

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Araujo, Jesse Ribeiro de.

O ensino de História em cena : ação e transformação / Jesse Ribeiro de Araujo. - Natal, 2022.

114 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Natal, RN, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues Pereira.

1. Ensino de História - Dissertação. 2. Expressão - Dissertação. 3. Cidadania - Dissertação. 4. Teatro - Dissertação. 5. Cena - Dissertação. I. Pereira, Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

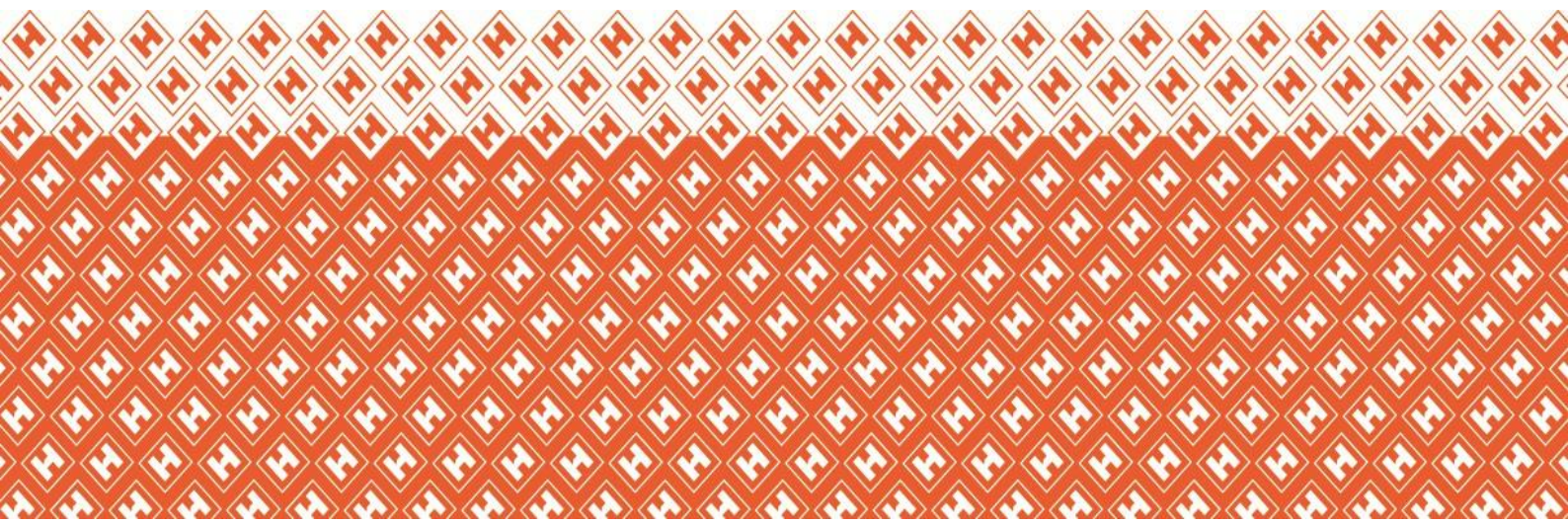
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

JESSÉ RIBEIRO DE ARAÚJO

O ENSINO DE HISTÓRIA EM CENA: AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

NATAL, RN

2022



JESSÉ RIBEIRO DE ARAÚJO

O ENSINO DE HISTÓRIA EM CENA: AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

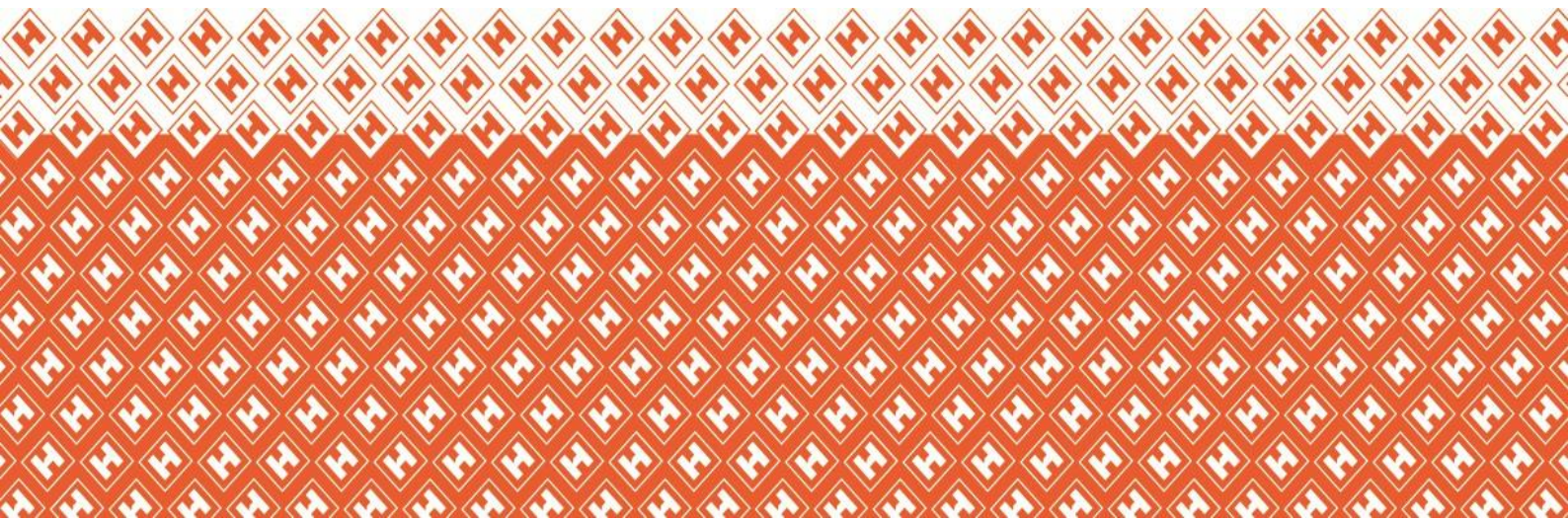
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues Pereira

NATAL/RN

2022



JESSÉ RIBEIRO DE ARAÚJO

O ENSINO DE HISTÓRIA EM CENA: AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues Pereira

Aprovado em: 07 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

---APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA---

Prof. Dr. Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues Pereira (UFRN)
Orientador

---APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA---

Prof. Dr. Sebastião Leal Ferreira Vargas Neto (UFRN)
Membro externo

---APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA---

Prof. Dr. Sebastião de Sales Silva (UFBA)
Membro externo

NATAL/RN

2022

Dedico este trabalho aos de minha casa, parte integrante de mim, sem os quais inexisto na minha própria razão de ser, baluarte das minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela infinita importância em minha vida nos meus tempos de fé.

Agradeço a minha família, pelo apoio permanente e irrestrito que sempre me têm dado ao longo de toda minha trajetória.

Agradeço a meu orientador Professor Dr. Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues Pereira, pelo incentivo e profissionalismo no trato com seu orientando que nunca deixou de acreditar que poderíamos conseguir este objetivo.

Agradeço a todos os professores do ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que muito contribuíram no nosso aprendizado.

Agradeço a todos os colegas de curso pelo companheirismo e parceria constante no compartilhamento de informações e saberes.

Agradeço a meu amigo companheiro de estrada e de cena Professor Dr. Sebastião de Sales Silva pelas muitas contribuições nessa longa caminhada.

Agradeço ao governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva por permitir que pessoas de minha origem pudessem ter acesso a uma universidade pública.

Agradeço ao Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte por ter contribuído nesse processo quando lá servi, em especial ao secretário de Tecnologia da Informação, o Sr. Gerânio Gomes da Silva e Sra. Patrícia Lima Correia Smith, então Diretora, por terem adaptado meu horário de trabalho as minhas necessidades de me graduar.

RESUMO

A presente pesquisa de dissertação foi pensada e desenvolvida a partir de experiências exitosas desenvolvidas em sala de aula da Escola Estadual João Tomaz Neto na cidade de Lagoa de Pedras/RN, entre os anos de 2015 e 2018 e objetiva servir como uma possibilidade norteadora nas discussões que visem contribuir com o ensino de História em uma linguagem cênica com práticas teatrais no ambiente escolar, mediante a criação de aulas espetáculos que oportunizem aos alunos e alunas o protagonismo de suas ações na construção de seu conhecimento e de sua cidadania. Busco aqui desenvolver uma ideia de trabalho que questiona a prática do ensino de História e as questões de cidadania e suas construções nos diferentes espaços e, nosso desígnio, além de analisar a viabilidade do entrelaçamento da arte com a História nas práticas pedagógicas com ênfase no ensino de História, é também dialogar com Augusto Boal (2013) em “O Teatro do Oprimido” a partir das contribuições de Paulo Freire (1997) na efetivação de uma educação inclusiva, emancipadora e democrática que forme sujeitos conscientes e solidários com a coletividade. Discutimos também a importância da expressão corporal a partir de Ahlert (2011) e Assmann (1998) como elemento de comunicação e interação da arte com a História na ressignificação das narrativas e seus temas sensíveis. Apresentamos, como resultado deste trabalho, uma proposta de intervenção pedagógica que é a criação de oficinas de teatro como recurso facilitador do processo de ensino-aprendizagem da História e que pode auxiliar os professores e professoras na construção de um espaço lúdico para o exercício da autonomia e da cidadania.

Palavras-chave: Ensino de História; Expressão; Cidadania; Teatro; Cena.

ABSTRACT

This dissertation research was thought and developed from successful experiences developed in the classroom at Escola Estadual João Tomaz Neto in the city of Lagoa de Pedras/RN, between the years 2015 and 2018 and aims to serve as a guiding possibility in discussions that aim to contribute to the teaching of history in a scenic language with theatrical practices in the school environment, through the creation of spectacle classes that give the students the opportunity to be protagonists of their actions in the construction of their knowledge and citizenship. I seek here to develop an idea of work that questions the practice of History teaching and the issues of citizenship and its constructions in different spaces and, our purpose, besides analyzing the viability of the interweaving of art and History in pedagogical practices with emphasis on History teaching, is also to dialogue with Augusto Boal (2013) in "The Theater of the Oppressed" based on the contributions of Paulo Freire (1997) in the effectiveness of an inclusive, emancipating and democratic education that forms conscious subjects and solidarity with the collectivity. We also discuss the importance of body expression from Ahlert (2011) and Assmann (1998) as an element of communication and interaction of art with history in the re-signification of narratives and their sensitive themes. We present, as a result of this work, a proposal for pedagogical intervention, which is the creation of theater workshops as a facilitating resource for the teaching-learning process of History, and that can help teachers to build a playful space for the exercise of autonomy and citizenship.

Keywords: History Teaching; Expression; Citizenship; Theatre; Scene.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Casa de taipa (fotografia feita na década de 1990, mas ainda é remanescente do período retratado)	25
Figura 2 - Imagem ilustrativa da planta esquemática da aeronave que caiu	29
Figura 3 - Cruzeiro erguido no local exato do sinistro	31
Figura 4 - Aluna Camila Vicente em cena.....	43
Figura 5 - Alunos em cena.....	44
Figura 6 - Aluna Thalía Mendonça em cena	45
Figura 7 - Alunos em cena coletiva	60
Figura 8 - Alunos encenando	67
Figura 9 - Cenário preparado para uma aula espetáculo	72
Figura 10 - Material de cena	73
Figura 11 - Alunos em cena.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação com a História	40
Gráfico 2 - Interesse pela disciplina	40
Gráfico 3 - Perspectiva de uma aula de História.....	41
Gráfico 4 - Resultado da experiência.....	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do Censo Escolar de 2015.....	38
---	-----------

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Doença do Coronavírus – 2019
EEJTN	Escola Estadual João Tomaz Neto
EJA	Educação de Jovens e adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFHISTÓRIA	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
RAF	Royal Air Force
RN	Rio Grande do Norte
SEEC/RN	Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio grande do Norte
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
ATO I	21
1 EXEGESE DE UMA EGO-HISTÓRIA: CAMARIM	21
1.1 A construção do lugar de memória e a opressão estrutural	21
1.2 Além do chão da escola, as primeiras letras e a memória afetiva	25
1.3 História e cidadania: uma escola para a vida	33
1.4 História e realidade: ação e transformação	37
ATO II	48
2 TEATRO E CIDADANIA: PALCO	48
2.1 O ensino de História e a formação cidadã	48
2.2 Escola: local de construções ou de metas a serem alcançadas?.....	54
2.3 Ensino de História: desafios e possibilidades	58
2.4 História e arte: a simbiose do movimento	65
ATO III	74
3 A ARTE EDUCA E A CENA ENSINA: A CENA	74
3.1 A arte acena com a História além da imagem.....	74
3.2 Teatro e movimento corpóreo: a História em ação.....	79
3.3 Dramatizar para aprender e ensinar	84
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	97

INTRODUÇÃO

À medida que passamos a interagir com algo, outrem, espaços ou até mesmo com o tempo, já desde a primeira fase de nossas vidas, penso, já estamos em cena, interpretando os desejos naturais e usando o corpo como expoente comunicador para isso. Seguindo este entendimento, com propósito bem definido busco aqui desenvolver uma ideia de trabalho que questiona a prática do ensino de História e as questões de cidadania e suas construções nos diferentes espaços; e nesta perspectiva, proponho a reflexão de uma prática de ensino que atravessa a delgada linha da permissibilidade, em ações atreladas a arte de representar, que é algo que pode reverberar como revolucionário porque mexe nas estruturas e desloca os envolvidos, discentes e docentes, das suas zonas de conforto para o confronto da reconstrução dos saberes históricos para a vida, transformando os espaços escolares em palco, alunos em atores e atrizes e os conteúdos em enredos e cenas. A arte teatral pode ser a mola propulsora capaz de alavancar essa transformação.

Pensar o nosso existir como sendo a grande encenação da vida, a mim faz pensar que todos estamos sempre a contracenar uns com os outros e com quem mais nos possa rodear, no grande palco que é a História, no tempo e em cada espaço. Comparo a dinâmica da vida como uma grande arte em movimento e que, ao longo de todo o tempo do existir e nos mais diversificados espaços, temos sido artistas do nosso próprio convívio. Por assim entender, atribuo meu primeiro contato com a arte, já logo após o nascimento. Considero também, como de uma grandeza ímpar, a arte para a vida das pessoas, haja vista não se poder escolher entrar nela, somos todos inseridos incondicionalmente em seus arca-bouços pois ao nascermos, se vivos, já nos expressamos através dela, a arte, o que faz de nós verdadeiros artistas por toda a nossa vida a interpretar nossos anseios e contracenar com a própria vida.

Tudo que se move expressa, comunica, representa. O mundo é uma expressão. O movimento, seja ele qual, onde e quando for, também é uma expressão. O universo e tudo o que nele comporta surgiu, criou-se ou foi criado a partir de um movimento e, ao longo de toda a sua existência vem se expressando, se comunicando e transformando os significados de cada tempo, cumprindo assim a sua longa e talvez sempiterna trajetória.

Nesta perspectiva, somos resultado desse movimento e, com isso, somos a expressão viva de sua representação. O movimento ocorre quando há desequilíbrio

entre pelo menos dois pontos que se atraem ou se repelem, resultando em uma expressão. A expressão é o que faz sentido, e o sentido é o que ressignifica o ser. Somos seres, e por sê-los, estamos o tempo todo a nos comunicar, interpretando em movimentos tudo o que somos ou queremos ser.

Precisamos, para isso, desenvolver uma linguagem que, como meio, assuma o primordial papel de agente comunicador, entre nós e os nossos interlocutores, que dialogam no tempo e no espaço, reequilibrando os pontos que antes pareciam assimétricos, mas que se balanceiam quando o entendimento é estabelecido entre eles, proporcionando uma interação quando cada uma das partes entende que precisa compreender para que também possa ser compreendido.

Ademais, os seres humanos, como parte mais pertinente desse todo que é o universo, foi quem bem melhor aprendeu a usar a expressão como meio de levar adiante o que pensa e quer, para além da aceitação de outrem e, quando o faz, representa o que sente usando as mais diversificadas formas de comunicação que se possa alcançar e torne possível a compreensão, e que esta, equacione arestas que possam haver na longa caminhada que é o entendimento.

Nesse sentido, quando entendemos, pressupomos que também somos entendidos, e assim, pouco ou nunca, paramos para verificar se de fato estamos dizendo o que queremos dizer ou se estamos sendo compreendidos da mesma forma que dizemos. A dinâmica que inventamos para viabilizar nossos entendimentos nos assegura de que somos entendidos em tudo aquilo que dizemos. Quando nos primórdios da humanidade, ela aprendeu a se expressar, aprendeu também a criar mecanismos que facilitassem o conhecimento tácito dessa expressão e, o que parece ter sido o mais bem empregado, até pela sua praticidade, foi o de interpretar o fato construindo uma narrativa própria, a fim de que se pudesse melhor ratificar o que se quisesse dizer.

Cada indivíduo constrói sua própria narrativa do mesmo fato, usa seus jogos interpretativos no intuito de melhor convencer a quem sua história deseja contar. Não se admite que se possa relatar um ocorrido, pura e simplesmente como um *facsimile*. Não, por mais trivial que seja o fato, ao contarmos, incrementamos nele nossas impressões e, tão verdade o é, que usamos o nosso tom de voz e os nossos trejeitos, que são exclusivos nossos, para que possam, nossos interlocutores, acreditarem naquilo que procuramos dizer, contar.

A linguagem oral abre um leque de possibilidades quando se tem por fim

estabelecer uma comunicação; ela aproxima quem conta, ouve ou participa, de quem opta por registrar o ocorrido. Aquele que conta ou que narra o fato, carregando-o com suas emoções, dá um toque seu; apresenta uma versão de acordo com o que aprendeu, seja por ter ouvido ou até mesmo vivenciado; expressa a sua maneira e, dessa forma, jamais poderá alguém repetir a mesma fórmula, mesmo que tenha aprendido, ouvido ou vivenciado como este, sua percepção será sempre única.

Nessa construção, mesmo aquele que ouviu e tem a missão de reproduzir, imprime também suas marcas ao recontar, pois já conta a partir do seu entendimento e, cada um, tem o seu jeito próprio de entender. E, por fim, o que faz ou participa do evento a ser narrado, este também incrementa novas emoções acrescentando novos detalhes a cada nova oportunidade que tem de difundir o que presenciara.

Este trabalho se desenvolve e está dividido em três atos mais um anexo onde há uma especial dedicação voltada a elaboração de uma proposta pedagógica de intervenção, pensada e formulada a partir de ações exitosas já experimentadas no decorrer das minhas atividades como docente do ensino de História da Escola Estadual João Tomaz Neto no município de Lagoa de Pedras, RN.

A minha escolha pela prática teatral no ambiente escolar, com a criação de aulas-espetáculos¹, deu-se em face de duas experiências vivenciadas por mim relacionadas ao ensino-aprendizagem; a primeira, e considero a mais importante e significativa, por ter provocado uma verdadeira transformação em minha vida, que foi conseguir me elevar a outro patamar, no que se refere ao significado da educação em minha vida, como mola propulsora, para que eu conseguisse alcançar a minha cidadania e que tem assegurado o meu sustento até os dias atuais; esta experiência da qual falo, foi ter sido aluno, na década de 1980, da Escola Amaury de Medeiros em Recife – PE, onde pude aprender os conteúdos aplicados em sala de aula usando o teatro como um dos instrumentos didáticos; e a segunda foi, já como professor da escola citada no último parágrafo, oportunizar aos meus alunos e alunas essa experiência vivenciada nos meus tempos de aluno do ensino regular que, assim como a mim, também proporcionou-lhes reflexões para a vida; como ocorreu com três alunas que participaram desse projeto e optaram por seguir os caminhos das artes cênicas como formação superior, ingressando no Curso de Teatro da Universidade

¹ Aula-espetáculo é uma proposta de intervenção cênica que procura partilhar procedimentos e experiências das categorias arte e vida.

Federal do Rio Grande do Norte no ano de 2019, a saber, Camila Vicente², Maria Aparecida³ e Maria Layse⁴, esta última, por ser uma pessoa com deficiência visual, deu expressividade ao projeto e, metaforicamente falando, abriu os olhos para uma nova percepção de possibilidades.

Entendo que o Ensino de História se permite a uma verdadeira diversidade de ações em prol do seu desenvolvimento e expansão, além de poder comportar qualquer tipo de adequação que o torne tangível e dialógico com outras áreas do conhecimento, como as linguagens, por exemplo. A arte teatral figura como um elemento agregador nesta ação interativa, porque pode oferecer o movimento como expressão na construção do conhecimento e na ampliação da sua dimensão histórica para a formação de um sujeito que atue em constante defesa de uma sociedade democrática e inclusiva. Como está presente dissertação se propõe a dialogar com a linha de pesquisa 02 do ProfHistória – Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão - área que se relaciona com o ensino de História, cabe aqui detalhar a importância do teatro como aliado significativo na obtenção dos objetivos pedagógicos de uma aula de História, que seja capaz de envolver todos os seus participantes, de maneira que cada um se faça protagonista do seu próprio aprendizado, já que tem o teatro, o poder colaborativo da inclusão mas que, a depender de como se aplique, também pode excluir. No âmbito de nossas experiências tem sido includente, uma vez que tem conseguido inserir os nossos alunos e alunas na cena e transformá-los em atores ativos e criativos na construção histórica da sala de aula, ampliando assim suas habilidades cognitivas e rompendo a barreira que ainda possa haver, e que persiste em separar o aprendente do aprendido. Alunos atores e atrizes atuam ressignificando o que aprendem, pois contribuem com suas expressões artísticas na elaboração dos enredos dramáticos a serem encenados a partir das narrativas históricas, com plena liberdade de poder reconstruí-las consoantes as suas próprias realidades.

A construção deste trabalho no percurso desse ProfHistória, ao longo desses três anos atípicos, e porque não dizer incertos, foi um enorme desafio que precisei enfrentar e, acredito que todos os mestrandos de 2020, cada um na sua devida proporção, também o tiveram; as dificuldades, tanto na pesquisa como na elaboração do produto ganharam proporções avantajadas pelas limitações impostas pelos

² Aluna do Ensino Médio da Escola Estadual João Tomaz Neto entre os anos de 2016 e 2019.

³ Aluna do Ensino Médio da Escola Estadual João Tomaz Neto entre os anos de 2016 e 2019.

⁴ Aluna do Ensino Médio da Escola Estadual João Tomaz Neto entre os anos de 2016 e 2019.

advento da pandemia de COVID-19⁵, que forçou o país a decretar estado de calamidade pública em saúde⁶, o que acarretou na suspensão imediata de todas as atividades coletivas no interior das escolas e universidades; só tivemos presencialmente a aula inicial de apresentação do curso.

Particularmente, quando fui aprovado no ProfHistória 2020, vivenciei um momento ímpar em minha vida, primeiro, porque já desde a graduação, pelas circunstâncias daquele momento, que eu enxergava a defesa de um mestrado como algo muito distante, embasado talvez, pelas dificuldades enfrentadas na graduação, quando eu tinha que conciliar trabalho, estudos e criação de filhos menores; e depois pelo fato de já está no exercício do magistério e acreditar que não dispusesse de tempo hábil e competência suficiente para enfrentar tamanho desafio. Recebi com muita satisfação o resultado de aprovado no processo seletivo que, só participei, incentivado pela minha colega de profissão e escola, na época: Professora Ms. Idelgarde Elouise Alves e pelo meu amigo, companheiro de estrada e de cena, Professor Dr. Sebastião da Silva Sales. Quando compartilhei o resultado com minha família, percebi neles um ímpeto de orgulho estampado em seus semblantes por eu ter dado aquele importante passo, carregado de significados, o primeiro da família a conseguir, que para todos nós significa muito.

Mesmo antes do período de pandemia, já foram levantados empecilhos que se apresentaram imperiosos em desfavor da continuação do nosso curso; quando já havíamos realizados nossas matrículas e nos preparávamos para as primeiras aulas, fomos comunicados pela coordenação de que talvez não iniciássemos aquele primeiro semestre de 2020, devido aos muitos cortes orçamentários que o Ministério da Educação estava fazendo nas universidades públicas e, inclusive na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o que inviabilizava a continuação do Profhistória naquele ano de 2020. Superado esse obstáculo, enfim, tivemos o nosso primeiro encontro letivo, mas já na semana seguinte houve a suspensão das atividades acadêmicas no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em decorrência da Pandemia de Coronavírus (COVID-19), e só retornamos nossas atividades aproximadamente três meses depois e de forma remota. Esse formato de aulas não presenciais dificultou de maneira bem significativa a nossa interação com os demais participantes do curso, como os professores, por

⁵ Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-COV-2.

⁶ Decreto Legislativo nº 06 de 2020, publicado em 20 de março de 2020.

exemplo; interagir nas aulas e dialogar com os textos sendo mediado pelo professor de maneira presencial e com a participação dos demais alunos, tem toda uma dinâmica própria que gera uma expectativa de aproveitamento e, entendo que fomos de certa forma prejudicados por todas essas discrepâncias que sobrevieram aos mestrandos do ProfHistória ingressantes em 2020.

Os efeitos devastadores da pandemia que ceifou só no Brasil até outubro de 2022, mais de 680.000 vidas⁷, prejudicaram por demais o desenvolvimento das pesquisas, e as aulas no formato remoto em momento algum teve a abrangência de uma aula quando ocorrida presencialmente; a interatividade, o movimento e até os trejeitos de como cada professor se expressa contribui positivamente na assimilação dos textos. Mas o que aconteceu foram momentos de apreensões e sofrimentos causados pelo cheiro de morte que rodeava cada um de nós e de nossos familiares, e isso prejudicou bastante os meus projetos, que também previam uma aplicação com meus alunos de então, do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e adultos), na Escola Estadual Belém Câmara localizada na Zona Oeste de Natal/RN, mais precisamente no bairro de Cidade da Esperança, coisa que não pôde acontecer. Nesse período de pandemia, fui afetado de maneira mais contundente ainda, e tive problemas de saúde agravados pelo terror que o COVID-19 impôs e o estresse que a falta de vacina causou não apenas a mim, mas acredito que em qualquer pessoa de bom senso. Por ser portador de uma patologia ocular - olho direito - denominada Retinopatia Serosa Central, que é uma doença idiopática⁸ que tem como principal característica um vazamento focal vascular que ocorre por meio do epitélio⁹ pigmentar da retina e causa o seu descolamento e perda parcial da visão; além dela se agravar significativamente toda vez que seu portador está em estado de estresse, pois essa condição faz aumentar a pressão arterial, que por sua vez, provoca o aumento no acúmulo de líquido, desviando o foco da imagem que se concentra na retina, ou seja, não se consegue ver quase nada, fica tudo desfocado, além dos objetos “ficarem” achatados e curvilíneos, impossibilitando a leitura de qualquer texto ou tela.

O que nunca me faltou, pelas circunstâncias do período pandêmico foi estresse, a sensação de morte era iminente, principalmente daqueles mais próximos e vulneráveis como mãe por ser pessoa idosa e esposa por atuar na linha de frente

⁷ Dados do Consorcio de Veículos de Imprensa

⁸ Que se forma ou se manifesta espontaneamente ou a partir de causas obscuras e desconhecidas.

⁹ Tecido epitelial com pouca substância intercelular que reveste cavidades e dutos.

dentro de um hospital público que tratava os pacientes com COVID-19, e isso prejudicou muito meu trabalho, atrasou por demais minhas leituras e, mesmo eu tendo conseguido uma licença do estado (SEEC/RN)¹⁰ para estudos, ainda assim, não conseguia realizar minhas atividades a contento e, embora seja em apenas um olho, mas causa instabilidade no outro, deixando qualquer leitura cansativa e enfadonha.

No primeiro ato, me dedico a uma “ego-história”¹¹ enfatizando a minha origem e os acontecimentos que fizeram parte dela, e que considero importantes e que, para mim, imprimiram seus valores na minha formação social. Procuo dessa forma, deixar claro que todas aquelas situações impactaram decisivamente nas minhas emoções e na construção do meu caráter, direcionando a minha maneira de pensar o mundo e encarar a vida; depois, finalizo dialogando com a minha fase adulta e minhas experiências acadêmicas e profissionais.

Para o segundo ato, é dedicada uma discussão teórico-metodológica sobre o ensino de História trabalhado em sala de aula com práticas que protagonizam as ações dos alunos e das alunas na construção do conhecimento histórico, com o emprego do teatro, e apresento os resultados obtidos da pesquisa elaborada entre os anos de 2015 e 2019, na Escola Estadual João Tomaz Neto na cidade de Lagoa de Pedras-RN. Procuo problematizar o conceito de cidadania na vida prática de alunos e alunas da rede pública de ensino básico nas cidades do interior do Rio Grande do Norte.

Estabeleço no terceiro ato, um diálogo com o teatro através do “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal (2013) e as contribuições de Paulo Freire (1997), na construção de uma educação cidadã, por entender que o teatro e seus movimentos ressignificam as ações pedagógicas no ensino de História, à medida que sinalizo como a ideia de que o corpo “fala” e a cena ensina, e que o movimento corporal em práticas teatrais, enriquece a ação de ensinar/aprender.

Finalizando, concluo com uma reflexão que acentua a importância do trabalho defendido, e em anexos, apresento uma proposta de intervenção pedagógica formulada em formato de oficinas de teatro no espaço escolar, enaltecendo a importância do corpo e seus movimentos como expoente de comunicação e expressão na prática do ensino de História, elemento transformador da sala de aula e mais, um script do primeiro trabalho de encenação feito por alunos de uma turma de

¹⁰ Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio grande do Norte

¹¹ Interação do indivíduo com a sua própria história e realidade.

primeiro ano do Ensino Médio no ano de 2016 da Escola Estadual João Tomaz Neto em Lagoa de Pedras-RN.

Rumar em direção a uma nova possibilidade, que consiga ampliar os horizontes do ensino de História e suas práticas, primordialmente contribui para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, além de acenar significativamente com uma educação que possibilite uma mudança de postura no que cerne as tomadas de decisões didáticas e que esteja sempre pronta para se reinventar e, aliar essa proposição ao dinamismo da arte cênica, indubitavelmente produzirá transformações, função inalienável da História. Portanto, esse trabalho acenou com a inovação e apontou possibilidades, contudo, não pretendeu esgotar o tema/assunto ou todas as questões relacionadas ao objeto de pesquisa, pelo contrário, assuntou com a possibilidade de que possamos ter sempre um maior engajamento em práticas dessa natureza e, se a partir deste estudo tiverem surgido novos questionamentos ou problematizações, também teremos, assim, atingido um de nossos objetivos, que é promover atitudes inquietantes que rumem em prol do aperfeiçoamento do ensinar/aprender História.

ATO I

1 EXEGESE DE UMA EGO-HISTÓRIA: CAMARIM

1.1 A construção do lugar de memória e a opressão estrutural

Em primeira pessoa, prezado leitor, lhe estendo o meu convite para que possas, neste capítulo, compartilhar comigo de uma pequena amostra do que sou, a partir de relatos que apresento de minha trajetória de vida. Nele, discorro sobre a minha origem e construção social, acenando sempre para uma concepção que aponta que todo ser social é o resultado de suas vivências já a partir do seu lugar de origem; e que todas as suas reflexões nascem oriundas das impressões carregadas consigo, adquiridas no decorrer da história de vida de cada um.

Nasci nos primeiros anos da década de 1970 em um lugarejo denominado de Lagoa de Pedras pertencente ao município de Ipanguaçu no Rio Grande do Norte. Essa comunidade confluía com a Fazenda Itu, maior propriedade rural desse estado¹², que media 22 mil hectares, encravada em três municípios: Ipanguaçu, Angicos e Afonso Bezerra e pertencia ao “Major”¹³, influente político do vale do Assú e que tinha trânsito com muitos governadores de sua época. Ocupou a cadeira de deputado estadual por mais de uma legislatura, foi intendente e primeiro prefeito de Santana do Matos, além de ter sido dele a iniciativa para a emancipação política de Ipanguaçu, desmembrando de Santana do Matos em 1948. Hoje, a principal escola e a rodovia que corta o município, RN 118¹⁴, são nominadas em sua homenagem. Essa propriedade foi desapropriada pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) em 2005 e hoje abriga vários assentamentos rurais, destinados aos seus antigos moradores. Minha relação com essa propriedade é estreita, muito pelo fato de meus ascendentes terem sido pessoas escravizadas nela.

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram (MARX, 2011, p. 25).

¹² Conforme relatou seu proprietário em entrevista concedida ao programa “Memória Viva” da Tv Universitária (UFRN) gravado em 1989.

¹³ Manoel de Melo Montenegro (1894 – 1991) – pecuarista e obteve do presidente Venceslau Braz em 1916, o título de major cirurgião-dentista; também descendia da família do padre João ribeiro Pessoa de Melo Montenegro, revolucionário da Revolução Pernambucana de 1817.

¹⁴ Trecho entre os municípios de Itajá e Macau no RN.

Era, naquele momento, o ápice do período em que o Brasil foi governado por uma ditadura militar, esta, iniciada em 31 de março de 1964 e que durou até 15 de março de 1985 e foi suplantada com a posse do novo presidente eleito pelo colégio eleitoral em 15 de janeiro desse mesmo ano. Toda a construção do meu entender, portanto, deu-se sob uma égide de subserviência, primeiro aos párias que governavam o país naquele momento, e que eram sistematicamente enaltecidos nos poucos meios de comunicação que dispúnhamos naquele momento, como o rádio e páginas ermas de algum jornal da capital, que chegavam até nós, geralmente embrulhando algum víveres adquirido em alguma mercearia¹⁵ da sede do município; e segundo, aos que governavam o lugarejo e o município supra citado, que por sinal, eram os proprietários da terra e “afilhados” do regime. Ainda recordo quando meus pais diziam que o presidente, aquele que “mandava” no Brasil se chamava “Gaisel”, mas que se escrevia Geisel¹⁶. De tanto ouvir falar bem desse homem, seja no rádio, nas páginas ermas de jornais que o meu pai lia, sempre em voz alta, para todos ao redor pudessem também tomar conhecimento - já que eram quase todos analfabetos - ou até mesmo nas cartilhas que eram utilizadas na educação rural de adultos do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)¹⁷.

Quando me refiro a subserviência como condição a que nós, população rural, estávamos sujeitos, embora não fôssemos cativos do regime, fosse por questões políticas ou ideológicas, digo-o pelo fato de, naqueles tempos, todos que compunham a população desse município, sobretudo a rural, devesse aos mandatários locais uma certa “homenagem”¹⁸ como que numa vassalagem. Esses tais “mandatários” controlavam toda a política do município; eram eleitos prefeitos sempre os candidatos apresentados por eles e, salvo algumas exceções, todos pertencentes a mesma família, dona de um verdadeiro latifúndio. As principais fontes de recursos naturais do município que deveriam servir a todos os que deles pudessem se servir, como um direito natural, como o manancial hídrico da Lagoa da Ponta Grande, estavam dentro dessa propriedade e, portanto, pertencia a eles e o acesso a esse recurso era restrito. As terras baixas, planícies fertilizadas pelas cheias do rio Pataxó, mais propícias a agricultura, também lhes pertencia, sem contar que as principais vias de acesso a

¹⁵ Estabelecimento em que se vendem gêneros alimentícios e mercadorias de uso doméstico.

¹⁶ Ernesto Geisel: 4º presidente que governou o Brasil após o Golpe de 1964.

¹⁷ Criado pela lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967.

¹⁸ Cerimônia de Investidura do período medieval.

cidade ou a outros municípios vizinhos cortavam essa propriedade e quando era época de eleições suas portei­ras eram trancadas a cadeado para que os moradores não pudessem sair para encontrar ou receber candidatos outros que não fossem os da situação. À noite, alguém só poderia sair se fosse por alguma emergência médica, como uma senhora em trabalho de parto, por exemplo e, assim mesmo, só se tivesse ordem expressa do “major” ou de seus acólitos, restando as pessoas “comuns”, nada além da subserviência estrutural.

Praticamente, nunca houve qualquer tipo de resistência explícita aquelas condições quase que servil, talvez pelo fato de serem quase todos descendentes de pessoas escravizadas que permaneceram na terra mesmo depois da abolição e não se desvencilharam das práticas subservientes e, por esse motivo, o despertar de uma consciência livre não tenha florescido facilmente.

Diante desse panorama, especula-se pensar que estou retratando práticas de períodos pretéritos, quando a república ainda ensaiava suas primeiras práticas ou mesmo do período conhecido com república velha, findado com o golpe de 1930, liderado por Getúlio Vargas; mas não, o nefasto coronelismo ainda era muito presente em vésperas do terceiro milênio e, nas eleições para governador, deputados e senadores de 1986, quando eu ainda morava lá, presenciei eventos assim.

Fui constituído nesse ambiente perverso de cerceamento de direitos básicos e, até mesmo, à sobrevivência; aprendi desde cedo, na prática, a encarar a vida, ciente de que havia mundos e mundos; o meu, era o da falta de acesso até mesmo aos bens comuns que a natureza propiciava. Saúde, educação, bem-estar e cidadania, só soube que existiam de fato e que eram direitos básicos, quando já era adolescente, frequentava a escola e passei a ter contato com os conteúdos externos àquele meio, como os livros e as cartilhas que, embora não tão bem explícitos, abordavam as questões da cidadania e dos direitos básicos da pessoa humana. Todos daquele meio, e eu não fui exceção, tínhamos a ideia de que os escassos benefícios que chegavam até nós, fossem em forma de escola ou de posto de saúde, vinham porque o prefeito, o “major” ou o presidente se “importavam” com a pobreza. Para uma de minhas avós, o presidente Emílio Garrastazu Médici¹⁹, fora o melhor de todos eles pois havia criado o benefício do FUNRURAL²⁰, que assistia os trabalhadores rurais com mais de 65

¹⁹ 3º presidente que governou o Brasil após o Golpe de 1964.

²⁰ Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural criado pela lei complementar nº 11 de 25 de maio de 1971.

anos de idade com um valor mensal de meio salário-mínimo vigente no país, coisa que nenhum outro fizera antes. Ela era nascida em 1907.

Os caminhos de cada um de nós, nos conduzem, nos ligam e nos levam de um ponto a outro; por vezes, nos confronta com serenas paragens acolhedoras e noutras, nem tanto assim. Os que tenho percorrido ao longo do meu existir, ou me ensinaram a percorrer, agiram com seu conduzido, eu, coercitivamente; lacrados no “é isso” ou “somente isso” e, já desde a minha infância, especificamente aquela que costumo compreender como menor, – para outros, tenra - objetivamente me instruíram, escondendo de mim as espontaneidades das subjeções do aprender, do preenchimento das lacunas que naturalmente se formam no nosso natural formar.

Quando somos crianças temos os nossos próprios campos das nossas mais diversificadas memórias e pensamentos, eles existem só para nós e só nós existimos neles. Sabemos como lidar com suas trilhas, elas sempre os ligam a nós mesmo; somos felizes assim. Depois, já quando adultos, esses campos são transformados em lugares e não se enxergam mais trilhas, somente caminhos, e que nos levam como bem querem e nos soltam aonde bem desejam, ou a quem. A arte nos oferece caminhos; trilhamos em cenas no grande palco que é a história no espaço e no tempo, iluminados pela ribalta das mentalidades.

Insurgi-me desde muito cedo as muitas formas de repressão a que, pela minha condição social, eu sempre estive imerso, nunca concordei com aquele verdadeiro mandonismo a que eu e toda minha gente era submetida, embora não pudesse ou tivesse mentalidade madura o suficiente para entender toda aquela situação. Não compreendia o porquê de haver pessoas “excepcionais” que podiam “tudo”, até reprimir-nos, conforme fosse a situação, e ainda assim, ainda poderem exigir de nossa parte, tanto enaltecimento, simplesmente por serem o que eram: “ilustres”; para mim: perversos. Na fotografia a seguir, da figura 1, é possível perceber como eram as moradias e alguns de seus moradores; embora esse registro tenha sido feito em finais da década de 1990, mas é perceptível as condições precárias das pessoas e seu habitat.

Figura 1 - Casa de taipa (fotografia feita na década de 1990, mas ainda é remanescente do período retratado)



Fonte: Acervo do autor (1997)

Podendo ser, a vida de cada um, comparada a um caminho, mais como trilha do que solução, que terá na amplitude de sua finitude o destino que cada um pode dar, o meu, no âmbito escolar foi de pouco acolhedoras paragens e muita sinuosidade íngreme; isso, pelo fato de ter se iniciado em tempos de muita dificuldade, tanto de recursos materiais como de acesso a uma educação de qualidade minimamente aceitável, mesmo sendo em finais da década de 1970, na zona rural de um pequeno município encravado em pleno sertão do Rio Grande do Norte.

1.2 Além do chão da escola, as primeiras letras e a memória afetiva

Minhas primeiras letras me foram aplicadas em ambientes um tanto quanto inadequados para esse fim. A sala da pequena casa da professora, ainda de sapé, era transformada em uma sala de aula improvisada, com chão de terra, pouca ventilação e não havia assento para todos os alunos, nem banheiros, quanto mais merenda. Sentados ficavam os maiores que pela imposição do próprio tamanho conquistavam o seu lugar; nós outros, os menores, nos contentávamos com o chão de terra batida como assento e do suporte das pernas dobradas como lastro de apoio para poder conseguir escrever as primeiras letras que a professora pontilhava para podermos cobrir. Dessa forma, pouco a pouco, íamos nos familiarizando com a escrita. A professora quase nunca intervinha, nessas disputas por espaços, em favor dos menores; deixava acontecer; salvo, quando um pequeno se machucava, aí, ela o acomodava em um assento, deixando um maior no chão. Mas só naquele dia.

Lembro-me de ter estudado, nesses primeiros idos, em duas turmas com duas professoras diferentes, porém, ambas as turmas tinham a mesma estrutura, apenas com uma pequena diferença da primeira para a segunda: a segunda o chão já não era mais de terra batida, era acimentado. Eram turmas de alfabetização formadas pela prefeitura para atender a população rural, com “professoras leigas”²¹ que não tinham a formação minimamente necessária para o magistério, eram habilitadas para tal fim, por pura carência de mão de obra docente capacitada, considerando que, estamos retratando a década de 1970, zona rural do interior do nordeste cujo déficit educacional atingia patamares alarmantes, assim como, embora em menor escala, em todo o território nacional; além de ainda vivermos em plena ditadura militar.

Essas turmas, que não podem nem ser chamadas de escola, já que não dispunham de nenhuma estrutura física nem organizacional, não havia direção, secretaria, merendeira, merenda ou, sequer, banheiro. Eram turmas isoladas formadas a partir de um recrutamento de alunos feito pela própria pessoa que era escolhida pela administração do município para ensinar em toda sua área de abrangência, geralmente toda sua comunidade e circunvizinhança. Esse meu primeiro contato com esse novo mundo chamado escola, não me empolgou em nada e, bem verdade que naquele momento, apesar de eu já ter ouvido falar em escola, que era uma coisa boa, eu não tinha nenhum referencial de escola para poder comparar; não sabia se era melhor ou pior, o que sabia era que não gostava. Não gostava de ter que ficar sentado no chão tentando apoiar o caderninho sobre as pernas para poder conseguir fazer minhas tarefas; não gostava da vulnerabilidade a que estava exposto, posto que a turma era formada por alunos de diferentes idades, não necessariamente das mesmas faixas etárias e, como sendo eu um dos menores, sempre me senti oprimido e aquele ambiente sempre me pareceu hostil. Hoje, como docente e, também como discente na universidade, ao me deparar com textos que abordam a escola, principalmente em sua fase inicial, como sendo um espaço acolhedor, me auto remeto aos meus pretéritos idos onde nunca me senti acolhido.

É sabido da importância que tem os primeiros passos escolares na vida de uma pessoa; o quanto pode ser definidora para o resto da sua vida, não apenas escolar, mas social e profissional, inclusive. Daí, a importância que se deve-se dar a essa fase propedêutica na construção permanente de um ser cidadão. Michael Pollak (1992)

²¹ Pessoas alfabetizadas das comunidades que eram recrutadas pelas prefeituras para alfabetizarem na zona rural.

quando reflete sobre os elementos que constituem a memória individual e coletiva, afirma que:

Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de 'vividos por tabela', ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente a pertencer (POLLAK, 1992, p. 201).

Para além deles, o autor também observa que a memória seletiva pode ser conceituada como a seguir:

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em reconstrução de si. [...] A construção de identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio de negociação com o outro (POLLAK, 1992, p. 204).

Na construção de nossas identidades ao longo do nosso existir, são forjados os tipos que imprimem as nossas percepções a partir dos nossos espaços de memórias. E, por assim entender, descrevo aqui a delimitação de um espaço desses que foi um evento ocorrido em meu lugar de nascimento, algumas décadas antes do meu nascimento, mas que, de muito ouvir os relatos sobre e, já desde muito pequeno, visitar o local do ocorrido, foi-se ambientando nesse espaço de memória parte do meu entendimento, sobretudo, quando pensamos em objetivos possíveis de serem alcançados a partir de algum ato de coragem, ainda que finde em uma fatalidade. As memórias individuais fazem parte da nossa construção social e nos acompanha influenciando nossas ações e sentimentos e, "se a nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas também na de outros, nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior" (HALBWACHS, 2003, p. 29). Portanto, o elo de afinidades que temos com as nossas memórias se manifesta estampando nossa identidade, como afirma Pollak (1992), quando diz:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (POLLAK, 1992 p. 201).

Delimitei como espaço de memória um evento: a queda de uma aeronave que estava a serviço dos aliados, ocorrido em 1944 em solo potiguar, mais precisamente

em terras do atual município de Ipanguaçu e que tem uma simbologia afetiva e até identitária muito forte para mim, pois toda a sua narrativa fez parte de toda a minha infância “*menor*”, haja vista ter eu nascido nos seus arredores e também ter convivido com pessoas que foram testemunhas oculares desse evento e, por tal condição, serem parte dele.

Quando da ocasião do sinistro, início da tarde do dia 14 de abril de 1944, a comunidade rural de Lagoa de Pedras era composta de poucas e espreças casas ainda embrenhadas no meio do mato, com seus poucos moradores todos analfabetos e quase nenhum possuía registro de nascimento. Moravam como foreiros de um latifúndio, situação comum ainda nesse período, e viviam da agricultura de subsistência, da caça e da pesca que, apenas em ano de boas chuvas, transbordavam-se os rios e enchiam-se as lagoas, tornando isso possível. Como estamos falando ainda da primeira metade do século XX, levando em consideração o sertão do Rio Grande do Norte, essa população, como as demais em semelhante condição, era desassistida em todos os aspectos pelo poder público; o índice de mortalidade infantil²² era elevado e a estimativa de vida diminuta, não muito diferente da que se tinha ainda nos tempos coloniais.

Viver em condições análoga as descritas logo acima e passar abruptamente por uma ruptura, embora a “*licença poética*” me permita expressar assim, nos conduz a uma reflexão acerca das transformações significativas que podem advir a partir de um evento e o que ele possa propiciar. E, um evento, ainda que simples para alguns ou esplêndido para outros, quando se dá durante as fases iniciais de nossas vidas ou passamos a vivenciá-lo a partir de nossa inserção nele pelas memórias, costuma influir nas construções de nossas percepções e sentir. Abaixo, a ilustração da figura 2 apresenta o modelo da aeronave que caiu.

²² 146,6 mortos para cada 1.000 nascidos. Fonte: <<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/asp.aspx?codigo=CD100> Acesso em: 15 de outubro de 2022.

Figura 2 - Imagem ilustrativa da planta esquemática da aeronave que caiu



Fonte: Fundação Rampa (s.d)

A ocorrência desse sinistro se deu nas coordenadas $-5^{\circ} 55' 36'' 82S$, $-36^{\circ} 82' 14'' 72W$ e vitimou os três tripulantes, identificados como sendo: piloto, copiloto e engenheiro navegador, que ainda pularam da aeronave já em chamas, em uma última tentativa de salvarem-se porém, talvez pela baixa altitude em que já se encontrava o equipamento aéreo, seus paraquedas não abriram e, inclusive, um dos dois, - não encontrei registros de quem, especificamente - fora encontrado transfixado por um galho de uma árvore seca, espinhosa e retorcida da caatinga. É sabido que piloto não conseguiu saltar da aeronave como os demais. Há de se imaginar que tentou manter o controle do equipamento até o fim. Ele foi carbonizado juntamente com os destroços. Eram eles pertencentes a RAF (Royal Air Force), um inglês, um australiano e um galês. Seus corpos encontram-se sepultados em túmulos separados, porém ladeados, no cemitério do Alecrim com epitáfio em língua inglesa em duas de suas lápides e na outra em dialeto céltico com citação de um trecho do “*Sermão da Montanha*”²³.

As inscrições desse evento tiveram registro na RAF que inclusive dispunha de um *staging post* em Natal para gerenciar todo o fluxo aéreo de suas aeronaves a serviço da guerra, tamanha era a movimentação de aeronaves que por aqui passavam em deslocamento para o front, e que no período da guerra foi administrado por um canadense, considerando que o Canadá faz parte da “*Commonwealth of Nations*”, comunidade das nações britânicas.

Pensar o acontecimento e transformá-lo em lugar de memória, sabendo que embora possa haver, pela separação cronológica do fato, uma ruptura com o passado,

²³ Conjunto de ensinamentos proferidos por Jesus Cristo aos seus discípulos.

todavia a consciência que se tem dele se articula com um sentimento de continuidade, e legítima compreendê-lo como parte integrante da identidade cultural daquela comunidade, como afirma Cerri (2011):

Tais questões de fundo identitário estão na base do conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido (CERRI, 2011, p. 13)

E, as pessoas daquela comunidade, haja vista que, obedecendo uma dinâmica afetiva do fenômeno social, ainda atualmente, ainda vivenciam essa narrativa acerca da queda do avião no serrote do Puxa²⁴, como é conhecido o local exato da queda do avião, no ano de 1944. A maneira como foram encontrados os destroços da aeronave em chamas e os corpos dos tripulantes, e como esses corpos foram retirados e trasladados em cima de carros de boi para a cidade mais próxima, Assú, que eu ouvia em minha infância menor relatos de uma testemunha ocular, cuja “paciência eu torrava”²⁵ enchendo de perguntas, pode ser facilmente compreendido e transformado em fato histórico; daí, em patrimônio cultural pela importância que teve, na percepção de quem o vivenciou tornando-o parte de sua identidade cultural e que passou a tê-lo como um patrimônio, não o evento em si mas as inscrições deixadas por ele, que dotou as pessoas do lugar de um sentimento de reverência, motivando-os a erigir um cruzeiro²⁶, como mostra a ilustração abaixo na figura 3, alusivo àqueles mortos ali e que, ainda nos dias atuais, principalmente, no Dia de Finados, se dirigem até lá numa movimentação afetiva para rezas e preces em simbologia ao sagrado.

²⁴ Pequena elevação na paisagem em forma de pico.

²⁵ Expressão muito usada nessa região, o mesmo que: “enchia a paciência”

²⁶ Cruz monumental erigida sobre uma plataforma com degraus em alusão a alguém que morreu tragicamente naquele local; também nos adros de algumas igrejas e cemitérios.

Figura 3 - Cruzeiro erguido no local exato do sinistro



Fonte: Acervo do autor (2011)

Para Itamar de Freitas (2010), o passado pode ser rememorado de muitas maneiras quando diz que a “Memória e História são dois instrumentos muito importantes. Ambas são fontes para a construção da nossa identidade” (2010, p. 39). Segundo afirma, há uma interdependência entre História e memória:

Apesar das diferenças, a História não vive sem a memória - a História faz uso e até pode converter-se em memória. A memória, por sua vez, necessita da História para constituir-se. A memória, seja na conversa de velhos, na inscrição das lápides dos cemitérios, nas autobiografias impressas, é um importante material para a composição da História (FREITAS, 2010, p. 41).

Pensar um espaço, um fato ou até mesmo uma manifestação como um lugar de memória, discorra ela numa atividade coletiva ou numa expressão de afetividade, perpassa inevitavelmente pelos caminhos da construção social numa ação fenomenológica e involuntária e se funde culturalmente na transformação dos anseios identitários formando um patrimônio, que se ressignifica em cada leitura que cada geração faz dele. Não necessariamente esse patrimônio precisa estar atrelado cronologicamente a um passado, pelo fato de o agente gerador dele, advenha de lá, pois se assim o fosse, tal passado engessaria a dinâmica da construção e desconstruiria o fenômeno, que é o que nos importa entender. O patrimônio tem lastro na memória vivenciada por cada grupo social que a interpreta em sucessivas evoluções permanentes de pensamento alforriado de tempos e espaços, habita quem se identifica nele.

O evento, como foi o caso da queda do avião britânico em terras potiguares, em si mesmo, e do ponto de vista à luz do que ocorria naquele momento em diversas partes do mundo, sobretudo nas áreas de conflitos, já que foi em período de guerra, 1944, não significa lá tanta coisa, tendo em vista que pelo decorrer dos fatos, naquelas circunstâncias e naquele momento, era algo comum; todos os dias equipamentos e vidas eram perdidas aos montes na órbita beligerante que circundava a terra. Não carrega consigo nenhum elo fenomenológico.

Mas se o observamos pelo espectro da consequência, torna-se perceptível um viés transformador, quando comparamos o lugar de antes e depois do evento, considerando suas características físicas, em um primeiro momento, e sociais a posteriori. O preciso local até aquele momento só era adentrado pelas ações dos fenômenos naturais, chuva sol e vento; além, obviamente, pela sua fauna ou por algum desbravador que se arriscasse entre seus espinhos. No entanto toda essa condição foi desfeita quando do evento, pois a paisagem foi modificada, novos agentes passaram a compor aquele ambiente. A clareira que o sinistro provocou, as veredas abertas na mata pelas pessoas que lá chegaram e, depois a chegada das autoridades para recolher os destroços, impingiu-lhe irreversivelmente uma transformação; aquelas condições de antes, nunca mais se repetiram, foram para sempre todas modificadas.

Ainda que despreziosas e, talvez nem percebidas por seus agentes, as transformações, inclusive as sociais, já se iniciam na percepção do fato e no seu ineditismo. Como não admitir o tamanho impacto provocado naquelas pessoas que, do quase nada, passaram a observar um objeto alado e fumegante? A mim não resta qualquer dúvida de que, ao presenciarem esse evento, sua queda e em seguida a profusão de suas chamas, foram tomados por uma sensação alheia a sua realidade, nunca, talvez, registrada no campo de suas memórias, alicerçadas nas reminiscências de seus antepassados. As lembranças se tornam memórias quando são compartilhadas pois, segundo Halbwachs (2003),

No primeiro plano de memória de um grupo se destacam as lembranças dos eventos e das experiências que dizem respeito à maioria dos seus membros e que resultam de sua própria vida ou de suas relações com os grupos mais próximos, os que estiveram mais frequentemente em contato com ele (HALBWACHS, 2003, p. 51).

Semelhantemente foram também tomados por essa sensação, e quem sabe até mais forte e incisiva, aqueles que primeiro chegaram ao local e se depararam com

a cena resultante da tragédia; considerando as disposições dos corpos e do dito equipamento em chamas. Diante dessas circunstâncias, cria em todos os agentes envolvidos um certo grau de afetividade e identificação com aquele fato; cada qual, é claro, à luz de sua própria leitura. Acredito que todos os envolvidos passaram a se sentir parte daquele fato a partir do momento em que se envolveu com ele ali, sejam os que apenas observaram, como os que conseguiram chegar ao local exato do sinistro; ou dos que participaram do resgate, ou ainda dos que viram em carros de bois passarem os corpos carbonizados, todos guardaram essas memórias e as transformaram em patrimônio; todas as vezes que precisaram contá-las para alguém, seja da geração presente ou vindoura. O acontecimento enquanto fato, dispara a ordem de lembrar, mas é atributo de cada um dos agentes envolvidos, exercer essa memória.

De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. Quando tentamos explicar essa diversidade, sempre voltamos a uma combinação de influências que são todas de natureza social (HALBWACHS, 2003, p. 70).

E nesta perspectiva de construção do lugar de memória e do patrimônio cultural, entrelaçados pelas reivindicações identitárias, fundadas na ação coletiva de memórias e dentro de uma narrativa histórica, afastando-se do congelamento do fato e da comemoração do passado, que finco minhas concepções de pertencimento ao meu lugar de origem, e me considero portador da afetividade de suas memórias. Não precisamos acionar o passado como soberano imutável do ocorrido para vivenciarmos o presente na construção do futuro; pelo contrário, estamos no senhorio do presente, fazemos nossas leituras e construímos os nossos entendimentos em seu lastro; então, é a partir dele que lemos e compreendemos o passado e nele também podemos projetarmos no futuro e, fazemos isso, toda vez que elegemos na compreensão dos fatos a efetiva interação social que cada grupo tem com o fato e se ver representado nele.

1.3 História e cidadania: uma escola para a vida

Meu acesso à educação regular em uma instituição de ensino da rede pública, naturalmente, enfrentou alguns percalços, dadas as enormes dificuldades, tanto de logística como de minha própria resistência em almejar aquilo para mim. Passar a

estudar na rua e ter que conviver com aquela gente, para mim seria um grande flagelo; carregava comigo um enorme complexo de inferioridade provocado pelas muitas formas de repressão que sofria pelo fato de pertencer a uma camada social desvalida e da zona rural, portanto, exposta a todo o tipo de supressão. Entendia que toda a gente de cidade predispunha de uma conduta perversa, feita aquela daqueles que eram os nossos algozes e maiorais. Não me confortava a projeção que se fazia da professora, aquela figura meiga e protetiva, uma quase mãe da gente; já que, a que eu havia tido me deixava cobrir meus deveres num chão de terra batida, enquanto os alunos maiores ocupavam as cadeiras e, também não intervinha quando os tais alunos maiores se sobrepunham aos menores, sendo eu um menor.

Também havia uma outra resistência de minha parte em demover a ideia de estudar na rua. Na concepção das pessoas de meu lugar, na época em que eu fui criança, o ir à escola se limitava apenas em precisar aprender a ler, escrever e contar, cujos objetivos eram conseguir ler e escrever cartas e saber as quatro operações matemáticas. Saber além disso era coisa para filho de rico que um dia iria ser doutor; e, a nós não cabia, dentro desse contexto, almejar um dia ser doutor feito os filhos dos patrões. Já era considerado sujeito de muito saber – um doutor – aquele que chegasse a dominar além das quatro operações matemáticas, posição só alcançada pelos que dominavam, nunca pelos dominados. Nesse ambiente, possuir esse básico saber era o bastante, porque em muito, já supriam as necessidades do cotidiano de quem lavra a terra que não é sua e precisa saber o quanto lhe toca dos frutos dela no momento da partilha.

Foi a partir desse meu ingresso em uma escola regular que pude aos poucos perceber que tanto eu como os de minha classe também poderíamos reivindicar acesso ao mundo do saber que não fosse apenas ao de palavras, quando muito dissílabas; as polissílabas também poderiam pertencer a nós, fazer parte do nosso vocabulário também. Aludo nessa abordagem, metaforizando o emprego das palavras, se dissílabas ou polissílabas, no intuito de esclarecer que no linguajar próprio das pessoas dentro desse meu contexto de infância, praticamente não se conhecia, e se conhecia não usava, palavras compostas de muitas sílabas, essas só ouvíamos quando ditas por alguém de fora ou quando alguém as lia em algum escrito que lá chegasse.

Não foram apenas as palavras além das duas sílabas que me impressionaram naquela nova fase de aprendizagem, as abordagens feitas pelas professoras também

eram diferentes daquelas que até então eu conhecia, agora, elas vinham amparadas na gentileza e no respeito, sempre convidativas, o que me fazia sentir que fazia parte delas. Quando pela primeira vez tive em sala de aula a agradável sensação de que fazia parte dela, de que não era apenas alguém que estava ali para ocupar um espaço ou preencher uma lista mínima necessária para a formação de uma turma, um novo mundo de novas possibilidades se abriu em minha frente. De repente, comecei a enxergar que ao meu redor, inclusive as professoras, havia pessoas iguais e que aqueles alunos, agora, me tinham como colega; eu não precisava mais ter medo deles, ainda que fossem maiores que eu em estatura, pois ali, as professoras eram por mim e por todos; os avantajados não tinham licença para se sentarem nos melhores lugares ou oprimir os mais fracos. Caso as professoras não dessem conta da demanda, ainda assim, havia a supervisão e a direção que garantiriam a estabilidade naquele espaço.

O espaço escolar para mim foi lugar de grandes transformações, aquele ambiente respeitoso despertou em mim uma inquietação de também ser, de alguma forma, um agente transformador. Uma característica marcante, nesse espaço de novas incursões no campo do saber, que aguçou minha curiosidade e me instigou a também proceder daquela forma, foi perceber os artifícios que as professoras usavam para explicar um assunto, a fim de que todos pudessem compreender, uma verdadeira atuação; até parecia que eu estava em uma casa de espetáculos. Hoje sei que estava e, na mais esplendorosa delas: a sala de aula, encenando saberes com artistas daquele nosso convívio, não apenas formados, sobretudo, vocacionadas, nossas professoras. A maneira muito diferenciada delas ensinarem, quase sempre com a algum tipo de encenação, desse ou daquele assunto, sempre me chamaram muita atenção; aprendi que não bastava apenas contar uma história, fossem das letras, dos números ou de alguma fantasia, gesticular e procurar imitar seus sons, quando houvesse, fazia toda a diferença, me fazia acreditar que aquilo, realmente era daquele jeito que estava sendo dito, contado, ensinado.

A ação transformadora, moldada nos espaços escolares que frequentei já desde criança, para minha vida tem se refletido hoje, na prática, naquilo que escolhi ser, ainda que movido pela compreensão de que as mentalidades são suscetíveis as mudanças que as ocasiões lhes condicionam. Ter escolhido como formação o caminho da história e, hoje como professor aspirante ao título de mestre e participante do ProfHistória (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História), mediante

rígido processo seletivo público e poder dissertar em seu lastro, tem muito a ver com esse processo transformador, haja vista que em meu primeiro contato com a disciplina de história nos meus primeiros anos escolares em que ela fez parte da grade, posso afirmar que foi de certa forma conflitante, pois as informações novas advindas a partir dela, ao menos para mim, iam em muito de encontro aos preceitos de minha religião, naquele momento: a cristã evangélica, cuja doutrina é fundamentada em uma verdade absoluta, sendo, portanto, inquestionável. O ponto, eu diria, de ebulição nesse conflito, não poderia ser outro senão aquele que desconstruía tudo aquilo que eu aprendia na igreja no tocante a “criação” do mundo e da existência da vida. Esses meus embates particulares com a história transformavam a minha percepção de verdade e de mundo, além da minha realidade, em um verdadeiro turbilhão de conflitos que convergiam para uma rejeição quase que velada dessa disciplina escolar, que antagonizava com a percepção que eu tinha a respeito do existir, no tempo e no espaço. Penso que não debutei na imensidão desses conflitos sozinho, junto a mim estavam todos aqueles alunos que, assim como eu, relutantes em aceitar toda e qualquer orientação que não fosse alinhada aos ensinamentos de nossa religião. A História não nos era palatável em suas primeiras apresentações, pois já chegava desconstruindo de maneira “acintosa” muito daquilo que até aquele momento, norteava nossas vidas que era a fé.

Quando o teatro surge em minha vida, história já era a disciplina que eu mais gostava e me identificava; ela, além de trazer até mim as narrativas dos acontecimentos das pessoas que me antecederam, também me levava ao encontro deles toda vez que eu refletia a seu respeito e as reflexões que a história me conduzia sempre me colocava interagindo, embora fosse em pensamentos, com os fatos narrados e, paralelamente me colocava dentro deles através da minha própria história, ensaiada aqui já desde o início desse capítulo. Neles sempre enxerguei opressores e oprimidos.

Houve uma mudança significativa em minha vida quando eu tinha dezesseis anos e fui dar continuidade aos meus estudos na cidade de Recife²⁷ e lá conheci o teatro já atuando dentro dele, pois a escola onde eu fui estudar tinha um grupo de teatro²⁸, algo muito comum nas escolas de Pernambuco, sobretudo as de Recife, já naquela época, coisa que nas do Rio Grande do Norte, sobretudo as de cidades do

²⁷ Em 1988, me transfiro para a cidade de Recife para dar continuidade aos estudos.

²⁸ Grupo de Teatro Amador Sinal de Alerta.

interior era algo quase que inexistente. Eu já tinha ouvido falar em teatro, mas não fazia ideia de como seria ele, como era que se atuava ou de como se construía uma cena, considerando que eu nunca assistira uma apresentação teatral antes, salvo os jograis da igreja e as apresentações temáticas da escola, até pelo fato de até então eu sempre residir e estudar em cidade pequena de interior onde a ausência de espaços e o incentivo para apresentações teatrais, naquele período, fossem bem comuns. Aquilo para mim era tudo muito novo, me trazia novas sensações e me possibilitava prospectar um mundo que não fosse alheio ao meu alcance, ainda que em cena. Quando nos possibilitamos ao novo, fazemo-lo com devoção e entrega, permitindo então que ele nos faça novo como a si, que haja transformação. O teatro foi esse novo em minha vida, e já naquela época pude perceber o quão importante ferramenta ele poderia ser, capaz de auxiliar significativamente no aprimoramento do meu aprendizado escolar e para a vida.

Na minha formação como professor de História, alcançada já em idade adulta, e tendo que conciliar trabalho, família e estudos, muitos foram os desafios que precisei superar para poder concluir o curso regularmente dentro de um prazo razoável: os oito semestres; conclui em nove, mas muitos foram os “atravessamentos”.

1.4 História e realidade: ação e transformação

Em 2015, no mês de agosto, encarei o maior desafio de minha vida, a prática docente. Assumi, mediante concurso público, como professor de História da Escola Estadual João Tomaz Neto no município de Lagoa de Pedras – RN, e naquela oportunidade ficou sob minha responsabilidade 80% das turmas na disciplina de História, além de uma turma na disciplina de Língua Inglesa, daquela escola em modalidades diferentes e que eram oferecidas nos três turnos e em dias intercalados. Como já cheguei na escola no segundo semestre e, evidentemente todas as turmas e seus respectivos horários já estavam todos estabelecidos, precisei imperativamente me adequar a eles, eram turmas do Ensino Médio Regular dos turnos matutino e vespertino e do Ensino Médio Diferenciado do noturno. De cara, logo no primeiro dia, quando tive a oportunidade de conhecer turmas dos três turnos, entendi o quão desafiador seria construir uma proposta de ensino que pudesse atender aquela clientela de alunas e alunos que, logo ali, nos primeiros contatos, já apresentava sinais visíveis de dispersão, desinteresse e irrelevância para com as disciplinas, sobretudo

a de História; além de serem distintas as suas finalidades no tocante a finalidade da escola em suas vidas, já que, com o passar do tempo e após uma maior interação com as turmas, pude aferir essas distinções, que iam desde a obrigação de frequentar a escola por imposição dos pais, que eram pressionados pelo Conselho Tutelar a mantê-los lá, ou pela possibilidade de perderem o benefício do Programa Bolsa Família²⁹ e até mesmo terem um álibi seguro para não ficarem em casa a disposição da lida cotidiana.

A Escola Estadual João Tomaz Neto existe no município de Lagoa de Pedras, estado do Rio Grande do Norte desde o ano de 1976 e, inicialmente, fundada como escola de Primeiro e Segundo graus³⁰, atendia os estudantes dessas então etapas de ensino do seu município e do vizinho, Lagoa Salgada, considerando que naquele período, o vizinho não dispunha de escolas com a etapa de ensino “Segundo Grau”. O município de Lagoa de Pedras foi elevado a essa categoria pela lei estadual nº 2779 em 15 de maio de 1962, desmembrado de Santo Antônio e está localizado na Mesorregião Agreste Potiguar, possuía, segundo o último censo realizado pelo IBGE, 2010, uma população de 6.989 habitantes com um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0,553, em uma escala que vai de 0 a 1. O censo escolar de 2015, ano que marca o início dos meus trabalhos lá, apresentaram os seguintes dados:

Tabela 1 - Dados do Censo Escolar de 2015

CENSO ESCOLAR 2015 – LAGOA DE PEDRAS/RN			
Educação Básica	Escolas	Matriculados	Docentes
Ensino Infantil	10	381	28
Ens. Fundamental	14	1.320	92
Ensino Médio	1	285	14

Fonte: Site IBGE (2015)

Analisando a tabela acima e considerando a relação existente entre a população estimada do município e seus equipamentos educacionais, é de fácil percepção que este é bem servido nesse quesito e conta com considerado número

²⁹ Programa de transferência de renda criado pelo governo federal pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003 e transformado em lei em 9 de janeiro de 2004 pela Lei Federal nº 10.836.

³⁰ A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 reformulou o ensino básico em primeiro grau, segundo grau e supletivo, em vigor até a instituição da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Base.

de docentes a serviço da educação mas um dado relevante não é revelado, o de que em sua grande maioria, esses docentes, sobretudo do ensino infantil, de responsabilidade do município, não tem a formação mínima exigida para a prática da docência; não são concursados e trabalham mediante contratação provisória por alinhamento político com quem estiver no cargo de prefeito. Já com alguns docentes do Ensino Médio, que são da rede estadual de ensino, a deficiência é pelo fato de trabalharem com disciplinas que não são as suas de formação, precarizando a aprendizagem.

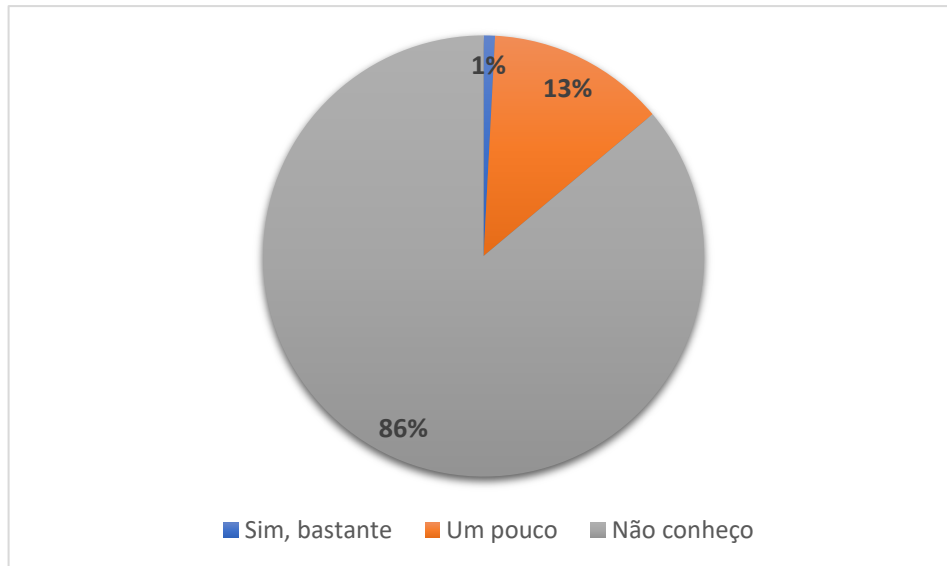
Foi desafiador meus primeiros dias no exercício do magistério dada, primeiro pela minha pouca experiência naquela prática e, muito também pela pouca estrutura, não apenas físicas ou de materiais, mas sobretudo de comprometimento e engajamento por parte da maioria dos alunos e um olhar, eu diria muito brando, por parte do sistema como um todo. Deparei-me com alguns alunos cursando o Ensino Médio e que não conseguiam sequer fazer a leitura de um parágrafo, por menor que fosse; que nunca em sua trajetória escolar havia formulado um questionamento ou articulado a construção de uma resposta nos conteúdos de História, pois, segundo eles, tudo o que se fazia nas aulas era copiar do quadro algum pequeno texto que o professor copilava do livro didático e responder as questões formuladas a partir desse texto. Os alunos me relataram que odiavam essa disciplina porque nela sempre tinham que escrever muito, não sabiam muito dela pois os professores que apenas liam o que haviam escrito. Foi nesse chão de escola que iniciei minha trajetória na docência, precisando primeiro entender aquela realidade, propor alternativas e construir pontes que tornasse transponível a nossa interação, nossos mundos precisavam dialogar para que pudéssemos desenvolver, cada um de nós de acordo com as nossas necessidades, o nosso aprendizado.

É bom que se enfatize que parte desse problema, dessa falta de sintonia dos alunos com a disciplina dava-se, também, por anos e mais anos de total ausência de professores capacitados e graduados nas respectivas disciplinas, não era só em História que havia essa discrepância, nas disciplinas de exatas o quadro era muito mais grave. Sempre foi uma prática recorrente nessa escola, por pura carência em seus quadros, adaptar professores que geralmente eram cedidos pelo município e com formação apenas em Pedagogia, as disciplinas que não exigissem conhecimentos em cálculos como as de exatas, assim sendo, sobravam sempre as de humanas para esse dispor.

Ainda no primeiro mês realizamos um levantamento qualitativo com os alunos a respeito de História e da disciplina, além das aulas ministradas até aquele momento.

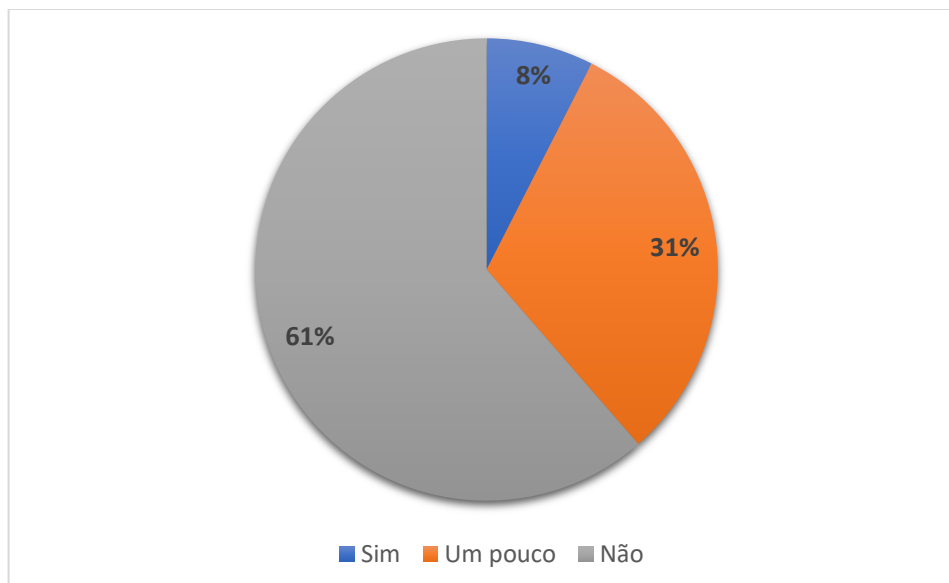
Foram estes os resultados:

Gráfico 1 - Relação com a História

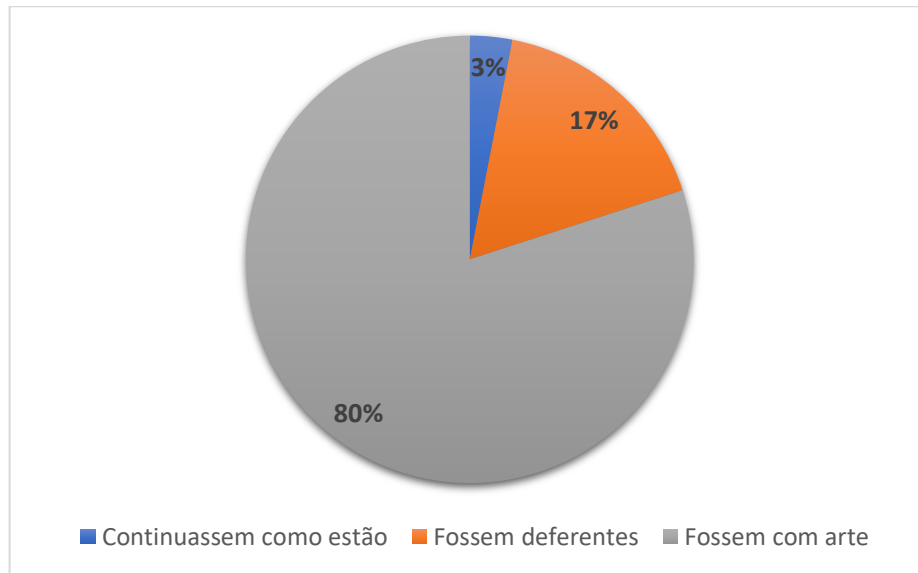


Fonte: Do autor (2022)

Gráfico 2 - Interesse pela disciplina



Fonte: Do autor (2022)

Gráfico 3 - Perspectiva de uma aula de História

Fonte: Do autor (2022)

Analisando os dados da pesquisa nos gráficos acima, pode-se perceber o enorme abismo que existe entre esses alunos pesquisados e a História, não só apenas enquanto disciplina, mas também como parte das suas vidas. Tamaña rejeição, em uma primeira análise, parte da irrelevância que ela representava em suas vidas de forma prática e esse desinteresse se acentuava ainda mais, impulsionado pelas aulas desmotivadoras que eles eram “obrigados” a assistir. Quando pergunta para eles como eles gostariam que fossem essas aulas daquele momento em diante, a primeira manifestação foi de que fossem aulas “diferentes” e, é apresentada uma alternativa, aqui a arte, o quantitativo de respostas nesse direcionamento é vertiginoso. É importante que se perceba também que quando eles dizem aulas “diferentes”, já apontam para um direcionamento: o movimento.

Na primeira reunião pedagógica que participei, logo após a minha posse naquela escola, quando me deram a palavra, expus ali a minha primeira impressão que foi fomentada daquilo que estava sendo dito, avaliado e projetado para o resto daquele ano letivo. Acho até que fui demasiadamente franco e inapropriadamente inoportuno em minha fala quando relatei que estava deveras chocado por não perceber ali nenhum avanço nos discursos quanto as finalidades e práticas daqueles que compartilhei no ano de 1993 na cidade de Currais Novos-RN, quando ainda era estudante e fui contrato por aquela prefeitura para lecionar da disciplina de Língua Inglesa em algumas escolas em substituição a dois professores que precisaram se

afastar, por cerca de dois anos. Imaginei, em um primeiro momento, que fosse deparar ali com uma escola que ao menos minimamente acompanhado a evolução das coisas nas duas décadas em que estive ausente. Não foi o que deparei. A minha decepção se deu logo ao perceber que ali os discursos estavam muito aquém daqueles que há muito pouco tinha vivenciado nos bancos da universidade e, diante do que estava vendo e que a partir daquele momento teria que de certa forma compartilhar, hei de confessar que me sobreveio um desânimo, mais impulsionado pela indignação de poder constatar que ainda em 2015, depois de termos avançado com a criação do Plano Decenal de Educação (1993)³¹, segundo Menezes (2001) “cujo objetivo mais amplo seria assegurar até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem a necessidades elementares da vida contemporânea” ; e de termos melhorado significativamente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que consolidou e ampliou o dever do estado para com a educação geral e em particular com o Ensino Fundamental; além dos PCNs de 1997 com novas orientações em 2007, que são diretrizes elaboradas pelo governo federal que servem como norteadoras para professores e coordenadores pedagógicos que podem adapta-las as peculiaridades locais e que tem como meta principal garantir a alunas e alunos saberes necessários para o exercício da cidadania, que convergiram para uma educação dialógica, dinâmica e acessível e, ainda assim, lidar com uma escola “engessada” em práticas pedagógicas ultrapassadas e inadequadas àqueles dias.

Em sala de aula, dada já em parágrafo anterior a descrição aproximada de como eram de fato aquelas turmas, lugar onde “o desenrolar das coisas” precisa acontecer, surgem os desafios, cintilam-se as ideias e rompem-se os obstáculos. Era perceptível de que o maior obstáculo que havia ali, não era de caráter físico, ou seja, não eram as dificuldades que muitos tinham de frequentar a escola e permanecer nela, ou até mesmo as limitações cognitivas que alguns apresentavam, ocasionadas pelo pouco exercício do saber durante a sua vida escolar, mas ia muito além, permeava pela própria autoestima de cada um deles e delas. Há de se perceber que grande parcela desses alunos e alunas têm chegado ao Ensino Fundamental – anos finais sem conseguirem ler uma frase sequer, e acessam o Ensino Médio sem

³¹ Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1993 destinado a cumprir, no período de dez anos (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.

entender o que ler. E essa constância ainda não foi erradicada, ainda em 2019, último ano que lecionei lá, ainda recebíamos alunos da rede municipal para o Ensino Médio em completo estado de semianalfabetíssimo.

Meus primeiros dias de aulas me remeteram a muitas reflexões, todas direcionadas na busca constante que apontasse pra alguma alternativa que parecesse razoável e fosse minimamente aceita pelos discentes na condução da atividade que visa construir o saber e ressignificar os valores. Naquele ambiente, por mais estranho que possa parecer, a disciplina de História conseguia ser mais odiada até mesmo do que as que englobam o eixo das ciências exatas como Matemática e Física, por exemplo. Após a fase diagnóstica pude aferir duas coisa muito importantes a esse respeito, primeiro: a eles e elas, ao longo de suas trajetórias escolares, a disciplina de História nunca havia sido lecionada por um professor ou professora com graduação específica na disciplina; e segundo: como eles e elas, mesmo que fosse do Ensino Médio, não dominavam o exercício da leitura, então, dessa forma, como trabalhamos majoritariamente com textos, seja o livro didático ou matérias afins, logo essa atividade se tornava enfadonha e cansativa, sintoma esse, que facilmente tomava um aspecto contagioso. Conseguir contornar essa situação, criar um ambiente favorável e convidar a todos e todas para irem comigo além, passou a ser minha grande meta, meu objetivo maior. Conseguimos. A ilustração abaixo da figura 4 é um marco do início dessa transformação, nela uma turma encena um tema sensível, com grande destaque para a aluna em cena.

Figura 4 - Aluna Camila Vicente em cena



Fonte: Acervo da EEJTN (2016)

Superados os dessabores da apatia esboçada pelos alunos e alunas com a disciplina, e por que não dizer, para com o professor também, sorratamente, aula após aula, fomos desconstruindo os obstáculos, uma a uma, que haviam entre eles e elas, a disciplina e o professor; a inibição e a timidez potencializadas pela baixa leitura, iam sendo superadas e a chave que proporcionou essa abertura foi a introdução de práticas teatrais na construção das aulas, por entender que o exercício do magistério quando trabalha as concepções históricas em diferentes temporalidades, sinaliza didaticamente os caminhos que pretendemos construir, deslacrando qualquer nó que possa existir e os transformando em laços no enlace da condução de um saber livre e plural, sobretudo quando permitimos que as expressões se aflorem e reconfigurem o ambiente aos anseios de quem dele participa para que se torne também sujeito dele, tal qual ele também o é. A ilustração seguinte da figura 5 traz um momento de reflexão onde uma aluna encena uma metáfora da transformação do ontem ao hoje pela inflexão da luz/conhecimento.

Figura 5 - Alunos em cena



Fonte: Arquivo da EEJTN (2016)

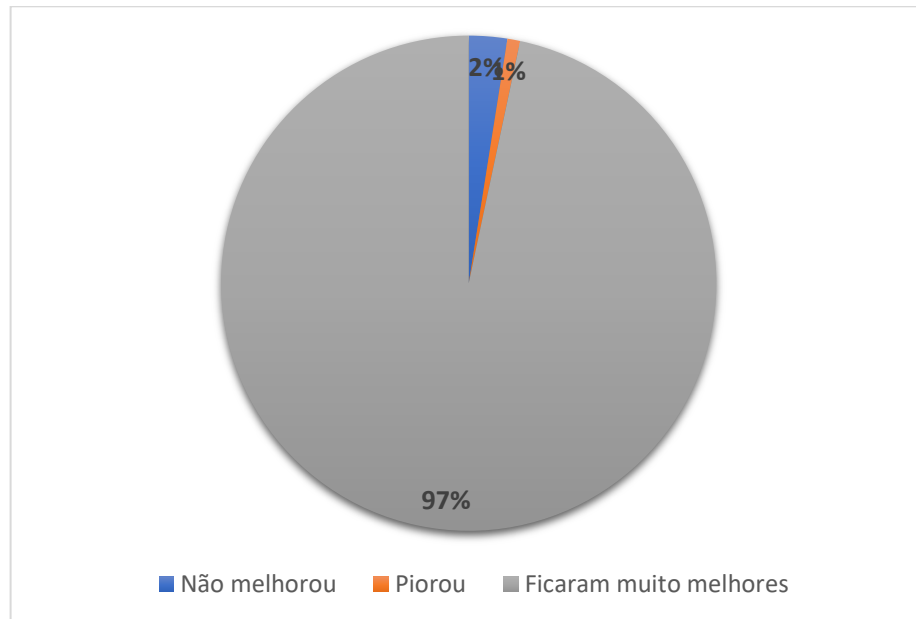
Figura 6 - Aluna Thalía Mendonça em cena



Fonte: Arquivo da EEJTN (2016)

Trabalhar o ensino de história em linguagem cênica com práticas teatrais em uma ação transformadora que permita aos alunos e alunas que se tornem sujeito ativo na construção da narrativa histórica e do seu próprio saber, dando-lhes as condições necessárias para que eles e elas possam questionar a si mesmos, suas concepções e o mundo em sua volta, em diferentes temporalidades, é uma ação possível.

Nossas aulas de História, graças a nossa proposta de intervenção e, principalmente, pela aquiescência dos alunos e alunas, se revestiram de novo, a sala de aula tomou ares de palco, os materiais didáticos, ainda que mais pela nossa própria imaginação, figuraram como adereços no tecer das teias das alegorias dos nossos saberes; encenamos a história e ressignificamos suas narrativas no grande palco das nossas próprias vidas, a partir do nosso próprio entender. O gráfico 4 abaixo demonstra o quanto foi exitosa nossas experiências com o uso do teatro como recurso didático e o grau de satisfação dos alunos e alunas.

Gráfico 4 - Resultado da experiência

Fonte: Do autor (2022)

Nessa última pesquisa, feita já ao final do ano letivo, após as primeiras experiências com a introdução da arte, especificamente o teatro, já aparece uma nova concepção do que seja uma aula de História. Suas respostas apontam para um grau de satisfação bastante elevado, o que indica que a experiência foi exitosa e precisa ser aperfeiçoada e implantada permanentemente.

Encenar a história, talvez possa em um primeiro momento, soar como algo muito amplo, qualquer coisa que aluda apenas a se construir uma cena usando todos os seus elementos a partir da narrativa de um fato histórico qualquer; mas não se limita a isso apenas, ruma para algo carregado de ressignificações pois os seus participes repaginam as concepções quando reconstroem tudo a luz de sua maneira de ver e entender as coisas. Simplesmente não abraçam e digerem o que foi construído por outrem, fazem a sua maneira, usando o movimento dos seus corpos e o timbre de suas vozes para entender fazendo. A interação é um dos pilares do saber, só aprendemos fazendo e só fazemos interagindo com o feito. A convivência entre pessoas, cada uma possuidora do seu próprio mundo e com suas próprias regras, tem se dado graças a capacidade de tolerância que elas vêm construindo ao longo de sua existência e que permitem que as diferentes ideias andem, se não de mão dadas, mas ao menos ladeadas no respeito e no reconhecimento do direito do outro existir.

Quando encenamos a história, o fazemos objetivando promover o desenvolvimento de uma consciência histórica mediante a construção de narrativas que valorize a investigação qualitativa das ações humanas ao longo do tempo, permitindo ao estudante transitar na história pela via das suas próprias concepções, em consonância com a sua realidade social, seu ambiente e seu tempo, destacando a importância das expressões artísticas como instrumento possível na construção de narrativas históricas e na elucidação de seus significados nas diferentes temporalidades.

Ao finalizar este capítulo cujo cerne discorreu com ênfase na minha trajetória de vida, onde pude descrever o descritível, elencando fatos e apresentando fatores, com o intuito de subsidiar seu entendimento, caro leitor, no que tange as razões daquilo que penso e defendo. Parto ao próximo, com um entendimento formado e focado na ideia de que o que conseguimos ser, alcançamos com contribuições cruciais adquiridas nas experiências de vida, ainda mais aquelas experimentadas na infância, que são carregadas de obediências e submissões, onde muitas vezes o conceito de cidadania é algo muito distante, quando não distorcido, sempre em favor de quem oprime e sem nenhum sentido prático para quem é oprimido. Como em um palco, a cidadania pode ser comparada a uma cena, precisa estar sempre em construção, atribuindo sentido e protagonismo a quem a desenvolve.

ATO II

2 TEATRO E CIDADANIA: PALCO

2.1 O ensino de História e a formação cidadã

Iniciamos este capítulo, subintitulado de palco, porque assim como no palco, em plena performance artística, onde a ideia se materializa e se ressignifica na metamorfose da reflexão à viabilidade da prática. Neste capítulo também abordamos o conceito de cidadania, sua construção e prática, além de também refletir o quanto tal conceito pode apresentar diferentes significados, a depender de qual grupo social o interpreta, apontando que, geralmente, os mais vulneráveis tendem a reconhecê-lo apenas como uma ação bipartite de direitos e deveres. Aqui também ocorre o que podemos chamar de desenvolvimento do proceder, que precisa seguir os ritos formais das normas técnicas e andar nas conformidades legais que um trabalho acadêmico deve possuir, a fim de que no traçar das abordagens apresentadas, possa existir uma fluidez dialógica entre a concretidade do fato e a subjeção da ideia. Nele nos permitiremos apresentar, de maneira sistematizada, o teatro, com suas múltiplas expressões e linguagens, como um importante instrumento capaz de abrir novas possibilidades que possam otimizar o ensino de história, frente ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica brasileira, com quem também dialogaremos. A BNCC, enquanto documento oficial que orienta as diretrizes da educação básica brasileira, elege como um dos seus pontos chaves, quando indica rumo a formação da cidadania, o respeito à diversidade, o estímulo à autonomia do indivíduo, o pensamento crítico e do ser social; e tem como objetivo possibilitar às alunas e alunos “tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017). Dessa forma, como sugere na citação seguinte, a construção da cidadania perpassa prioritariamente pelo crivo da aceitação do outro e o diálogo com a diversidade, entendendo que o que deve ser celebrado seja o sentimento de igualdade, como aponta:

Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (BRASIL, 2017, p. 11).

Até a aprovação da BNCC em 2017, eram os PCNs quem se apresentavam como referências para o ensino fundamental de todo o país e um de seus objetivos é “garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania” (PCN, 1998, p. 15); e ainda oportunizar para que alunas e alunos tenham ampla capacidade de:

“compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (PCN, 1998, p. 55).

Outro importante objetivo proposto pela BNCC é de tornar os conteúdos mais significativos para os alunos e as alunas e mais próximos de seu cotidiano, como vemos a seguir:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2017, p. 12)

No âmbito dessas atribuições que orbitam a formação cidadã de cada indivíduo, figura a escola, como elemento basilar que proporciona o espaço adequado para esse exercício, como assim conferem os PCN quando considera fundamental “organizar a escola como um espaço vivo, onde a cidadania possa ser exercida a cada momento e, desse modo, seja aprendida, fazendo com que os jovens se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a escola” (Ibidem, p. 89). E por conseguinte:

a principal função da escola está voltada para a formação do cidadão, ou seja, parte dela o propósito de educar frente às características extracurriculares como a concepção de leis, direitos e inserção social. A instituição escolar é tida como um espaço importante para o crescimento e desenvolvimento da sociedade por fornecer subsídios para que o aluno consiga perceber o mundo que o cerca (SEREJO, 2011, p. 51-52).

À medida que Serejo (2011) defende que a escola precisa ser o palco ideal para a construção e o desenvolvimento da cidadania, ele também enfatiza que esse espaço não pode simplesmente ser apenas receptivo, de portas abertas, mas que também ofereça todas as condições necessárias para tornar realidade, que vá da intenção à prática. Em sua dissertação de mestrado³², Rodrigo Mendonça do

³² O Teatro do Oprimido como ferramenta para o ensino de História de Temas Sensíveis.

Nascimento, afirma que é o ensino de História que tem suas responsabilidades no processo de permitir vós aos diversos seres históricos na construção da cidadania. (NASCIMENTO, 2020).

O ensino de história nos importantes e formadores anos da Educação Básica, concentra seus valiosos esforços e contingenciam seus profissionais professores, dotados de liberdade plena e autonomia necessária para que possam escolher, em consonância com a realidade particular de cada ambiente, as ferramentas necessárias que fomentem a formação para a cidadania. Poder desenvolvê-lo em uma linguagem cênica, usando como instrumento didático a dramatização das temáticas históricas, dentro de uma perspectiva dialógica e diegética, que possibilite às alunas e alunos uma compreensão da história a partir de sua interação com ela, em um cenário que seja o seu cotidiano, tornando compreensível seu sentido significativo a partir da encenação da mesma, promove o desenvolvimento de uma consciência histórica mediante a construção de narrativas que valoriza a investigação qualitativa das ações humanas ao longo do tempo, além de permitir aos envolvidos que transitem na história pela via das suas próprias concepções, em consonância com a sua própria realidade e em seu tempo; como vemos a seguir:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2017, p. 12)

A cidadania pensada como uma construção sempre em marcha, atributo primordial da educação básica, não apenas nas disciplinas das chamadas ciências humanas, mas em todo o trânsito da interdisciplinaridade, assume em tudo o que pensamos e fazemos, no âmbito da nossa atividade docente, um papel central; um alvo a ser plenamente alcançado, com ênfase no seu exercício. Só se é possível alcançar o cerne da cidadania, a pondo em exercício pleno, com práticas que gerem nos indivíduos uma consciência de sua função social na qualidade de sujeitos ativos. Cidadãos conscientes, formadores de uma sociedade que seja justa, plural, democrática e inclusiva.

Os sucessivos documentos dos projetos político-pedagógicos, criados a partir da década de 1990, que ordenam as políticas públicas voltadas para a educação básica, têm trazido em seus escopos, sensíveis alterações nas definições de cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, já nos seus primeiros ciclos

orientavam na direção de uma prática educativa mais democrática e cidadã, como se aponta alguns de seus objetivos fundamentais:

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; (BRASIL, 1998).

Vale destacar também o aparecimento do conceito de autonomia nas abordagens no âmbito da escola, com abordagens que sigam etapas de análise e compreensão do meio social por parte dos educandos, como enfatiza:

O estudo do meio envolve uma metodologia de pesquisa e de organização de novos conhecimentos, que requer atividades anteriores à visita, levantamento de questões a serem investigadas, seleção de informações, observação de campo, confrontação entre os dados levantados e os conhecimentos já organizados por pesquisadores, interpretação, organização de dados e conclusões. Possibilita o reconhecimento da interdisciplinaridade e de que a apreensão do conhecimento histórico ocorre na relação que estabelece com outros conhecimentos físicos, biológicos, geográficos, artísticos (PCNs, 1998, p. 93)

Constata-se, pois, que essas novas diretrizes que passam a orientar a educação de base no Brasil, aponta para uma nova concepção de educação, uma educação cidadã. Essas definições se aproximam muito da concepção de cidadania dos grupos políticos que passaram a governar o Brasil após a redemocratização. Contudo, ainda assim, é possível perceber características muito próprias de cada novo grupo que governa o estado naquele período defende; é como se a cidadania assumisse uma condição mimética e se permitisse a diferentes interpretações, a depender da ideologia de quem a expresse. Neles, as discussões abertas pareciam apontar para caminhos já previamente definidos e divergentes quanto aos objetivos que pretendiam alcançar, ainda mais em se tratando de ensino de história, como afirma Bittencourt (2018, p. 76): “ao acompanhar os diversos projetos curriculares deste período, é possível identificar que estamos diante de uma verdadeira disputa pelas ‘narrativas curriculares’”.

Ainda na década de 1980, com o advento da redemocratização no país e suas primeiras ações normativas, na forma de leis, voltadas as novas diretrizes da educação brasileira, já se é possível perceber um certo direcionamento do grupo que está no poder e que busca atender demandas mais voltadas aos grupos sociais, antes excluídos, mas que a partir de então começam a ganhar espaços e passam a

reivindicar suas inserções na história do Brasil permitindo assim, que haja as primeiras alterações, quanto a finalidade, do ensino de História, como podemos perceber na citação seguinte:

A imagem do ensino de História dos anos 1980 – expressa por estas propostas curriculares e pelas experiências que a embasaram e seus desdobramentos – revela não uma ‘década perdida’, como os economistas têm dito sobre a economia brasileira nestes anos, mas uma década de tensões e criatividade. De um lado, uma estrutura de poder burocratizada e demagogicamente querendo apresentar resultados, ‘mudanças’, ‘novidades’. Por outro lado, um público (professores, pais, alunos, imprensa), apesar da reorganização da sociedade civil, extremamente refratário a transformações que exigem uma mudança de mentalidade, que mexem com algumas ideias cristalizadas no social e colocam a escola e conhecimento em novos patamares (GUIMARÃES, 2012, p. 111).

Nota-se que pelas novas propostas apresentadas, o ensino de História se inicia em um protagonismo relevante e passa a ser propositivo estabelecendo um diálogo permanente com a sociedade, no intuito de promover as transformações que ela precisa para avançar na construção de uma nova mentalidade, que enseje pelo senso da profunda mudança nas relações dela consigo mesmo e com o estado.

No curso das muitas transformações que vem ocorrendo dentro desse último quarto de século, amparadas pelo fortalecimento dos processos democráticos, sobretudo nos países em desenvolvimentos, como no caso do Brasil, a questão da cidadania tem ganhado protagonismo ascendente e impactado significativamente aquelas camadas da sociedade que antes disso sequer saberia definir o seu significado, que dirá o seu exercício. Nunca devemos esquecer de que o Brasil ficou mergulhado por mais de vinte anos em um regime totalitário que subvertia, na prática, o exercício da cidadania substituindo pelo engajamento cívico da população, sobretudo das camadas mais vulneráveis que pouco dispunham de meios que lhes permitisse acesso a uma conscientização do que é ser cidadão, a escola que além de não ser para todos, também não tinha total liberdade de trabalhar essas questões. Apesar de estarmos nos referindo com ênfase no período da ditadura militar (1964 a 1985) mas na verdade, no Brasil, nunca houve, de fato, uma ação de governo voltada, por qualquer meio de alcance social que fosse, que pudesse trabalhar a noção de cidadania como sendo uma ação prática na vida cotidiana das pessoas. Benevides (1994), consegue estabelecer com bastante propriedade uma disparidade que sempre houve nesse sentido, ao afirmar que:

nunca tivemos reforma sociais visando a cidadania efetivamente democrática. Nossa festejada modernização conservadora empreendeu reformas institucionais (ampliação de direitos políticos e liberdades de associação partidária), reformas econômicas (no setor financeiro) e reformas sociais (leis trabalhistas impostas pela ditadura Vargas). Mas não se mudou, no sentido democrático, o acesso à justiça e à segurança, à distribuição de rendas, a estrutura agrária, a previdência social, educação, saúde, habitação etc. (BENEVIDES, 1994, p. 8).

Concordando com a formulação desse entendimento, é límpida a conclusão de que nunca houve de fato, ao menos como atividade fim, a participação dos cidadãos na vida politicamente ativa e, se em algum momento houve a descontinuidade dessa lógica, foi entendida com mérito, de quem saiu da bolha, e não como um direito nato e, nesse contexto, não havia uma cidadania inclusiva. Ser um cidadão incluso, participante, parte primeiramente do pressuposto de que ele precisa ter essa consciência e que seja ele dotado do sentimento de pertencimento; sem o qual, sempre estará em condição passiva.

Quando, enfim, se consegue virar a página da repressão e da desinformação de seu povo, a sociedade brasileira reconstrói seu caminho em direção ao que lhe fora tirado por mais de duas décadas: a liberdade política e o direito de reivindicar uma vida digna e de mobilidade social, e isso nos permitiu garantir também o reingresso no rol das democracias em desenvolvimento e eleger a pauta cidadã como prioridade. Embora seja um conceito, a cidadania não se limita apenas a uma definição como uma outra qualquer que, se isolada, se torna passiva de quem a possa conceituar, é um tema complexo, “historicamente, culturalmente e politicamente situado no tempo e no espaço” (GUIMARÃES, 2012, p. 75).

Essas conquistas foram impulsionadas em grande parte pelos avanços no acesso à informação, dada a melhoria significativa dos meios de comunicação que permitiu uma maior interação social, e de uma penetração mais aguda dos programas de educação no seio da sociedade, que passaram a se voltar com maior atenção para o ressignificado dos conceitos, inclusive os de cidadania e suas ações. Oportunizou assim uma amplitude maior da gama de entendimento que procura trabalhar a desconstrução daquele conceito previamente formado – estático e indissolúvel – para um mais fluido que se justapõe melhor as diversidades e aos muitos modos de viver dos diferentes grupos sociais em cada tempo. Nesse ínterim, o conceito de cidadania também ganhou uma nova ressignificação, não que o termo em si tenha sofrido alguma alteração que viesse necessitar de uma explicação semântica, mas passou a refletir diretamente na vida da pessoa comum em ações práticas que inquieta, que

(re)ascendeu dentro de cada um dos brasileiro a necessidade de reivindicar seus direitos; cidadania para aqueles brasileiros que sempre estiveram à margem dela, a partir da carta constitucional de 1988 deixou de ser algo inacessível para a grande parte da população, tomou um “corpo”, seu exercício gera um movimento, deixa de ser apenas termo e se torna uma ação, ação transformadora que move a todos nós, que passamos a reconhecer “os princípios éticos e da dignidade humana necessários ao convívio social” (CAMPOS, 2012, p. 23); como parte indissociável.

2.2 Escola: local de construções ou de metas a serem alcançadas?

Refletir o conceito de cidadania a partir do entendimento de que, sendo um agente de sua abrangência e ação, no seio de uma sociedade que já atravessou duas décadas do século XXI e, portanto, já tem amadurecida essa concepção na sua vida cotidiana, não é mais uma tarefa que requeira grandes esforços; hoje, já é tácito esse saber. Como vimos, a escola se tornou a grande seara que tem propagado para além de seu espaço físico, na vida de cada um dos seus educandos, o significado do ser cidadão. Estas reflexões e seus embasamentos teóricos se constituem naqueles espaços em que não se percebe qualquer alteridade na interação estado, escola e cidadão.

Quando nos deparamos com a realidade no âmbito escolar, sobretudo nas escolas das periferias das grandes cidades ou nas de pequenas cidades afastadas dos grandes centros urbanos, passamos a de certa forma questionar o que pode haver de discrepante nessa relação tripartite, mas que parece haver algum elo quebrado interrompendo esse equilíbrio, sobretudo, o que liga ao cidadão. Como já descrito no capítulo anterior, trabalhar em uma escola de cidade do interior faz suscitar alguns questionamentos que, quando se atua apenas em grandes centros, se imagina não mais existir e, a questão da cidadania é um deles. É difícil imaginar que se possa esperar um retorno imediato, e até mesmo a longo prazo, com procedimentos imbuídos de cidadania por parte das alunas e alunos, quando se está diante de um público que ainda não teve esse conceito de cidadania amadurecido em seu entendimento; onde ser cidadão se resume a existir e saber exigir seus direitos. Partindo da definição do que de fato é ser um cidadão e do que seja o exercício dessa cidadania, Pinsky (2003) a define como sendo algo em construção permanente, quando diz:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; é, em resumo, ter direitos civis. É também, participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila (PINSKY, 2003, p. 09).

Ao apresentar dentre algumas características do exercício da cidadania, o autor destaca, por exemplo, não apenas o direito ao voto, mas enfatiza a ação de votar e que é nela que o cidadão participa da construção dos caminhos que a sociedade seguirá, sendo um sujeito ativo dela e coparticipe de seus rumos.

Foi espantoso perceber que a quase totalidade das alunas e alunos da Escola Estadual João Tomaz Neto no ano de 2015, não conseguiu expressar de imediato, em seus posicionamentos, nem agir com uma consciência cidadã, não por dolo ou por desvio de conduta, mas por desconhecer a aplicabilidade do seu sentido na vida prática e na interação com outrem. Descrevendo assim, pode até parecer que estamos nos referindo a uma realidade muito distante do nosso contexto social, mas é importante que se observe, o quanto é diferente a relação dos alunos das escolas mais afastadas dos grandes centros para a as da capital. Nos discursos dos teóricos que pensam e sistematizam os programas voltados para a educação brasileira, quando fazem referência aos alunos, principalmente os da escola pública, apresentam um panorama muito superficial e, poderíamos até dizer, “romantizado”, onde de um lado aparece um aluno sempre ávido pela educação de excelência, e do outro um estado opressor que oferece uma educação precarizada pelos muitos problemas que se acumulam a cada ano; além de trazerem sempre menções ao professor como sendo uma figura desmotivada e necessitando sempre de capacitações. Quem é professor da rede pública de ensino básico conhece bem o teor das pautas que norteiam as semanas pedagógicas que antecedem o ano letivo a cada ano. Na prática, no dia a dia, no “chão da escola”, não é assim; o que se observa é um estado que promove uma educação seletiva, que não se aprofunda no aprendizado e só tem se preocupado com os resultados. “De que serve ensinar o respeito, a tolerância, a cooperação se o sistema educacional pratica a segregação, a humilhação ou a competição?” (PERRENOUD, 2005, p. 13).

O aprendizado deveria ser, no âmbito das nossas escolas, o agente motivador de toda e qualquer ação pedagógica, pela sua importância, deveria ser o objetivo a ser alcançado por todos os agentes envolvidos no processo educacional. Averiguar e

procurar sempre aperfeiçoar as aprendizagens deveria ser o foco central; o cidadão para atingir sua plenitude precisa ter garantido um ambiente propício para o desenvolvimento do seu aprendizado que, sem sua eficiência, perde-se a oportunidade de poder desfrutar dos saberes com a mesma igualdade que os demais. Ao invés de seguir nessa linha, o estado, através de suas diretrizes, promove a competição e premia quem alcançar os melhores resultados lhes garantindo acesso a escolas mais bem equipadas como os Institutos Federais de Educação e até à universidade. Que cidadania é esta?

Há caminhos que podem ser preparados para que se priorize o aprendizado na vida de cada aluno e aluna, e eles passam necessariamente pelo crivo da conscientização do que seja ser um cidadão que exerça sua cidadania eficazmente. Na pedagogia de Freire (1998), o processo de aprendizagem protagoniza o educando, que acrescenta ao processo aquilo inerente a si, que traz consigo da sua vivência e da sua realidade; deixa de ser um mero portfólio de informações, “um pote vazio”, e interage ativamente exercendo sua cidadania; se liberta do opressor e está sempre aberto a uma nova consciência, como afirma:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O 1º em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o 2º, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1997, p. 58).

Freire concretiza a ideia de uma educação libertadora que concede ao educando a oportunidade de construir à luz de suas próprias percepções, a sua condição de sujeito. Para Nascimento, (2020, p. 51) “Paulo Freire foi responsável por promover a educação como uma estratégia de conscientização para a liberdade, em que o indivíduo participe dos processos de transformações sociais” e se tornou referência na pedagogia voltada para os oprimidos que prima em dar voz aos que sempre foram “silenciados”, quando permite o diálogo e a reflexão consigo mesmo na construção de sua autonomia, que não tem data preestabelecida para ser alcançada. Para Freire (1997):

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1997, p. 67).

Ao refletir acerca dessa autonomia que deve ser atingida pelo educando, na verdade, Freire (1997) também abre o debate para a questão da priorização do aprendizado em detrimento do resultado como meta; um aprendizado consciente com a participação dos agentes envolvidos nesse processo, chamando atenção para a importância do educador que precisa estimular nesse educando, sugerindo caminhos com ações inclusivas, que lhe faça reconhecer o seu “lugar de fala”. Sem dispor dessa consciência, o educando tenderá sempre a ser um mero repetidor de busca por resultados positivos ao fim do percurso, como recompensa pelo esforço aplicado; perde-se, portanto, a magnitude do conhecimento adquirido a partir de uma construção consciente e vivenciada.

Propor uma interação em prol de um aprendizado que enalteça a liberdade, possibilita construir subjetividades. A subjetividade compõe o campo das ideias de todo ser humano; ninguém sente igual ao outro, cada um carrega consigo o seu particular sentir. Tanto, que em sua dissertação de mestrado³³ Rodrigo Mendonça do Nascimento (2020) argumenta que:

Fazer o ser chegar ao nível de sensibilizado é uma tarefa árdua, complexa e desafiadora, visto que ninguém sente igual a ninguém. O ser humano é diversificado e o sentir é particular. Assim, a aula de história consiste em um ato dramático e a dramatização é uma ferramenta significativa que transfigura o passado e o presente em algo que pulsa, que se vive (NASCIMENTO, 2020, p. 68)

É importante atentar para essa questão da subjetividade, condição intrínseca do ser humano, quando se pretende construir pontes que viabilizem o acesso a um campo sensível, mas de suma importância, que é a emoção e, conseguir compreender o ser humano considerando que suas emoções estão diretamente ligadas ao seu desenvolvimento é também entender que elas norteiam suas atitudes. Dessa forma:

Também a emoção é elemento fundamental no processo de apreensão de significados (...), porém, qualquer pesquisa que ignore a emoção, a percepção, a imaginação, a criação e a intuição correm o risco de limitar-se no que se refere ao aprendizado humano (PILLOTTO, 2007, p. 121).

O processo de aprender com liberdade é uma ação transformadora, e o ser imbuído dela precisa desenvolver um determinado nível de sensibilidade que seja capaz de ressignificar as suas experiências e equacionar seus conflitos.

³³ O Teatro do Oprimido como ferramenta para o ensino de História de Temas Sensíveis.

2.3 Ensino de História: desafios e possibilidades

Uma aula de História trabalha os temas sensíveis e, quando assim o faz, seja de temas do passado como a escravidão e a tortura nos porões da ditadura, ou recorrentes como a violência urbana ou a polarização política, por exemplo, não pode se limitar a simplesmente dispor de uma aula expositiva com pinceis, quadros e socialização de textos; pede algo mais além, qualquer coisa que envolva movimento, que desperte sensações e que as emoções sejam chamadas para ressignificar a cena. O movimento atrai a atenção e dá vida ao fato. “É a maneira como o ser humano diz de si mesmo e se relaciona com o mundo, através do seu corpo enquanto objetividade (matéria) e subjetividade (espírito, alma) num contexto de inseparabilidade” (AHLERT, 2011, p. 117). O teatro e suas linguagens, quando usado como coadjutor para trabalhar temas sensíveis em sala de aula, é imprescindível que as alunas e os alunos já tenham conhecimento do seu grau de sensibilidade e já saibam lidar com ela, considerando que serão sempre concitados a algum tipo de reflexão que exija um maior controle de suas emoções e, para poder lidar com elas, nada melhor do que as conhecer bem, como diz Seffner (2018):

Há que se ter acontecimento nessa aula: que alguém chore, que alguém se espante, que alguém ache um absurdo, que alguém diga ‘professor, o senhor não tem o direito de nos mostrar isso que está nos mostrando! O senhor não tem o direito, é muito forte, é muito pesado!’. Uma aula de história provoca sensações, muito mais que simplesmente ensina causas, efeitos e consequências. A questão que se coloca é que uma aula de história provoca sensações (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 23).

As aulas de História podem e devem, sempre, quando abordarem os temas sensíveis dos conflitos sociais, provocar sensações de desconforto, inquietantes, que objetive uma sensação das alunas e dos alunos que os coloque em uma ação prática com defesa do seu protagonismo na cena histórica. Elevar essas abordagens ao patamar da interatividade pode soar a elas e eles como sendo algo de cunho provocativo e intimidador, visto que os transporta da leitura do texto e da interpretação da imagem para a ação com representatividade do seu próprio existir; mas essa:

Provocação é uma maneira de aproximar o tempo da aula ao tempo do estudante; de modo que ele possa não apenas interessar-se pelo tema, mas que possa estranhar-se, sair do lugar comum e do hábito ao qual sua memória está acostumada: a violência, a tortura e o extermínio precisam aparecer com tal impacto que não se tornem algo aceitável (PEREIRA; PAIM, 2018, 15).

Pensar, elaborar e conduzir a aula dentro desses parâmetros, pode ser factível de risco a lisura do conteúdo, e como consequência a banalização das performances, mas é um risco a que o professor e a professora precisam incorrer. Nascimento (2020) defende que professores e alunos quando se percebem acomodados precisam correr riscos; e, Verbena Alberti (2014) aquiesce de que tais riscos deve valer a pena corrê-los.

Como docente que se permite ousar, buscando junto com seus alunos e alunas encontrar novos caminhos que lhes permita promover uma educação emancipadora com fulcro no protagonismo e nas práticas cidadãs, dispomos de experiência exitosa por não ter medo de correr riscos e poder trabalhar o ensino de História, com abordagens e temas sensíveis como a escravidão no passado e o perigo do discurso extremista, que a nível nacional, foi incorporado por grande parte da população brasileira, e conseguiu adentrar os muros das escolas, nas eleições de 2018. Ao conseguir transformar a sala de aula em palco de ressignificação das narrativas históricas, foi importante se armar de algumas estratégias que propiciasse os personagens do enredo histórico, sobre os quais abordamos, em figuras que podem representar qualquer de nós no nosso tempo presente. Personificá-los significa conseguir alcançar um determinado grau de convencimento daqueles a que pretende transmitir o desenrolar dos fatos, ou seja, todos os envolvidos, alunos, alunas e professor. Quando os alunos e alunas tomam registro de uma narrativa mediante uma contação, há de impingir irrelevância pelo seu direito de desacreditar, mas quando eles reconstróem essas narrativas, interagindo com elas com seu corpo e mente, dificilmente, em havendo, a contestação se solidifica e rompe os limites da sala de aula, como na ilustração a seguir da figura 7, em que a aula vira espetáculo e atrai uma plateia extraclasse.

Figura 7 - Alunos em cena coletiva



Fonte: Arquivo da EEJTN (2016)

Nesse sentido, quando o professor se permite trabalhar as narrativas históricas, transformando o ambiente letivo em tablado para as muitas representações, ele também atua, passa pelo crivo da metamorfose e se torna em professor-ator³⁴, representando com suas habilidades cênicas a sua construção, como se estivesse vivenciado a cena. Essa atuação por acontecer de maneira presencial, na hora da aula, cara a cara, cada movimento, cada expressão precisa estar em sincronismo com o que está sendo representado e, o termômetro que afere essa simbiose, o aceite, é a interação, toda vez que os alunos e alunas se engajam com suas intervenções, questionamentos e sugestões.

Habilitar-se para ser esse professor-ator, que atua enquanto ensina, desperta sempre uma nova possibilidade: a de ser capaz de reconstituir os fatos históricos – não somente os do passado - com narrativas próprias construídas em cada entendimento de seus muitos interlocutores, com as mais variadas expressões possíveis. A história permeia as compreensões quando é dado ao entendimento a liberdade de traduzi-la à maneira e as características de cada um que nela se permite entender.

Um professor-ator carrega consigo o produto de um saber próprio a partir de sua prática, já se desvencilhou daquele que, preso ao método, se limita ao claustro de mero transmissor de saberes que são construídos em outros espaços e tempo. Ele agora ensina e encena, atua e reflete a sua própria ação e privilegia seus alunos

³⁴ Para Márcia Strazzacapa (2011) “um professor-artista transita junto aos seus alunos nos bastidores da cena”.

e alunas como sujeitos centrais dentro do processo educativo; se reconhece como um professor-reflexivo, que intervém de maneira crítica e qualificada nas aprendizagens deles e delas. Em que pese a importância da prática reflexiva desse professor, tal posicionamento se justifica à medida que reconhecemos que:

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Assim, na abrangência dessas reflexões, o professor-reflexivo não se limitaria ao âmbito do seu espaço de ação ou de sua disciplina, “seria capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho” (CAIMI, 2006, p. 29).

Um professor-reflexivo que atua no ensino de História, terá sempre como missão do seu exercício promover o incentivo a produção de narrativas no âmbito do contexto escolar, como objeto de ensino, dessa forma estará contribuindo com algo que traduz todos os seus objetivos e ações, que é poder despertar nos alunos e alunas o entendimento de diversidade e de experiências, numa perspectiva crítica, que transforma e reconfigura suas visões de mundo.

A disciplina de História por ser abrangente na construção das abordagens, consegue com maior força de ação estabelecer um diálogo com outras áreas do conhecimento sendo, portanto, algumas das mais importantes ferramentas na construção do projeto de Nação, previsto na Constituição Federal e na Lei de Base e Diretrizes da educação brasileira. De maneira que é imprescindível ampliar o leque da prática, para que outras práticas cada vez mais inovadoras se materializem em novas abordagens que possam melhor contextualizar o ensino, prioritariamente o de História. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

Ao se debruçar sobre uma área de conhecimento ou um tema de estudo, o aluno aprende, também, diferentes maneiras de raciocinar; é sensibilizado por algum aspecto do tema tratado, constrói valores, torna-se interessado ou se desinteressa pelo ensino. Assim, a aprendizagem de um componente curricular ou de um tema a ser investigado, bem como as vivências do aluno no ambiente escolar, contribuem para formar e conformar as subjetividades dos alunos, porque criam disposições para entender a realidade a partir de

certas referências, desenvolvem gostos e preferências, levam os alunos a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que as adotam, ou a se afastarem de outras. Desse modo a escola pode contribuir para que eles construam identidades plurais (BRASIL, 2013, p. 116).

Dessa forma, confere acompanhar o que ressaltam Jaime e Carla Pinsky (2003), que no âmbito do ensino de História, os diferentes elementos que compõem a História são capazes de clarear novos horizontes no corpo discente que, quando estimulado pela curiosidade, se torna objeto de análise, de modo que alunos e alunas poderão fazer as relações necessárias como participantes do processo histórico. As narrativas quando construídas junto com alunos e alunas podem, em muito, auxiliar na compreensão das questões-chave do ensino de História.

Nossa ação enquanto professor-reflexivo diante do quadro dissonante na relação disciplina-professor-aluno e relevância-aprendizado-aplicabilidade dos conteúdos históricos e da História para a vida, se alicerçou em um primeiro momento, em procurar fazer uma ação diagnóstica que servisse de “norte” e indicasse as primeiras medidas a serem tomadas que servissem de ponte para uma interação uma educação cidadã e para a vida. Nessa perspectiva, elegi como meta central procurar entender como era tratada essa disciplina pelos alunos e aluna e qual a importância que ele elas atribuíam a ela para suas vidas. Não foi difícil logo perceber o alto índice de rejeição a disciplina, já nas primeiras abordagens, a maioria dos alunos e alunas, de todas as turmas - parecia que haviam combinado antes – foram categóricos e quase que uníssonos quando responderam que, na concepção deles e delas, não havia necessidades de existir a disciplina de história nos currículos das escolas. A principal alegação foi a de que História só abordava o passado e, aquelas “coisas” de reis, rainhas, escravidão e guerras, não despertava nenhum interesse neles e nelas; entendiam como uma fábula distante, algo superado, além de que, as turmas do Ensino Médio também alegavam que aqueles assuntos pouco apareciam no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e que, portanto, não deveriam estudar. É notória a percepção de que os esforços e engajamentos promovidos atualmente na esfera escolar, com ênfase no Ensino Médio, tem se voltado única e exclusivamente para o resultado; o aprendizado pra vida e a construção do cidadão deram lugar a corrida desesperada pelos bons resultados no exame; a escola mais parece uma pista de competições, onde o importante é vencer sem importar como.

Para eles e elas, as aulas de História eram chatas e enfadonhas e os professores só sabiam ler o que estava no livro didático e formular questionários para

eles e elas responderem. Essa rejeição à disciplina, que escancarava a ausência da ação de um professor-reflexivo naquele âmbito escolar, também denunciava a negligência do estado com a educação básica na distribuição de professores de disciplinas nas escolas localizadas nas pequenas cidades mais afastadas dos grandes centros urbanos e da capital. Por essa deficiência, os quadros docentes dessas escolas eram sempre preenchidos por professores de outras disciplinas ou então, aqueles cedidos pelo município em permuta com o estado, mas que só possuíam formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Qualquer disciplina quando trabalhada sem a zelosa impressão do seu profissional especializado, gera algum tipo de prejuízo e produz uma ação deficitária na assimilação do aprendizado. Trabalhada assim, ela fica desprovida de qualquer gatilho que desperte o interesse discente e, com a História, nesses moldes, o prejuízo assume uma dimensão superlativa, considerando que, diante de uma cada vez mais nova geração de alunos e alunas, que se reinventa a cada fechar de ciclo midiático, essas disciplinas de cunho teórico como as que integram o eixo das humanas, ficam sem nenhum “brilho” a oferecer, precisando incessantemente de novos métodos de ensino que sejam atraentes a essa nova geração de alunos e alunas. Além de que, História precisa ter significado na vida prática desses estudantes, pois:

Não há nenhuma correspondência adequada entre o ensino de história na escola e o uso da história na vida cotidiana. A necessidade de ‘mudaro ensino para a aprendizagem’ está fortemente confirmada. Os professores precisam urgentemente aprender as competências de diagnóstico por meio de estudo de casos detalhados. Teorias sobre o ‘pensar historicamente’ e o ‘aprender a pensar historicamente’ são inevitáveis (em vez de uma noção simples e fixa baseada na ideia do conteúdo fetichizado da ‘história’) (FRONZA, 2016, p. 8).

E, diante desse quadro a que o autor da citação acima se refere e, inclusive, aponta alguns direcionamentos, portanto, torna-se imprescindível que conheçamos algumas das suas particularidades vinculadas as suas novas formas de aprender, a fim de que se possa construir um diálogo entre a imaginação e a ciência e, que se chegue a um conhecimento histórico que lhes faça algum sentido.

O aprendizado também é dinâmico e precisa acompanhar as mudanças que acontecem nos meios sociais, como a de se fazer as coisas, genericamente falando, e tanto a maneira quanto a velocidade como se aprende, também tomam novas formas. A BNCC (2017) dialoga com essas mudanças quando elenca alguns fatores denominados processos que despertam o pensar, identificando como tais: contextualizar, comparar, identificar e interpretar os conteúdos que são abordados e

que precisam ser considerados, para que se consiga a simetria necessária nessa evolução, e, para que isso ocorra, são as competências atreladas as habilidades que precisam fazer frente, como reza o documento:

(...) competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 08)

Para a disciplina de História, no contexto dessas competências e habilidades, a aproximação do cotidiano do educando com a construção do seu aprendizado precisa ser algo permanente na efetivação da sua própria identidade, para que:

A problematização do estudo histórico inicia-se sempre pelo local, que se torna objeto de análise constante, e não mais em apenas objeto de estudo em uma das séries, dependendo do tema a ser estudado. Para efetivar o estudo do local, a proposta fundamenta-se na história do cotidiano e apropria-se de seus métodos, como o objetivo de inserir as ações de pessoas comuns – homens, mulheres, crianças, idosos, entre outros – na constituição histórica, e não exclusivamente nos feitos de políticos e das elites econômicas e sociais (BITTENCOURT, 2018, p. 98).

Entendemos que para transformar o cenário de percepções equivocadas que se acumulou na mentalidade dos alunos e alunas, ao que tange as aulas de História, seria necessário, enquanto professor-reflexivo, promover uma ação que os envolvessem, que levasse em consideração a sua interação prática com o objeto, com o seu fazer, como é no cotidiano de cada um deles e delas. Em nossas ações propositivas ao longo das nossas atividades como docente, estabelecemos essa conexão e criamos pontes que nos permitiu convidá-los a serem artistas; atores e atrizes do seu próprio saber, que ao invés de termos uma aula chata, tivéssemos então uma aula-espetáculo onde a sala de aula fosse transformada em e palco ao mesmo tempo para encenarmos as narrativas históricas e seus temas sensíveis, sempre na perspectiva das nossas vivências.

A partir desse cenário, o segundo passo foi pensar em construirmos uma aula espetáculo a partir de uma sinopse sugerida pelos alunos e alunas, e elaborada em cima de um tema sensível, onde fosse possível encenar uma temática dos conflitos contemporâneos que dialogasse com os conflitos históricos e onde fosse possível valorizar as potencialidades criativas dos estudantes com ênfase na liberdade de ação interpretativa no desenvolvimento de sua consciência histórica.

2.4 História e arte: a simbiose do movimento

Trabalhar o ensino de História em uma linguagem cênica usando como aparato didático a dramatização das temáticas históricas dentro de uma perspectiva dialógica e diegética, que possibilite aos alunos e alunas uma compreensão da história a partir de sua interação com ela; tornando compreensível seu sentido significativo, a partir da encenação dela, necessita que compreendamos a história ainda como “*mestra da vida*” Catroga (2006), muito embora para que isso de fato se fundamente, seja necessário que se admita que a vida seja também mestra da História, e corrobore com e nas suas muitas resinificações, em constantes diálogos, propiciando a quem bem dela servir, uma boa e aprazível interação nos mais diversificados espaços e nas mais variadas temporalidades.

A experiência de trabalhar o ensino de História dando fruição as expressões artísticas dos alunos e alunas de maneira democrática com práticas teatrais, foi exitosa, e no período compreendido entre os anos de 2015 a 2019, abriu um leque de possibilidades. Nesse processo, a partir do momento em que alunos e alunas se percebem como parte dessa construção, se permitem e passa a ocorrer uma verdadeira entrega, todos e todas se envolvem ao ponto de, por diversas oportunidades, transformarem conflitos de suas próprias vidas em enredo para as cenas.

Dessa forma, fazer uso das práticas teatrais no espaço escolar, prima por produzir diferentes raciocínios históricos à luz dos questionamentos que cada sujeito pode fazer de si mesmo e do mundo ao seu redor; podendo criar consideráveis condições de aprendizagem que aproximem esses sujeitos das suas ações, a construção do seu conhecimento e da sua cidadania. Encenar os conteúdos históricos e seus temas considerados sensíveis, é convidá-los para um diálogo e oferecer-lhes um corpo e seus movimentos que se expressem em uma linguagem inteligível e contemporânea. É também dar espaço para que se permita construir significados de acordo com as diversidades das percepções; onde também se possa explicar na prática, contracenando com quem for plateia e dando a ela a condição de sujeito, como que numa mimese corporal e dramática, que a cena também ensina. A mimese é um encantamento humano, e para Platão (2000), “é o ato de imitar a vida humana para a reprodução da arte cujo objetivo fundamental residiria na possibilidade de aprendizagem do homem sobre si mesmo e sobre o universo que

este está inserido”.

Para Aristóteles (2004), redefinindo a ideia apresentada por Platão, a mimese deve ser desassociada da força agressiva e dissoluta que conduz fatalmente o homem ao irracional. Ele define que a mimese é produção do conhecimento; diz que a imitação faz parte da vida humana desde os primeiros momentos de aprendizagem e mantém como uma fonte inesgotável de prazer; afirma que “os humanos gostam de ver imagens, porque quando as olha tem a oportunidade de aprender e ter prazer” (ARISTÓTELES, 2004).

A dramatização como recurso didático possibilitou a imanência das aprendizagens históricas em um espaço próprio, a realidade de cada um dos envolvidos, os alunos e alunas, numa temporalidade diegética. Um expectador tem sempre a liberdade de escolher um significado ao que observa, elaborado partir de sua imaginação, introjetando nela uma correlação com a sua própria vivência e realidade. No ensino de História para que haja um sentido acessível na imaginação de cada um dos envolvidos, é essencial que este dialogue com a sua vida prática, conforme nos convida Segal (2009), a refletir que o:

Conhecimento histórico deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural (SEGAL, 2009, p. 20).

Nesse sentido, o ensino de História, como bem enfatiza Segal (2009), tem uma finalidade precípua, além dos conteúdos, qual as demais disciplinas do currículo, é responsável direto pela promoção do indivíduo frente a si mesmo e o mundo ao seu redor; é uma atribuição que precisa ser posta em prática em todas as fases do ensino, compreendendo as devidas proporções de cada uma delas.

O uso da dramatização no arcabouço das narrativas históricas estimula o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que articula o conhecimento histórico com a realidade do aluno, possibilita a inserção de suas subjetividades, proporciona que cada um desenvolva uma consciência histórica. Quando esse estudante ajuda a dar vida a uma determinada temática histórica se incorporando de seus personagens dando-lhe um desfecho segundo o seu próprio entendimento, se afasta daquela condição de apenas receptor ou mero reproduzidor, torna-se elemento

fundamental da grande trama que é a história. A ilustração abaixo da figura 8 mostra um momento assim, onde os alunos recriaram um júri e dramatizaram o julgamento de Hitler, dando-lhes um veredicto de acordo com o juízo que cada um fez do personagem histórico.

Figura 8 - Alunos encenando



Fonte: Acervo da EEJTN (2018)

As aprendizagens históricas ganham sentido quando vivenciadas dentro de um contexto real e presente. A materialização do objeto em face, proporciona uma impressão mais próxima da realidade, impacta de maneira mais eficaz; a imanência do objeto, por si só já testemunha de si, dispensando assim quaisquer rogos de fé. Lima, (2014) aponta que:

A ideia da competência narrativa compreendida, a partir de Rüsen, como o espaço de expressão de aspectos da consciência histórica tornou-se um aspecto interessante às pesquisas em ensino na medida em que permitiu deslocar o foco das investigações para os usos públicos da história empreendidos pelos sujeitos, dentro e fora da escola (LIMA, 2014, p. 61).

É como se a compreensão histórica nunca estivesse completa, precisasse sempre de um elemento estrutural para lhe dar suporte; e as experiências do dia a dia na vida prática, podem vir a ser esses complementos. As construções das narrativas históricas são dramatizações encenadas no dia a dia de cada sujeito no grande palco que são as muitas temporalidades no afã das também muitas mentalidades. Ao contarmos um fato precisamos antes preparar um cenário que lhe dê sustentação na condução da veracidade do ocorrido, criamos uma linguagem e damos uma entonação específica, apropriada a cada situação. Bem verdade o é, que a humanidade sempre encenou a si mesmo, primeiro pelo seu primitivo, contudo, jamais, antiquado recuso de comunicação, a oralidade.

No tablado da grande história, estamos todos sempre a encenar uns para com os outros a fim de que possam acreditar no que dizemos e, no cerne de toda essa peleja está a oralidade. Quando se diz frente a frente, a probabilidade do convencimento aumenta exponencialmente, porque não apenas dizemos, fazemo-lo interpretando, mesmo quando apenas supomos. Damos um ar de verdade quando incrementamos movimentos ao que dizemos e nas linguagens cênicas desenvolvemos significativamente tais atributos. Tem sido a história o grande palco da humanidade que nela encena seus desígnios iluminado pela ribalta do tempo.

A prática docente lida constantemente em todas as suas frentes, seja na elaboração de um planejamento que vise trabalhar em consonância com os alunos e alunas com aqueles conteúdos que, ao selecioná-los se busque trazer, à luz das discussões, conflitos de opiniões, seja para que se construam juntos entendimentos diversos, mas de comum aceitação, o certo é que muitos serão os obstáculos que, de maneira imperiosa, sempre se farão presentes. Dentre eles o mais onipresente é a incerteza quanto ao que se objective alcançar, acompanhado da falta de estímulo provocada geralmente pelo pouco engajamento e pela carência de recursos materiais, muito presente na maioria das escolas públicas pertencentes as redes municipal e estadual de ensino, principalmente.

Muitos desses obstáculos já se encontram enraizados nas próprias estruturas organizacionais das escolas; e podemos apontar o modelo didático seguido como um deles quando, de certa forma, “obriga” que se trabalhe o livro didático linearmente. Um outro muito presente e que dificulta muito, quando se pretende trabalhar novas concepções com diferentes metodologias alterando os espaços físicos da sala de aula e o modelo como ficam predispostos os alunos e alunas, talvez por ser já uma prática cultural, cristalizada de posicionamento e, tentar modificar isso, não apenas por parte dos educandos, mas principalmente, dos estabelecimentos de ensino que tendem a resistir ao novo.

É importante ter sempre em mente que quando surgirem tais obstáculos, por melhor dizer, eles já são presentes, é papel de quem ouse inovar, aqui especificamente o professor-reflexivo, seguir adiante com seu projeto, criar as ferramentas necessárias de enfrentamento, na certa mediada par transpô-los, de maneira que o coletivo democraticamente prevaleça e a construção de um aprendizado voltado para a vida e para a cidadania não retroaja e que as velhas amarras que emperram as engrenagens do novo fique para trás. Os alunos e alunas,

como já foi anteriormente aqui, bem tratado a respeito, fazem parte de uma sempre nova geração que permanentemente flutua na onda da inovação e do imediatismo, alguma coisa que não produza um efeito imediato – que marque – é logo descartado, à medida que:

[...]Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da - época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, eles têm que ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (HOBBSAWM, 2016, p. 13).

É preciso que se dê aparte a esses jovens em todo o ambiente escolar na forma de atividades que promovam a interatividade. As práticas de ensino precisam caminhar juntas na direção desses alunos e alunas com abordagens conectadas com sua linguagem, para que possam conquistá-los a redescobrir a História, dando uma serventia a ela, alvo constante de tantos questionamentos e rejeição. Dramatizar os conteúdos históricos e seus temas sensíveis lhes atribui sentido e torna a História palatável.

Ao produzir aulas espetáculos em uma linguagem teatral, usando o corpo e seus movimentos como instrumentos na construção da cena e a voz como elemento difusor dessa expressão, possibilita que se construam novos caminhos para que se alcancem novos objetivos, considerando que:

A transformação de determinados procedimentos e atitudes, em conteúdos pertinentes ao ensino de História, pode ser entendida a partir de referenciais paradigmáticos em que a própria noção de conteúdo é empobrecida, fragmentada e pragmatizada e onde os temas perderam seu valor conceitual, tornando-se apenas palavras, pois não estão organicamente articulados com a pluralidade das experiências daqueles que lutam e fazem a história do povo brasileiro, no presente e no passado e, portanto, não respondem às suas demandas de transformação da sociedade contemporânea (SCHIMIDT, 2012, p. 89).

Construir conhecimentos históricos com práticas pedagógicas que produzam movimentos e expresse sentido com versatilidade, instrumentalizados pela arte proporciona uma maior interação de todos os envolvidos nesse processo. O ensino de História precisa dialogar com a nova geração imediatista e se desvencilhar de seus antigos arquétipos teórico-metodológicos; precisa também, inclusive, acenar com a arte e suas muitas expressões, para que alinhados, possam o devir do tempo com a leveza da cena no cenário da História. A dramatização como instrumento de expressão confere ao educando uma coparticipação na construção do seu

conhecimento, pois o faz sujeito ativo desse processo e dá sentido ao que é aprendido.

No decorrer dos quatro anos (2015-2019), a promoção das atividades pedagógicas abordadas com a introdução do teatro nas práticas educativas, incrementou plasticidade ao ensino de História, concretizando-se como experiência exitosa, por concordar que:

A inclusão do teatro como componente curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos nas principais sociedades ocidentais deu-se com o processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico ao longo do século XX (JAPIASSU, 2001, p. 18).

O teatro, por permitir que se explore ao máximo a espontaneidade no palco, seja na forma de liberdade da ação nos movimentos do corpo, seja na fluência do texto, está sempre apto a se oferecer como ambiente amplo e adequado ao ato de ensinar e aprender ao mesmo tempo e, ao ensino de História, esse casamento de possibilidades é capaz de reconfigurar seu sentido; a prática do ensino já faz uso do teatro há muito tempo e ele, já desde a Grécia Antiga tem sido utilizado como instrumento de aprendizagem, de forma que ele:

[...] foi um importante instrumento educacional na medida em que disseminava o conhecimento e representava, para o povo, o único prazer literário disponível. Os dramaturgos eram recitados de maneira semelhante. O teatro, em todos os seus aspectos, foi a maior força unificadora e educacional no mundo ático (COURTNEY, 1980, p. 4)

E, introduzi-lo como recurso pedagógico na educação moderna já ocorre há bastante tempo e ganhou força no século XIX quando as ideias inspiradas no pensamento de Jean-Jacques Rousseau foram postas em prática. Rousseau defendia que a criança deveria estar no centro do processo educativo e, na encenação em sala de aula, é o educando quem sobe ao palco (JAPIASSU, 2001).

Dar continuidade na promoção dessa inclusão no ambiente escolar na contemporaneidade, tem aprimorado a fluidez do processo interativo construído, principalmente na relação estudantes-professor, e a culminância dessa interação deu-se justamente em um momento delicado para todos nós professores, sobretudo os de História, que foi o período que antecedeu as eleições presidenciais do ano de 2018.

Aqueles foram momentos de muita apreensão para educadores que trabalham em salas de aulas questões sensíveis, como inclusão social, racismo, preconceitos e representatividades, por exemplo, que ao levantarem essas discussões na construção

de um entendimento histórico, sofria algum tipo de retaliação, algumas brandas que até pareciam elogiosas mais outras bem incomodadas e desproporcionais, de imediato por parte de alguns alunos e alunas que, ao rejeitarem as concepções históricas a respeito dos temas com embates de cunho negacionista, o que acabava desfocando os objetivos das aulas e prejudicava sua fruição. Não raras foram as vezes em que tais retaliações partiram dos próprios gestores que eram pressionados por alguns pais, toda vez que o teor das discussões se estendia até as casas dos alunos e alunas.

Foi sempre importante perceber que em todas as turmas, as do Ensino Médio, os contestadores tinham sempre o mesmo perfil, eram pessoas ligadas a movimentos religiosos, principalmente da linha neopentecostal, que eram influenciados e instruídos em seus círculos de fé, seguindo alinhamento político ideológico de veia conservadora e radical, a rejeitarem todo e qualquer entendimento que tivesse como lastro o viés da cientificidade.

O ambiente se tornou instável pelo forte engajamento político ideológico que se ascendeu nesse período; a propagação das bolhas digitais que disseminavam desinformação também chegou as escolas e tomavam dimensões cada vez mais preocupantes e já estavam maculando o aprendizado daqueles e daquelas jovens envolvidos diretamente nesse movimento e prejudicando o de quem preferia ficar à parte de tudo aquilo, já que eram atingidos pois não concluíam a linha de raciocínio iniciados durante as aulas pelo rumo que tomavam as discussões.

A necessidade urgente de uma intervenção canalizou esforços e potencializou nossas habilidades enquanto professor-reflexivo, cuidando para que as tomadas de decisões fossem compreendidas como uma ação política necessária desvinculada de qualquer identificação partidária, considerando:

Que valor atribuem para atitudes democráticas ou autoritárias dos professores, como envolvem-se em debates coletivos que demandam tomadas de posição a respeito de atividades, escolha de projetos a desenvolver, eleição e acompanhamento de representantes de turma etc. Ainda seria possível desenvolver reflexões a respeito da influência das opiniões familiares e das veiculadas pelos meios de comunicação, geralmente negativistas sobre a política de cunho partidário (FERREIRA; PACIEVITCH; CERRI, 2012, p. 32).

O foco central era, em não dar cabo ao debate, mas de direcioná-lo para um novo formato, o da encenação. Quando se encena uma discussão, independentemente do grau de razoabilidade pertinente ao teor ideológico, desde que, evidentemente não fira os princípios fundamentais da dignidade da pessoa

Figura 10 - Material de cena



Fonte: Arquivo da EEJTN (2018)

ATO III

3 A ARTE EDUCA E A CENA ENSINA: A CENA

3.1 A arte acena com a História além da imagem

A arte educa e a cena ensina, Alatheia Prado (2018) em sua Dissertação de Mestrado³⁵ afirma que em cena, a História ensina toda vez que se permite a uma nova interpretação mais alinhada com quem a interpreta. Neste último capítulo, a cena se faz e ocorre então a sintetização do objeto que norteia a proposta deste trabalho. Se no camarim preparam-se os vetores da encenação e no palco ela se processa, mas é a cena quem consegue comunicar e ensinar, por isso figura como protagonista. Partimos então para os pontos que essenciais que justificam o emprego da arte teatral aplicada ao ensino de História e, para tal, é importante que se inicie com uma analogia entre arte imagética e arte do movimento, tendo como objetivo entender o poder que cada uma dispõe para expressar e compartilhar sentidos. Assim, como ocorre na cena, neste capítulo, a subjeção se materializa e a reflexão se tangencia na objetividade. Portanto, também se faz entender que o processo educativo precisa de uma ação de base imagética que revele a imaginação que o movimento exprime; e a narrativa da imagem é construída na perspectiva do espectador, e na cena a imagem vai se compondo e produzindo algum sentido e, para isso, não pode existir sozinha, precisa do movimento.

Pensar o mundo como obra de uma arte qualquer a ser compreendida, decifrada ou, até mesmo, apenas contemplada pode, ainda que de forma genérica ou até específica, - aí, vai depender dos recortes que cada um de seus interpretes deseje fazer - é ter em mente que o exercício da leitura da imagem em cena, que se contempla, pode acarretar diferentes interpretações.

Percebemos que uma imagem ainda que esteticamente congelada em seu tempo e espaço nunca se repete nas diversificadas maneiras de se interpretá-la dos seus expectadores, sempre, a cada nova contemplação, se pode obter uma nova leitura e um diferente entendimento dela; o estado do observador terá maior relevância definidora nessa leitura do que propriamente a imagem.

³⁵ Em Cena a História Ensina: a produção de narrativas visuais na perspectiva da Educação Histórica.

Discorrer por esse entendimento há de nos rumar para a minimização da importância do poder da imagem na relação entre contemplador e contemplado, todavia merece destaque um fator de infinita importância que é o fato da contemplada, no caso em tela, a imagem em cena, ser soberana, haja vista que somente ela tem o poder de despertar as mais diferentes interpretações que se possa ter dela.

Ainda que o mundo seja sempre o mesmo, mudam-se suas temporalidades, seus quadros, suas imagens e os movimentos que delas advenham, nessa perspectiva, a História ao longo de sua trajetória nos tem apresentado diferentes leituras e interpretações desse multifacetado mundo, que concede a outorga para que cada um de seus partícipes lhe chame de seu, dentro da sua própria ótica e do seu próprio entendimento. Freedberg (1992), já nos assegura da importância do poder das imagens por meio da relação entre as imagens e as pessoas, apontando para a imagem como sendo ela uma indispensável ferramenta capaz de nos garantir os subsídios mínimos necessários para que possamos construir leituras e compreensões de tudo o que não nos é contemporâneo.

O poder que a imagem tem de comunicar transcende os conceitos, projeta sentidos. Contudo, todo aquele que lida com ela precisa, primeiramente, compreendê-la em primeiro plano, seus traços, suas dimensões, seu grau de resolubilidade, para em seguida, já cúmplice dessas singularidades, estabelecer um diálogo de maior intensidade permitindo toda liberdade possível para que ela se revele ao invés de ser revelada. Que leitura teríamos, por exemplo, do medievo se não fossemos postos diante dele pelo poder da imagem? E o que temos e sabemos dele, tem sido muito mais pelo poder revelador que a imagem tem de contar-nos de si do que o que já tenhamos descoberto dela.

Com isso, tem a História ao seu favor, que não lhe deixa mentir, a imagem, que é capaz de lhe garantir foro para as construções de suas mais variadas narrativas, cabendo a quem dela se valha, o usufruto de suas próprias interpretações. Ser professor é, também, exercer uma profissão, dessa forma, o profissional de história não apenas exerce uma profissão, sobretudo tem uma função; funciona como um elo entre a história e seus estudantes, propiciando o fomento necessário para as aprendizagens históricas significativas e essenciais.

O movimento é uma expressão, e a expressão uma forma de arte que a humanidade reproduz em manifestações no ato de se comunicar com o objetivo de alterar a estética da realidade. O teatro é uma manifestação ancestral que ao longo

do tempo vem se atualizando e acumulando experiências e saberes, dando plasticidade a muitas formas de narrativas históricas nas mais variadas culturas. O método comunicativo da abordagem se diferencia do simples contato, ocorre repleto de intenções que exige habilidades específicas no afã de uma interação ou de uma resposta. E, nessa perspectiva, há de se concordar que:

O teatro acompanha a humanidade já desde os seus primórdios, quando nossos ancestrais estabeleceram seus primeiros contatos entre si e fizeram buscando aquiescência ou obediência do outrem e para tal precisaram impressionar ou até mesmo intimidar, e essa performance não deixa de ser uma representação, uma busca pelo entendimento ou serem entendidos. O teatro é tão velho quanto a humanidade. Existem formas primitivas desde os primórdios do homem. A transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas da expressão humana. O raio de ação do teatro, portanto, inclui a pantomima da caça dos povos da idade do gelo e as BERTHOLD, 2010, p. 01 categorias dramáticas diferenciadas dos tempos modernos. O encanto mágico do teatro, num sentido mais amplo, está na capacidade inexaurível de apresentar-se aos olhos do público sem revelar seu segredo pessoal ().

Acompanhando o que explica Berthold (2010) na supra citação, podemos também perceber que a humanidade ao atingir o patamar de domínio da expressão oral, também formula uma linguagem própria e, na construção da história da sua própria existência, a fez empenhada em dissolver seus muito e recorrentes conflitos; sem os quais, talvez, não fosse possível, nunca, um despertar que, por via de regra, gerasse uma solução que pudesse apaziguar as contendas e dirimir as arestas; ressurgentes sempre que há pluralidade de pensamentos. Nessa direção, o homem tem criado alguns métodos e desenvolvido eficazes ferramentas que têm sido capazes de estabelecer uma ponte entre os opostos através do diálogo e da flexibilização, cujo resultado mais óbvio é, sem sombra de dúvida, a convivência. Conviver significa ser tolerante e admitir a existência do outro, ainda que haja a divergência, até porque, é a partir do saber lidar com essa divergência, que se aprende a construir o entendimento, que é tão indispensável ao convívio.

O teatro consegue oferecer um palco adequado para o processamento dessas querelas, porque nele há liberdade de ação e por isso tem o poder de simulá-las o mais fielmente possível dramatizando-as, além de poder lhes atribuir um desfecho, conforme o objetivo que se deseje alcançar. Na ilustração da figura 11, logo a seguir, podemos observar um grupo de alunos e alunas concluintes do Ensino Médio em 2018 da Escola Estadual João Tomaz Neto que, em trabalho de final de curso, desenvolveram e encenaram/simularam uma peça teatral que conseguiu reproduzir uma convivência com suas querelas, direcionando o desfecho

conforme a interpretação que fizeram, a partir das narrativas que tiveram acesso, e foram capazes de criar a sua própria narrativa, baseados, principalmente, na leitura que fizeram delas. Neste caso, encenaram o cabaré de Maria Boa, importante reduto da boémia natalense da década de 1940.

Figura 11 - Alunos em cena



Fonte: Arquivo da EEJTN (2018)

O teatro, enquanto expressão, é uma arte que trabalha diferentes áreas do conhecimento e que é construída nas suas múltiplas relações, que “implica na abstração de sua realidade histórica e social” (PAVIS, 2003, p. 143). Patrice Pavis, teórico francês, ao refletir sobre a essência do teatro, discorre:

Ao buscar a essência do teatro, é-se rapidamente levado a relativizar a tradição ocidental europeia, a ampliar a noção de teatro para a de prática espetacular, para qual resta inventar uma etnocenologia atenta às condições locais de todas as performances culturais nas quais o teatro, no sentido ocidental, não passa de uma prática entre inúmeras outras (PAVIS, 2003, p. 143).

Dessa forma, a concepção de teatro, acompanhando o pensamento do teórico, se aproxima da arte de encenar, cujas manifestações artísticas organizam por meio da cena, numa prática teatral transformadora que pode contribuir na construção do conhecimento, dando-lhe sentido articulando saberes coletivos e interdisciplinares em uma ação educativa compartilhada.

A expressão artística é libertadora porque não obedece a nenhum rito de conformidade e nem se justapõe a nenhum interesse do seu expectador, antes, emana repleta de significados revelando como que algo muito concreto, a alma do artista. No teatro, que é uma arte milenar, ocorre de maneira espontânea e tem o poder de transformar indivíduos e o poder dessa espontaneidade unifica espaços e celebra a ação humana no tempo e no espaço.

A expressão teatral é livre, e por ser livre também tem o poder de libertar, pois possibilita que se desenvolvam conhecimentos sociais, coletivos e críticos, tão essenciais na construção de uma aprendizagem cidadã; e trabalhar o ensino de História com essa perspectiva contribui para que o conhecimento histórico produzido a partir daí, seja emancipador. Para Barbieri (2006) “(...) a linguagem teatral como uma das linguagens que possibilita alcançar o conhecimento, sendo a mais essencial e humana” (p. 115). Ao defender esse entendimento, a autora também concorda com o trabalho de Augusto Boal (2013) no conjunto de textos intitulados “O Teatro do Oprimido” quando defende o teatro como algo transformador e, que o ser humano nele envolvido se percebe enquanto sujeito da cena, e assim é capaz de questionar a realidade impingindo sua crítica de forma contumaz a ela, o que o faz sentir protagonista da mudança, situação indispensável ao âmbito educacional; é também por isso que:

Imaginamos que o desejo pela construção de um ser humano mais sensível interessa, não só à área teatral, mas também à área da educação, pois a esta última cabe agregar a diversidade ao processo educativo e desta forma valorizar a riqueza que ela traz para a composição da sociedade (BARBIERI, 2006, p. 110).

Barbieri (2006), ao refletir acerca de um ser humano mais sensível, sabe que essa condição é importante nessa composição, considerando que uma das características mais marcantes dos seres pensantes é a interação, nela os indivíduos têm o poder de se impor, de se fazer presente, de ouvir, mas também de dizer e, para isso, precisa de ter sensibilidade para saber dizer, mas também ouvir. Todas as interações desenvolvidas por esses seres pensantes, ao longo de sua existência, sempre acontecem tendo como objetivo central a busca de algum conhecimento. Quando interagimos estamos sempre querendo dizer ou saber e, portanto, promovendo o conhecimento e, essa ação pensante acontecendo de maneira articulada, dentro de uma estética, tem o poder de encantar, de envolver, e possibilita que se alcance a autonomia desse conhecimento.

Utilizar-se do teatro como linguagem pedagógica é conduzir o aluno ao processo de autonomia na construção do conhecimento e principalmente, construí-lo de forma prazerosa, gerando interessantes situações de aprendizagem” (VASCONCELOS, 2011, p. 4).

3.2 Teatro e movimento corpóreo: a História em ação

O Teatro do Oprimido abre um leque de possibilidades quando expande suas reflexões para além dos limites da alienação social; quando observa que a liberdade é uma ação coletiva e o senso crítico uma ferramenta indispensável para discutir a construção social. Barbieri (2006) afirma que:

O princípio estético que orienta tal proposta revela-se estritamente ligado à liberdade de cada indivíduo. É um chamado à descoberta de si mesmo, que leva a perceber-se sujeito criativo; à estética da existência, que possibilita o discernimento da própria necessidade, possibilidades, limitações e, conseqüentemente, do outro e da humanidade – da realidade, para que o indivíduo melhor se defina enquanto sujeito que se faz (2006, p. 120).

Assim como Barbieri (2006) percebe a importância do sujeito criativo na construção social, Augusto Boal em “O Teatro do Oprimido”, entende que o teatro enquanto movimento artístico de expressão espontânea e transformadora, possui uma dimensão política e libertadora; e sua essência é a investigação de situações de opressão e, tem por finalidade a conscientização e a transformação da realidade, como o próprio Boal (2005) resume:

É teatro de luta! É o teatro do oprimido, para os oprimidos, sobre os oprimidos e pelos oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena (BOAL, 2005, p. 26).

. O teatro por permitir que seus sujeitos se manifestem livremente e exponham o que pensam e sentem, é necessariamente político, uma vez que, todo ser pensante, no desenvolvimento de suas atividades na condição de sujeito, está na verdade exercendo uma atividade política, por nela imprimir suas opiniões.

No ambiente escolar a materialização dessa possibilidade, de se poder construir um aprendizado com manifestações calcadas em ação libertadora do pensamento político, oportuniza a criação de um espaço inovador que oferece os caminhos para que trilhem os fluidos da atividade pensante; e quem melhor pode oferecer esse espaço é a arte e com melhor aproximação, arte teatral que, de maneira facilitadora, dá movimento tornando maleável o aprender.

Ao se dispor para a construção de um personagem, o indivíduo, que no contexto da sala de aula é o próprio estudante, atribui uma identidade a ele, de acordo com a sua maneira de pensar a sua identidade própria; a construção dessa nova identidade se dar à luz do entendimento de quem a constrói, não “surge” um novo ser, embora estejamos nos referindo a um personagem. Seja qual tenha sido o caráter pensado e escrito para esse personagem, ele receberá sempre na sua ação formativa as impressões de quem o compôs, mas alma de quem o representa e lhe dá vida.

Boal (1975) ainda afirma que todo aquele que pretender dissociar o teatro da política, estará na pretensão de nos conduzir ao erro e que essa pretensão é uma atitude política. E, por assim o sê-lo se faz necessário lutar por ela.

Penso que todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários, devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo utilize, à sua maneira e para os seus fins. O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la! (BOAL, 1975, p. 127)

Uma das justificativas apresentadas pelo autor, é de que, por ser uma arma eficiente, o teatro é permanentemente objeto de apropriação das classes dominantes, com a finalidade de utilizá-lo como instrumento de dominação e, como em toda dominação, os dominantes ao fazê-lo, modificam sempre o próprio conceito do que seja verdadeiramente o teatro, que na verdade será sempre uma eficiente arma de libertação. Nesse sentido, torna-se sempre necessário criar as formas teatrais correspondentes; é necessário transformar.

No processo educativo, a força do teatro como espaço adequado de manifestações que visem fecundar novas ideias que consigam levar os indivíduos a uma reflexão ampla e irrestrita, que seja capaz de transformar as atitudes ritualizadas como forma de obedecer a padrões arcaicos de aprendizagem; que já não conseguem mais surtir nenhum efeito otimizador, e que tende, pela natureza política de sua inserção, determinar como se deve aprender. O teatro permite, enquanto espaço libertador, que o aprender seja uma arte e que seus artistas atuem em conformidade com as suas próprias emoções e talentos. Para Shakespeare:

A finalidade de representar, tanto no princípio quanto agora, era e é oferecer um espelho à natureza; mostrar à virtude seus próprios traços, à infâmia sua própria imagem, e dar à própria época sua forma e aparência (SHAKSPEARE, 1978, Ato III, Cena II).

Ao entrelaçar a História e a arte por meio da representação da primeira, se procura, na verdade, dar a ela uma forma, torná-la palpável, e elas se comunicam pelo canal da expressão que o movimento emprestado pelo teatro proporciona. E quando têm a oportunidade de se entrelaçarem em ações libertadoras no ambiente escolar, ela, a História, oferece o *script*, o teatro, o movimento e o estudante o corpo que constrói a cena.

É importante ter sempre em mente que o teatro é movimento, não apenas de corpo em cena, mas principalmente de entendimentos; a ação mobilizadora que ele promove possibilita que com liberdade se reconstrua saberes e se ressignifiquem sentidos; é uma possibilidade que não apenas pode, mas deveria estar sempre presente em todo o ambiente escolar e em todos os níveis de ensino. A ação mobilizadora que o teatro, assim como a música e a dança, por exemplo, consegue promover de engajamento e participação no processo educativo corrobora para a otimização do aprendizado.

Ser palco é também saber conviver a centralidade e se reconhecer nela, ao se apresentar em uma performance representativa, como a execução de uma dança, por exemplo, onde se empreste o movimento a expressão, necessariamente essa ação não está completa, e o complemento adequado só poderá ocorrer, se houver a presença do espectador que aprecie, que emita uma palavra, seja ela qual for; as palavras nascem de uma opinião e, tem um preço, como ensinou Thomas Kydd: “Onde quer que as palavras não prevaleçam, a violência prevalecerá; e o ouro pode fazer mais que as duas juntas”.

O palco é o nascedouro de novas mentalidades; ao emprestar seu corpo para dar vida a um personagem, o ator participa de sua construção, e nessa participação aprende como são formados e forjados os caracteres, uma vez que contribui na formulação dos de seu personagem, em uma hora como opressor e noutra como oprimido.

A expressão corporal transmite emoções, e no processo de aprendizagem funciona como um elo que conecta a ação com as experiências. Os estudantes - alunos e alunas – por ainda pertencerem a uma faixa etária cujas emoções influenciam diretamente suas tomadas de decisões, muitas vezes, preferem se expressar com seus movimentos, daí ser tão importante que se oportunize a esses jovens todo o espaço necessário para que se expressem à sua maneira, qual preferem; e que tenhamos sempre um olhar mais aguçado para que possamos compreendê-los.

Segundo Nunes e Rego:

O corpo funciona como um meio comunicativo composto por inúmeras possibilidades interpretativas, ao permitir a reinterpretação de questões já analisadas sob outras abordagens. A corporeidade abre um espaço de sensibilização e ressignificação do mundo, vincula tempo-espaço individual e tempo-espaço coletivamente instituído em um movimento no qual o sujeito interpreta a si, o outro e o mundo (NUNES e REGO, 2011, p. 93).

Dessa forma, quando fazemos uso do teatro como ferramenta de uma proposta educativa, oportunizamos aos alunos e alunas que mergulhem no infinito de sua imaginação na elaboração dos personagens que encenarão os temas propostos, e assim, eles e elas terão liberdade de abordarem esses temas como os entende, se distanciando dos limites estéticos que possam ter sido previamente impostos.

Educar implica em dar as condições necessárias para que o indivíduo se desenvolva intelectual, moral e emocionalmente. A educação permite que esse indivíduo alcance a plenitude da dimensão social, e o teatro aplicado a ela como aliado, tem o poder mobilizador de aprimorar a relação desse indivíduo com o mundo, para Lucinéia Contiero (2018):

A importância do teatro na educação, nos mais diversos campos de atuação e níveis de ensino, tem sido bastante discutida por arte-educadores brasileiros da atualidade. Os princípios pedagógicos do teatro norteiam relações claras entre os dois campos de conhecimento, e já se torna significativo o referencial bibliográfico de sistematizações metodológicas para o seu desenvolvimento (CONTIERO, 2018, p. 11).

Essa importância citada pela autora, corrobora com o entendimento de que a arte teatral como um elemento estruturante na promoção do processo educativo desenvolvida no ambiente escolar, também proporciona a criação subjetiva do espaço coletivo que cada um dos envolvidos precisam compartilhar. A criação artística é impulsionada primeiramente por uma ação subjetiva, mas compartilhada coletivamente. O trabalho de seleção dos temas históricos a serem encenados necessita de pesquisas para que possibilite aos alunos e alunas que as farão, material adequado a construção do argumento e produção dos enredos. Esse processo precisa correr com a mínima interferência possível por parte do professor ou da professora, a fim de que não acabe por influenciar no produto final. É preciso que fique bem claro que os rumos dos projetos na elaboração dessas experiências devem sempre está sob a tutela dos alunos e alunas, professores só atuarão na condição de orientador.

Todos os participantes de uma experiência teatral que tenha como finalidade propiciar a ampliação dos espaços no campo do conhecimento, histórico ou não, precisa pensar a organização dessa prática pedagógica almejando alcançar, de maneira síncrona, o equilíbrio entre o pensar e o fazer. A arte do teatro não fica parada na sujeição de uma leitura interpretativa como é o caso da imagem e da escultura, para citar como exemplo, ela é movimento, é profundidade na ação e gera por si só a sua própria interpretação. O produto teatral tem a leveza de pode transitar em várias direções e pode ampliar ou restringir a capacidade de percepção e consciência. O corpo é quem materializa traduzindo nas suas ações performáticas o sentido de expressão artística e do seu potencial perceptivo, como explica o filósofo francês Merleau-Ponty, em sua obra:

Eu tenho uma consciência rigorosa do alcance dos meus gestos ou da especialidade do meu corpo que me permitem manter relações com o mundo sem me representar tematicamente os objetos que vou tocar ou as relações de grandeza entre meu corpo e os percursos que o mundo me oferece (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 93).

Essa noção de corpo que expressa a construção de uma realidade atribuindo significado a ela, também o coloca em um permanente estado de representação e, participar ativamente de uma atividade educativa, seja na condição de aprendente ou de facilitador do aprendizado, onde o objetivo maior seja sempre o de aprimorar a capacidade de dialogar com o meio e perceber a realidade na construção do saber, é uma maneira de representar. A representação acompanha quem ensina, mas também quem aprende.

Trabalhar o ensino de História usando o teatro como possibilidade pedagógica, significa poder desenvolver um novo processo de aquisição de linguagem, pois procura sistematizar novas construções de conhecimentos, oriundos das interações e das reflexões no processo pedagógico. Na perspectiva do ensino-aprendizagem, numa prática educativa transformadora, é a História, por procurar trabalhar a construção dialógica da autonomia dos sujeitos, talvez, a melhor sinopse na interação com a arte, sobretudo o teatro.

[...] a história se expressa e pode ser buscada na gestualidade e teatralidade do corpo, na encenação dos gestos que se justapõem à fala e ao som [...] (PESAVENTO, 2003, p. 8).

A articulação dos sujeitos da aprendizagem em função de uma prática educativa voltada para uma concepção de ideias que sejam relevantes nas

abordagens das construções coletivas no processo de aprender, estabelece uma ligação permanente do aprendente com o aprendizado. Aprender é uma ação individual, como lembram Delizoicov; Angotti & Pernambuco (2002):

(...) A aprendizagem é um processo interno que ocorre como resultado da ação de um sujeito. Só é possível ao professor mediar, criar condições, facilitar a ação do aluno de aprender, ao veicular um conhecimento como seu porta-voz. É uma coisa tão óbvia, que, às vezes, se deixa de levá-la em consideração. O segundo ponto, talvez tão óbvio e tão esquecido quanto o primeiro, é que, se a aprendizagem é o resultado de ações de um sujeito, não é o resultado de qualquer ação: ela só se constrói em uma interação entre o sujeito e o meio circundante, natural e social (DELIZOICOV; ANGOTTI & PERNAMBUCO; 2002, p. 122).

Para que possamos introduzir a arte como recurso metodológico, usando a linguagem artística para produzir conhecimento, torna-se imprescindível estabelecer um diálogo com Augusto Boal (2013) em seu “O Teatro do Oprimido” que tece considerações importantes acerca dos pontos importantes que precisam ser levados em conta quando dessa implementação. Ele recorre a pensadores que refletiram sobre as relações sociais com ideias filosóficas que muito contribuíram em prol da sociabilidade humana procurando entender sempre o ser pensante a partir do que este sente.

Como ação positiva objetivando a inserção de um aprendizado cidadão, consciente e transformador, a utilização das artes cênicas como recurso, se apresenta como uma opção viável e enriquecedora que acrescenta valores e é capaz de proporcionar uma maior fruição dos conteúdos escolares trabalhados por todos os envolvidos, com foco central nos alunos e alunas, que sempre se apresentarão como protagonistas. À escola, cabe como anfitriã dessa engrenagem proporcionar os espaços e providenciar os recursos necessários para que se efetivem as ações transformadora e aos professores e professora, a incumbência de serem orientadores e mediadores indicando caminhos que podem ser mais bem trilhados.

3.3 Dramatizar para aprender e ensinar

Trabalhar com dramatização em espaço escolar, exige que se considere algumas características inerentes a essa atividade que precisam ser consideradas, para que se obtenha uma melhor interação da expressão com o que se pretende expressar. Boal (2013) discorre de maneira bastante inteligível acerca dessas características que são os gêneros teatrais; para ele existe o Sistema Trágico e

Coercitivo de Aristóteles, que ainda muito predomina muitas das relações sociais, pela sua imensa eficácia. Nele, se constrói um poderoso sistema intimidatório; sua estrutura pode variar de muitas formas, mas nunca deixou de existir, continua a purgar os elementos antissociais e, por essa razão, o Sistema se contrapõe a atividade revolucionária, que é uma expressão que emana do engajamento popular em prol da ação libertadora, uma vez que o ethos social não está claramente definido, e dessa forma, o ethos do personagem não encontrará um ethos social claro. O Sistema Trágico e Coercitivo se opõe aos pensamentos estáveis e eticamente definidos e, desenvolver uma ação artística que trabalha justamente a estabilidade das relações respeitando-se a existência uma das outras, uma perspectiva de coerção e mando, difere dos propósitos emancipadores.

O autor também explica que o Sistema é o que está posto, e cita o enredo das histórias do cine do género *far west* que são perfeitamente aristotélicas, uma vez que começam sempre apresentando um bandido assassino, que ao longo da história, vai cometer suas peripécias, e ao final, vai ser abatido e morrerá sem demonstrar arrependimento algum. Ainda, segundo o autor, “o *far west*, como os jogos infantis, serve aristotelicamente para purgar todas as tendências agressivas do espectador” (BOAL, 1977).

Na tragédia – género dramático – que se caracteriza pela sua seriedade e dignidade, pondo frequentemente em causa os deuses, o destino ou a sociedade. Para ela, Aristóteles teorizou que resulta numa ‘catarse’ da audiência e isso explicaria o motivo dos humanos apreciarem a assistir ao sofrimento dramatizado. Boal (2013) faz sua abordagem acerca da Tragédia explicando que, por exemplo, para Jean Rancine, dramaturgo francês do século XVII:

Rancine – Na tragédia ‘mostra-se as paixões para que se possam ver todas as desordens de que são causadoras; o vício é pintado sempre com cores que fazem conhecer e odiar a deformidade; era isto o que tinham em vista os poetas trágicos, antes de qualquer outra coisa: seu teatro era uma escola onde as virtudes eram tão bem ensinadas como nas escolas dos filósofos. Por essa razão, Aristóteles quis impor regras à construção dos poemas dramáticos. Seria de desejar que as nossas peças fossem assim, tão cheias de instruções úteis com as daqueles poetas’ (BOAL, 2013, p. 30).

E para Jacob Bernays, filósofo alemão de origem judia do século XVIII, que também discorreu a respeito:

Jacob Bernays – em 1857, Bernays propôs uma inteligente teoria: a palavra ‘catarse’ seria uma metáfora médica, uma purgação que denota o efeito

patológico sobre a alma análogo ao efeito de um remédio sobre o corpo. Bernays toma a definição de Tragédia dada por Aristóteles ('imitação de ações humanas que excitam a piedade e o terror'); justamente porque essas emoções se encontram nos corações de todos os homens, o ato de excitá-las oferece, depois, um agradável relaxamento. Esta hipótese seria confirmada por Aristóteles mesmo que declara que nós sentimos 'piedade pelo destino do herói, e terror porque esse infortúnio acontece com alguém que se parece com nós mesmos' (BOAL, 2013, p. 31).

Ele frisa que é importante considerar a Empatia, que é um fenômeno que se estabelece na relação entre o personagem, geralmente aquele que protagoniza a cena, e o espectador, com características bem definidas: o espectador passa a agir de maneira passiva e delega todo o poder da ação ao personagem. O espectador sempre se afeiçoa ao personagem por se reconhecer nele, como indica Aristóteles: 'nós vivemos, vicariamente, tudo o que vive o personagem; amamos e odiamos quando este também o faz'. "A empatia nos faz sentir como se os ocorridos com o personagem fosse com nós mesmos; como se no lugar dele, estivéssemos nós em cena, torna nossos, emoções e sentimento alheios" (BOAL, 2013, p. 37-38).

Hegel, filósofo alemão do século XVIII, entende que a ação deve ser conduzida sempre na busca do equilíbrio, para ele, o drama deve sempre terminar no repouso e na harmonia e, na arte cênica, como no teatro, por exemplo, isso só pode ser feito de duas maneiras: aniquilando os irreconciliáveis (tragédia) e reconciliando os arrependidos (drama).

A dramatização de temas sensíveis dos conteúdos históricos, precisa estabelecer uma conexão estável e proeminentemente comprometida com os valores que uma sociedade promove e cultiva. O ambiente escolar é espaço de diversidade, nele, em havendo divergentes, é preciso que seja respeitada essa condição, dando-lhes sempre a oportunidade do diálogo e da expressividade do pensamento criativo; não se pode admitir retrocessos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor esta reflexão acerca do ensino de História, com questões levantadas que abordam suas práticas, podendo dialogar com alguns autores que também opinam nesse caminho, certamente que abre espaços para que outros novos trabalhos também rumem nessa mesma direção e promovam sempre o aperfeiçoamento das práticas aqui apresentadas e debatidas, sempre com uma nova perspectiva que as engrandeça e se configure como algo inovador e propulsor de novas mentalidades, elevando assim a outro patamar a maneira de ensinar e aprender História.

Neste trabalho foi possível compreender que um projeto de intervenção pedagógica que articule o ensino de História as habilidades e desenvolturas da arte teatral, é sempre uma atitude que vale muito a pena tentar; a História enquanto disciplina consegue facilmente dialogar com qualquer outra área de conhecimento, por estar a todo momento aberta a uma nova interpretação; ela não fica congelada no tempo, presa ao passado nem limitada a qualquer delimitação de espaço no presente, pelo contrário, consegue transitar por diferentes concepções e estabelecer relações dialógicas com diferentes mentalidades.

A arte, seja ela qual for, embora aqui neste trabalho tenhamos priorizado a do movimento e da encenação, quando aliada a História, constroem juntas espaços de ressignificação das compreensões e de transformações dos sujeitos da cena. Uma complementa a outra e formam juntas um só corpo, que pensa e sente pela significação da História e se movimenta pela força motriz da arte.

Ao discorrer no primeiro capítulo com ênfase numa ego-história, foi no intuito de refletir a importância das memórias afetivas presentes na construção do ser social; o quanto o lugar de origem e seus acontecimentos influem na formação da identidade do indivíduo e no ethos de uma coletividade. O ambiente da primeira infância é o nascedouro das influências a que se recorre nas tomadas de decisões da fase adulta, é algo indissociável; foi nela que ele teve forjados os seus primeiros entendimentos de mundo que, ao longo de toda a sua vida poderão com certeza serem ressignificados, mas sua matriz estará sempre presente. É a partir desse entendimento que de certa forma que aqui houve o propósito de explicar as razões do que nos tornamos e somos, compreendendo que as experiências e as oportunidades ou a falta delas, incutem em nosso âmago satisfações e frustrações, mas também

propicia resiliências e, neste primeiro capítulo, o que está exposta é uma trajetória resiliente.

No segundo capítulo a ideia foi de abrir um amplo debate sobre a viabilidade de se trabalhar o ensino de História com uma nova ação performática, que é a da expressão pelo movimento do corpo no âmbito da arte teatral, dialogando principalmente com as concepções de Paulo Freire (1997) e Augusto Boal (2013) na sua obra “O Teatro do Oprimido” com foco nas discussões de cidadania e suas construções nos diferentes espaços. É importante perceber que a defesa que se dá no desenrolar desse capítulo, da utilização do teatro como instrumento viável para o ensino de História, ocorre decorrente de experiências exitosas apresentadas que ressignificaram o aprendizado histórico e construíram pontes seguras entre aprendentes e seus objetos de aprendizagem, considerando a realidade de cada um dos envolvidos. A temática principal é apresentar a encenação dos temas sensíveis dos conteúdos históricos pode transformar o ambiente da sala de aula em lugar de transformações, cooperação e engajamentos, e essa dinâmica ocorre a partir do momento em que alunos e alunas aprendem tendo a oportunidade de poderem participar da construção do seu próprio aprendizado e, a melhor maneira para isso, é permitindo que a arte seja esse elemento ligante, pela liberdade que proporciona quando da construção da cena, ou seja, quando materializam o saber.

Finalizamos esta conclusão tecendo alguns comentários acerca do terceiro capítulo, que tem como principal pauta a discussão do objeto dessa pesquisa que é a arte teatral como uma engrenagem facilitadora no desenvolvimento do ensino de História, evidenciando a importância do corpo e seus movimentos como principal elemento de expressão que é capaz de comunicar e promover o aprendizado de maneira interativa e dialógica e diegética. Traz também uma abordagem da importância de dramatizar narrativas históricas e dá orientações de como procedê-las apresentando algumas correntes da dramaticidade e o que cada uma pode representar para cada tipo de conteúdo e para cada tipo de objetivo que se deseje alcançar, sem perder a dimensão de que o palco sempre será o nascedouro de novas mentalidades.

REFERÊNCIAS

AHLERT, A. **Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade**. Revista Iberoamericana de Educación (Online), v. 56, p. 1-13, 2011.

ALARCÃO, Isabel (Ed.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora, 2005.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2013. p. 29-42; 81-138. (capítulos 1, 4, 5, 6 e 7).

ARISTÓTELES. **Arte poética**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BARBIERI, M. R. F. **Ética e Estética dão Luz à Alteridade: Teatro de Boal – Uma Possível Leitura para o Campo Educativo**. Ideação (Unioeste. Impresso, v. 8, p. 109-120, 2006.

BENEVIDES, M. V. M. **Cidadania e Democracia**. São Paulo, Lua Nova, 33, CEDEC, 1994.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**; [tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsbur, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia]. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BETANCOURT, M. **El Taller Educativo**. Santafé de Bogota: Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1991.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2005.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Editora Garamond: Rio de Janeiro, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores – 14 Edição**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo, Cosac Naify. 2013.

BONAVIDES, Paulo; Miranda Jorge; AGRA, Walber de Moura. **Comentários à Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009.

BOTELHO, André (Org.); SCHWARCZ, L. K. M. (Org.). Título: **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, v. 1, 147p., 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3ª versão. Brasília, DF, 2017

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1998. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRESCIANI, Maria Stella Martins; NAXARA, Márcia Regina Capelari. Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível. Editora da UNICAMP, 2001.

CAIMI, F. E.; OLIVEIRA, S. R. F. **O ensino de história na BNCC: pluralismo de idéias ou guerra de narrativas?** In: Halferd Carlos Ribeiro Júnior; Mairon Escorsi Valério. (Org.). **Ensino de História e Currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. 1ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2017, v. 1, p. 67-81.

CAMPOS, Helena Guimarães. **A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CATROGA, Fernando. **Ainda será a História Mestre da Vida?** In: **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, Edição Especial, n. 2, p. 7-34, 2006.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. 4ª edição. São Paulo: Estação Liberdade/Editora UNESP. 2006

CHOAY, Françoise; DOMINGOS, João Gabriel Alves. **O patrimônio em questão**. Fino Traço Editora, 2011.

DE DIRETRIZES, Lei. bases da Educação Nacional. 1996.

FREEDBERG, David. **El poder de las imágenes**. Madrid: Cátedra, p. 19-44, 1992.

FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, v. 1, 1987.

FREITAS, Itamar. Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais). São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias com quadrinhos**. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GONÇALVES, Janice. **Passados compostos e decompostos: o patrimônio cultural em tempos de memória e desmemória**. REVISTA SILLOGÉS, v.1, n.1, jan./jul. 2018, São Paulo, 2018.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. – 13ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX:1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras. 2016.

HOBSBAWM, Eric. **Globalização, Democracia e Terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

JULIA, Dominique (1995). **La culture scolaire comme objet historique**. In A. Nóvoa, M. Depaepe, & E. V. Johannigmeier (Eds.). **The colonial experience in education. Historical issues and perspectives**. Paedagogica Historica, supplementary series, Tradução de Graziela Sousa, Vol. I, pp. 353-382.

KERSTEN, Márcia S. de Andrade. **Os rituais de tombamento e a escrita da História**: Curitiba: Editora da UFPR/ Imprensa Oficial Paraná, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ª edição. Campinas/SP: Editora da UNICAMP. 1996.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, Maria, **Consciência Histórica e Educação Histórica**: diferentes noções e muitos caminhos, In: **Ensino de História Usos do Passado e da Memória**.

MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014.

LOUREIRO, Luciano. **Teatro Cômico e Musicado: uma abordagem histórico-cultural para oficinas em sala de aula (1910 -1930)**. 187 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MACHADO, Cleyton. **Práticas Teatrais no Ensino de História: contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire**. 130 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MARCHESAN, Ana Maria Moreira. **A tutela do patrimônio cultural sob o enfoque ambiental**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo, Boitempo, 25p, 2011.

MAUÉS, Raymundo Heraldo e MACIEL, Maria Eugenia. (orgs). **Diálogos Antropológicos: diversidades, patrimônios, memórias**. Belém/PA: L&A Editora / UFPA, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. **Memória e Cultura Material: documentos pessoais no espaço público**. Seminário Internacional sobre Arquivos Pessoais RJ/SP, Revista Estudos Históricos, vol. 21, 1998.

Merleau-Ponty, M. (1991). **Signos** (M. Pereira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1960)

MORI, Vitor Hugo; SOUZA, Marise Campos de.; BASTOS, Rossano Lopes e GALLO, Haroldo (orgs). **Patrimônio: atualizando o debate**. São Paulo: Ministério da cultura / 9ª SR do IPHAN São Paulo / Governo Estado de São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Rodrigo. **O Teatro do Oprimido como ferramenta para o ensino de História de Temas Sensíveis**. 115 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: “Les lieux de mémoire”. I La République, Paris Gallimard, 1984, pág. 18-42. Tradução de Yara Aun Khoury, Rev. Proj. História, São Paulo, vol. 10, dez 1993.

NUNES, C. X.; REGO, N. **As geografias do corpo e a educação (do) Sensível no Ensino de Geografia**. Revista Brasileira de Educação em Geografia. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 86-107, jan./jun., 2011.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **O ensino de História com base na Educação Patrimonial e no Estudo do Meio**. Revista Cadernos do CEOM, Dossiê Espaço de memória: abordagens e práticas UFRPE, Ano 22, N. 31, 2013.

PAVIS, Patrice. **A Análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. **Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018. ISSN 0102-6801. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152>
Acesso em: 31/05/2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis**. Dossiê. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 14-33 – 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>
Acesso em: 16/11/2020.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 27, nº 53, p. 11-23, 2007.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Gestão e conhecimento sensível na contemporaneidade**. Florianópolis. SC; Editora UFSC, 2006.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PLATÃO. **A República**. Coleção Obra-Prima de Cada Autor. São Paulo: Martin Claret, 2000.

POLLAK, Michael. **“Memória, Esquecimento, Silêncio”**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: FGV, v.2, nº 3, 1989.

PRADO, Alethéia. **Em Cena a História Ensina: a produção de narrativas visuais na perspectiva da Educação Histórica**. 125 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

REVISTA HISTÓRIA, **Dossiê Patrimônio Histórico**. São Paulo, Vol. 27 (2), 2008.

RÜSEN, Jörn. In: **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHIAVON, Carmen Burgert e TORRES, Tatiana Carrilho P. **Educação Patrimonial: a cidade como recurso para o ensino de História**. Revista do LHISTE, Porto Alegre, número 03, vol. 03, 2015.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática**. Revista História Hoje, v. 05, p. 23-40, 2016.

SEFFNER, F.; PEREIRA, NILTON MULLET; PACIEVITCH, CAROLINE; GIL, CARMEM ZELI. **Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos**. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 23, p. 79-96, 2018.

SEGAL apud BITTENCOURT, Circe. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História**. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SEIXAS, Jacy Alves de. **Percursos de Memória em terras de História: problemáticas atuais**. In: BRESCIANI, Stela e NAXARA, Márcia (orgs.) Memória e (Res) Sentimentos: Indagações sobre uma questão sensível. Campinas/SP: Unicamp/Fapesp/Cnpq, 200.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet, príncipe da Dinamarca**. In: Shakespeare – tragédias, vol. I. Trad. de F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SHIMIDT, Maria Auxiliadora. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação - RHE**, Porto Alegre, v.16, n.37, p. 73-91, 2012.

SOARES, Inês Virgínia Prado. **Direito ao (do) Patrimônio Cultural Brasileiro**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007

TAMASO, Isabela e LIMA FILHO, Manuel Ferreira. (orgs). **Antropologia e Patrimônio Cultural: trajetórias e conceitos**. Brasília: Edit. UNB / Associação Brasileira de Antropologia – ABA Publicações, 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado. História Oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p. 20-196. (capítulos 1, 2, 3 e 4).

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. **O teatro como linguagem e fonte no ensino de História**. XXVI Simpósio Nacional de História–ANPHU, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1 – OFICINAS DE TEATRO – FAZER HISTÓRIA COM O PRÓPRIO CORPO: UMA ATITUDE PROPOSITIVA

O teatro empregado como recurso pedagógico no espaço escolar possibilita que se “brinque” com a manifestação da inteligência do ser humano e que pode resultar em um crescente sentido de cooperação afetiva na interação entre o simbólico e o lúdico. O processo de afetação pelo viés artístico tem como propósito imprimir à realidade subjeções transformadoras em atitudes inquietantes que tenham a capacidade de despertar o interesse de quem de quem ver/participa, destacando os alunos e as alunas e levando-os a desenvolverem de expressar em um despertar criativo, dentro de uma expressividade artística, usando a linguagem cênica por meio da ação teórico-prática.

No capítulo anterior, procuramos estabelecer um eixo entre o conhecimento e a expressão, a partir do movimento, atribuindo aos temas sensíveis das narrativas históricas, uma condição de agentes mobilizadores na construção do conhecimento; de que o corpo “fala” e precisa ser “ouvido”. Na área do conhecimento, a arte é uma premissa que constrói e faz parte da formação humana desde a sua concepção sócio-histórico-cultural, de maneira que é um elemento estruturante e de importância significativa, capaz de provocar no ser humano a necessidade de entender, articular, problematizar, criticar, transformar e reinventar o mundo a sua volta.

Para este capítulo, nossa proposição consistirá na ideia de que a História precisa de movimento para melhor ser compreendida e experimentada e, para tanto, partiremos para a reinvenção do espaço-tempo, ou o que Freire (1997) chamou de ação-reflexão-ação (*saberes necessários à prática pedagógica*). Dessa forma, nosso objetivo é desenvolver uma Oficina de Teatro, como uma ação pedagógica que permitirá que os sujeitos reflitam sobre alguns aspectos, quais sejam: 1. O autoconhecimento, 2. O ser humano lúdico *versus* máquina, 3. Os processos de laboração e reinvenção de espaços não-formais do eixo ensinar/aprender, 4. O entendimento de alguns conceitos teatrais e 5. A construção de cenas a partir dos conteúdos históricos.

Assim, entendemos poder contribuir de maneira exitosa na construção de saberes necessários para o desenvolvimento da autoestima mediada pela autocrítica.

Como intensão motivadora: "posso ensinar-lhe o padrão gestual que indica olhar para a lua. Posso ensinar-lhe como fazer o movimento da ponta do dedo que mostra a lua no céu. Mas da ponta do seu dedo até a lua, a responsabilidade é inteiramente sua". (OIDA, 2007).

A disciplina de História pode oferecer uma infinidade de condições necessárias a todo aquele que deseje trabalhá-la fazendo uso das mais diversificadas que lhe convier; sua abrangência de narrativas na ocupação do tempo/espaço contribui para isso. O lúdico pode ser uma experimentação possível. Meinerz (2013) complementa: "A aula de História é assim compreendida como espaço de interação e de experimentação, lugar pensado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado" (2013, p. 104).

A arte teatral pode facilmente ser identificada como um jogo; em cena, o artista joga com sua plateia e, vencerá aquele que conseguir impressionar mais o outro. O ator ou a atriz vencerá esse jogo toda vez que conseguir fazer sua plateia compreender sua arte como um fio condutor de algum saber; já o espectador se consagrará um grande vencedor, sempre que sair do espetáculo com pelo menos um questionamento adicional. O jogo de torna perfeito quando artistas e interlocutores conseguirem atingir juntos esse patamar. O lúdico empresta ao ensino de História a leveza na abordagem e, o aprender se desvencilha do medo de poder errar; a brincadeira e a encenação carregam consigo algo em comum: o movimento, e trabalham a expressão corporal, que é uma agente facilitadora no ato de aprender/ensinar. Nesse sentido, Meinerz (2013) afirma:

As propostas que envolvem expressividade corporal são também de grande potencialidade no Ensino de História. (...) Jogos teatrais, dinâmicas de grupo, RPG, encenações de telenoticiários, leituras dramáticas, simulações de tribunais com temáticas da história são exemplos dessa variedade de proposição lúdica na educação (2013, p. 112).

Em uma representação teatral é importante que se conheçam bem todos os seus códigos e convenções, para que se possa dominar o processo de criação e, nesse ínterim o corpo figura como ponto convergente de onde, a partir dele, partirão todas as manifestações; portanto, saber lidar com essas competências, é saber sistematizar e organizar experiências. Uma oficina de teatro quando é instrumentalizada, objetiva ensaiar e aplicar tais competências. E, também, como ocorre nas outras formas de arte, o teatro tem a dimensão de uma conquista de

linguagem da humanidade na reprodução de realidades com elementos espetaculares.

Ao se reproduzir uma realidade, geralmente a partir de uma narrativa, exploram-se os recursos poéticos e, nesse jogo do fingir, projetam-se as realidades que as ações cénicas permitem. A reprodução cénica produz uma linguagem, e o sujeito que o opera passa por uma transformação, como sintetiza Biange Cabral, o pensamento de Wittgenstien:

(...) para o qual, em vez do homem ser capaz de criar a linguagem, a língua e as artes criam o homem, pois as respostas e ações espontâneas, e as formas linguísticas e artísticas que se desenvolvem a partir delas dão ao homem sua concepção de mundo - uma concepção que é expressa não só sob a forma de palavras, mas principalmente em maneiras de vida e em possibilidades de ser. (CABRAL. 2000)

Oficina é local onde se aprende a fazer uma determinada coisa, fazendo; nela se constrói a partir do experimento e, na proposta de oficina de teatro no espaço escolar, os alunos e as alunas também aprenderão a construir cenas, encenando. Nessa perspectiva, aquiescemos do que afirma Gonzales Cubelles (1987):

Refiro-me à oficina como tempo-espaço para a vivência, a reflexão, a conceitualização: como síntese do pensar, sentir e atuar. Como “o” lugar para a participação, o aprendizado e a sistematização dos conhecimentos. (...) Agrada-me a expressão que explica a oficina como o lugar de manufatura e de “mentefatura”. Na oficina, através do jogo recíproco dos participantes nas tarefas, confluem o pensamento e a ação. Em síntese, a oficina se converte no lugar do vínculo, da participação, da comunicação e, finalmente, da produção de objetos, acontecimentos e conhecimentos (1987, p.3).

O processo de fragmentar de um objeto qualquer o tornando matéria-prima novamente e, depois refazer o processo inversamente, só que em uma perspectiva que lhe atribua um novo formato; voltando a repetir esse processo por diversas vezes, atribui a quem pratica essas ações um sentimento de pertencimento; seria como se, metaforicamente falando, o oleiro de tanto malear sua matéria-prima de trabalho, passasse a se sentir barro. Na oficina também se faz e desfaz, é lugar de construção e desconstrução. Betancourt afirma que:

(...) a oficina é concebida como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, na qual a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico. Está orientada à promoção constante da comunicação com a realidade social e para ser um grupo de trabalho altamente participativo no qual cada um é um membro a mais do grupo e dá sua contribuição específica (1991, p. 21).

A oficina que estamos a propor tem com propósito transformar a sala de aula em um espaço de ressignificações; um local no qual alunos e alunas passarão por um processo metamórfico e serão transformados em atores e atrizes que se disporão a reconstituir os temas sensíveis dos conteúdos históricos em um novo enredo para encená-los. Enredar as narrativas e encená-las, será tarefa dos alunos e alunas que emprestarão seus corpos e seus movimentos e, juntos, construirão o seu próprio saber, se permitindo encontrar consigo mesmos, podendo explorar suas potencialidades artísticas. As cenas deverão ser pensadas e construídas pelos próprios alunos e alunas, aos professores e professoras cabe apenas a orientação, até para que não possam interferir no resultado.

A rigor, o que guiará essa “metamorfose” a qual passarão os alunos e alunas à condição de atores e atrizes atuantes da História e suas problemáticas, será esse modelo de proposta de oficina:

Oficinas de teatro: ressignificações para a vida

Duração: 03 encontros de 02 horas/aula = 06 horas/aula.

Público-alvo: jovens estudantes do Ensino Fundamental 02 e Ensino Médio dispostos a se permitirem à mudança e abertos a desenvolverem capacidades de comunicação verbal e não verbal por meio do teatro, em ensaios dramáticos. Os espaços disponíveis estarão diretamente ligados a quantidade de alunos para esta proposta de oficina.

Temática Histórica: o clima de violência política instalado no Brasil a partir das eleições presidenciais de 2018.

Metodologia: a proposta da Oficina de teatro: “ressignificando para a vida” envolve aulas teóricas e práticas por meio de encenações dramáticas de um tema motriz, fazendo uso de textos, vídeos e improvisações tendo o corpo como instrumento em atividades de grupo experimentando novos conceitos. O cerne do projeto, de natureza teórico-prática, é trabalhar questionamentos com exercícios de integração (jogo com o corpo/voz – os ressonadores). O Teatro-Imagem de Augusto Boal será o instrumento cênico na interação sobre os temas propostos.

Problema: que aliança pode existir entre dramatização e História e como a cena pode ensinar?

Objetivos: trabalhar os principais elementos do jogo dramático na prática improvisada da aprendizagem, usando o corpo como instrumento de criação; estudar e promover articulações físicas e racionais para oportunizar dinâmicas de criação, de fruição e de contextualização no campo da cena/sala de aula; preparar os alunos e as alunas para que possam desenvolver a representação corporal nos temas propostos.

Programação:

- Leitura e estudos de textos extraídos de História Mundial do Teatro de Margot Berthold e do Teatro do Oprimido de Augusto Boal;
- Dinâmica de prontidão do corpo e da voz, individual e em grupos;
- Improvisação de cenas aleatórias;
- Construção de personagens e montagem de cenas através do Teatro-Imagem³⁶;
- Preparar equipamentos para captura de vídeos.

1º encontro: o prólogo

Objetivo: expor as concepções de teatro e suas contribuições na construção do conhecimento.

Metodologia: apresentação explicativa teórica e prática.

Materiais necessários: sala ampla, Multimídia para execução de vídeos, aparelho de gravação de vídeos, textos, caixa de som e pessoas.

Tempo: 2 h/a

³⁶ Teatro-imagem integra a estética do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, tem a intenção de ensaiar uma transformação da realidade, através do uso da imagem corporal.

Programação:

1. **Apresentar a proposta do Teatro do Oprimido de Augusto Boal**, por meio do documentário “Augusto Boal e o Teatro do Oprimido (2010)”, que mostra a trajetória desse importante teatrólogo, talvez o mais expoente de sua época no Brasil, desse seguimento. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VE48J767kQ>. Acesso em 26/10/2022 às 04h52. (Duração: 47m36)
2. **Roda de diálogos:** exposição das impressões levantadas a partir do documentário. (Duração: 15 minutos)
3. **Relaxamento:** pede-se aos jovens estudantes que ocupem um espaço na sala onde cada um deles e delas possam ficar à vontade; reduz-se a luz ao mínimo possível e, de olhos fechados, orienta-se que eles e elas comecem a inspirar e expirar, em movimentos síncronos e sem a incidência de nenhum som. É importante explicar das benesses do relaxamento na preparação do corpo e da alma para a interpretação. (Duração: 5 minutos)
4. **Preparação corporal:** consiste em alguns exercícios físicos que são desenvolvidos, começando por um alongamento e em seguida pede-se a todos que caminhem em passos módicos evoluindo para passos mais acelerados à medida que o espaço físico sejam preenchidos pelos atores e atrizes (estudantes) sem que restem grandes lacunas entre todos e que também não choquem nessa evolução. (Duração: 5 minutos).
5. **Improvisação de cena:** divide-se a turma em dois grupos, e a cada um dos grupos distribui-se um tema relacionado a cada um dos grupos políticos que protagonizaram as eleições presidenciais do ano de 2018; em seguida, reserva-se cinco minutos para que os grupos construam seus argumentos e montem as suas estratégias para o enfrentamento. Em seguida se promove o embate dos grupos. É importante que um dos participantes fique de fora para fazer o registro em vídeo, que servirá para o próximo encontro. (Duração: 20 minutos).

- 6. Finalização:** forma-se um grande círculo e, mãos dadas, de forma espontânea os jovens começam a falar uma palavra que traduza aqueles momentos vivenciados ali e seu significado. (Duração: 5 minutos).

2º encontro: o autoconhecimento

Programação:

- 1. Apresentar o vídeo** gravado na aula anterior e abrir espaço para as avaliações do que foi feito. É importante que todos e todas deem a sua contribuição. (Duração: 30 minutos).
- 2. Relaxamento:** pede-se aos jovens estudantes que ocupem um espaço na sala onde cada um deles e delas possam ficar à vontade; reduz-se a luz ao mínimo possível e, de olhos fechados, orienta-se que eles e elas comecem a inspirar e expirar, em movimentos síncronos e sem a incidência de nenhum som. É importante explicar das bebeses do relaxamento na preparação do corpo e da alma para a interpretação. (Duração: 10 minutos)
- 3. Preparação corporal:** consiste em alguns exercícios físicos que são desenvolvidos, começando por um alongamento e em seguida pede-se a todos que caminhem em passos módicos evoluindo para passos mais acelerados à medida que o espaço físico sejam preenchidos pelos atores e atrizes (estudantes) sem que restem grandes lacunas entre todos e que também não choquem nessa evolução. (Duração: 5 minutos).
- 4. O antagonismo:** divide-se a sala em dois grupos, sendo que um deles precisa ter, em número de participantes, um quinto em relação ao outro

grupo; ao grupo maior, se atribui a função de representar o grupo político que venceu as eleições presidenciais de 2018 no Brasil e ao grupo menor para representar uma minoria, que pode ser qualquer uma. Pedese que evitem as questões religiosas para não constranger algum possível seguidor que porventura estiver na sala. Em seguida pede-se que todos interajam, cada um com seu personagem. É importante que uma pessoa registre em vídeo. (Duração: 25 minutos)

5. **Debate das sensações:** aqui, dialoga-se com os jovens e pede-se que expliquem suas sensações e descobertas e o que eles poderiam fazer se tivessem que enfrentar uma situação semelhante. (Duração: 25 minutos).

3º encontro: quem encena acena

Objetivo: estudar e analisar a importância de aplicar o recurso da dramatização através da montagem de cenas criadas a partir de temas específicos sugeridos; descobrir as potencialidades artísticas de cada um dos presentes envolvidos.

Metodologia: aula dialógica executada de forma prática por meio da interação entre os estudantes e suas reações.

Materiais necessários: sala ampla, Multimídia para execução de vídeos, caixa de som, aparelho para gravação de vídeo, textos e pessoas.

Tempo: 2 h/a

Programação:

1. **Apresentação do vídeo** gravado na aula anterior e dar espaço para que os estudantes possam avaliar o que foi feito e se poderiam ter feito melhor. É importante que todos participem. (Duração: 30 minutos).

2. **Relaxamento:** pede-se aos jovens estudantes que ocupem um espaço na sala onde cada um deles e delas possam ficar à vontade; reduz-se a luz ao mínimo possível e, de olhos fechados, orienta-se que eles e elas comecem a inspirar e expirar, em movimentos síncronos e sem a incidência de nenhum som. É importante explicar das bebeses do relaxamento na preparação do corpo e da alma para a interpretação. (Duração: 10 minutos).

3. **Preparação corporal:** consiste em alguns exercícios físicos que são desenvolvidos, começando por um alongamento e em seguida pede-se a todos que caminhem em passos módicos evoluindo para passos mais acelerados à medida que o espaço físico sejam preenchidos pelos atores e atrizes (estudantes) sem que restem grandes lacunas entre todos e que também não choquem nessa evolução. (Duração: 5 minutos).

4. **A cena ensina:** formam-se quatro grupos e dar-lhes a missão de recriar uma cena de alguma situação que já tenham presenciado ou tomaram conhecimento e, que na qual não concordaram. Reserva-se o tempo de dez minutos para montarem as cenas e em seguida, cada grupo terá cinco minutos para se apresentar. Ao final, assiste-se o que foi gravado e se abrem os debates para avaliar o que foi desenvolvido nesses três encontros. É importante que todos participem. (Duração: 55 minutos).

Conclusão da Oficina:

Ao que se pode ver, os encontros objetivam promover a inserção dos estudantes no processo de tomadas de decisão, à medida que lhes é atribuído o desfecho final dos questionamentos propostos para criação e execução das cenas. É muito importante poder registrar todo o desenrolar das situações para que cada um dos participantes possa perceber que faz parte de uma mesma engrenagem que faz movimentar a todos, e que pode dar a sua contribuição, de poder ter direito à fala e de poder ser ouvido.

Os dois primeiros temas por serem sensíveis e do cotidiano, remetem a uma reflexão mais aprofundada pela alta carga de similitude com o que muitos enfrentam no seu dia a dia; quando muitas vezes são silenciados e cerceados de qualquer poder de reação. Dessa forma, isso permite que formem suas opiniões a respeito do que pensam e de poderem estar sempre preparados para enfrentar situações semelhantes, quando vierem a se deparar com elas. Já para o terceiro encontro, é bom que o tema seja livre e mais próximo da realidade de cada um dos participantes e à escolha deles, para que celebrem o seu protagonismo e se descubram para a vida.

Considerações finais

Neste trabalho procuramos de maneira consistente tornar acessível, como resultado de uma pesquisa, uma singular, porém profunda, reflexão teórico metodológica por meio de uma proposição do Teatro do Oprimido como coadjutor do ensino de História na abordagem de temas sensíveis. Na dissertação enveredamos em direção a uma discussão pedagógica com o objetivo de ampliar as possibilidades que possam contribuir para um melhor aperfeiçoamento do ensino de História, empregando práticas desafiadoras e inquietantes, que mantenham sempre uma relação dialógica com a cidadania, autonomia, memória, empatia, experiência identidade, corpo e sensibilidade. Discorreu sempre acenando com a efetividade da inclusão dos jovens estudantes no processo de ensino-aprendizagem garantindo a eles e elas sempre uma posição de sujeitos e protagonistas do seu próprio saber, com a inserção do corpo como parte desse processo, por entender que ele, o corpo, é uma ferramenta de tamanha importância, tal qual a cognição, para a construção de um saber emancipador e cidadão. Dar a oportunidade para que esses jovens estudantes possam se expressar com seus corpos com movimentos inteligíveis em ações performáticas que transformam aquilo que eles pensam e sentem em cenas, por meio do teatro, é um aceno à liberdade e um convite à cidadania.

Quando se permite entrar na cena, criando a sua própria narrativa a partir de suas percepções, esse deslocamento favorece a que se tenha uma leitura muito mais autônoma e independente, desvinculada de qualquer tipo de influência, principalmente aquelas oriundas de quem conta, que se posta enquanto agente ativo, já que por deter a informação, é tendente sempre a querer direcionar a interpretação ao seu modo,

impondo ao interlocutor uma condição sempre passiva. O modelo tradicional de ensino, que ainda é praticado no Brasil, ainda se pauta muito em apenas transmitir conhecimento, não apenas metaforizei e essa afirmação se lastreia nos números apresentados pelo governo medem o rendimento escolar através do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Esse modelo de ensino onde os conteúdos são aplicados como sendo uma verdade absoluta, não permitindo questionamentos nem interpretações divergentes ainda não foi erradicado em algumas das nossas escolas da rede pública de ensino básico. É bom que se reconheça que, na maioria das escolas esse modelo de ensino “pétrico” já não tem mais nenhum espaço, graças aos muitos trabalhos de professores que se capacitam e passam a refletir o ensino a partir do entendimento de que é uma ação coletiva e simbiótica.

A dramatização aplicada ao ensino, – e aqui ratificamos – principalmente ao de História, acrescenta valores e contribui positivamente na construção do conhecimento histórico dos jovens, já que para tal, é preciso que haja um envolvimento não apenas e simplesmente adesista, mas corporal, de movimento, e isso repercute nas suas emoções, que afloram na resignificação do conhecimento. Entendemos e ratificamos a ideia de que a contribuição que o teatro oferece na composição do aprendizado estreita muito a relação de quem aprende com o que se permite aprender, porque permite que possa haver uma relação dialógica entre as partes, maleada na plasticidade do movimento corpóreo, que muitas vezes consegue expressar com a profundidade que a palavra não consegue alcançar, por poder decair em algum tipo de equívoco, já o movimento, esse sempre será significativo.

Teatro é ação, é movimento, mas também é intenção e consegue superar as barreiras rotulares impostas que exigem que todos tenham a mesma percepção e reajam da mesma maneira. Cada um dos aprendentes dispõe de sua maneira exclusiva de aprender, e o teatro lhe oportuniza isso ao permitir que cada um construa seu entendimento empregando o movimento que melhor lhe convier, sem se apegar a qualquer receio de que irá ou não ser aceito, até porque, se não for aceito, terá alcançado pelo menos um objetivo: o de impactar e provocar questionamentos.

Defendemos neste trabalho que um direcionamento a ser seguido é a introdução de aulas práticas e lúdicas que possibilitem aos alunos e alunas uma maior participação que consista em movimentá-los e que consiga extrair deles e delas todo o seu potencial e toda a sua entrega e que juntos possam construir uma dimensão renovadora de entendimento na construção da sua cidadania. Paulo Freire (1997)

influencia a todos nós que desejamos a efetivação de uma educação cada vez mais emancipadora e geradora de cidadãos ativos democraticamente que cheguem à autonomia e nunca abandone a condição de ser em permanente estado de transformação. Sua contribuição nesse projeto de implementar movimentos ao ensino de História pela via do teatro com o recurso da dramatização, baseada no diálogo e na problematização da realidade com procedimentos críticos e emancipatórios objetiva a construção de uma educação mais humanizada, política e símbolo de uma manifestação permanente.

Não devemos diminuir a importância do corpo no processo de ensino-aprendizagem, ele é uma parte fundamental na composição humana, tem consigo o poder de transmitir uma sensação em seus movimentos que talvez as palavras não tenham, precisamos cada vez mais saber interpretar sua linguagem e compreender sua “fala” para que possamos juntos, todos, trilhar pelos caminhos das possibilidades.

ANEXO 2 - SCRIPT DO PRIMEIRO TRABALHO DE DRAMATIZAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL JOÃO TOMAZ NETO

Grupo de Teatro Amador

1ª Arte emCena

2016

EEJTN

“Ser artista é:

Usa o corpo como elemento de expressão;

A vós como um veículo, uma mensagem;

A mente como uma ferramenta condutora

E a emoção como ligação entre tudo isso, para chegarmos a uma verdade cênica.”

Autor desconhecido.

Orientador: Professor Jessé R.

Apresentação

O espetáculo acontece em dois cenários simultâneos montados em um mesmo palco com atuações alternadas retomadas por palavras-chaves e timbres de voz. Os cenários são antagônicos entre si no que se refere a temporalidade e espaço, ambos recriam um ambiente familiar, cada qual com valores e práticas de seu tempo.

Sinopse

A peça é ambientada em dois espaços distintos, sendo um antigo e outro atual e se desenvolve tendo como mote o uso da energia elétrica, no espaço antigo a sua total ausência e no moderno o seu desperdício.

O espaço antigo deve retratar fidedignamente toda a dificuldade que era viver sem as benesses da energia elétrica para nossas vidas e todos os personagens devem agir e falar com sotaque rural de quem viveu há mais de cem anos, considerando que são todos analfabetos. Todas as expressões devem estar de acordo com o seu tempo. O núcleo é uma família composta de um casal, um filho e duas filhas. O pai e o filho são lavradores e a mãe e as filhas cuidam da lide doméstica,

precisam preparar comida, buscar água e lenha na cabeça. O foco principal nesse núcleo é a falta que a energia elétrica faz.

Simultaneamente, o espaço moderno deve retratar todas as facilidades que o uso da energia elétrica trouxe para a vida moderna com personagens que retratem uma família de classe média alta de hábitos extravagantes e predatórios. As expressões e linguagens precisam estar em consonância com o que há de mais moderno no convívio das famílias urbanas atuais. A família desse núcleo é composta por um casal, um filho, duas filhas, uma empregada e mais duas amigas da filha que está em visita e se preparam para ir à balada. O pai é ecologicamente consciente e a mãe consumidora compulsiva, o filho é consumista, preguiçoso e por onde passa deixa tudo ligado; uma das filhas segue a linha do pai e, por isso, entra em conflito constante com a mãe, a irmã e o irmão; a outra filha é o que podemos chamar de “a cara da modernidade”, pensa que tudo deve ser usado exaustivamente e nunca pode se acabar, não sabe fazer nada, tudo é “nas costas” da pobre da empregada que não tem sossego hora nenhuma. As amigas que lhe visitam seguem a mesma linha.

Personagens

Núcleo Antigo	Núcleo Atual
Pai	Pai
Mãe	Mãe
Filha 1	Filho
Filha 2	Filha 1
Filho	Filha 2
	Empregada
	Amiga 1
	Amiga 2

Roteiro

O espetáculo se inicia no cenário do núcleo antigo.

Cena 1, (cenário às escuras), (texto livre).

- Mãe entra em cena, cantarolando uma “ave maria”, acende a lamparina e reclama que já está escurecendo e as filhas ainda não chegaram.

Cena 2, (cenário iluminado pela lamparina), (texto livre).

- Filhas entram em cena, reclamando daquela vida, uma com uma lata d'água na cabeça e a outra com um feixe de lenha na cabeça. A mãe agradece a Deus porque as filhas chegaram e começa, com a lenha, acender o fogo para fazer o jantar. As filhas começam a ajudar a mãe e dizendo que com aquela vida que levam, feitas bichos, nunca que ninguém vai se interessar por elas. A mãe retruca dizendo que no tempo dela era pior.

Cena 3, (cenário iluminado pela lamparina), (texto livre).

- Entram pai e filho vindos da roça.

- Pai pergunta se já tem café feito e filho se o jantar já está pronto.

- Mãe diz que filhas se atrasaram com a água e com a lenha e acabara de fazer o fogo e que ainda precisa pilar o café que ainda está em grãos, pede para o pai limpar o pilão e preparar o pó;

- E filha 1 diz ao irmão que o milho ainda está de molho e que ele precisa montar o moinho e moer o milho se quiser ter janta pronta;

- Filha 2 diz ao irmão que moa logo o milho que ela peneira e prepara o cuscuz.

- Pai e mãe saem de cena.

Cena 4, (cenário iluminado pela lamparina), (texto livre).

- Filho pede às irmãs que “engomem” sua roupa que ele vai ao baile mais tarde;

- Filhas dizem que ele vai ter que esperar muito ainda pois o fogo ainda não criou brasas para colocar no ferro.

- Filho sai de cena.

Cena 5, (cenário iluminado pela lamparina), (texto livre).

- Filhas conversam dizendo o quanto a vida é difícil, como seria bom se para tudo aquilo que eles precisam fazer tivesse uma máquina que fizesse por ela, se tivesse uma luz que clareasse bem e não precisasse de querosene, se o fogo não precisasse de lenha e a água que bebessem não fosse tão quente e suja.

- Filha 1 - Quem sabe isso não seja possível?

- Filha 2 - Vai que alguém que tenha a oportunidade de estudar consiga descobrir tudo isso para que a nossa vida seja mais fácil.

Cena 6, (cenário iluminado pela lamparina), (sem texto)

- Apaga-se a lamparina, saem-se de cena. (Final)

O espetáculo se inicia no cenário atual

Cena 1, (cenário com iluminação bem viva e repleta de brilhos), (texto livre)

- Empregada entra em cena, com tudo ligado, bem atarefada e reclamando da quantidade de serviços que ainda tem que dar conta. Diz que que seus patrões não deixam, mas vai ligar o ar-condicionado para se refrescar um pouco.

Cena 2, (cenário com mesma iluminação), (texto livre)

- Pai (patrão) entra em cena furioso com a empregada que está com tudo ligado ao mesmo tempo desnecessariamente e, ainda por cima, com o ar ligado, começa a desligar tudo. Dá-lhe uma lição de consciência ambiental e pede para ela fazer uso da energia de maneira sustentável porque senão um dia vai se acabar e todo mundo vai voltar a viver como se vivia antes.

- Pai sai de cena.

Cena 3, (cenário com iluminação moderada), (texto livre).

- Empregada resmungo muito sozinha reclamando do quanto trabalha e não é reconhecida e que tudo aquilo que o patrão disse não é por consciência coisa nenhuma e sim porque é um mão-de-vaca, pão-duro, muquirana.

Cena 4, (cenário com iluminação moderada), (texto livre)

- Entra mãe (patroa) em cena e já começa a religar tudo o que o marido tinha desligado e a reclamar da empregada que ainda não tinha cumprido todas as tarefas.

- Enquanto as duas discutem entra a filha 1 em cena e tenta explicar da importância de se evitar o desperdício de energia e que energia é algo limitado. A mãe discorda e a empregada diz: - outra mão-de-vaca.

- Mãe e empregada saem de cena.

Cena 5, (cenário com iluminação moderada), (Texto livre).

- Filha 2 entra em cena já ligando todas as luzes e aparelhos e se prepara para ir a uma festa.

- Começa uma discussão entre as irmãs, nisso entra duas amigas da filha 2 que também vão a festa e vieram se preparar lá.

- A empregada é chamada para atender aos caprichos da filha 2 e de suas amigas, reclamando, ela volta à cena.

- A filha 1 sai de cena.

- A empregada começa a passar as roupas das festas enquanto as amigas estão no banho demorado com o chuveiro elétrico ligado e a filha 2 usa o secador de cabelos exaustivamente.

- Entra o filho, acha que está muito quente e liga o ar-condicionado, abre por muito tempo a geladeira e põe comida no micro-ondas para esquentar.

Cena 6, (cenário com iluminação máxima), (texto livre).

- Volta o pai a cena furioso com aquele mal uso e desperdício de energia e diz que o sistema não irá suportar, além da conta que vai ficar impagável.

- Volta também a filha 1 e reforça os argumentos do pai, desagradando a irmã e amigas e irmão.

- A mãe também volta à cena e reforça o grupo dos extravagantes.

- Nesse momento a discussão ganha força, fica calorosa e, de repente fica tudo escuro, acaba a energia.

- A filha 1 diz: --*Eu não disse!*

- E a filha 2 pergunta: --E agora, como vamos viver sem energia?

- Fim do espetáculo, acendem-se as luzes.

Figurino

Núcleo Antigo	Núcleo Atual
Pai – Roupa bem antiga de quem trabalha na roça, calça e camisa de mangas longas, chapéu e chinelo	Pai – Roupa moderna, calça, camisa, tênis, óculos e bem penteado.
Mãe – Vestido ou saia e blusa sem estampas, bem antigos e lenço na cabeça.	Mãe – Roupa de quem vai à academia e bem maquilada, mascando chiclete, usando smartfone, e fones de ouvido. Tem que parecer uma pessoa de meia idade.
Filha 1 - Vestido ou saia e blusa sem estampas, bem antigos e lenço na cabeça.	Filho – Trajes de quem vai praticar algum esporte e tênis, usando smartfone e fones de ouvido e cabelo com gel.
Filha 2 - Vestido ou saia e blusa sem estampas, bem antigos e lenço na cabeça.	Filha 1 – Roupa simples, bem composta, óculos, cabelo bem arrumado, maquilagem moderada e sempre conduzindo um livro.

Filho - Roupa bem antiga de quem trabalha na roça, calça e camisa de mangas longas, chapéu e chinelo	Filha 2 – Short curto, meia calça, salto alto, blusa moderna, maquilagem bem carregada, cabelo chapeado ou peruca loira, e não vive sem o smartfone.
	Empregada – uniforme de empregada, sem maquilagem e celular sempre em mãos.
	Amiga 1 – short curto e blusa sem alças, pois no decorrer da cena terão que por uma toalha por cima como que sai do banho, cabelo molhado, sandália ou sapato de médio salto.
	Amiga 2 - short curto e blusa sem alças, pois no decorrer da cena terão que por uma toalha por cima como que sai do banho, cabelo molhado, sandália ou sapato de médio salto.

Objetos de cena

Núcleo antigo	Núcleo atual
Utensílios domésticos bem antigos	Utensílios domésticos da vida moderna
Balde (lata d'agua)	Secador de cabelos
Feixe de lenha	Chapinha
Lamparina	
Caixa de fósforo	
Velas	
Rodilhas	

Criação: Turma do 1º ano vespertino

Roteiro: Professor Jessé Ribeiro de Araujo

Direção: Prof. Sebastião de Sales