

Cleyton Machado

**PRÁTICAS TEATRAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire**

Dissertação submetida ao
Programa de Mestrado
Profissional em Ensino de
História da Universidade
Federal de Santa Catarina
(ProfHistória – UFSC) para a
obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Jane
Bittencourt

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca
Universitária da UFSC.

Machado, Cleyton

Práticas Teatrais no Ensino de História :
contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire /
Cleyton Machado ; orientadora, Jane Bittencourt,
2017.

130 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Práticas Teatrais. 3.
Ensino de História. 4. Teatro do Oprimido. 5.
Pedagogia do Oprimido. I. Bittencourt, Jane. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História. III. Título.

Cleyton Machado

PRÁTICAS TEATRAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: contribuições de
Augusto Boal e Paulo Freire

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História ProfHistória – UFSC

Florianópolis, 06 de março de 2017.

Professora Doutora Mônica Martins da Silva
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Jane Bittencourt
Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof^a. Dr^a. Karen Christine Rechia

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof^a. Dr^a. Nucia Alexandra Silva de Oliveira

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Prof. Dr. Henrique Luiz Pereira Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof^a. Dr^a. Mônica Martins da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

AGRADECIMENTOS

São tempos difíceis para atores, educadores e sonhadores em geral, que carregam em si toda a angústia de viver um momento onde dizer o óbvio tornou-se um estopim, que tem dado início a explosões de intolerância e indiferença. Desviando de políticas públicas nefastas e vontades particulares de manutenção da moralidade retrógrada e excludente, muitos tentam incansavelmente recolocar os tijolos partidos nos escombros de uma democracia que começava a ganhar ares de fortaleza.

É neste cenário que tantos estudantes não só aceitaram participar deste projeto como fizeram muito mais sem nem perceber: continuaram alimentando a esperança quanto à um presente melhor. Porque em suas falas, olhares, seus sorrisos, comentários, ao longo desse processo, estava a certeza de que eles já fazem a diferença. Fica o desejo de que continuem essa caminhada, optando por olhar de forma empática para o caminho da justiça, do respeito e da dignidade. Deixo aqui registrado o meu mais sincero agradecimento por dividir o palco comigo ao longo de todas essas semanas e abrilhantar esta pesquisa. Fica aqui também uma súplica: apesar dos tempos difíceis, seja o tempo que for, continuem.

Acredito que essa caminhada seria muito mais tortuosa – para não dizer impossível – sem outro grupo de pessoas, que outrora foram estudantes, mas se tornaram além de amigos queridos, parte da minha própria história e ainda hoje me ensinam mais do que mereceria aprender. Agradeço eternamente ao Guiga, Anselmo, Luiza, Carol, Mia, Dani, Fábio, Ana Terra, que em muitos momentos de desânimo e descrença na profissão, foram responsáveis diretos para que eu continuasse acreditando. Por mim e por eles, foram a minha consciência e coragem. À Ana Terra ainda devo o agradecimento por ter me apresentado ao ProfHistória, mas mais do que isso, por ter tido a honra de, mesmo brevemente, ter compartilhado ideias como amigos e colegas de trabalho.

A todos os amigos e amigas que repartiram seus conhecimentos, seu tempo e sua paciência, seja para dar dicas no trabalho, dividindo seu lar ou uma mesa de bar – local onde as ideias germinadas têm o hábito de florescer. Muitos destes foram responsáveis diretos, trazendo conforto e ânimo para que este trabalho finalmente se concretizasse. São irmãos e irmãs de coração que a gente reconhece ao longo da vida e a fazem ficar muito mais colorida e cheia de significados.

Embora as atividades teatrais e ligadas ao ensino de História tenham acontecido, a materialização desta dissertação não seria possível sem uma pessoa em particular. As falhas que este trabalho possui, assumo todas para mim, já os méritos, caso existam, dedico à minha orientadora.

Aos inúmeros colegas de caminhada no mestrado. Estes foram para mim uma referência de profissionais exemplares, além de colegas muito queridos e solícitos. Tantas leituras e trabalhos só foram possíveis de se realizarem graças à sua presença tanto física, quanto virtual. Deixou aqui meus agradecimentos e carinho por essa parceria.

Ao Colégio Cruz e Sousa por ter acreditado no projeto e confiado no meu trabalho ao longo de tantos anos. Em particular à direção, às coordenadoras que sempre apoiaram e incentivaram todas as iniciativas em prol da educação, mesmo que as vezes o próprio sistema que permeia a cultura escolar tenha dificuldade de entender os meandros e a beleza do fazer escolar. Aos inspetores, às secretárias, ao pessoal da manutenção e limpeza, que além da sua competência, trazem tanta leveza e simpatia ao ambiente de trabalho, meu muito obrigado.

Aos meus inúmeros familiares da família Machado e família Bento, tão queridos e compreensivos pelas faltas à churrascos, cafés, aniversários, encontros, canastras e conversas. Eu não poderia ter outros parentes mais maravilhosos, que, mesmo na distância física exigida pela profissão e por esta dissertação, estiveram e estão sempre ao meu lado.

Aos meus irmãos. À minha irmã Elaine, que tem sido há muito tempo um anjo da guarda na minha vida, sempre se fazendo presente, preocupada com minha saúde, alimentação, tirando um tempo do seu dia corrido para demonstrar todo o carinho do mundo. Te amo.

Em especial, logicamente, aos meus pais, Cláudio e Maria da Graça. Sempre penso em vocês quando refaço os caminhos da memória, da infância até aqui. Tenho certeza que as poucas qualidades que possuo seriam drasticamente reduzidas se não fossem os seus esforços constantes para nunca deixar espaços vazios na minha vida. Da comida no prato à palavra de conforto, sempre foram e serão minha maior referência. Amo vocês.

*A injustiça caminha hoje com passo firme.
Os opressores instalam-se pra dez mil anos.
A força afirma: Como está, assim é que fica.
Voz nenhuma soa além da voz dos dominadores
E nas feiras diz alto a exploração: Agora é que eu começo.
Mas dos oprimidos dizem muitos agora:
O que nós queremos, nunca pode ser.
Quem ainda vive, que não diga: nunca!
O certo não é certo.
Assim como está, não fica
Quando os dominadores tiverem falado
Falarão os dominados.
Quem se atreve a dizer: nunca?
De quem depende que a opressão continue? De nós.
De quem depende que ela seja quebrada? Igualmente de nós.
Quem for derrubado, que se levante!
Quem estiver perdido, lute!
A quem reconheceu a sua situação, quem poderá detê-lo?
Pois os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã
E do Nunca se faz: Hoje ainda!*

Eugen Bertholt Friedrich Brecht

RESUMO

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

Palavras-chave: Relações de opressão, práticas teatrais, empatia histórica.

RESUMEN

Entender cómo se procesan las relaciones de opresión en la sociedad, a través de la práctica dialogística, como propuesta por Paulo Freire, implica en establecer una relación constante y dinámica entre los sujetos, en el sentido de buscar la interacción de distintos conocimientos posibles de varios lugares y épocas. Creemos que prácticas teatrales puedan colaborar fundamentalmente con ese proceso, por expandieren las posibilidades de acción didáctica. El Teatro del Oprimido propuesto por Augusto Boal, visa dar un sentido profundamente social para prácticas tales, en la cual el sujeto tiene la oportunidad de cuestionar a sí mismo y el mundo, tanto en el presente cuanto en el pasado. Cuando direccionamos esos subsidios a la enseñanza de Historia, percibimos el cuanto la habilidad de considerar la relación de los agentes históricos con los elementos de su tiempo puede proporcionar una rica integración de las propuestas de los autores aquí discutidos en el diálogo con el conocimiento histórico en el proceso educacional. Buscamos a través de este estudio práctico e investigativo analizar las potencialidades de prácticas teatrales asociadas a la enseñanza de Historia. Particularmente utilizamos la dictadura civil-militar brasileña como base temática, mientras la investigación acerca de la enseñanza se ha dado a partir del concepto de empatía histórica. Para ello, en el primer capítulo analizamos algunas de las contribuciones de Augusto Boal y Paulo Freire que han servido de base para este estudio; en el segundo capítulo, presentamos el concepto de empatía histórica y sus posibles ligaciones con las prácticas teatrales; en el capítulo siguiente son discutidos los resultados de las prácticas teatrales a la luz de las análisis teóricas realizadas hasta el momento. Con este estudio, más que entender cómo se procesa el pensamiento histórico de los estudiantes, partiéndose del facto propuesto, se buscó también ofrecer mecanismos para su perfeccionamiento.

Palabras-clave: Relaciones de opresión, prácticas teatrales, empatía histórica.

ILUSTRAÇÃO

IMAGEM 1. A ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO 34

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. QUARTO DIA	65
TABELA 2. QUINTO DIA	66
TABELA 3. PRIMEIRO DIA	67
TABELA 4. SEXTO DIA	70
TABELA 5. SEGUNDO DIA	70
TABELA 6. OITAVO DIA	71
TABELA 7. TERCEIRO DIA	74
TABELA 8. NONO DIA	77
TABELA 9. SÉTIMO DIA	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 CONTRIBUIÇÕES DE AUGUSTO BOAL E PAULO FREIRE	27
2.1 A árvore do teatro do oprimido	33
2.2 A educação estética em Boal	38
2.3 Do espect-ator ao ator: repensando limites e possibilidades	40
2.4 Paulo Freire: contribuições da pedagogia do oprimido	42
2.4.1 Conscientização	44
2.4.2 Problematização	45
2.5 Relações possíveis entre Augusto Boal e Paulo Freire	48
3 EMPATIA HISTÓRICA E PRÁTICAS TEATRAIS	51
3.1 Empatia histórica, práticas teatrais e o ensino	60
4 PRÁTICAS TEATRAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: INTERLOCUÇÕES	65
4.1 Máscaras	68
4.2 Pedagogia do oprimido e práticas teatrais	72
4.3 Práticas teatrais e empatia histórica	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
7 ANEXOS	103

1. INTRODUÇÃO

O ensino de História praticado no Brasil e em diversos outros países tem avançado no sentido de buscar novos mecanismos que nos levem a entender como os estudantes, e mesmo os professores, pensam a relação dos sujeitos no tempo. Busca-se um pensamento histórico que não se limite à interpretação restrita das fontes, mas que seja entendido enquanto narrativas construídas, refletidas e reconstruídas.

Diversos autores como Peter Lee (2000), Isabel Barca (2000), Maria do Céu de Melo Esteves Pereira (2003) concordam que mesmo alunos mais jovens têm a potencialidade de produzir raciocínios históricos de forma elaborada, desde que sejam criadas condições consideráveis de aprendizagem que favoreçam a aproximação entre os conhecimentos dos sujeitos e aquele conhecimento escolar que se propõe a analisar.

Para nós é fato notório que o ensino de História deve superar a necessidade simplista de acúmulo de informações e de preocupar-se com métodos motivacionais para a aprendizagem desses conteúdos. Dessa forma, falar em uma educação histórica significa propor uma problemática voltada para entender a forma como os alunos compreendem a história e por que se deve aprender história. Por essa razão, se faz essencial o esforço teórico e prático de partir dos conhecimentos tácitos que os aprendizes possuem. Já que a postura de um professor-investigador deve se direcionar não só para os conteúdos próprios ao ensino, mas também como o professor instrui-se para ensinar e, no caso deste estudo, como o estudante aprende. E a partir disso, buscar mecanismos eficazes para o aperfeiçoamento deste aprendizado histórico.

O estudo prático/investigativo apresentado nesta dissertação teve por objetivo analisar as potencialidades de práticas teatrais associadas ao ensino de História. Para tanto, utilizamos a ditadura civil-militar brasileira como base temática.

O trabalho é fruto de uma pesquisa realizada junto a um grupo de dezoito estudantes do Ensino Médio da rede privada de Florianópolis. Todos foram voluntários nesta empreitada, realizada em contraturno, cujas atividades ocorreram ao longo de nove semanas, com um encontro semanal que durava duas horas e meia.

As dinâmicas realizadas, que estão apresentadas na descrição de procedimento (anexo A), variavam de acordo com os objetivos e as

temáticas para aquele encontro. Sendo que, além de exercícios teatrais, no que tange ao conceito substantivo proposto, utilizamos também recursos audiovisuais, textos, e mesmo aulas expositivas, quando se fez necessário.

A instituição escolhida para o desenvolvimento das práticas foi o Colégio Cruz e Sousa, onde atuamos há doze anos. Neste colégio já desenvolvíamos atividades extracurriculares há alguns anos, contando com grupos de estudantes desejosos por discutir temas gerais relacionados à educação. A partir de 2010 realizamos debates, produção de textos analíticos, apresentação das discussões à comunidade escolar, além de um exercício de construção prática de aulas, através do qual se estabeleceu disciplinas diferenciadas, criadas a partir de eixos temáticos específicos e desenvolvidas simultaneamente por profissionais de diferentes áreas. Este último projeto contou com a participação de cerca de cento e cinquenta alunos, os quais se inscreviam nas disciplinas de acordo com seus interesses e disponibilidade de vagas. Sua organização é um reflexo direto do que se tornou o grupo naquele momento: todas as propostas de ação eram analisadas em conjunto e, embora o conhecimento teórico e prático do professor tivesse o seu peso respeitado, foi utilizado o diálogo como base para efetivação da elaboração de propostas coletivas. Foram momentos bastante ricos, pois pudemos perceber o crescimento de todos os envolvidos.

Tais experiências, embora tenham proporcionado novas perspectivas acerca das possibilidades do ensino, foram gradativamente evidenciando a necessidade de um embasamento teórico mais específico que pudesse nos direcionar para a compreensão mais precisa de seus limites e possibilidades. Nesse aspecto o programa de Mestrado Profissional no Ensino de História (ProfHistória) foi um espaço fundamental para que essas reflexões pudessem ocorrer.

Entre tantos estudos realizados ao longo do pertencimento ao programa, uma das abordagens mais importantes, que se fez mister à realização deste trabalho, dizia respeito à valorização dos conhecimentos já estabelecidos pelos estudantes. Mas ao invés da ideia da existência de conhecimentos prévios, tornou-se mais apropriada a expressão “conhecimentos tácitos”. Esta sutil distinção se faz necessária, na nossa percepção, pois como estamos lidando com sujeitos que se formam a partir da sua relação com fatos, valores, emoções, expectativas, entre outros, entendemos que ao ter contato com o conhecimento formal, apresentado na escola, estes estudantes manterão suas percepções acerca do mundo, sendo estas transformadas, em maior ou menor grau, por aquilo que o ensino formal venha a fornecer-lhes.

Conforme nos explica Márcia Elisa Teté Ramos (2013), tácito significa algo que não é expreso de uma maneira formal, que se subentende; enquanto prévio seria: “Que se faz ou diz antes doutra coisa; preliminar¹”. O conhecimento tácito não é absolutamente observável, pois não é inteiramente pronunciável. Mesmo após aprender algo, o sujeito continuará carregando em si aqueles elementos subjetivos, que influenciarão o conhecimento assimilado. A professora Márcia Ramos ainda cita um exemplo bastante elucidativo. Mesmo quando duas pessoas partem da mesma receita para cozinhar (que seria o conhecimento formal), terão que lidar com outros aspectos subjetivos que não estão ali descritos e podem influenciar no resultado, embora não sejam mensuráveis, como por exemplo, utilizar ingredientes à temperatura ambiente, a ordem de mistura desses ingredientes e até mesmo o ritmo que se usa para bater uma massa. Essas características pessoais, subjetivas seriam o conhecimento tácito.

É nesse sentido que iremos apresentar a abordagem feita à visão de mundo dos estudantes. Buscando entendê-la, para apresentarmos novas perspectivas que poderão influenciá-los em maior ou menor grau. Sem, no entanto, ter a pretensão de substituir tais conhecimentos, mas enriquecê-los, por acreditar que este deve ser o caminho a ser percorrido pelo ensino de História no momento em que vivemos.

Uma das categorias mais importantes para o ensino de História, ligada à perspectiva apresentada até aqui, e que utilizaremos como base para o desenvolvimento deste trabalho, é a empatia histórica. Ela nos direciona para a capacidade de entender as motivações que levaram os agentes históricos a proceder como agiram no passado, entendendo seus valores, suas vontades, seus objetivos. E a compreender que os acontecimentos não somente estão subordinados a uma relação de causalidade por sempre haver influências que poderiam gerar um contexto alternativo, mas também porque o passado não possui uma verdade revelada.

Entretanto, como os diversos estudos analisados apontaram que, a partir da apresentação de níveis diferentes de empatia histórica, é tarefa difícil alcançar um alto grau desta empatia, visto que os indivíduos precisam se apropriar de arcabouços de ideias que são diferentes dos seus. Logo, o grande desafio reside no trabalho necessário para diminuir

¹ FERREIRA, A. B. de H. Minidicionário da língua portuguesa: 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008. p. 653.

a concentração da atenção sobre o tempo presente, evitando análises baseadas no senso comum.

No processo de ensino de história, aos conhecimentos tácitos dos estudantes somam-se dois tipos básicos de conceitos: os conceitos de segunda ordem, que tratam da base teórica e metodológica da história e do conhecimento histórico, como por exemplo, explicação histórica, fontes, evidência, imaginação histórica, narrativa etc.; e os conceitos substantivos, que se referem aos conteúdos históricos propriamente ditos, como por exemplo, Renascimento, Revolução Industrial, Revolução Russa etc. (RAMOS, 2013). Nosso trabalho desenvolveu-se tendo como base de análise os conceitos substantivos, mais especificamente a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985).

O contexto da Ditadura no Brasil sem dúvida influenciou o surgimento e desenvolvimento de uma série de pensamentos contrários às práticas adotadas pelo Estado e ao rumo que a sociedade estava tomando, por estar se distanciando cada vez mais da reflexão sobre si própria e sobre a possibilidade de um futuro mais justo. Nesse bojo, destacamos dois pensadores fundamentais, pelas teorias desenvolvidas e pela perspectiva de mudança que carregavam em si: Augusto Boal (1931-2009), criador do Teatro do Oprimido (TO) ao longo da década de 1970; e Paulo Freire (1921-1997), que publicou o livro *Pedagogia do Oprimido* em 1974. Tanto a proposta teatral de Boal, quanto a obra de Freire serão base para as reflexões e ações aqui propostas.

Segundo os preceitos apresentados em *Pedagogia do Oprimido* (2014)², não há aprendizado significativo sem o diálogo sincero, de maneira que professor e aluno estejam abertos à possibilidade de aprender mutuamente, problematizando o mundo a sua volta. O ato de aprender, através desse processo contínuo de reflexão e ação, leva os sujeitos a dialeticamente se perceberem no mundo e a entenderem como também influenciam nele. Esse processo de percepção torna capaz a humanização dos sujeitos, a qual, para ser mais abrangente, entendemos que se exige que seja feita também em relação ao tempo: passado e presente em constante diálogo.

No caso de Augusto Boal, inspirado também pelas próprias ideias de Paulo Freire, a proposta é trabalhar relações de opressão a partir do teatro. Porém, de uma forma que o espectador não seja passivo e possa interferir nas ações, a partir das reflexões e provocações feitas pelos atores. Desta forma, os sentidos, juntamente com o corpo, poderão

² A primeira edição de *Pedagogia do Oprimido* ocorreu em 1968.

auxiliá-lo a repensar as possibilidades de ação na sua própria vida. Para isso, Boal propõe uma série de modalidades dentro do Teatro do Oprimido, configuradas a partir de uma estrutura que o autor chamou de “Árvore do Oprimido”. Seu teatro parte de estratégias que visam preparar os sujeitos, atores e não atores, para refletir sobre si e sobre o mundo, a partir de jogos teatrais. Estes visam desmecanizar os corpos e os sentidos, para desalienar os sujeitos de suas máscaras sociais, tornando-se indivíduos mais sensíveis e humanos.

Tínhamos como ideia inicial uma abordagem geral sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil, entre 1964 e 1985. Mas optamos por nos concentrarmos na fase inicial, de 1964 a 1969, logo após a decretação do AI-5. Com o exercício escrito realizado e as práticas teatrais, percebemos que dado o tempo de realização das atividades, seria mais eficaz se trabalhássemos algumas ideias essenciais para a compreensão do período e suas conexões com o presente, tais como a participação dos militares no golpe e a visão de homogeneidade entre as forças armadas. E para não prejudicar o desenvolvimento das discussões acerca do pensamento de Freire e Boal, concentramos as ações referentes ao ensino de História na fase mencionada.

Desta maneira, passamos a apresentar como a análise das ideias aqui expostas e da proposta acima mencionada estão organizadas neste trabalho.

Tanto a educação discutida em Freire, quanto o teatro apresentado por Boal possuem perspectivas muito semelhantes e serão objeto de análise no *primeiro capítulo*. A princípio, apresentaremos os elementos históricos do teatro brasileiro que proporcionaram a formação do TO; a seguir, discutiremos os elementos teatrais propostos por Boal, que serviram de base para as práticas teatrais realizadas com os estudantes; passamos então a analisar as discussões propostas em Freire que contribuíram fundamentalmente para levar as ideias de Boal especificamente para o espaço escolar.

No *segundo capítulo*, dedicar-nos-emos à educação histórica, nomeadamente à empatia histórica, por entender que esta se aproxima do movimento proposto por Freire, através da necessidade de diálogo com os conhecimentos tácitos e da prática da pesquisa como forma de aprofundamento do conhecimento histórico. Assim, utilizaremos alguns autores como referência ao tema, sobretudo Peter Lee e Maria do Céu de Melo Esteves Pereira. Em suas pesquisas com estudantes, ambos criaram níveis de empatia histórica que entendemos ser uma referência importante para as análises que fizemos com o grupo de estudantes.

O *terceiro* e principal *capítulo* tem como objetivo apresentar a análise dos dados qualitativos coletados dos estudantes ao longo dos encontros. Como proposta organizacional, buscamos entender como os encontros forneceram dados para ponderar as reflexões realizadas e ações propostas a partir dos temas presentes nos capítulos anteriores. Assim, as práticas teatrais e discussões serão refletidas à luz das ideias de Boal, de Paulo Freire e das pesquisas sobre empatia histórica apresentada anteriormente.

Durante a realização das práticas com os estudantes, havia muita incerteza quanto ao que aconteceria a partir da orquestração política daquele clima de polarização cada vez mais acentuado. A instabilidade, que indicava a possibilidade de impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff, trazia - através dos estudantes - as referências de noticiários e redes sociais, os quais discursavam sobre a “ameaça comunista” que o governo representaria naquele momento.

Diante desse clima, mas não apenas em virtude dele, adotamos um procedimento metodológico que, apesar de exigir um esforço constante de organização, ação, reflexão e reorganização, permitiu lidar satisfatoriamente com o momento vivenciado. Por possuir uma estrutura maleável, os conhecimentos tácitos apresentados pelos estudantes enriqueceram as práticas e permitiram uma análise mais ampla dos conceitos substantivos estudados.

Trata-se da perspectiva da pesquisa-ação. Esta é uma das modalidades metodológicas presentes no ramo da investigação-ação e configura-se enquanto uma “tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 443). Ou seja, é um tipo de pesquisa que está entre a prática cotidiana e a pesquisa acadêmica. Uma das características mais marcantes deste método é o fato de que como sua aplicação está associada ao contexto, há diferentes formas de desenvolvimento para diferentes situações, o que dificulta uma definição precisa.

Segundo Franco (2005, p. 485), “se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática”. Porém, o direcionamento, o sentido e a intenção da transformação pretendida, estarão à frente desta abordagem, definindo constantemente seu caminho ao longo da pesquisa.

Ainda segundo o autor, no Brasil há três conceituações acerca do trabalho em pesquisa-ação: a) a pesquisa-ação colaborativa: quando a transformação é solicitada pelo próprio grupo pesquisado e o pesquisador irá participar e cientificar o processo; b) pesquisa-ação

estratégica: quando a transformação é planejada com antecedência, sem contar com a colaboração dos indivíduos participantes, sendo que somente o pesquisador terá acesso aos resultados de sua aplicação; c) pesquisa-ação crítica: quando a transformação de alguns aspectos é percebida como necessária desde o início do processo de pesquisa com o grupo, isso ocorre pela valorização da construção cognitiva da experiência, que deve ser baseada na reflexão crítica coletiva, objetivando a emancipação dos sujeitos a partir daquilo que o grupo define enquanto opressivo.

Dada a natureza da nossa proposta, optamos por seguir esta última linha, por entender que se aproxima inteiramente das discussões e concepções dos autores utilizados. Já que

a condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na *práxis* do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo (FRANCO, 2005, p. 486).

Tripp (2005) concebe a ideia de que o campo da investigação-ação se configura enquanto um processo que segue um ciclo, em que a prática é aperfeiçoada pela alternância metódica proporcionada pelo movimento entre a ação e a investigação a respeito dela. Tal ciclo, para o autor, divide-se em quatro fases: *planejar* para melhorar a prática, *agir* para implantar a melhoria planejada, monitorar e *descrever* os efeitos da ação, *avaliar* os resultados da ação e assim sucessivamente.

Para que a pesquisa-ação aconteça, utilizaremos na ação conjunta o seguinte processo estruturante geral: a) construção da dinâmica do coletivo: para que a ação proposta seja coletiva e integrada ela precisa ser compreendida e aceita pelos sujeitos, por isso se faz necessário um processo de aquecimento, que varia de acordo com os objetivos; b) ressignificação do processo cíclico: tanto para reavaliar o ponto inicial e de chegada do ciclo, de acordo com as necessidades do momento, quanto aos procedimentos adotados para isso, é fundamental um processo de reflexão contínua; c) produção e socialização do conhecimento: por ser coletivo, a transformação não se faz apenas pelo processo de internalização dos conhecimentos, mas precisa ser pronunciado e elaborado coletivamente; d) análise e redirecionamento das práticas: o foco concentra-se nas práticas e não no processo de pesquisa, assim, esta precisa ser constantemente revisitada a fim de aperfeiçoar as práticas; e) consciencialização e transformação de

sentidos: todo o processo deve levar à ressignificação do que fazemos ou pensamos.

Urge ressaltar que optamos por tal procedimento dada a dinâmica de nossa proposta, a qual exige no seu fazer a participação ativa dos sujeitos, já que visa compreender os níveis de empatia histórica para oferecer subsídios para seu aperfeiçoamento; pois entendemos que tal procedimento não se dá sem buscar constantemente os seus conhecimentos tácitos. Por isso, não caberia uma pesquisa fechada, sem que os sujeitos participassem ativamente do processo.

Assim, no que diz respeito à ação diante da proposta específica aqui apresentada, adotaremos o seguinte procedimento: a) levantamento dos conhecimentos tácitos dos estudantes através de dinâmicas teatrais, sobre as relações de opressão, no primeiro momento e sobre o conceito substantivo no segundo; b) através de análises e práticas coletivas faremos a abordagem de fontes documentais; c) reflexão coletiva sobre as constatações a partir das dinâmicas; d) avaliações coletivas quanto às contribuições da análise das relações de opressão bem como do aprimoramento da empatia histórica dos sujeitos.

2. CONTRIBUIÇÕES DE AUGUSTO BOAL E PAULO FREIRE

Durante os anos da Ditadura Civil-Militar brasileira, período de maior repressão na história republicana brasileira, os artistas brasileiros redobram sua potencialidade criativa para entender e discutir aquele momento. No caso específico de algumas modalidades teatrais, a relação entre arte e política que já vinham se estreitando pelo menos desde a década de 1940, fez-se muito mais presentes nas décadas de 1960 e 1970. Ao longo desse período surgiu a modalidade teatral conhecida como TO, um dos pilares para o desenvolvimento deste trabalho.

O TO, criado por Augusto Boal, é fruto de diversas experiências vivenciadas pelo autor tanto no Brasil, quanto no seu exílio em países da América do Sul e na Europa. Sua relação com o teatro e o trabalho social nesses lugares forneceram subsídios para que ele enriquecesse a modalidade teatral que desenvolveria ao longo de sua vida. Mas os primeiros passos para a criação do TO se deram ainda nos anos de 1950, quando Boal passou a fazer parte do Teatro de Arena (TA). Dele saíram elementos fundamentais para o futuro estabelecimento do Teatro do Oprimido. Dada sua relevância para o autor, faremos algumas considerações a respeito de elementos que compõem o Arena.

Segundo Patriota (2008), já nos anos de 1940 temas como nacionalismo crítico, modernização e conteúdos politizantes começavam a ganhar cada vez mais espaço frente às demais categorias teatrais no Brasil. Dentre os grupos surgidos nesse contexto com esse olhar político, destaca-se o Teatro de Arena de 1956.

Em sua dissertação, Maria Christina da Silva (2008) estabelece o diálogo entre política e arte, tendo como eixo central a ideia de que a história TA é inerente à própria história do país naquele contexto. Além de ter produzido importantes reflexões sociais durante aquele contexto. Ainda segundo a autora, foi um momento em que, na maioria das vezes, o fazer e o pensar, seja referente ao amor, comportamento, sexo ou cultura, estavam submetidos ao político. E, por isso, muitas das concepções artísticas, direta ou indiretamente, buscavam intervir na sociedade.

Nascido da vontade de jovens formados na Escola de Artes Dramáticas (EAD) de São Paulo, o Teatro de Arena surgiu com temáticas e estéticas que se inspiravam em modelos europeus, muito mais populares na época, embora levasse para o palco as temáticas nacionais. No TA havia uma mobilidade muito maior por não ter um

custo elevado, já que as peças eram organizadas em espaços com formato de arena, não dependendo de grandes casas de espetáculo. Assim, podendo ser encenado em lugares não convencionais, como clubes, escolas e museus, o TA conciliava a praticidade com a busca por temáticas no cotidiano do povo brasileiro e buscava uma linguagem capaz de alcançar esse público.

Em sua primeira fase, ele surge como resposta ao teatro praticado pelo Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) desde 1948, baseado em moldes europeus, no luxo e ostentação e tendo como público principal a classe média de São Paulo.

Focado nas finalidades do TA, Augusto Boal, utilizando o método de Stanislávski³, cria o Laboratório de Interpretação para estudar técnicas realistas de encenação, contando também com atores como Oduvaldo Vianna Filho, Milton Gonçalves, Nelson Xavier, Flavio Migliaccio, Gianfrancesco Guarnieri, entre outros. Através dos exercícios, práticas e reflexões, os atores estavam cada vez mais próximos do público.

Isso os levou a constatar que o TA poderia estreitar sua relação com a plateia, caso buscasse textos que retratassem características específicas da realidade brasileira. Por isso foi criado então o Seminário de Dramaturgia de São Paulo, inaugurando a fase da *fotografia*, que duraria entre 1958 e 1962. Segundo Silva (2008), apesar de ter um caminho diversificado, com peças de autores nacionais e estrangeiros, nesse momento o TA se estabeleceu como uma companhia identificada pelo texto nacional. Nessa fase surge uma das peças mais importantes do TA e do teatro brasileiro, *Eles Não Usam Black-Tie* (1958), de Gianfrancesco Guarnieri.

Mas esta fase também precisaria ser superada, pois, segundo Boal, ainda que a encenação do cotidiano levasse o público para o teatro, rapidamente verificaram que os espectadores estariam pagando para ver suas próprias vidas no palco, em outras palavras, “consistia em reiterar o óbvio” (BOAL, 2012, p. 248).

Naquele início dos anos de 1960, desenvolvia-se o momento mais expressivo do Teatro de Arena, quando seu conteúdo se encontrou ainda mais com a análise da política e da sociedade. Para isso direcionou seu foco a um público que não era aquele acostumado à linguagem teatral,

³ Constantin Stanislávski (1863-1938), teatrólogo, diretor e ator russo, criou um sistema de procedimentos para interpretação que se tornou referência no mundo todo, baseado em quatro eixos: atenção, imaginação, ação e relaxamento.

buscando um diálogo com as periferias. Ocorreu assim o deslocamento físico e comunitário do grupo para atingir o seu intento de acordo com as suas visões políticas:

Coloca-se o público em um mesmo nível que os atores em volta de uma arena circular, o que dispensa cenários realistas, podendo ser criado pela luz e pelo trabalho dos atores. Isso evidencia o caráter econômico do Arena, o que levaria um público ausente dos edifícios teatrais, devido ao seu poder aquisitivo, para o teatro, na verdade um teatro mais próximo, mais participativo socialmente (MORAES, s/d, p.2).

Logicamente, tal inovação, ainda mais para um público não habituado ao teatro, trouxe a cada apresentação desde uma pequena inquietação a um desejo profundo de transformação. Mas é inevitável pensar no impacto que esse novo público, com suas demandas, seus sonhos e suas percepções daquela realidade encenada, teve sobre os atores, produtores e sobre a própria peça.

Assim, nos anos de 1960 o TA assumiu uma postura mais engajada, não apenas esclarecendo o povo de suas mazelas, mas também mobilizando as classes trabalhadoras, a partir das demandas sentidas na prática. Torna-se evidente nesse momento uma dupla preocupação: manter o valor artístico e estruturar sua formulação política. É nessa busca que ocorreu um processo de *desespecialização* dos grupos, pois, segundo Julian Boal (2015), todas as funções do teatro passaram a ser exercidas de forma coletiva.

Nesse movimento, a própria direção teatral também ganhava novas práticas. Augusto Boal, por exemplo, ao dirigir uma peça, passou a não se impor diante da atuação dos atores, mas questioná-los, provocá-los para que analisassem suas escolhas. Os espetáculos eram, portanto, construídos de forma mais coletiva, fazendo com que as ideias surgissem da ação reflexiva conjunta. Através destas práticas que questionavam a tradicional divisão de funções, o fazer teatral já continha na sua gênese cotidiana o questionamento às estruturas sociais e a própria reflexão sobre estas.

Em função dos problemas apontados no segundo momento, Boal (2012) afirma que o TA teria entrado a partir daí na fase da *Nacionalização dos clássicos*, em que se buscaram peças universais,

como *Mandrágora* (1503) de Maquiavel⁴, alterando muitas vezes sua estrutura, para discutir e interpretar a realidade política, social brasileira⁵. Em outros casos, como em *Tartufo* (1664) de Molière⁶, foi mantida a estrutura original, já que esta ironizava a utilização da ideia de Deus nas lutas terrenas, o que foi relacionado na época com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade.

Seguindo essa lógica explicativa, Boal (2012) conclui que se a segunda fase trouxe à exaustão as singularidades da vida, mas por pretender fazer a ponte entre uma realidade específica brasileira e as obras seculares que escolhiam para encenar, as peças nesta fase acabavam se tornando excessivamente universalista. Faltaria então um elo, uma síntese ao processo. E esta seria buscada através dos musicais.

Estes não eram novos ao Teatro de Arena, pois às segundas-feiras eram apresentados espetáculos do gênero, com o nome genérico de *Bossarena* (BOAL, 2012, p. 252). Mas a partir de agora, os musicais ganhariam o corpo dessa trajetória percorrida pelo TA até então.

Buscando posicionar-se diante da Ditadura Civil-Militar que iniciara em 1964, os autores, com bastante frequência, utilizam a ironia e as metáforas em suas montagens. Nessa fase, na qual o viés político fica ainda mais latente, o grupo decide utilizar a linguagem dos musicais, aliada a pesquisas históricas que poderiam dar embasamento a uma personagem ou mesmo ao tema geral. E assim poderiam discutir ideias gerais que fossem pertinentes ao contexto, como liberdade, democracia e resistência política.

Nessa perspectiva, é criada, em 1965, com texto de Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal e músicas de Vinícius de Moraes a peça *Arena Conta Zumbi*, segundo o próprio Boal (2012), o maior sucesso do Teatro de Arena. A peça traz para o palco o Quilombo de Palmares, buscando ressignificar temas como liberdade e opressão. Por questionar as estruturas sociais e do próprio teatro, propunha-se uma “sadia desordem” tendo como base 4 pilares:

- A *desvinculação ator-personagem*, na qual estes últimos são criados a partir de “vícios” de pensamento, linguagem, de

⁴ A montagem da peça feita pelo TA ocorreu em 1962.

⁵ Em *O Melhor Juiz, o Rei* (1963), por exemplo, Boal afirma que por ser uma peça realizada no contexto da unificação das nações, exalta qualidades absolutas do governante, o que poderia ser caracterizada, no Brasil, como uma peça reacionária.

⁶ Sua montagem realizada pelo TA ocorreu em 1964.

profissão, que criam “máscaras”, que se tornam as personagens, podendo ser assumidas por qualquer ator ao longo da peça;

- *as personagens em grupo contavam a peça a partir de uma perspectiva una*, seguindo critérios coletivos, não vinculada individualmente a cada personagem;
- *a criação do caos*: Através da mistura de gêneros e estilos na mesma peça, “percorria-se o caminho que vai do melodrama mais simplista e telenovelesco à chanchada mais circense [...]” (BOAL, 2012, p. 259). No caso dos estilos, o desentorpecimento do espetáculo era garantido pela jornada do expressionismo ao realismo, passando pelo simbolismo e surrealismo;
- o quarto pilar, *a música*, servia para preparar a plateia a curto prazo para as transições entre cenas e estilos.

Logo em seguida, em 1967, seria a vez da peça *Arena Conta Tiradentes* dar continuidade ao processo iniciado com *Arena Conta Zumbi*, sendo propositiva quanto a uma estrutura básica e novas técnicas que iriam servir de subsídio para repensar o teatro e sua função social. Esta função coube ao coringa. “O Coringa paralisará a ação, momentaneamente, a fim de que ele [a personagem] declare suas razões” (BOAL, 2012, p. 282). No momento final da peça, é a vez do Coringa fazer a *Exortação*, estimulando a plateia através de uma prosa declamada, que pode ocorrer também com uma canção coletiva.

A partir da sua criação, o Coringa passa a ser elemento chave em muitas modalidades que no futuro seriam propostas por Boal, podendo ganhar maior ou menor liberdade em cada uma delas. Esta figura dramática tem uma função infraestrutural na peça, isto é, mostrar o lado de dentro das personagens, os bastidores, aquilo que normalmente não é revelado ao público.

Sua importância está no papel de líder junto ao grupo. Pode representar uma ponte entre palco e público, esclarecendo à plateia, entre outras coisas, os mecanismos artísticos próprios ao teatro, que em outras situações poderiam ser utilizados para ludibriá-lo. A estrutura básica do Sistema Coringa deveria ser flexível o bastante para adaptar-se à montagem de qualquer peça: “No Coringa pretende-se propor um sistema permanente de fazer teatro (estrutura de texto e estrutura de elenco) que incluía em seu bojo todos os instrumentais de todos os estilos ou gêneros” (BOAL, 2012, p.262).

O coringa coordena, na peça, um processo chamado de Explicação: “Dentro do sistema, as ‘Explicações’ que ocorrem periodicamente procuram fazer com que o espetáculo se desenvolva em dois níveis diferentes e complementares: o da fábula e o da ‘conferência’” (BOAL, 2012, p.267).

É nesse movimento constante que o processo alienante ao público é desvelado, podendo servir não só para expor as técnicas, como também as suas intencionalidades. E, em se tratando de análise histórico-social, o Sistema Coringa nos fornece instrumentos para desmontar algumas engrenagens ideológicas que se pretenda discutir tanto na peça em si, quanto na sua construção. Existe uma condição intrínseca ao coringa que é a prática democrática, já que a sua existência na peça se dá para ser um mediador, um facilitador e constantemente, um provocador. Ele coloca público e atores em um mesmo universo, compartilhando as mesmas angústias e proporcionando a elaboração de soluções.

O coringa auxilia os indivíduos, tanto na preparação, quanto na execução da peça, para que percebam sua capacidade de agir, interagir, solucionar problemas, através do autoconhecimento e uma postura autônoma e reflexiva. Há na aplicação do sistema coringa uma visão otimista, que visa resolver as questões em conjunto e compartilhar as vitórias. É indispensável que todos estejam dispostos a aprender e prontos para ensinar (MARQUES, 2012, p.73).

Embora a linearidade e até a naturalidade que o autor utiliza em *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas (2012)* para apresentar a transição entre as fases do TA seja questionada por alguns autores⁷, na

⁷ Entre os estudos que procuram discutir esse aspecto, destacamos a dissertação de Maria Christina da Silva que aponta no texto de Boal uma espontaneidade nas fases do Teatro de Arena, nessa análise, acontecendo como um processo evolutivo contínuo, até chegar ao seu ápice (SILVA, 2008, p. 160). Acreditamos que a escrita da obra, com textos de referência produzidos entre 1962 e 1973, permitiu que o autor reorganizasse suas memórias a partir daquele momento histórico que vivia o Teatro de Arena, na década de 1970, preenchendo possíveis lacunas com a linearidade das fases apresentadas. O país vivia o auge da repressão da ditadura e Boal encontrava-se no exílio, na Argentina.

quarta e última fase, conseguiu-se imprimir ao teatro brasileiro uma verdadeira convulsão dos padrões estéticos existentes.

O Teatro de Arena representou assim um capítulo essencial na elaboração do Teatro do Oprimido. De modo geral, o teatro proposto por Boal visa ajudar na desalienação, podendo levar o indivíduo não só a questionar quais são os reais espaços democráticos do qual faz parte, como também a perceber que a constituição do seu pensamento sobre o seu fazer cotidiano, seja ele familiar, profissional ou mesmo de lazer, é carregado de questões políticas que podem influenciar toda a comunidade.

2.1. A Árvore do teatro do oprimido

Quando nasce, um bebê é um corpo humano que vem ao mundo. Passam a existir o corpo e o mundo – o corpo no mundo. Esse corpo não traz consigo nenhum preconceito, ideias inabaláveis, certezas ou dúvidas ontológicas. Não torce por nenhum time de futebol e não professa nenhuma religião – longe disso. Não faz filosofia, nem compara valores – desconhece valores: é apenas um corpo humano.

Augusto Boal – Estética do Oprimido

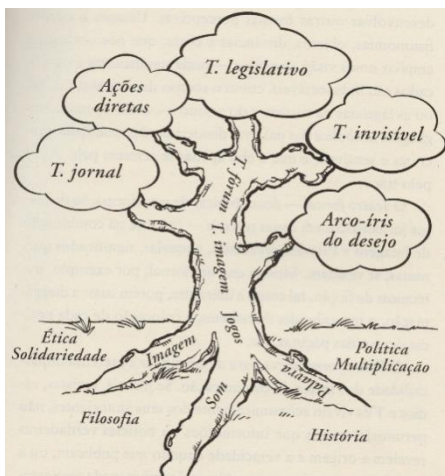
Tendo estudado dramaturgia na *School of Dramatic Arts* de Nova York, em 1956, Augusto Boal (1931-2009), uma das figuras mais importantes do Teatro Arena, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das questões estéticas e sociais daquela modalidade teatral. E através deste processo, pode estabelecer os elementos do que viria a ser o Teatro de Arena. Uma das obras mais importantes para a compreensão dos elementos que compõe esta modalidade teatral é *O Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas* (Boal, 2012), onde está organizada uma série de ensaios e relatos de suas práticas entre os anos de 1960 e 1970. Tais textos servem de referência para entender a proposta do Teatro do Oprimido e também analisar esse importante momento do teatro brasileiro.

Desde o Teatro de Arena, Boal dedicou-se a analisar o teatro e suas potencialidades contra a opressão, refletindo não só sobre os procedimentos cênicos que poderiam flexibilizar as práticas, mas também – e, às vezes, principalmente – quão poderosos podem ser tais instrumentos quando se visa provocar um movimento de reflexão-ação

nos sujeitos. Todos os seus estudos, reflexões e ações o levaram ao desenvolvimento de uma nova metodologia, o Teatro do Oprimido.

Trata-se de um conjunto de técnicas e estratégias para discutir com o público os meios de funcionamento do teatro e da sociedade. Sua metodologia constitui-se como instrumento de produção do diálogo. Vale ressaltar que o TO não é um teatro *para*, mas *do* oprimido. A imagem abaixo representa os elementos do TO:

Imagem 1. A árvore do Teatro do Oprimido



Fonte: (BOAL, 2012, p. 17)

À medida que aborda diversas formas de opressão, o TO se desenvolve, ampliando o alcance de suas raízes e mostrando que para que o seu potencial transformador de fato se efetive, é preciso entrar em contato com as opressões alheias: “A solidariedade entre semelhantes é parte medular do TO” (BOAL, 2012, p. 16). Somente de forma recíproca é que os sujeitos conseguirão compreender os mecanismos opressivos que os afasta, fazendo com que estes passem a uni-los.

A estética do oprimido visa dar aos praticantes a habilidade de entender o mundo através das artes, centralizando esse processo na palavra, no som e na imagem. Para que a experiência com o TO floresça, é necessário ter em mente durante a sua aplicação a dupla necessidade: manter o olhar estético e social sempre aberto.

No Teatro do Oprimido, as técnicas não se fazem de forma isolada, independentes, mas possuem total relação entre si, “e têm a mesma origem no solo fértil da Ética e da Política, da História e da Filosofia, onde a nossa Árvore vai buscar a sua nutriente seiva” (BOAL, 2012, p.15). Os jogos, que se configuram como o tronco da Árvore do Oprimido, são essenciais por possuírem dois elementos básicos na vida em sociedade: as regras e a existência de liberdade criativa. Sem compreender as leis, a vida em sociedade torna-se inviável e sem a liberdade de criar, refletir, mudar, a obediência às leis torna a vida estéril, já que a mecanização dos corpos e das práticas dificulta qualquer atitude original, tornando-os seres autômatos, subservientes às estruturas econômicas, políticas, sociais vigentes.

A desalienação dos corpos quebra a cadeia de ações cotidianas, em quaisquer esferas sociais, que estabelecem *máscaras musculares* e comportamentos estratificantes de emoções e pensamentos. Os jogos interrompem essa cadeia. Neles acontecem *diálogos sensoriais* que, dentro de regras específicas, proporcionam a desmecanização dos corpos, por tirar os sujeitos de um estado pretensamente seguro e geralmente acrítico.

Para lidar com esses desafios, Augusto Boal propõe uma série de técnicas elaboradas e aperfeiçoadas ao longo de suas experiências no Brasil, em outros países latino-americanos e na Europa. Passaremos então a fazer uma breve explicação de suas características.

Teatro Jornal: suas práticas visam transformar textos jornalísticos em práticas teatrais. Boal propõe, através do Teatro Jornal, utilizar as imagens para desnudar pretensas verdades imparciais das notícias, escondidas entre técnicas de ficção e mesmo de edição dos jornais, que acabam por manipular não só a escolha das palavras como também o posicionamento dos textos nos veículos de comunicação. As ações teatrais provocam a reflexão no espectador, confrontando as efemeridades da informação e a inserção de discursos ideológicos, velados por uma pretensa imparcialidade, com um chamamento à postura crítica diante das notícias.

Teatro Invisível: Como a busca do TO é a interpretação da realidade, visando à ação direta e à desalienação dos oprimidos, a estrutura física de um anfiteatro pode não alcançar algumas das suas potencialidades. Nas ruas, por exemplo, o cotidiano vivido de forma não refletida pode servir de palco e as pessoas, convidadas a se tornarem ao mesmo tempo espectadoras e participantes da ação, sem nem o saberem, estando no mesmo nível que os atores, isto é, têm a mesma capacidade de dialogar e de mudar a situação. Trata-se do *Teatro Invisível*,

desenvolvido durante seu exílio na Argentina, entre 1971 e 1976, cuja trama ocorre entre os sujeitos nos mais diversos lugares e buscam entrelaçar ficção e realidade.

Teatro Imagem: Nesta modalidade, pensada juntamente com o Teatro Fórum em sua passagem pelo Peru (1971), Boal busca dar espaço para outros sentidos que costumam ficar à margem das palavras. Embora seja o ponto de partida para práticas envolvendo fisionomias, distâncias, cores, objetos, as palavras são utilizadas nas ações, o que expande a percepção acerca dos elementos que integram um determinado conjunto de signos e sinais que fazem parte de determinado sistema de comunicação. Ou seja, amplia-se a riqueza da comunicação quando sentido e significante podem ir além da linguagem simbólica presa por determinadas palavras que se utilizam.

Teatro Fórum: esta é a técnica de TO mais utilizada no mundo, por ser aquela que melhor discute, entre suas próprias práticas, as práticas democráticas em si, tema tão caro para Boal. Além disso, suas ações mostram-se elásticas por poderem se utilizar de outras modalidades do TO. Mas o elemento mais marcante do Teatro Fórum é a relação entre atores e espectadores (chamados pelo autor provocativamente de *espect-atores*⁸). São espectadores e atores ao mesmo tempo, mas as personagens que encenam são elas mesmas. Estes são instigados a participar diretamente das cenas, interferindo no seu andamento, construindo soluções para os problemas apresentados, sem, no entanto, ter que se limitar a eles:

Quando o espectador diz: “Para!” e entra em cena, nenhum dos participantes tem como prever qual ação ele irá propor aos demais atores. Deste modo, o que está em jogo no *teatro-fórum* e no Teatro do Oprimido como um todo é justamente o ‘mundo sensível’ do anônimo. (ANDRADE, 2011, p.12).

Ambos, atores e *espect-atores*, expõem os desejos, pensamentos, gestos que podem representar os anseios daqueles que não tiveram a

⁸ O espectador da sessão de Teatro-Fórum não é um consumidor do bem cultural e, sim, um ativo interlocutor que é convidado a assumir o papel do oprimido e/ou de seus aliados para interagir na ação dramática de maneira a apresentar alternativas para outros possíveis encaminhamentos ao problema encenado; aquele que está na plateia na expectativa de atuar, aquele que entra em cena trazendo sua alternativa para resolução do problema apresentado.

oportunidade de se juntar à cena, mas que de alguma forma, vão embora com a possibilidade da ação plantada em algum lugar de suas mentes.

Outro elemento do Teatro do Oprimido que compõe a copa da Árvore do Oprimido são as técnicas de introspecção chamadas de *Arco Íris do Desejo*: “O termo sugeria a análise de todas as cores do arco-íris, recombina-as de acordo com o desejo das pessoas com o objetivo de ressignificar as opressões internalizadas e conferir-lhes outras feições” (OLIVEIRA, 2012, p. 342).

Por todo o seu histórico de ação crítica nos anos iniciais de instalação da Ditadura Civil-Militar no Brasil, Boal é preso, torturado e exilado inicialmente na Argentina no início dos anos de 1970. A partir daí, tem uma fértil passagem pela América Latina, a qual lhe possibilitou o desenvolvimento das modalidades analisadas até agora. Em seguida, vai para a Europa, onde se depara com outro contexto de opressão, diferente daquele vivenciado pelas populações latino-americanas.

Ao distanciar-se da realidade política vivenciada nas Américas, e refletir em solo europeu sobre ideais como liberdade e democracia, Boal percebe que no velho mundo, mesmo a aparente ausência de estruturas físicas e institucionais repressoras podiam esconder certos dispositivos opressores. Por lá, “Os policiais não eram como na ditadura, tangíveis, mas estavam lá, dentro da cabeça das pessoas, influenciando suas atitudes e dificultando seu desenvolvimento” (SANCTUM, 2011, p.10).

Amadurece assim, juntamente com sua esposa, a psicanalista Cecília Thumim Boal, a ideia de que muitas opressões não são percebidas de maneira tão direta, por serem internalizadas pelos indivíduos. Ou seja, apesar de que na Europa as questões opressivas não eram majoritariamente o analfabetismo, a procura por emprego, a falta de infraestrutura, as condições precárias de trabalho etc., havia problemas de ordem subjetiva, ligadas à solidão e ao medo, à possibilidade do fracasso e à incapacidade de se comunicar. Boal percebe assim que o/a opressor/a estava dentro da cabeça das pessoas e para trabalhar essa nova forma de opressão, criou a ideia do “*tira na cabeça (leflicdanslatête)*” (Boal, 2012, p. 19). Segundo ele, se há um policial na cabeça dos sujeitos, só pode ter vindo de algum quartel e precisa ser revelado em conjunto, para que o grupo perceba a recorrência de sua atuação em diferentes sujeitos ao mesmo tempo. Logo, as condições sociais passariam a ser analisadas enquanto potenciais responsáveis por sentimentos coletivamente percebidos.

As combinações dos elementos de TO agora passavam mais diretamente a preocupar-se não só com a compreensão dessa sociedade, mas também com a capacidade dos sujeitos de perceberem-se imersos em suas realidades. A plasticidade dos elementos estéticos do teatro seria, portanto, uma ferramenta poderosa para que pudessem reinterpretar suas histórias, colocando-se como ator e observador. Por esse motivo, Boal passa a evidenciar sua predileção pelos processos de elaboração teatral em detrimento do produto, o qual seria a peça em si.

Tais processos se voltam também para palavras e imagens, a fim de expor teatralmente as opressões que estejam interiorizadas e possam, através da ressonância no grupo, evidenciar a sua ligação direta com a sociedade. Indo além da rememoração de fatos, estas técnicas buscam trazer à tona as sensações que, levadas ao palco, podem ser reconstituídas pelas pessoas envolvidas.

Teatro Legislativo: A experiência enquanto vereador do Rio de Janeiro, eleito em 1992, rendeu a Boal elementos para desenvolver esta modalidade, na qual ele procurou associar as técnicas do Teatro Fórum com as práticas simbólicas de uma Câmara Legislativa. Através delas, os eleitores incorporam a ação de legisladores, discutindo projetos que posteriormente podem ser encaminhados às instâncias políticas formais a fim de serem analisados e votados. Na edição de 2012 do livro *Teatro do Oprimido – e outras poéticas políticas* (2012), consta que o Centro Teatro do Oprimido, no Rio de Janeiro, utilizando-se dessa técnica, havia conseguido aprovar 15 leis municipais e 2 estaduais.

O espírito do teatro de Boal mostra, assim, que “O teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo” (BOAL, 2012, p. 19). Os sentimentos de coletividade despertados pelas técnicas representadas na Árvore do Teatro do Oprimido sugerem que seu fruto maior é a capacidade de multiplicação das reflexões e ações, permitindo que cada vez mais sujeitos se libertem das amarras que os impedem de perceber os elementos opressivos que os afastam de seus semelhantes.

2.2. A educação estética em Boal

Em *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (2012), Boal deixa claro que a condição de cidadania é uma condição de ação. Independente da profissão, a escolha deve ser pela reflexão e não pela omissão. E a forma mais coerente para que isso aconteça é encher a vida de significado, dar sentido à sua existência individual e a partir desta, tomar consciência da sua identidade coletiva. Tal reflexão vem ao

encontro de uma das inúmeras definições possíveis acerca do conceito de estética⁹.

A busca do Teatro do Oprimido é a busca, sobretudo por uma educação estética, visando alcançar aquilo que é sensível ao ser humano. Sendo esta indispensável ao pensar crítico, já que “a castração estética vulnerabiliza a cidadania obrigando-a a obedecer a mensagens imperativas da mídia, da cátedra e do palanque, do púlpito e de todos os sargentos, sem pensá-las, refutá-las, sequer entendê-las!” (BOAL, 2009, p.15). As sensações teriam, segundo o autor, dado origem ao ato de pensar com palavras, mesmo que estas, ao longo do tempo tenham se desprendido daquelas, caindo num abstracionismo que só é favorável àqueles que detenham o monopólio do seu significado.

O autor vai além, entendendo que a alfabetização em leitura pode limitar a ação dos indivíduos mascarando a alienação em certo nível, por não haver uma preocupação mais séria e sistemática com o que ele chama de “alfabetização estética”: um estudante necessita que os meios sensíveis (aqueles que produzem arte), estejam integrados aos meios simbólicos (que produzem palavras), para que sua capacidade de perceber o mundo a sua volta o torne um cidadão mais completo e um indivíduo mais realizado.

Sempre lamentamos que nos países pobres, e entre os pobres dos países ricos, seja tão elevado o número de pré-cidadãos fragilizados por não saberem ler nem escrever; o analfabetismo é usado pelas classes, clãs e castas dominantes como severa arma de isolamento, repressão, opressão e exploração.

Mais lamentável é o fato de que também não saibam falar, ver nem ouvir. Esta é igual, ou pior, forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética. Se aquela proíbe a leitura e a escritura, esta aliena o indivíduo da produção da sua arte e da sua cultura, e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível. Reduz

⁹ Essa palavra já existia na Grécia, como nota Houaiss: “Do grego *aisthétós,ê,ón* – ‘perceptível pelos sentidos, sensível’ –, por oposição a *noétós,ê,ón* – ‘percebido pela inteligência’”. Eu afirmo que Estética e Noética sempre estiveram unidas, e ambas são inteligentes; siamesas, uma não existe sem a outra. Afirmo que a Estética também é inteligente, e a Noética, sensível (BOAL, 2008, p. 25).

indivíduos, potencialmente criadores, à condição de espectadores (BOAL, 2009, p. 15).

Assim, segundo o autor (BOAL, 2009), imagem, som, palavras, devem se articular através das possibilidades criativas que se estabelecem ao serem oferecidos aos sujeitos estímulos à criatividade e desafios de compreensão da sociedade à sua volta.

Somente a conjugação de esforços entre os meios simbólicos (a palavra) e os meios sensíveis (sons e imagens) é capaz de libertar os sujeitos da opressão, pois só assim se tornarão conscientes da sua realidade e conceberão que tal estado de coisas não é o único possível. A alienação estética impede a mudança da sociedade, enquanto esta se mantiver alheia aos mecanismos simbólicos e também sensíveis de transformação.

No entanto, trabalhar o pensamento estético associado ao simbólico não garante por si só o criticismo necessário à educação e à cidadania em si. Assim como no ensino jesuítico no contexto da ocupação portuguesa da América, que usou largamente o teatro como forma de conversão religiosa e cultural, práticas artísticas e científicas podem se associar para alimentar uma lógica de dominação e reprodução de certa visão de mundo. Como, por exemplo, encenações de datas cívicas e exaltação de “grandes heróis nacionais”.

Por isso, as reflexões quanto à forma e conteúdo a serem abordadas precisam contar com a participação ativa dos agentes responsáveis pelo primeiro momento de criação, os atores. Cada exercício teatral proposto por Boal tem como objetivo desmecanizar corpo e mente para que eles possam colocar em prática uma das funções primordiais do TO: a desalienação do público, ou espect-atores.

2.3. Do espect-ator ao ator: repensando seus limites e possibilidades

Para o Teatro do Oprimido, *metáxis* é a habilidade do espectador de assumir o papel de protagonista enquanto pessoa e personagem, infringindo as práticas teatrais convencionais, para intervir na cena, modificando-a. E desta maneira, criando um espaço autônomo da sua própria realidade, o que representaria uma libertação capaz de permitir-lhe usar o palco como um campo de testes para suas ações em determinadas situações de sua vida.

O palco é tradicionalmente um espaço de verdades prontas, onde o indivíduo acomoda-se confortavelmente para acompanhar o desenrolar

de uma situação, alienado do processo, ficando restrito a críticas posteriores; embora em sua mente, diversas possibilidades e inúmeros questionamentos possam surgir ao longo da peça. Ao subir a um tablado para resolver uma situação opressiva, ele está também se questionando acerca de suas respostas. Saindo da situação cômoda em que se encontrava, o desafio se torna vivo e as verdades prontas em sua cabeça podem deixar de ser tão naturais quanto se apresentavam. Ou seja, Boal (2009) considera que o sentido de “oprimido” e *espectador* podem ser análogos quando aquele que assiste a uma peça permanece impossibilitado de dialogar, inerte como um objeto. Por mais crítica que seja a temática apresentada, por mais que se proponha no palco uma revolução das estruturas, esta se encerra com o fechar das cortinas.

Sendo assim, transformar, tanto o espectador quanto o oprimido (ou mais além, a estrutura que o oprime), exigiria do teatro uma revolução interna. No TO qualquer sujeito é um ator em potencial, pois Boal crê que esta linguagem é inerente ao próprio ser humano. A criança começa a aprender a viver no mundo “fazendo teatro”, nas brincadeiras coletivas ou mesmo individuais. Com o tempo, a repressão social pode tolher esse potencial imaginativo, fazendo com que ela deixe para trás esse instrumento de comunicação e de conhecimento que é o teatro. Deste modo, romper a ideia da necessidade de um profundo domínio técnico da arte teatral seria a única forma de alcançar seu intento: tornar o teatro uma ferramenta poderosa de educação para a cidadania e na cidadania. Neste teatro, não se trata de democratizar a cultura, mas a produção cultural. Ou seja, revelar os mecanismos da sua prática, tornando-a amplamente acessível.

Na proposta dialógica de teatro, um problema levado para o palco é um problema de todos, sejam atores ou espectadores e, como tal, precisa ser resolvido por todos. Ao invés de dar lições e dizer o que se deve fazer e pensar, o TO contribui para que o protagonismo seja dado aos participantes a partir do questionamento: “O que devemos fazer?”

A mesma provocação ocorre no processo de criação das personagens. No TO esse movimento passou a ser “de fora para dentro”, atendendo em primeiro lugar à sua função social, evitando-se a busca por uma essência, ou seja, não há uma realidade intrínseca a ser captada isoladamente, mas um processo coletivo de reflexão, que atende aos anseios da peça em primeiro lugar.

Essa proposta possibilita a não apropriação de um só personagem por parte do ator, permitindo que todos os atores representem todos os personagens, e garantindo também uma narração coletiva da história. A representação de um personagem por vários atores é assegurada por

meio de uma “máscara”, isto é, um conjunto gestual associado a marcas psicofísicas e históricas que caracterizava um determinado personagem.

Perceber a presença do indivíduo na construção da personagem é compreender como os sujeitos estão inseridos na sociedade e interagem com as estruturas sociais:

Cada ser humano forma seu próprio personagem na vida real: ri da sua maneira própria, anda, fala, cria vícios de linguagem, de pensamento, de emoções: o enrijecimento de cada ser humano é o personagem que cada um cria para si mesmo (BOAL, 2012, p.251).

E quando se trata de analisar criticamente os elementos que compõem essas máscaras, ao libertar-se de mecanizações cotidianas, no espaço do teatro ou de uma escola, essa percepção sensível da realidade amplia a sua capacidade de ver, sentir, ouvir, pensar e emocionar-se. O sujeito que se insere nesse processo dificilmente passa incólume, sem fazer conexões com sua própria vida e com a forma como percebe o mundo em que está inserido.

Dentro dessa proposta, não se trata de criar um espaço definitivo de empoderamento social e político, mas de mostrar, através do teatro, a capacidade transformadora de cada indivíduo. Seja no palco, no público ou na sala de aula.

2.4. Paulo Freire: contribuições da *Pedagogia do Oprimido*

O apontamento dos problemas, a compreensão de que a mais particular das questões pode ser colocada como um tema geral, já que somos seres sociais que sofremos o impacto e impactamos o mundo, a abertura para a resolução das dificuldades a partir do diálogo compõe elementos de um aparato poderoso no enfrentamento à desesperança e ao pessimismo. Em muitas situações se propõe como natural as mazelas sociais e humanas. Assim, consideramos que tal aparato, presente no Teatro do Oprimido, é também a base do pensamento de Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (2014).

Segundo Freire (2014), aprender pelo diálogo exige uma relação constante e dinâmica, que visa integrar diferentes conhecimentos possíveis (de vários lugares e várias épocas) de forma a superar conflitos de um dado momento e a criar novos antagonismos a partir da relação entre os indivíduos e destes com o mundo: “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do

povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (p. 120).

Ou seja, o sujeito que não se apropria criticamente da sociedade e da história em que está inserido é incapaz de tomar consciência da sua realidade, de *pronunciar o mundo*, tornando ineficaz qualquer proposta de ação, pois sem consciência do mundo que o cerca, sua capacidade de perceber a necessidade de mudança fica limitada ou mesmo equivocada. Uma transformação social proposta poderia lhe gerar uma “sensação de desmoronamento total do mundo” (FREIRE, 2014, p.32).

Tal efeito é provocado pela internalização da opressão nos indivíduos, tornando inconcebível o empreendimento de tamanho projeto de transformação social, já que se está inserido em um mundo onde o “medo da liberdade” faz com que a realidade não seja percebida como mutável. Porém, Freire deixa claro que tal temor se faz presente tanto no oprimido quanto no opressor, embora em escalas diferentes: “Nos oprimidos, o medo é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a ‘liberdade’ de oprimir” (FREIRE, 2014, p. 45).

Ao refletir sobre como enfrentar esse modelo social antagônico, o autor alerta que atacar o opressor não implica em mudar o estado de coisas que alimenta o sistema de opressão, já que o papel de opressor ou oprimido não se aplica necessariamente a um indivíduo o tempo todo. Um sujeito, que sofre exploração em seu trabalho, pode agredir sua esposa, praticar atos racistas no seu cotidiano, por exemplo.

Através do processo dialógico, dever-se-ia superar a polarização opressor *versus* oprimido, já que o caminho para ambos está no processo de humanização do indivíduo, superar a estrutura que encarcera os indivíduos numa máxima em que “vencer na vida” geralmente indica tomar o lugar do opressor. E este, por sua vez, busca manter não só a sua condição, mas também as estruturas que permitem a sua existência, já que seria uma contradição se esperasse a luta por uma educação libertadora e humanista.

Mas, ao interrogar o oprimido acerca da sua condição, somos levados a averiguar onde ficaria o questionamento ao opressor. É necessário ter o devido cuidado para que a culpa da opressão não recaia sobre o oprimido, mas mesmo sem acusar o opressor pelos males causados, é necessário levá-lo à reflexão.

Tal intento só é possível quando as relações de opressão se evidenciam sobre, ao redor e dentro dos sujeitos. Opressor e oprimido encontram-se unidos pela mesma relação de poder que não os permite enxergar além da sobreposição de um sobre o outro. Pode-se, por exemplo, desejar a reforma agrária para se tornar patrão de outrem, ou

um camponês querer tornar-se capataz e ser mais autoritário com os antigos companheiros do que o seu antecessor (FREIRE, 2014, p. 45). Dessa forma, problematizar a sua existência e percebê-la em relação aos outros seria um passo importante para superar essa condição.

Decodificar essas estruturas torna possível ir do particular ao geral e vice-versa, desvelando a teia opressora que pode transfigurar o cotidiano dos sujeitos em uma relação de dominação. Não há mudanças que comecem além dos recursos que existem fora de si e ao seu redor, portanto, é fundamental que esse caminho comece a ser trilhado a partir do universo particular dos oprimidos. Por isso Paulo Freire delega a eles “a grande tarefa humanística e histórica [...] – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2014, p. 41). O poder que opressores possuem não lhes daria a força de libertação necessária. Quando estes a buscam, seria para o autor apenas um mecanismo de conservação da injustiça. “A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’” (FREIRE, 2014, p. 41). Daí emerge a importância de dar cada vez mais significado ao mundo a sua volta: a libertação parte da consciência de si no mundo.

2.4.1. Conscientização

Segundo Paulo Freire (2014), aos seres humanos existe a possibilidade da humanização e da desumanização enquanto construção. A primeira é vista por ele como uma vocação natural, afirmada na luta pela justiça, liberdade, e contra a opressão. No caso da segunda, a vocação é negada através da injustiça, da exploração, e da violência dos opressores.

Para entender essa diferença, o sujeito precisaria tomar consciência daquilo que o faz humano: a capacidade de conhecer-se, de pensar o seu caminho até aquele momento, e a habilidade de projetar seu futuro e agir para a sua construção. A exemplo de outros animais somos seres inacabados, mas diferente deles, tomamos ciência dessa condição e por isso buscamos conhecer. E como o passado é sempre mutável – porque assim o somos enquanto indivíduos conscientes e enquanto sociedade – o nosso futuro também exige a percepção da nossa constante transformação.

Toda consciência é consciência de algo. Não há um espaço vazio a ser preenchido por ela. É definida na sua intencionalidade, tendo sempre um objeto diante de si – seja o mundo, seja ela mesma. Ela não é um reflexo da realidade, mas possibilita a reflexão crítica desta. Essa consciência permite ver a realidade vivida como uma possível

condicionante, mas não determinante da realidade, pela possibilidade de refletir criticamente acerca da sua condição e modificá-la.

O ser humano se constitui a partir das relações que estabelece *no* mundo e *com* o mundo. Tais relações humanas se caracterizam pelo seu aspecto plural, crítico, causal e ligado a um processo temporal. Ou seja, para Freire, consciência e mundo não se fazem indissociáveis. O sujeito se reconhece e conhece o mundo a partir daquilo que não é ele próprio, a partir dessa relação mútua. Dessa maneira, a relação da consciência com a realidade é uma relação dialética, pois para mudar a realidade é necessário estar consciente dela e ao mesmo tempo, somos influenciados por ela no processo de formação da consciência.

Logo, a conscientização é a única forma de modificar a realidade e modificar-se, por permitir que se veja além dela. O constante vir a ser exige esta atenção permanente e a obrigação de se estar aberto à mudança. O modelo opressor jamais poderá provocar a conscientização para a libertação, que seria o olhar mais crítico possível da realidade, que permite o seu constante desvelamento, a partir da reflexão e ação diante dela.

2.4.2. *Problematização*

Uma educação problematizadora, focada na relação dialógica entre professor e aluno é a premissa de Paulo Freire, na sua busca pela construção do processo de humanização dos indivíduos. Esta reconhece os seres humanos como “seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 2014, p. 101-102). Por isso a relação entre aprender e ensinar deve acontecer constantemente através da *práxis*: “Para *ser* tem que *estar sendo*” (FREIRE, 2014, p.102).

O norte do caminhar na educação estaria em construir o melhor caminho, já que um futuro pré-determinado é sempre estacionário, reacionário e, portanto, não histórico, por não prever movimentos. Através de um processo problematizador o ponto de partida é sempre o próprio sujeito, a sua relação com o mundo e com a história passa a ser dinâmica e inconclusa. Freire considera que “a realidade não pode ser modificada, a não ser quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (Freire, 2005, p. 46) e por isso o futuro pode surgir como potencialmente revolucionário.

Na esteira da necessidade de localizar mecanismos eficazes para a construção de uma educação problematizadora, está a necessidade de,

enquanto educador, perceber-se educando do seu educando. A importância de tal prática iria muito além de um discurso voltado para uma simples humildade ou prática socrática. Passa pela compreensão de que a realidade onde ambos estão inseridos precisaria ser reinterpretada conjuntamente, “permitindo que educador e educandos reflitam sobre tal situação em suas próprias *re-admirações* e na *re-admiração* dos outros; aprendendo a ler o mundo e expressar suas angústias, paixões, aflições, questões em palavras” (PARANHOS, 2009, p.28).

A educação que não contribui para que o indivíduo problematize a sua existência em relação à sociedade, acaba passando à margem das condições de opressão existentes, e intencionalmente ou não, moldam os indivíduos para que vivam verdades que não ajudaram a construir e que nem mesmo puderam questionar. A esta prática educacional, Freire dá o nome de educação bancária¹⁰.

Sua principal consequência é impedir que o sujeito seja agente da própria existência, tornando-se um mero espectador, que nem compreende tal condição:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir,

¹⁰ Paulo Freire considera que educação bancária é aquela pautada na mera transmissão de informações, que são depositadas no aluno. E nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ela;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2014, p. 82-83).

humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novos *pronunciar*.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2014, p. 108, *grifo do autor*).

Conforme já discutimos, “os homens [...] porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (Freire, 2014, p.125). Essa relação do sujeito com ele mesmo e com o mundo torna a elaboração do seu olhar crítico uma das tarefas mais difíceis do processo educacional em parte, pois as práticas narrativas em sala de aula colocam o professor como sujeito da ação. Nesse fazer, o peso daquilo que é tratado encontra-se nas palavras e não na construção das formas, na análise das estruturas por onde essas formas possam existir. Nessa lógica, ao aluno caberia acumular aquelas palavras, sem que a criticidade seja de fato construída por ele, mas torna-se mais uma das tantas sentenças que precisam ser ordenadas de alguma forma que façam sentido aos olhos e ouvidos do professor.

Quando buscamos práticas voltadas ao ensino, Freire traz uma interessante contribuição quando nos convida a elaborar um pensar sobre educação em que se tornam indissociáveis a ação e a reflexão. Diz-nos o educador que a palavra sem ação é inautêntica, sob as quais o mundo permanece o mesmo, pois elas não têm compromisso com a transformação.

Sem dialogar com o sujeito, a educação formal passa à margem de suas intenções. Compõe-se como um emaranhado de palavras sem um sentido passível de ser internalizado pelo indivíduo, já que este não participa do processo de compreensão de sua importância e elaboração dentro da sua realidade histórica.

Segundo Freire (2014), palavra sem ação e reflexão é oca, ação sem palavra é mero ativismo. Em ambos casos se produzem formas inautênticas de existir. É fundamental perceber que não se pode prescrever aos sujeitos palavras transformadoras, mas propor que a transformação parta da existência do diálogo.

Por isso, a práxis, esse pronunciar, nunca é *para* alguém. Não pode ser um privilégio, um ato feito para, mas *por* indivíduos. Assim, o primeiro grande movimento na educação é o de oportunizar o diálogo, o encontro daqueles que querem dizer e fazer. É o ponto de partida para

quebrar as amarras desumanizantes que encarceram indivíduos e fragmentam a sociedade.

Educar implica a profusão de conhecimentos que estão presentes no seu fazer: o conhecimento elaborado pelo processo científico - que se liga a elementos culturais, políticos, presentes no currículo; que recebe o olhar individual de cada professor - a partir das estratégias estabelecidas e da sua interpretação e seleção; mas que também deve dar o devido mérito ao conhecimento prévio construído pelo estudante, sua forma particular de enxergar o mundo e mesmo a importância que dá ao processo proposto pela escola. Sua visão torna-se um filtro diante daquele conhecimento apresentado, que foi criado e adaptado.

Por isso “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014, p.116). Mundo este que precisa causar espanto, que pode impressionar que causa dúvidas e anseios e cobra perguntas – mais do que respostas.

2.5. Relações possíveis entre Augusto Boal e Paulo Freire

Oprimidos e opressores não podem ser candidamente confundidos com anjos e demônios. Quase não existem em estado puro, nem uns nem outros. Desde o início do meu trabalho com o Teatro do Oprimido fui levado em muitas ocasiões, a trabalhar com opressores no meio dos oprimidos, e também com alguns oprimidos que oprimiam. (BOAL, 2012, p. 23)

Teatro é movimento. É nesse movimento constante que o processo alienante da sociedade deve ser desvelado ao público, podendo servir não só para expor as técnicas de sua permanência, como também as suas intencionalidades. E, em se tratando de análise histórico-social, o Teatro do Oprimido pode nos fornecer instrumentos para desmontar algumas engrenagens ideológicas que se pretenda discutir tanto na peça em si, quanto no processo de sua construção. Existe uma condição intrínseca a esta forma de pensar o teatro que é a prática democrática e educacional, visto que propõe mecanismos que servem como mediadores, facilitadores, e provocadores, como é o caso do coringa.

O TA é um teatro com objetivo muito claro: gerar o sentimento de que a mudança é possível e esta é construída no diálogo. As propostas de Boal visam contribuir para a conscientização, levar o indivíduo não só a questionar quais são os reais espaços democráticos do qual faz parte, como também a perceber que a constituição do seu

pensamento sobre o seu fazer cotidiano, seja ele familiar, profissional ou mesmo de lazer, é carregado de questões políticas que podem influenciar toda a comunidade. O sujeito tem a oportunidade de questionar a si mesmo e o mundo que o cerca, fazendo da ação (seja no palco ou na interação com os indivíduos não atores) o objetivo último de suas reflexões conceituais prévias e posteriores a ela.

O Teatro do Oprimido pode colocar público e atores em um mesmo universo, compartilhando as mesmas angústias e proporcionando a elaboração de soluções. Sempre em conjunto os sujeitos são estimulados a perceber sua capacidade de interagir, agir e buscar soluções através de posturas autônomas e reflexivas. Por mais que partilhem uma visão crítica de problemas seculares existentes na sociedade, tanto Freire quanto Boal apresentam uma visão otimista, pois acreditam que se há disposição mútua por ensinar e aprender, o diálogo é capaz de dissolver a realidade apresentada como única e fadada a perpetuar um modelo social desigual. Permitir que a humanização rompa essas estruturas opressoras é um objetivo comum a ambos. Logicamente tal análise é possível em qualquer prática social que se proponha integrar-se a um processo educacional libertador.

3. EMPATIA HISTÓRICA E PRÁTICAS TEATRAIS

Considerando as ideias de Augusto Boal e Paulo Freire analisadas anteriormente, procuraremos, neste capítulo, relacioná-las com o conceito de empatia, particularmente a empatia histórica. A relevância deste conceito se deve ao fato de que o sentido estético da arte, situado a partir do conjunto de experiências socioculturais dos sujeitos, abarca impressões, sentimentos e emoções. No caso da História, que também se refere a experiências socioculturais apropriadas pelos sujeitos, consideramos que estes fatores são igualmente importantes, haja vista possibilitarem o estabelecimento de relações de ordem subjetiva entre presente e passado. O conceito de empatia, mesmo se diferenciando do conceito de empatia histórica, como veremos a seguir, já nos auxilia na discussão proposta e ao mesmo tempo contribui para delimitar sua utilização neste estudo acerca do ensino de História.

Empatia é definida no dicionário Aurélio como a “Capacidade de identificar-se totalmente com o outro¹¹”. Segundo Pereira (2014, p. 34), tal definição, originária do termo grego *empathia*, cujo sentido é “estado de emoção”, tinha como finalidade caracterizar a capacidade do espectador de arte de se projetar no objeto apreciado, sentindo-se no objeto ou identificando-se com ele. Em tal perspectiva, empatia se aproxima de imitação e daria condições para que nos sentíssemos, através da observação, como o fenômeno com o qual nos relacionamos. A empatia, de modo geral, é exatamente uma habilidade que considera a disposição afetiva e emocional dos sujeitos, em sua capacidade de se colocar no lugar do outro.

Na pesquisa em ensino de História, o conceito de empatia histórica é utilizado por autores como Peter Lee, Rosalyn Ashby, Isabel Barca, Marília Gago, entre outros. Tal categoria pretende “desenvolver no aluno competências que lhes permitam perscrutar o mundo com os seus próprios olhos para que possam percorrer o caminho munidos de ferramentas que os auxiliem a compreender a sociedade que os rodeia” (GAGO, 2007, p.55). O seu estudo nos leva a compreender de que maneira a relação empática afeta a forma como os educandos analisam os fenômenos históricos.

¹¹ FERREIRA, A. B. de H. Minidicionário da língua portuguesa: 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008. p. 341.

Sobre esse aspecto, quando se refere aos estudos de Ashby e Lee, Juliano Pereira (2014) destaca a importância fundamental da empatia histórica no processo de ensino de História, por entender que este conceito “funciona como um empreendimento, no qual alunos mostram a capacidade de reconstruir os objetivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus”.

Os estudos desta área, realizados com grupos de estudantes, são feitos dentro de um determinado espaço geográfico, associado a determinados elementos culturais. Embora a maioria desses estudos estabeleça diferentes níveis de empatia histórica, não tem por objetivo produzir modelos explicativos definitivos, mas apontar para a necessidade de superação das manifestações presas ao presente (tanto com relação ao pensamento, quanto aos sentimentos) no que concerne ao passado.

No contexto da reformulação curricular na Inglaterra, entre as décadas de 1960 e 1990, e transformação da História em disciplina específica, é criado por Peter Lee e Rosalyn Ashby (1993) o projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*¹²), que focou seus esforços naqueles conceitos considerados de segunda ordem, ou seja, aqueles que se situam em torno da natureza do conhecimento histórico, como por exemplo, evidência, objetividade, explicação, tempo, mudança, sem os quais os conceitos substantivos (aqueles que se configuram enquanto objetos da História) não podem ser compreendidos, por serem a base para tal entendimento.

Tal projeto de investigação, realizado na Universidade de Londres, estrutura-se a partir da potencialidade da categoria empatia histórica para evidenciar diferentes níveis de aprendizagem, sendo que tal categoria não é considerada meramente como uma capacidade cognitiva, mas também emotiva. Trata-se de colocar em funcionamento a imaginação histórica, devidamente contextualizada, que suponha a reconstrução de contextos históricos.

Conforme Rosalyn Ashby, o projeto CHATA evidenciou “o poder de uma história detalhada, expansiva, estimulante ou mais longa, sobre uma que era mais modesta e generalizada em suas afirmações e que não apresentava riscos em relação ao que poderia ser afirmado com base na evidência” (2006, p.155). Correr riscos nesse caso implica estar disposto a perceber os movimentos próprios da história, o que exige

¹²O projeto CHATA, “*Conceitos de História e Abordagens de Ensino*”, em tradução livre, foi desenvolvido com jovens entre 7 e 14 anos.

colocar sua análise a partir de um ponto de vista dinâmico. Permanecer em uma falsa zona de conforto, onde o fato existe por si só, pode ser confortável, mas contribuiu para perpetuar determinada visão da sociedade. Considerar a temporalidade do sujeito implica aceitar que o passado é mutável, ou seja, somos ligados a um determinado momento histórico.

Entre os resultados analisados, Peter Lee destaca as limitações mais comuns quanto ao grau de empatia histórica dos estudantes pesquisados. O mais elementar foi o senso comum de que o passado aparece de forma permanente, ou seja, só haveria um passado possível. E isso é corroborado ora pela crença de que um livro contém a verdade, ora pela associação entre a sua vida cotidiana e o conhecimento histórico. Como o autor demonstra através da afirmação de uma das alunas participantes da pesquisa: “Eu acordei hoje de manhã. Eu não estaria certa se escrevesse que dormi. As coisas só acontecem de uma forma e ninguém pode mudar isso” (LEE, 2006, p.137).

Outra consideração comum entre os estudantes, constatada por Lee, é a de que o conhecimento sobre o passado só é acessível através da experiência. Se não houver participação direta, não seria considerado conhecimento real. No entanto, o próprio autor observa que, nesse caso, os adolescentes estariam menos sujeitos a essa ideia já que estes partem da premissa que, mesmo havendo testemunhas oculares, estas podem não falar a verdade, ou distorcer os fatos para que haja algum tipo de favorecimento (LEE, 2006, p.138).

Um terceiro aspecto, associado ao anterior, trata do fato de que para que o estudante reconheça um evento, este precisaria ser formado de ações muito específicas no tempo e no espaço, sendo assim descolado de um contexto maior e estudado enquanto evento *presenciável* por agentes históricos. E qualquer discussão que vise analisar mudanças lentas, por exemplo, que ocorrem em um longo período, ficaria prejudicado sem um apurado olhar historicamente empático.

Dessa maneira, entre os estudantes, verdade e passado caminham juntos, na medida em que aprendem valores de certo ou errado a respeito de acontecimentos pessoais. Estes são construídos a partir da ideia de um passado fixo, no qual algo foi feito, testemunhado por eles e por isso, ao ser cobrado, esses jovens seriam capazes de dizer a verdade, baseados na sua participação.

O conhecimento histórico escolar, que é elaborado a partir do conhecimento acadêmico, não favorece a distinção entre o acontecimento histórico e a produção da narrativa histórica, por parte dos historiadores. O que impera na produção de conhecimento histórico

então não são os fatos em si, mas as narrativas históricas produzidas pelos historiadores. Nesse sentido, o autor acredita que o saber histórico escolar se torna contra-intuitivo, já que caminha em contraposição ao senso comum e à compreensão tácita cotidiana, utilizada pelos estudantes.

Assim, como eles não elaboram seus conhecimentos históricos a partir do zero, possuindo certa compreensão baseada no senso comum, os estudantes,

tal como os historiadores, têm de compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores” (LEE, 2003, p.19).

Assim, os historiadores precisam entender o jeito que as pessoas do passado viam seu mundo em várias épocas e lugares e, desta forma, entender o porquê de suas ações. Não obstante, aos alunos no exercício do estudo da história, também é necessário entender a relação das pessoas do passado com o mundo em que elas viviam:

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso (LEE, 2003, p. 25).

Esta análise se estabelece da necessidade de criar narrativas que deem significado aos fatos históricos, organizando-os juntamente com outros, de forma a perceber mudanças e permanências. Por isso mesmo, embora não sejam historiadores, para a aprendizagem histórica, os jovens devem se apropriar desses mesmos mecanismos próprios àqueles.

Quando o professor de História leva em consideração os conceitos trazidos pelos alunos, tem a oportunidade de trabalhar estes “pré-conceitos” para que os alunos os ressignifiquem e não vejam o passado como algo permanente, nem como uma verdade imutável. Isto ocorre quando o docente permite a construção de pontes para que o estudante consiga expandir sua capacidade de dar sentido ao conhecimento histórico oferecido, associando-o àquilo que já havia

construído anteriormente e às ferramentas que lhe são oferecidas como produtoras de algum diálogo com a História.

Destarte, a relação dos sujeitos com o tempo precisaria passar por esse olhar mais qualificado e integrado às necessidades do presente. O conhecimento histórico tem mais chance de ancorar na estrutura cognitiva dos alunos quando parte de um lugar conhecido por ele, e dessa maneira, através do conhecimento tácito, o estudante se torna capaz de não só refazer os caminhos estabelecidos, como também se sentir responsável pelas rotas a serem percorridas.

Na mesma direção, Maria do Céu de Melo Esteves Pereira (2003), através de uma investigação realizada com alunos portugueses, pondera que os professores devem indagar os conhecimentos tácitos dos alunos antes de trabalhar um determinado conteúdo. Além de ter como característica a natureza intuitiva, por ser construído em um nível primário de abstração, o conhecimento tácito exige uma vinculação entre nós e o meio, através das necessidades geradas por esse encontro procurando buscar explicações com nossos conflitos, angústias, ou seja, com a forma como sentimos o mundo.

A explicação dada a partir de um conhecimento tácito precisa ser valorizada, vista além do possível equívoco, já que se faz a partir de elementos explicativos estabelecidos da relação do sujeito com o mundo. Existe uma elaboração deste conhecimento tácito a partir de núcleos de significados, criados pelo sujeito, em torno de elementos que tenham peso na sua composição semântica, como crenças, experiências e capacidades de transformarem essa concepção em uma teoria pessoal que, para ele, possui todas as lógicas necessárias, mesmo que para os olhos alheios, possam ter graves falhas e lacunas.

Mas este deve ser somente o primeiro passo, uma vez que os professores devem também propor tarefas que levem os alunos a terem consciência de seu saber e consigam confrontá-los com os saberes adquiridos posteriormente. Só assim haverá contribuição para mudanças no modo dos alunos resolverem situações problemas, tanto na escola, como na vida.

Devemos ainda levar em conta um aspecto importante apresentado pela professora Maria do Céu Pereira (2003). Os professores podem alimentar a resistência por parte dos estudantes ao supervalorizarem as suas práticas didáticas e crenças educacionais e omitirem-se perante as construções intencionais promovida pelos estudantes diante de situações de conflito cognitivo, as quais possam acarretar mudanças significativas acerca dos seus conceitos e visões de mundo.

Logicamente esse processo não se dá de forma única. Cada indivíduo passa por diferentes ressignificações quando há o embate entre aquele conhecimento já constituído pelo indivíduo e novos elementos que se apresentam. E, nesse choque, o sujeito pode lançar mão de diversas táticas:

A nova informação pode ser recusada, por ser considerada como inútil, ininteligível ou demasiada complexa; - Os indivíduos podem assimilar a nova informação na estrutura semântica já existente, mas ocorrendo apenas leves modificações; - Se a nova informação for relevante e significativa para o indivíduo ela pode provocar mudanças quer na informação nova quer na pré-existente; - Pode ocorrer mudança radical. Neste caso, ela interfere não apenas num ou noutro esquema mental ou núcleo, mas numa parte significativa de toda a teoria pessoal do sujeito. (PEREIRA, 2003, p.34).

Diante destas possibilidades de reação, a autora (Pereira, 2003, p.36-37) destaca que os sujeitos podem adotar ações diversas:

- A *adição*, no caso em que a nova informação confirma o conhecimento tácito ou traz novos fatos sem grande exigência de adaptação, seleção ou adoção de outra tática;
- A *procura de correspondências*, quando o sujeito aciona o conhecimento tácito para fazer pontes com o conhecimento escolar, mas o processo sucessivo de encontrar tais ligações, demonstram o seu caráter provisório e fragmentado;
- A *procura de evidências confirmatórias*, quando o indivíduo sente o seu raciocínio e o seu conhecimento ameaçados, buscando nas novas informações apenas os fragmentos que confirmem sua visão do fato, descaracterizando-as;
- Uma variação da anterior é a *seleção enviesada*, quando o estudante se depara com duas informações conflitantes e uma concorda com o seu conhecimento tácito. Neste caso, ele tende a olhar mais criticamente para aqueles dados que conflitam com os seus;
- Outra forma de evitar conflitos seria considerar as novas informações como *particulares*, ou seja, uma exceção à regra. Tal tática é mais comum quando o seu conhecimento está disposto a partir de considerações generalistas;

- A busca pela *invenção de variáveis* se faz pelo acréscimo criativo de considerações a respeito das informações, que possam tornar aceitáveis as “anomalias” confrontadas com o conhecimento tácito;
- Uma saída mais radical seria o *silêncio*, um bloqueio que se faz diante da nova informação, pela negação de testar seus conhecimentos, considerados superiores aquilo que lhes é apresentado.

Quando o estudante, por exemplo, apresenta dificuldade de aperfeiçoar o senso crítico com o auxílio de novas informações, pode estar apenas mantendo uma explicação de mundo que o conecta aos outros indivíduos, ratificando a sua participação naquela comunidade. E por isso, mudar poderia implicar na perda de laços com determinados grupos.

Assim, não se desfazer de tais visões dificulta a aproximação e eventual transformação de lógicas organizacionais de fatos e conceitos históricos. Mas ao tornar-se possível confrontar as percepções existentes com novas possibilidades, outros significados podem ser criados a partir daqueles já existentes, o que proporciona a modificação ou reinterpretação do conhecimento.

Em estudo conduzido por Peter Lee (2003) com estudantes na faixa de dez anos de idade, ele constatou a possibilidade de progressão das ideias em História. Tanto no que diz respeito à concepção de evidência histórica, quanto acerca dos agentes históricos, e dividiu tal progressão em empatia histórica a partir de sete níveis:

Nível 1. Tarefa explicativa não alcançada: usou-se da redundância, dizendo que as pessoas fizeram o que fizeram, e pensaram o que pensaram.

Nível 2. Confusão: percebe-se a necessidade de explicações sobre as questões, sem ver sentido nas ações e instituições do passado.

Nível 3. Explicação através da assimilação e déficit: são capazes de reconhecer que as pessoas do passado pensavam como nós, mas quando as ações fugiam da compreensão, os motivos apontados eram associados à “falta de esperteza” e sensibilidade moral do tempo atual, além da comparação pelo progresso tecnológico.

Nível 4. Explicação através de papéis e/ou estereótipos: embora não haja parcialmente a relação entre passado e presente, como no nível anterior, os alunos procuram explicar o passado a partir dos estereótipos que lhes são próximos. Gerais buscam a glória, padres não mentem, políticos são mentirosos etc.

Nível 5. Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano/presente: os alunos são capazes de perceber que determinados atos estão ligados à época em que ocorreram, mas mesmo assim procuraram nas especificidades das situações do passado a justificativa para as ações realizadas, sem crer que fosse possível ter diferentes formas de pensar.

Nível 6. Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam – empatia histórica: os alunos neste nível são capazes de perceber que as pessoas no passado tinham as mesmas habilidades de pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós vemos hoje.

Nível 7. Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo: neste último nível, existe a percepção de que as ideias e os valores das pessoas estão associados ao modelo de vida que têm, não sendo apenas escolhas individuais. Chegar nesse ponto implica a capacidade de analisar as condições materiais nas quais viviam, levando em conta o impacto que este fato poderia ter nos padrões de comportamento diários na sua forma de pensar e de sentir.

A partir deste estudo, podemos inferir que quando os estudantes possuem sua empatia histórica bem desenvolvida, tornam-se capazes de identificar as diferenças entre os sujeitos do nosso tempo e os agentes históricos em diferentes tempos e espaços. Caso contrário, “a consequência direta de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna uma espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exatamente como nós, mas absurdamente tontas” (LEE, 2003, p. 19).

A dificuldade de compreensão nos últimos níveis de empatia histórica, segundo o autor, é provocada no estudante a partir de duas concepções ainda oriundas do senso comum: aquilo que é visto como “normal” é sempre a partir do presente; e a ideia de “progresso”, notadamente o tecnológico. Ou seja, na compreensão do passado, os estudantes mesmo em elevado grau de empatia histórica, continuam fazendo inferências à menor capacidade intelectual, em relação ao passado.

Segundo Peter Lee (2003), de maneira geral, as investigações sobre empatia histórica indicam apontamentos importantes para o processo de ensino. Apesar de pensar os níveis a partir de grupos específicos, o autor indica que as concepções prévias dos estudantes são a peça-chave para concepções ulteriores. Por esse motivo, é fundamental estar alerta às concepções usuais dos estudantes em sala de aula, em particular ele faz três indicações básicas: a) a noção de um “passado deficitário”; b) a apropriação das ações do passado e práticas sociais a

partir de nossas ações no presente; c) a ideia de que as pessoas no passado pensavam como nós. Isto é, realizar atividades que levem os estudantes a construir situações nas quais eles simplesmente “transportam-se” ao passado, pode estimular estereótipos que partam do presente.

Se por outro lado, em uma atividade for assumida a possibilidade de se trabalhar com ideias do presente (partindo, portanto, do olhar do estudante), estas podem evidenciar o paradoxo entre a explicação apresentada atualmente sobre um evento histórico e aquela fornecida pelo estudante a partir de suas percepções. Tal paradoxo pode ser trabalhado a partir de certos direcionamentos: a) as consequências pensadas; b) as suposições em relação a finalidades; c) as formas de condutas aceitáveis para um tempo particular e papéis particulares; d) quais as possibilidades para a ação naquelas conjunturas. Estas estratégias permitem ao estudante que ele não seja simplesmente obrigado a ignorar seus questionamentos acerca do passado, por mais presos ao presente que estejam, mas ao contrário, sirvam de ponto de partida para entender os mecanismos como atuam aqueles agentes do passado.

Caso haja durante a formação histórica do indivíduo a simples negação de sua visão sobre o passado, ele pode estagnar no processo de compreensão da história, já que a decisão tomada para um determinado fato lhes é apresentada como a única correta naquele momento, dificultando a sua análise daquilo que foi feito no passado. E, dessa forma, quebrando qualquer possibilidade de análise à luz da empatia histórica.

Outrossim, para que o ensino de História seja eficaz, dentro de uma perspectiva baseada na empatia histórica, os estudantes precisam construir uma relação com as fontes que vá além de um primeiro olhar, tendo sempre em mente os fundamentos básicos para compreensão de determinados conceitos a partir do seu tempo. É fundamental que consigam compreender e explicar objetivos, valores, práticas, daquele determinado momento histórico. Assim, seria possível confrontar diferentes realidades no tempo, contrapor valores e analisar soluções para os problemas sociais de certo momento histórico, partindo do seu conhecimento tácito.

Pensar tais práticas com base na empatia histórica requer que os alunos estejam próximos de diferentes documentos que contribuam para repensar uma parte do passado e, utilizando a sua imaginação, possam produzir narrativas a esse respeito. Segundo Pereira (2014), explicação, interpretação, imaginação e narrativa são indissociáveis na constituição

da empatia histórica. Assim, é impossível tal empreendimento sem que a imaginação seja constantemente estimulada. Novos ambientes, indivíduos, situações e reações precisam ser organizadas e repensadas constantemente, através de um diálogo constante entre as perguntas feitas pelos próprios estudantes, documentos históricos e historiográficos, e práticas que fomentem e provoquem.

A afirmação acerca do fato, partindo da interpretação de fontes, precisa ter a clareza de que estas não se constituem em evidências, mas tornam-se mais ou menos importantes a partir de reflexão a respeito das relações entre as questões elencadas e aquilo que as fontes podem dizer a respeito. Sobre esse aspecto, Ashby (2006, p.42) afirma que “a evidência histórica se situa entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)”.

3.1. Empatia histórica, práticas teatrais e o ensino

Associar o ensino de História com práticas teatrais permite a imersão em vivências que transcendem e complementam as aulas que “prendem os corpos à cadeira”, além de possibilitar assumir o lugar do outro através de atitudes empáticas geradas pela sensibilização.

A discussão feita por Augusto Boal sobre a importância dos meios simbólicos, auxiliada pela mediação com conhecimento científico acerca da História, torna-se, assim, meios complementares de aprendizagem. Assim, “o espaço estético é um Espelho de Aumento que revela comportamentos dissimulados, inconscientes e ocultos” (Boal, 2011, p.31). Estes podem assim repetir velhas práticas opressivas de forma involuntária, mas podem também servir como espaço de reflexão e reelaboração do pensar sobre a sociedade contemporânea e sobre a maneira como o passado é reconfigurado nesse processo.

Esta por si só não contribui diretamente para a produção ou análise do conhecimento histórico, na medida em que, segundo Peter Lee (2003), lança os sentimentos sobre os agentes históricos, tal e qual estão constituídos internamente e no presente, torna restrita a compreensão dos valores, objetivos e ações destes agentes em seu tempo específico.

Como já havíamos discutido, de uma forma geral, empatia se refere a uma habilidade que considera a disposição afetiva e emocional dos sujeitos, em sua capacidade de se colocar no lugar do outro. No processo educacional, e especificamente nas práticas teatrais desenvolvidas por nós e associadas a tal processo, a empatia tem um

papel importante, por contribuir fundamentalmente no aprimoramento das relações interpessoais. Buscar conhecer o outro é a forma de se estabelecer uma relação de compreensão e respeito, o que é indispensável para uma prática educacional baseada no diálogo. Nesse movimento, a multiplicidade de pontos de vista torna-se importante para o movimento de reflexão e ação.

O ser humano, como ser social, busca através da arte expressar-se, transgredir-se e transgredir o universo vivido. A experiência com o exercício de linguagens teatrais permite ao indivíduo perceber que toda mudança social parte de uma internalização da ideia de mudança, com a possibilidade de encarar-se como sujeito e objeto dessa transformação. Nesta perspectiva, não é possível consolidar uma nova percepção de mundo que não se dê de dentro para fora, do individual para o global.

A educação estética, discutida por Boal, está estritamente ligada ao conceito amplo de empatia, uma vez que ao pronunciar a necessidade de que a educação dê ao pensamento sensível o mesmo mérito que dá ao simbólico, o autor valoriza a importância de aprender a ver o mundo através dos sentidos, visão esta que a arte busca recrutar através de imagens, sons e movimentos.

Dentro da proposta do autor, não só a personagem se torna um exercício de pensar o outro, como também toda a proposta teatral se baseia na construção coletiva de figuras dramáticas, mas acima disso, na constituição coletiva de valores, sentimentos, objetivos e ações que irão permear o fazer teatral. Ao promover a comunhão de tais reflexões e ações, os sujeitos conseguem perceber de uma forma mais nítida não só os objetivos que existem entre si, mas também aqueles elementos que estão em desacordo com uma determinada visão de mundo contrária aos seus objetivos.

No que tange à relação entre professor e aluno, recrutar o conhecimento tácito do estudante desempenha um papel importante no processo de aprimoramento da empatia histórica. Como já tratamos, é necessário entender que o seu método de análise precisa passar necessariamente pela forma como o sujeito constituiu até aquele momento a sua relação com o passado. Caso contrário, a impossibilidade de produzir narrativas que sejam próximas da sua realidade fará com que qualquer proposta de análise do passado lhe pareça uma ameaça ao mundo que ele produziu até então. Portanto, a empatia visa, nesse caso, sintonizar professor e estudante, de forma que os objetivos estejam claros e a compreensão possa ser mais bem comunicada, para que haja uma mútua reflexão e até mesmo críticas quanto ao processo. Fato este ainda mais arraigado quando se pretende

pensar o processo educacional a partir de práticas teatrais no caso do Teatro do Oprimido, que exigem um social, além do próprio olhar estético.

Outro elemento relevante para a análise das relações entre empatia história e práticas teatrais se refere aos aspectos constitutivos que a compõem, como citados anteriormente, isto é, a imaginação, a narrativa, a interpretação e a explicação.

Estes aspectos, juntamente com ambientes, indivíduos, situações e reações pertinentes ao estudo do passado, reorganizados pelo teatro, possibilitam elementos que servem de suporte para gerar interpretações individuais ou coletivas a serem refletidas na ação e na explicação do processo. Neste sentido, o diálogo com as fontes nas práticas teatrais, como desenvolvemos neste trabalho, possibilitou provocações e questionamentos a partir das escolhas interpretativas dos estudantes. Neste processo, a imaginação histórica foi constantemente recrutada na elaboração das narrativas.

Vale frisar que a imaginação na análise do conhecimento histórico escolar, não se refere a uma prática tipicamente ficcional e muito particular dos indivíduos, em desacordo com o rigor científico exigido pela História. A partir disso, vem o questionamento. Como trazer a imaginação para o campo do conhecimento histórico servindo como mais um agente de transformação da empatia histórica e não como um elemento que rompe as barreiras entre ciência e ficção? Como a busca é o conhecimento histórico com bases científicas, a narração histórica deve se apropriar de elementos da imaginação seguindo determinados critérios, destacados por Arrais (2009, p.4): “1. esteja situada temporal e espacialmente; 2. mantenha uma coerência interna e com o mundo histórico que está descrevendo; 3. estabeleça uma relação com as ‘provas’”.

Acrescenta-se ainda que o rigor da produção de conhecimento histórico exige que a imaginação seja recrutada para analisar um questionamento que busca criar uma coerência entre a análise histórica realizada e aquilo que se sugeriu em relação à análise feita a partir da imaginação histórica.

Por estas razões,

[...] o trabalho com a literatura dramática possibilita uma aproximação com diferentes imaginários e sociedades, uma vez que o texto teatral constrói um discurso sobre a realidade de uma determinada época e lugar, como qualquer outro documento produzido em diferentes

instâncias. O que o distingue dos demais é a sua linguagem estética, requisito imprescindível para que este se apresente como tal (VASCONCELOS, 2007, p.6).

Sendo assim, na perspectiva da empatia histórica, a imaginação, além dos fatores apontados até aqui, faz parte do conhecimento tácito dos sujeitos e precisa ser levada em conta na elaboração de narrativas, assim como na interpretação e na explicação de acontecimentos do passado.

A compreensão da sociedade a partir de uma linguagem artística como o teatro permite que os sujeitos reconheçam as diferenças e semelhanças, os conflitos e interesses comuns. E, na escola, essas múltiplas possibilidades se constroem a partir do olhar interrogativo do próprio aluno, que pode questionar sua realidade tanto passada quanto presente.

A empatia histórica aplicada à educação configura-se como uma atitude. É quando o entendimento adotado pelo professor compreende que a educação significativa deve privilegiar a construção do conhecimento, e para tanto, perceber que o estudante traz consigo uma série de valores e verdades construídas e que não podem ser simplesmente negligenciadas e descartadas, passa a ser fundamental. Ainda mais quando o objetivo é a análise histórica, já que esta inclui o tempo como foco. E, ao propor não só discutir um fato, mas também pensar quais eram os interesses e necessidades de uma determinada época, o estudante tem mais um elemento de crítica às suas verdades: o de que os valores não são absolutos e fazem parte de interesses no tempo e no espaço. Portanto, a educação histórica pautada na empatia histórica e em práticas teatrais, contribuiu para que se conceba o conhecimento histórico enquanto construção dinâmica e mutável e não uma mera reprodução do passado.

4. PRÁTICAS TEATRAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: INTERLOCUÇÕES

Desde o início deste trabalho as práticas teatrais desenvolvidas visaram fundamentalmente levar a uma percepção de si mesmo já que, ao se praticar, em particular, o Teatro do Oprimido, concluiu-se que o maior objetivo não é aprender a entrar em um personagem ou mesmo construir uma peça, mas desenvolver tal percepção. Esta, por sua vez, é construída coletivamente através, por exemplo, de jogos teatrais conforme propostos por Augusto Boal e realizados ao longo dos encontros. Este será o teor principal desta análise, baseada em algumas modalidades do teatro do oprimido, em seus aspectos mais significativos como a concentração, memória corporal, máscaras, desmecanização e desalienação, presentes no trabalho desenvolvido.

Esta análise também considera as contribuições do pensamento freireano, particularmente as categorias da pedagogia do oprimido, que auxiliaram no estabelecimento de elos entre as práticas teatrais e questões diretamente pertinentes ao ensino.

Finalmente, a empatia histórica também faz parte desta análise, já que esteve presente nos jogos teatrais, principalmente no que se refere ao recorte realizado a respeito da Ditadura Civil-Militar brasileira.

Nos jogos teatrais em questão, um elemento chave foi a concentração, dado que durante um jogo teatral ou uma peça muitas ações acontecem ao mesmo tempo: a narrativa, as posturas corporais, os diálogos, os improvisos. Desta forma, exercícios simples podem se tornar de difícil execução, como constatamos com a sequência numérica coletiva, praticada no quarto e quinto encontros. Neste caso, cada integrante precisou estar atento durante a contagem numérica coletiva de modo a não haver repetição. Este exemplo evidencia que o teatro é a arte da presença, é estar imerso no aqui e no agora, muitas vezes em contraste com o cotidiano, no qual as pessoas podem estar desatentas e despercebidas do que ocorre a sua volta no momento.

Tabela 1. Quarto dia

Elementos desenvolvidos	Exercícios Teatrais
<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de desmecanização do corpo; • A relação opressor/oprimido; 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício 1. Caminhar em velocidades diferentes; • Exercício 2. Caminhar de

<ul style="list-style-type: none"> • Experiência do Teatro-Imagem: personagens personificam conceitos, palavras, ideias, sentimentos; • Nas possibilidades de construção da peça, os estudantes sugeriram montar cenas que fossem unidas pela temática escolhida por meio de palavras/imagens; • Discussão do conceito substantivo: Ditadura Civil-Militar no Brasil 	<p>maneira não convencional;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercício 3. Sequência numérica coletiva; • Exercício 4: gato e rato (opressor/oprimido); • Exercício temático: palavras que os remeteram à ditadura: censura, autoritarismo, medo e desigualdade; Formação de quatro equipes para criação através do Teatro Imagem e Teatro Fórum.
---	--

Tabela 2. Quinto dia

Elementos desenvolvidos	Exercícios Teatrais
<ul style="list-style-type: none"> • Desmecanização do corpo; • Concentração e atenção ao outro; • Aprofundamento do conceito substantivo; • Aplicação de questionário: percepção dos conhecimentos tácitos acerca do momento de implantação da Ditadura-Civil Militar no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício 1. Caminhar de maneira não convencional; • Exercício 2. Sequência numérica coletiva; • Exercício 3. Blablação; • Exercício temático: Cenas desenvolvidas a partir das 4 palavras do encontro anterior: censura, autoritarismo, medo e desigualdade.

A percepção de si também se refere ao aprimoramento da memória corporal, como foi realizado no primeiro encontro no exercício da mímica e memorização. Neste, um gesto prático, como pegar uma garrafa ou vestir uma camiseta foi realizado de fato uma primeira vez e repetido na sequência sem a utilização de tais objetos, constatando-se um grau de dificuldade acentuado, ao se tentar repetir cada movimento. Este exercício simples permite a definição de gestos que podem contribuir no processo de construção de personagens configurados a partir de aspectos corporais próprios a cada um. Assim, no teatro, a memória corporal é um elemento fundamental do autoconhecimento.

Tabela 3. Primeiro dia

Elementos desenvolvidos	Exercícios Teatrais
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação expositiva, com auxílio de PowerPoint sobre a vida e obra de Augusto Boal, ressaltando as características gerais do Teatro do Oprimido (TO), sobretudo a interação entre atores e “<i>Espect-atores</i>”; • Apresentação das ideias gerais do pensamento de Paulo Freire presentes no livro <i>Pedagogia do Oprimido</i> (2014); • Apresentação da peça <i>Peso na Mente, Peso nas Costas</i>¹³ (2014), na modalidade Teatro Fórum (Ocupação São João – SP). 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício 1: “Boa tarde”; • Exercício 2: mímica e memorização.

Outro elemento associado ao processo para a percepção de si é a desmecanização do corpo, que se refere à tomada de consciência de padrões corporais e da possibilidade de superação desses padrões. No teatro proposto por Boal, a desmecanização começa pelo caminhar ocupando o espaço disponível, o que foi realizado em diversos encontros. Inicialmente, o exercício serviu como uma forma de relaxamento, no caso dos estudantes, em contraposição à imobilidade do corpo, características da forma habitual de ocupar a sala de aula.

Uma ação corriqueira e extremamente simples pode ser um ótimo primeiro exercício teatral, como constatamos na prática. Atuar frente a um colega e desejar-lhe “Boa tarde” não exige a criação de personagens, mas foge do convencional, do que poderia ser dito naquele momento. A dificuldade de realizar tal ação foi evidente por parte dos próprios

13

Disponível

em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=NxregX3ZnZg>> Acesso em: 28 fev. 2016

estudantes, que ficaram surpresos como seus gestos e sua voz acabaram ficando mecanizadas e certas vezes caricatas.

Ao exercício de caminhar, realizado no início de cada encontro, foram incorporadas, durante o quarto encontro, duas variações: andar de maneira não convencional e criar um som que corresponda a este modo de caminhar. Deste modo, cada um precisou se desapegar do seu movimento comum e ser criativo. Os sons foram gradativamente se aprimorando e sendo aperfeiçoados pelos movimentos. Através destes e outros exercícios, os estudantes puderam aprender a integrar os meios sensíveis, que neste caso se referem à expressão corporal, aos meios simbólicos, ligados à palavra. Isto é relevante no que se refere à proposta de alfabetização estética de Boal, como comentamos anteriormente, pois as variações possibilitam aos estudantes a compreensão do papel do corpo na comunicação e, conseqüentemente, na aprendizagem.

4.1. Máscaras

Este último exercício foi enriquecedor para que os estudantes percebessem muitos padrões corporais que carregam consigo, ou seja, como seus movimentos podem ser mecanizados de acordo com uma série de fatores, que podem passar pela família, grupos de amigos, classe social etc. A percepção, por parte dos estudantes, do gradativo desapego dos trejeitos que os limitavam naquele espaço, isto é, que se configuravam enquanto máscaras corporais que assumiam como estudantes, contribuiu para ampliar a discussão posterior ao exercício. Nesta discussão, foi analisado que a vida profissional, preocupação constante de muitos jovens do Ensino Médio e daqueles ali presentes em particular, marca ainda mais tais mecanizações: advogados, professores, policiais, auxiliares de limpeza, têm, na sua expressão, modo de andar, falar, as marcas da sua profissão, que moldam ainda mais essas máscaras corporais.

Conforme havíamos apresentado no primeiro capítulo, no contexto do *Arena Conta Zumbi* (1965) e principalmente *Arena Conta Tiradentes* (1967), ao propor “desordenar” os padrões do teatro brasileiro, Boal estabelece como um dos seus pilares a *desvinculação ator-personagem*, na qual a figura dramática é criada coletivamente a partir de “vícios” (de pensamento, linguagem, profissão) – as máscaras já mencionadas – e estas podem ser assumidas por qualquer um dos atores ao longo da peça.

Como nossa proposta está focada na contribuição dos jogos teatrais para a reflexão social e histórica, entendemos que tais práticas estabelecidas por Boal nos fornecem subsídios para que, no caminho do autoconhecimento, a identificação e análise crítica de possíveis aspectos negativos dessas máscaras – mesmo que estes não sejam os únicos que existam – permitem libertar-se de mecanizações sensoriais cotidianas, dissolvendo a cadeia que leva a comportamentos que estratificam emoções e ideias. Não estamos afirmando que nossa expressão cotidiana precisa ser necessariamente desconstruída, mas sim que a percepção desta, e suas variantes em determinados espaços, grupos sociais e instituições, possibilita aprimorarmos a consciência sobre nós mesmos: como agimos diante do mundo e como este nos influencia, numa relação dialética, conforme já nos apontava Paulo Freire.

Se o nosso objetivo foi promover a discussão a partir da reflexão e das vivências, esta começou com os limites que podemos nos impor cotidianamente, internalizando pequenos gestos e atitudes que poucas vezes são confrontados por nós mesmos. Ao realizar uma ação teatral, antes mesmo de agir, o estudante se coloca a pensar sobre como o outro o verá. Essa inquietação inicial foi essencial para “se colocar no mundo”. A reflexão sobre o mundo começa com uma reflexão sobre si. Houve assim um primeiro movimento de libertar-se de certas máscaras assumidas enquanto estudantes para buscar a construção de especificidades que compõem as máscaras daquela personagem a ser interpretada (seja um sujeito ou uma ideia).

Buscamos mostrar, ao longo das ações, como esses elementos que fazem parte do *ser estudante* foram gradativamente sendo compreendidos e não substituídos, mas somados a tantas outras máscaras que precisariam compor nas ações. E tudo isso só se tornaria possível com a gradativa consciência de si.

Dentro desta proposta que estabelecemos desmecanizar o corpo deveria levar à desalienação dos sentidos. Em função disso, ao longo dos encontros, buscou-se refletir sobre os sentimentos e sua relação com o corpo. Como este o expressa diante daquele? O que comunica aos outros sujeitos? O que pode proporcionar o recrutamento de determinados sentimentos? E como eles seriam apresentados em uma ação dramática? Por esse motivo, realizamos diversos exercícios como, por exemplo, no sexto encontro, quando ao comando, os estudantes deveriam contrair-se lentamente enquanto buscassem lembrar-se de sensações físicas e emocionais ruins (dor de cabeça, angústia, falta de ar, solidão, medo etc.) e logo depois deveriam fazer o movimento contrário,

pensando em sensações agradáveis (encontros com amigos, uma brisa fresca num dia de sol, conquistas etc.).

Tabela 4. Sexto dia

Elementos desenvolvidos	Exercícios Teatrais
<ul style="list-style-type: none"> • Desmecanização do corpo; • Atenção ao outro; • Aprofundamento do conceito substantivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício 1. Caminhar pela sala sentindo a gravidade mudar; • Exercício 2. Hipnotismo; • Exercício 3: elaboração física do sentimento: contração (baixo) e relaxamento (alto); • Exercícios temáticos: Fluxo contínuo de ideias.

Esta experiência pode mostrar-lhes mais uma vez a necessidade de questionar o espaço da linguagem sensível e da linguagem simbólica. Destacamos dois exercícios realizados com esse intuito. O primeiro, chamado de “Blablação”, foi realizado logo no segundo encontro e consistia em expressar ideias utilizando unicamente o corpo, as expressões faciais e mesmo o tom da voz, sem, no entanto, usar palavras compreensíveis. A utilização não intencional de palavras, ou a dificuldade que tiveram em expressar-se sem elas foi objeto de discussão entre os próprios estudantes. O segundo exercício, praticado no oitavo encontro, visava criar diálogos abstratos utilizando números aleatórios.

Tabela 5. Segundo dia

Elementos desenvolvidos	Exercícios Teatrais
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação expositiva das diferentes modalidades do TO; • Desmecanização dos corpos; • Discussão: As máscaras sociais em Boal; • Destaque para elementos do Teatro; Fórum: ausência de 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício 1: imitação de dança; • Exercício 2: <i>Blablação</i>; • Exercício 3: elaboração física do sentimento: contração (baixo) e relaxamento (alto); • Exercício 4: caminhar pela

cenários; diálogo e participação do público; construção de personagens; • Discussão: política atual.	sala arremessando para o colega um objeto imaginário.
---	---

Tabela 6. Oitavo dia

Elementos desenvolvidos	Exercícios Teatrais
<ul style="list-style-type: none"> • Desmecanização do corpo; • Máscaras sociais; • Aprofundamento do conceito substantivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício 1. “Furar a parede” com a voz; • Exercício 2. Diálogo abstrato (com números); • Exercício 3. Caminhar pela sala e expressar com o corpo duas situações: 1. Opressor; 2. Oprimido; • Exercício 4. Máscaras coletivas: construção de discursos coletivos a partir de elementos sugeridos pelos colegas.

Desta vez o elemento que tornou a prática mais complexa foi que os estudantes deveriam expressar sentimentos, indo de um comportamento afável à expressão de raiva e retornando à calma. Diferente do exercício de *blablação*, em que os estudantes ainda estavam no início das atividades e por isso muito mais retraídos e presos à sua mecânica corporal convencional. Neste jogo, tanto a construção individual, quanto a integração entre os sujeitos, garantiu um claro diálogo, muito mais desmecanizado.

Quais as vantagens de tal prática? Boal nos aproxima dessa discussão por acreditar que o processo de desalienação do indivíduo passa pelo domínio de si enquanto sujeito partícipe de uma ação. Nossa experiência profissional indica que muitas vezes os estudantes falsamente pensam o espaço escolar (aquele onde teorizam a respeito de conhecimentos que nem sempre farão parte da “vida real”) descolado da vida real (aquela na qual atuam e constroem a existência enquanto sujeitos). Quando na verdade as ações dentro do espaço escolar muitas

vezes precisam apenas ser compreendidas como algo além de mera discussão teórica. E para isso ocorrer desalienar-se é fundamental.

Logicamente a escola tem caminhado em direção a práticas muito mais dialógicas do que décadas atrás. Por influência de diversos educadores, como Paulo Freire, a valorização do conhecimento prévio dos estudantes e o seu posicionamento diante de fatos históricos e como estes afetam sua vida (no caso específico da disciplina de História) é algo discutido na academia há décadas. Mas após as práticas teatrais pudemos constatar que estas se configuram como um passo além no convite ao estudante para que ele vivencie a construção do conhecimento.

À medida que os exercícios foram ficando mais complexos, a percepção sensível das realidades analisadas de fato foi sendo ampliada. A habilidade de ver, sentir, ouvir, pensar e emocionar-se, conforme já havíamos mencionado, deram um impulso significativo às discussões.

No nosso caso específico, além de lidar com a construção de personagens, conhecer a expressão corporal foi fundamental para associá-la a diversos exercícios mais complexos. Destacamos aqueles que discutiam a estrutura de um opressor e de um oprimido, ou na proposta de se colocar enquanto agente do Estado ditatorial ou membro de grupos que combatiam o regime civil-militar no Brasil. À vista disso, refletimos sobre o fato de tais movimentos estarem ligados a aspectos particulares de cada indivíduo e variarem de acordo não só com personalidade, mas também estado de espírito, profissão, status social etc., sendo por isso realizados de forma automática, mecanizada, sem ter sido construídos mentalmente; e como determinados grupos constroem sua autoridade com o auxílio de máscaras sociais.

4.2. Pedagogia do oprimido e práticas teatrais

Como já discutimos no capítulo 1, o primeiro passo para superar a relação antagonica entre opressor e oprimido seria apropriar-se criticamente da sociedade e da história que o circunda. Feito sem a participação efetiva dos sujeitos, qualquer proposta nesse sentido corre o risco de se tornar infecunda, por não ser efetivamente fruto da reflexão e ação dos indivíduos integrantes do processo.

Assim sendo, problematizar um fato específico proporciona trazer à tona a situação que pode fazer parte de um sistema muito mais amplo, mas para que tal compreensão ocorra, é importante que essa reflexão parta do sujeito que, de alguma maneira, a vivencia, e em seguida ser incluída em um contexto global. Ou seja, dessa maneira, torna-se

possível pronunciar o mundo. Por isso é que destacamos anteriormente o fato de ser fundamental que esse processo ocorra mediante uma relação horizontal entre o mediador/professor e o estudante. Reconhecer os méritos de ideias novas, fazer questionamentos ao invés de repreender ideias consideradas erradas e admitir a ausência de respostas prontas em determinadas situações, por serem fruto da real entrega do aluno à atividade e por isso gerarem situações para além do previsto, estabelece uma relação forjada verdadeiramente no diálogo.

Por mais opressor que possa parecer às características sociais nas quais está inserido, questioná-las através do chamamento à reflexão permite superar o falso antagonismo entre opressor e oprimido. Por lidar com estudantes de classe média, nosso estudo procurou discutir a respeito daquilo que Paulo Freire nos apresenta e Augusto Boal busca direcionar para as práticas sociais: o fato de que o papel daquele que oprime e de quem é oprimido não pertence a ele o tempo todo. Sendo assim, a reflexão e a ação precisam se voltar ao estado de coisas que compõe o sistema opressivo e não para os sujeitos que oprimem. Dessa maneira, pudemos construir através dos jogos teatrais a percepção de que as relações políticas, as instituições sociais e os aspectos culturais guardam em si esse antagonismo.

Apesar de analisarmos alguns aspectos da Ditadura Civil-Militar no Brasil como um tema norteador, os estudantes buscaram trazer à discussão em grupo situações nas quais, por exemplo, indivíduos que compartilham a mesma visão política libertária, podem reproduzir práticas opressivas ligadas à questão de gênero. Ou ainda que a ausência da reflexão sobre si possa fazer com que professores reproduzam tais preconceitos, mesmo teorizando sobre seus malefícios em sala de aula.

Buscamos, assim, exercícios de complexidade gradativa, que visassem discutir elementos físicos e conceituais que compõem as relações de opressão, a princípio, independente do contexto histórico atual ou remetendo à Ditadura Militar.

Em um jogo simples onde o gato deveria caçar o rato, observou-se mais uma vez a questão da postura corporal, como cada personagem deveria se portar perante sua personagem. Após a ação, o grupo analisou que o caçador deveria manter uma atitude determinada, concentrada, focada nos mínimos sons; a caça, de forma mais retraída, desconfiada, assustada. Na repetição do exercício, uma nova dupla buscou aprofundar aquilo que foi conversado. Em encontros posteriores, os jogos teatrais que trataram dessa relação, tais posturas deste simples exercício puderam ser recrutadas a retomada.

Quando se trata de seres humanos, tais posturas antagônicas já não poderiam ocorrer. Um policial agindo em uma manifestação, por exemplo, pode expressar medo, enquanto um guerrilheiro preso pode se valer de sua ideologia para ter o mesmo olhar determinado diante de uma eventual tortura.

Os encontros seguintes foram baseados em termos escolhidos pelos estudantes, acerca do momento atual do país, no caso do terceiro encontro, e ideias que eles julgavam pertinentes à compreensão da Ditadura Civil-Militar no Brasil, no caso do quarto encontro.

No terceiro encontro a prática de Teatro Imagem levou um grupo a questionar a sociedade atual através da ideia do “conflito”, termo escolhido pelos estudantes. Segundo o estudante que interpretou um policial, que deveria separar os intelectuais dos políticos e principalmente do povo, o primeiro expressou medo de que os intelectuais influenciassem o povo. Na discussão, foi analisado o fato de que, naquele contexto encenado, os políticos estariam interessados em alimentar o conflito entre a própria classe trabalhadora, para que esta não percebesse a possibilidade de união contra a situação de opressão e precisasse do Estado. E, por isso, os aparelhos do governo, como a polícia, teriam papel importante.

Tabela 7. Terceiro dia

Elementos desenvolvidos	Exercícios Teatrais
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência do Teatro-Imagem: personagens personificam conceitos, palavras, ideias, sentimentos; • Nas possibilidades de construção da peça, os estudantes sugeriram montar cenas que fossem unidas pela temática escolhida por meio de palavras/imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício 1: pega bandeira; • Exercício 2: aquecimento de voz: inflar as costelas; • Exercício 3: aquecimento de voz: som forte e som fraco; • Exercício 4: aquecimento de voz: frequência; • Exercícios temáticos na modalidade teatro-imagem: Palavra interpretada sobre o contexto político atual. As ideias expressadas foram: angústia, medo, indignação, aflição, cansaço.

No encontro seguinte, propôs-se um exercício empático com outro termo elencado pelos estudantes, mas desta vez os aprendizes selecionaram temas que os remetiam à Ditadura Civil-Militar no Brasil. Houve um consenso em torno de quatro termos: *censura, autoritarismo, medo e desigualdade*. A partir de então, foram divididas 4 equipes de 3 a 5 integrantes. Cada uma deveria construir uma imagem com uma das palavras e em seguida, encenariam a partir da imagem.

Este jogo possibilitou a reflexão acerca da abordagem de Freire (2014) a respeito da relação muitas vezes alienante entre opressor e oprimido e a importância do processo de conscientização para superar o embate entre os sujeitos aparentemente opostos. Pensando numa hipotética vitória do oprimido, evitar que este se torne o opressor.

Mas tal resultado, como discutido anteriormente, parte do movimento de reflexão e ação verdadeiramente dialogal. Boal destaca que no TO, ao se levar uma questão para a cena, esta se torna um problema coletivo, seja na apresentação à espect-atores, seja na própria construção das ideias entre os participantes, através dos jogos teatrais. Isso proporcionaria a elaboração de personagens coletivos, não encerrados no processo individual do ator. Nesse sentido o grupo que elencou a palavra “medo”, estruturou uma imagem onde três alunos sentaram-se no chão, com expressão de medo, uma aluna colocou-se em cima de algumas almofadas, para se pôr em um patamar superior e utilizou-se de outra para simular agredi-los.

Nas discussões posteriores à apresentação da imagem, as outras equipes concluíram que ela era o Estado, causando medo ao povo, a partir da possibilidade de exercer força física sobre ele. A aluna que de fato representava o Estado completou afirmando que ela também sentia medo do povo e por isso acreditou precisar usar a violência para mantê-lo sob controle.

Utilizando-se dos mecanismos do Teatro Fórum, os estudantes foram convidados a modificar a imagem criada, dentro de uma perspectiva que levasse a cena a uma conclusão que quebrasse a relação entre opressor e oprimido. A primeira voluntária inferiu que as almofadas simbolizariam o aparelho repressor do Estado, empurrando-o para longe delas. Buscamos então provocar uma discussão sobre o que aconteceria após esse ato. Alguém ocuparia aquele espaço? E o que faria para se manter no poder? Ao final, perceberam que as estruturas poderiam permanecer intactas, inclusive com os mesmos valores e mecanismos opressores.

Outro estudante se juntou ao grupo que representava o povo e convidou-o a cercar o Estado, mostrando-lhe que era maioria. Desta vez, os observadores da cena questionaram qual seria a ação posterior à queda do governo e não houve um consenso, já que o grupo se dividiu entre elaborar em conjunto uma nova forma de poder ou manter a atual, porém, com mecanismos claramente democráticos e participativos, presumindo que o governo anterior havia sido eleito, mas não seguiu tais mecanismos. Buscamos enaltecer a novidade ocorrida, com a busca por uma ação conjunta do povo, o que iria requerer a superação do medo da repressão e o reconhecimento do potencial transformador que possui o povo.

Partindo da proposta de Freire (2014), trouxemos a reflexão sobre a forma como ocorreria a aproximação com o povo: quem faria? Quais os objetivos? De que forma esse chamamento à ação ocorreria? O povo seria ouvido? Como? São questões simples na sua elaboração, mas centrais para a proposta de transformação social de Freire e Boal e logicamente não esperávamos respostas definitivas, mas apenas provocar nos estudantes a necessidade de reflexão constante quando fórmulas prontas e até simples nos são oferecidas.

Tais questionamentos baseiam-se na necessidade manifestada pelo autor da manutenção constante do diálogo e da reflexão como fatores primordiais à ação. Já que, de outra forma, não se estaria incluindo o povo no processo de mudança, mas desacreditando no seu potencial e reproduzindo os mecanismos que o oprime; levando dessa forma ao provável retorno à condição de submissão, já que em todo momento estaria alienado da reflexão, sendo um mero braço da ação.

Com esse intento, segundo Freire,

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência (2014, p. 73).

Neste jogo ficou evidente o alerta de Freire para que o processo de libertação não faça do oprimido mero objeto de ação libertadora de outrem. Por outro lado, a Pedagogia do Oprimido (2014) deixa claro que não há como se libertar sozinho. Então como evitar tais extremos?

O nono encontro foi pensado para retomar a relação com o corpo, a partir da discussão sobre opressor e oprimido, incluindo nesse bojo um aspecto particular referente à Ditadura Civil-Militar. Com esse intuito, selecionamos o tema da tortura por entendermos que ele gerou sem dúvida o exercício mais impactante do ponto de vista emocional durante o sexto encontro. Nesta oportunidade entramos em contato com o ato em si, que costuma provocar uma empatia instantânea quando se entra em contato com os relatos daqueles que sofreram tal desumanidade.

Tabela 8. Nono dia

Elementos desenvolvidos	Exercícios Teatrais
<ul style="list-style-type: none"> • Desmecanização do corpo; • Máscaras sociais; • Relações opressor/oprimido; • Relações de opressão no contexto da ditadura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício 1. Caminhar pela sala, com variação de sentimentos; • Exercício 2. Diálogo abstrato (com números); • Exercício 3. Construção de cenas em duplas sobre as relações de opressão, a partir da situação específica do ato da tortura.

À luz da proposta inicial, buscou-se analisar o tema sob uma outra perspectiva: se há tortura, há um torturador, então quem é esse indivíduo? No contexto da ditadura ele se percebia em um contexto macro, ou estava mais ligado ao seu cotidiano? Até que ponto a ausência de conscientização, como proposta por Freire (2014), poderia não só naturalizar suas ações, mas também fazer a sociedade enxergá-las como naturais e até necessárias dentro de um contexto ideologicamente segregado de forma maniqueísta? Tal e qual a defesa da tortura, uma série de outros discursos desumanizantes evidenciam que a humanização dos indivíduos, que levaria à superação da relação entre oprimidos e opressores, através da conscientização, tem a empatia como uma forte aliada.

Estudar tal fato histórico a partir dessa ótica implica preparar os sujeitos para colocarem-se enquanto partícipes de outro momento histórico, mas que pode conter elementos semelhantes à ditadura. E por tal escopo, a *práxis* freiriana, norteadas pelo movimento constante de

reflexão e ação, tem nos jogos teatrais um aliado capaz de promover o encontro entre empatia, conscientização e humanização.

Após os exercícios preparatórios, sugerimos a leitura do texto “A Vida Profissional/2” (Galeano, 2007, p. 104). Em seguida a uma breve discussão, na qual provocamos o encontro entre os elementos elencados pelos estudantes com o pensamento freiriano sobre sociedade opressora. Constataram inicialmente que o texto tratava sobre naturalização das ações, como o indivíduo poderia ter faces diferentes em diferentes contextos. O debate chegou em um ponto comum com nosso estudo, o de que não é o opressor que cria o sistema opressivo, e esta não é uma condição natural e nem monolítica. Ao ser incapaz de conscientizar-se e humanizar-se, o indivíduo torna-se impossibilitado de perceber que o mesmo sistema que o torna opressor em um espaço, pode fazê-lo oprimido em outros. O texto de Galeano (2007) encerra-se inclusive com uma referência a um torturador que se sentara ao lado do torturado, tremendo de dor e ensanguentado, para lamentar sua vida familiar suburbana e seu chefe no exército (anexo B).

Na prática teatral sugerida, os estudantes simularam a cena de diálogo durante a tortura, buscando criar as personagens, tanto fisicamente, quanto lhes dando uma história de vida, um conjunto de crenças, sonhos, frustrações. Nosso foco era construir um conjunto de reflexões e sensações que os levassem a reflexionar sobre as pessoas que fazem a história. E sobre como até mesmo um ato hediondo como a tortura, não existe por si só, é praticado por sujeitos que têm uma vida para além daquele momento e podem, no cotidiano de sua existência desumanizada, legitimar e naturalizar tal prática, tendo para ele sua importância ainda mais diminuída pelo peso da memória.

No quinto encontro, a equipe que deveria articular uma cena sobre a censura criou uma situação que envolveu diferentes espaços, tendo como elemento comum a forma como a censura afeta na formação do indivíduo. Uma jovem se dirige para a aula e encontra um mendigo, dois policiais a interpelam e se referem ao indivíduo chamando-o de vagabundo e perguntam se ele a incomoda. Intrigada, a menina pergunta aos policiais, depois ao professor e, por fim, aos pais, o que é ser vagabundo, sendo ignorada por todos eles, por ser uma criança.

Outro estudante interpretou um personagem subjetivo, que seria a consciência alienada dos outros personagens. Ora ele lhes tapava os ouvidos, ora impedia que alguém visse, inclusive afirmando ideias prontas e clichês que limitariam o poder reflexivo dos personagens. No fim, a menina é vencida por não ter tido nenhum espaço de

questionamento nos ambientes sociais e acaba também banalizando a desigualdade e volta-se apenas aos seus problemas particulares.

No debate, a equipe afirmou ter buscado mostrar como a censura pode ser mais fluida, atuando em cada sujeito e multiplicando-se na sociedade pela ausência de prática reflexiva – alimentada por uma visão determinista dos meios de comunicação e pelo próprio excesso de informações – que poderia funcionar como uma espécie de censura – e atingir de forma significativa todos os indivíduos, especialmente aqueles em formação escolar.

Ao apresentar as cenas elaboradas previamente, o grupo que ficou com a palavra autoritarismo, montou uma entrevista de emprego. O empregador sentou-se em uma cadeira, enquanto os entrevistados colocaram-se no chão. Entre aqueles que procuravam emprego, estava um poeta, uma administradora, um jovem de classe abastada sustentando pela família e uma mulher desempregada com três filhos.

Durante a entrevista, o empregador tratou-os de forma grosseira, usando de ironia para rebaixar os postulantes à vaga, que nada poderiam dizer por buscarem o emprego. Nas discussões com todo o grupo, debateu-se o fato de ele se colocar numa posição superior, usando a cadeira e o fato de olhar para baixo, enquanto os candidatos no chão precisavam olhar para cima, criando uma hierarquia através da imagem. Na fala do empregador, a ironia foi uma constante, a intenção da equipe foi utilizá-la para estabelecer o poder.

Utilizando-se da complexidade das relações entre opressor e oprimido, nas discussões os grupos que observavam a cena afirmaram que a ironia poderia ser um artifício do empregador para aliviar as tensões da sua própria condição de oprimido, já que o opressor de alguém é quase sempre oprimido por outro e na necessidade de não se sentir submetido, acaba perpetuando essa relação naqueles que considera mais frágeis em determinado ambiente. O objetivo da cena era, segundo os próprios integrantes, fugir do óbvio. A discussão caminhou no sentido de pensar a repressão como algo diluído em todos os momentos da vida em sociedade, em todas as esferas.

Até aqui, neste capítulo, discutimos como as práticas teatrais contribuem para refletir sobre as condições sociais e nosso papel nesta sociedade; e como na escola, as relações estabelecidas entre os sujeitos devem levar à prática reflexiva associada à necessidade de agir para nos transformar e modificar a própria educação. O diálogo proposto por Freire (2014), como sendo a única forma sincera de estabelecer conexões que levem ao aprendizado mútuo, foi fundamental para

entender como os estudantes compreendem a participação dos agentes históricos no seu tempo.

O caminho, como já abordado anteriormente, é o diálogo verdadeiro, o qual parta da crença de que o conhecimento produzido pelos oprimidos pode participar ativamente do processo de mudança. E, se partimos do princípio de que as relações de opressão transcendem os atores do processo, acrescentaríamos a necessidade de incluir aqueles considerados opressores na construção do diálogo. Até porque, segundo Boal (2012), mesmo um sujeito de classe média, visto como opressor por muitos, precisaria aprender a lidar com o seu “tira na cabeça”, reprimindo-o e talvez o impedindo de ver o ser humano como tal, em primeiro lugar; antes de enxergar nele um potencial agressor e uma ameaça à sua segurança, como ocorre com presidiários ou pessoas que vivem em áreas economicamente desfavorecidas.

Assim, não devemos “depositar” no oprimido uma “propaganda libertadora”, doando para ele os mecanismos para sua libertação, mas acreditar que tal objetivo seria alcançado enquanto fruto de sua conscientização. Haja vista que esta mantém necessariamente a reflexão enquanto movimento constante, já que a realidade é modificada quando tomamos consciência dela, mas ao mesmo tempo, tal consciência nos leva a crer que também somos influenciados por ela.

Dessa maneira, acreditamos que se teria sido infrutífero estabelecer uma relação entre passado e presente sem acessar primeiramente os conhecimentos tácitos dos sujeitos. Só foi possível promover o constante diálogo entre a reflexão teórica e as experiências dos indivíduos com o passado e o presente, por termos nos afastado das práticas bancárias mencionadas por Freire (2014). É sobre como as práticas teatrais contribuíram para entender e aperfeiçoar o grau de empatia histórica dos estudantes, partindo do conteúdo proposto, que passamos a analisar neste momento.

É por esse motivo que a empatia histórica alavanca tal discussão. Ela não faz com que concordemos com um acontecimento histórico pelo fato de conhecermos seus meandros, mas estabelece uma real conexão entre os indivíduos no tempo.

4.3 Práticas teatrais e empatia histórica

Quando propomos a discussão a respeito do momento em que ocorreu o golpe civil-militar no Brasil e seus desdobramentos nos anos que seguiram à implementação do governo, havia certa dificuldade de entender a ideia de ditadura ligada a outros grupos além dos militares.

Acreditamos que a força da expressão “ditadura militar”, apresentada nas salas de aula e nos meios de comunicação, como sendo um período repressor – diferente do atual –construído e executado exclusivamente pelas Forças Armadas: a) dificulta a percepção da influência decisiva de setores empresariais ao longo de todo o processo e com setores da sociedade como latifundiários, Igreja, parte da classe média, e mesmo influência estrangeira, no momento da derrubada do governo João Goulart; b) torna o autoritarismo um fenômeno restrito ao governo, jogando sombras sobre as práticas autoritárias e discriminatórias, que já ocorriam em uma sociedade conservadora e poderiam ser potencializadas por esse modelo de Estado, mas não necessariamente nascida dele; c) pode inibir a percepção de que algumas ações contrárias às práticas democráticas não são atreladas à Ditadura Civil-Militar e, por conseguinte, não se encerraram com o seu fim.

A respeito do primeiro aspecto levantado, acreditamos que o evento histórico pode ser visto como algo necessariamente ligado a agentes históricos de um determinado fato, tirando-o de contexto mais amplo. E como discutimos no capítulo anterior, esse grau de empatia histórica dificulta consideravelmente a análise de processos históricos, na qual houvesse mudanças mais lentas. Dessa maneira, o estudante ficaria preso à relação de causa e consequência imediata, conforme se constatou no exercício escrito realizado durante o quinto encontro (anexo C), no qual os alunos responderam à questão: “Que fatores tornaram possível o golpe de 1964”? Apesar da maior parte das respostas terem sido genéricas, pudemos perceber claramente que quase todos os estudantes consideraram o golpe como sendo fruto exclusivo da força militar existente e/ou da ineficácia de uma contrarreação por parte dos grupos opostos. Deixando de lado quaisquer relações com outros setores internos que poderiam ter interesse, influências de outros países, além da conjuntura mundial da Guerra Fria.

Nos estudos realizados em Portugal pela professora Maria do Céu Pereira (2003) com estudantes entre 12 e 17 anos, a respeito da escravidão na antiguidade, constatou-se que na faixa etária dos 14 e 15 anos as mudanças ocorridas na história estão associadas a líderes ou grupos específicos, sem ligação com o contexto vivenciado e as transições que se processam de forma mais brandas.

Já entre estudantes de 16 e 17 anos, houve a percepção de que o comportamento dos agentes históricos era obra do seu contexto social e tempo histórico específico, mas que havia também a presença de elementos idiossincráticos dos sujeitos.

Daí que reconhecem não apenas a existência de um comportamento social padronizado, mas também a coexistência deste com uma pluralidade de comportamentos sociais que dependem por sua vez do estatuto econômico e social dos atores individuais. Reconhecem que para estas exceções comportamentais existirem, é importante a história pessoal e o tipo de atividade que aqueles vivenciaram (PEREIRA, 2003, p.272).

Quando colocados diante de uma situação cênica durante o nono encontro, consoante mencionado anteriormente, em que um torturador deveria conversar com um sujeito que havia sido por ele torturado, houve a busca, por parte da estudante que interpretou o torturador, pelo estabelecimento de uma personalidade para além da função exercida. Apesar de utilizar argumentos que legitimassem aquela prática, como por exemplo, a ideia de que era sua profissão e que se ela não fizesse alguém o faria, a discente procurou externar certo conflito em sua atuação, demonstrando não estar certa naquela atitude. Tal fato é corroborado quando ela aparenta querer o perdão do torturado.

Logicamente a prática da tortura é hedionda, mas ao tentar compreendê-la a partir do ser humano responsável por sua prática, os estudantes promoveram elementos de uma história pessoal, específica, que poderia inclusive ter gerado em cena a possibilidade de exceção.

O momento levou um dos estudantes a questionar: “Quantos militares não abandonaram a farda por não concordar com essas práticas?” Diante do exposto, entendemos que durante as discussões desta dinâmica teatral, percebemos que houve entre alguns alunos presença de elementos que Peter Lee (2003) colocou em sua pesquisa como sendo o mais alto grau de empatia histórica, por entender que neste ponto, o indivíduo se torna capaz de avaliar as condições materiais experimentadas pelos agentes históricos, tomando por base o impacto que o fato teria no seu comportamento diário, na sua forma de pensar e de sentir.

Sobre o segundo ponto, ao realizarmos as práticas do teatro imagem que envolviam a Ditadura Civil-Militar (no caso do quarto encontro) e criação de cenas (no quinto encontro) os estudantes utilizavam a força do Estado para retratar o autoritarismo. Em ambos os encontros mencionados, percebeu-se que em praticamente todas as palavras utilizadas no teatro imagem e nas cenas, a figura do policial foi uma constante. Inclusive por parte de um dos grupos que, ao encenar a desigualdade durante o quinto encontro, criaram um personagem em

situação de mendicância, a pedir esmolas e duas transeuntes de classe média que conversavam indiferente à situação. Quando estas se sentiram incomodadas pela abordagem, pediram ajuda a um policial. Durante a discussão, afirmou-se que a figura do policial serviu de referência histórica para o período da Ditadura Militar.

Percebemos que conforme apresentado por Peter Lee (2003), mesmo o estudante tendo clareza sobre a relação entre passado e presente, podemos explicar os eventos do passado a partir de estereótipos que lhes parecem adequados. Neste caso, se há uma “ditadura militar”, parece evidente que todo o autoritarismo do período foi praticado pelas Forças Armadas.

Já a respeito do terceiro ponto levantado, a equipe que encenou a ideia de autoritarismo, através de entrevista coletiva de emprego – atividade já mencionada anteriormente – ao ser questionada pelos colegas a respeito da ausência de referências à Ditadura Civil-Militar, afirmou que a opção por fugir do óbvio seu deu para que fossem pensadas as relações autoritárias para além das afinidades com o Estado.

Dessa maneira, segundo a equipe, o autoritarismo poderia aparecer como algo diluído em todos os momentos da vida neste modelo social. Em parte, reproduzindo as práticas repressivas que estão dispersas em todas as esferas, passando por relações familiares e mesmo o próprio Estado. Apesar da discussão prévia sobre a ditadura ter sido negligenciada na cena realizada, o que daria subsídio para analisar sua relação com os conceitos substantivos, destacamos aqui o esforço da equipe para analisar as relações sociais possíveis a partir da ideia sugerida. Porém, entendemos que quando se trata de analisar o grau de empatia histórica, não é possível fazê-lo sem a referência clara ao evento analisado dentro do seu tempo.

Um estudo preliminar descrito por Peter Lee (2006), entre jovens ingleses na faixa dos dezoito anos apontou dados que indicam que mesmo em instituições de ensino consideradas de destaque, a elaboração temporal sobre conceitos substanciais pode ser bastante deficitária. E nesse mesmo movimento, houve uma considerável parcela de estudantes que não conseguiu ver relevância no estudo de História para contribuir na análise de uma eventual escolha eleitoral, por exemplo. Na situação demonstrada anteriormente, a ausência do tempo na análise dificulta a diferenciação entre os elementos que são próprios ao tempo e aqueles que fariam parte de outro processo de longa duração.

Peter Lee (2006) ainda aponta no referido estudo que, mesmo os estudantes conseguindo se orientar no tempo, pode não haver garantias de que a educação histórica se dará de forma adequada e determinado

conhecimento histórico será incorporado à sua reflexão sobre o seu cotidiano e o mundo fora da escola.

Durante os encontros 3, 4 e 5, os estudantes concluíram que havia uma conexão entre os termos elencados para as cenas, por acreditarem ser difícil, por exemplo, manter a desigualdade sem um tipo de autoritarismo, ou que a censura poderia alimentar o medo. Entretanto, durante o quinto encontro, um deles levantou a discussão de que isso poderia ocorrer durante a ditadura, mas atualmente seria impossível fazer essa ligação, visto que a desigualdade estaria muito menor do que na época, já que as estruturas democráticas estariam garantindo não só o combate à desigualdade, mas também a possibilidade de realização de manifestações, sem a ocorrência de repressão. Ou seja, expressou dessa maneira a crença de que a ausência de elementos autoritários praticados na época da ditadura, seria a garantia da inexistência do autoritarismo.

Assim como ocorreu com o autoritarismo, a censura foi desenvolvida no quarto encontro, através do teatro imagem e no quinto, a partir de uma cena. No primeiro caso, dois alunos fizeram uma barreira, dificultando a fala de outra aluna que estava atrás destes. Eles, representando os meios de comunicação, colocaram-se com expressão firme e forte para impedi-la de ser notada por outro estudante que se colocou à frente, sentado com um controle remoto à mão.

Quando a aluna finalmente se liberta da mídia, ela cai de joelhos diante do telespectador, que não sabe como agir. Segundo a equipe, a proposta foi discutir como a censura não se limita à ação de impedir a fala, mas muitas vezes distorcer o que é transmitido.

Após esta apresentação prévia, os estudantes foram convidados a modificar a cena. A pessoa forçou passagem entre os alunos que representavam os meios de comunicação para soltar a menina. Mas para os membros do grupo uma parte importante do problema não foi questionada: a condição do telespectador permaneceu inalterada.

Um segundo estudante ajudou o telespectador a se levantar e convidou-o a se aproximar do que ocorria diante da mídia, tirando-o da condição de imobilismo e levando-o a romper o “cerco da mídia” e indo ao encontro da pessoa que sofria censura. Partindo da discussão do grupo, chegou-se à conclusão de que um dos papéis da censura durante a ditadura, foi o de impedir que setores populares reconhecessem uma causa conjunta, fragmentando interesses e dificultando uma ação.

Em consonância com um dos estudos de Peter Lee (2003), conforme apresentado no capítulo anterior, percebemos que em alguns estudantes persiste a visão proveniente do senso comum que indicam uma ideia de progresso, notadamente o tecnológico, compara sempre o

passado com o presente, e tratando os agentes históricos como sendo menos inteligentes do que as pessoas no presente.

Assim como a discussão sobre autoritarismo apresentou o momento atual como democrático e, portanto, livre de práticas autoritárias ligadas ao Estado, ao discutir sobre a censura, um dos estudantes afirmou concordar com a cena, caso as referências tratassem exclusivamente da época da Ditadura Civil-Militar, mas não viu possibilidade de existirem no tempo presente. Para tanto, ele citou o advento da internet, que teria se tornado um empecilho para a manipulação, já que se estaria livre para comprovar as informações e chegar à verdade. Bem como impediria que os meios de comunicação barrassem a tentativa de chegar ao espectador. Além de perceber o passado como sendo incompleto em comparação ao presente, ele ainda manifestou outra face do senso comum, geralmente atribuída a sujeitos mais jovens: a possibilidade de se chegar à verdade através de documentos.

Além do senso comum associado ao progresso, é preciso levar em conta que, por estar em uma fase de formação da sua identidade, esse jovem já possui conhecimentos históricos que precisam ser respeitados, por fazerem parte de quem ele é naquele momento. No processo de desenvolvimento da empatia histórica, pode ser necessário confrontar valores que o estudante acredita ser parte estrutural da formação de seus valores. E, por se tratar de elementos do senso comum, que segregam passado e presente, a argumentação que se valha de processos históricos para explicações de fenômenos do seu cotidiano, pode dificultar sua compreensão.

Da mesma forma, a professora Maria do Céu Pereira (2003) afirma que ao apresentar suas práticas didáticas em detrimento da visão de mundo do estudante, o professor provoca um conflito cognitivo por questionar tais visões. Entre as consequências possíveis, o sujeito pode até recorrer a elementos fragmentados do passado, desde que estes confirmem suas verdades já estabelecidas. No mesmo sentido, ao confrontar seu conhecimento tácito com informações sobre o passado que lhe seja antagonista, ele pode olhar para os novos dados apresentados de maneira muito mais crítica do que em relação ao seu conhecimento.

Dessa maneira, à luz das pesquisas de Peter Lee (2006), acreditamos que alguns desses jovens apresentaram em determinados momentos um baixo nível de empatia histórica. De todas as análises do autor que tivemos contato, um dos níveis mais elementares ponderava sobre a incapacidade de utilizar-se de elementos do passado para

relacioná-los com o presente, como no caso em que foi apresentada a temática da desigualdade, no quarto encontro. Uma estudante colocou-se no chão, com um caderno em mãos e dois outros estudantes apontando para ela, com olhar de desprezo e superioridade. A equipe que montou a imagem e a cena mencionou que aquela no chão era uma poetisa e que todos ali até poderiam ter um mesmo patamar econômico, mas a escolha profissional dela a colocava num *status* inferior naquele ambiente. A discussão se direcionou para formas de desigualdade (de oportunidades, de escolaridade, de gênero, de etnia, de renda). Analisamos também a quem atendia a reprodução de tais práticas e possíveis formas de superá-la.

Nesse momento, dois dos alunos criticaram tal visão, por entender que apenas em um passado muito remoto haveria a impossibilidade de ascensão social. Mas hoje em uma sociedade liberal e capitalista, isso seria fruto apenas da escolha pessoal e do esforço. Ao serem confrontados pelo restante do grupo acerca de movimentos históricos que sobrepunham alguns grupos sobre outros, eles valeram-se de exemplos pessoais para justificar suas posições.

Faz-se, porém, necessário ressaltar que, nos estudantes que percebemos isso, não constatamos a presença de tal grau de empatia histórica em todas as discussões. Ficando restrita a situações em que claramente seus valores haviam sido confrontados pelas cenas ou análises posteriores. Nesses casos, ficava evidente a análise feita por Pereira (2003), no que diz respeito a uma maior criticidade sobre os elementos do passado que questionassem seus conhecimentos e à fragmentação do passado como forma de retirar dele a legitimação para as suas verdades.

Apesar de facilmente questionável, a crença na existência da verdade nas fontes históricas é bastante comum em indivíduos com baixo grau de empatia histórica. E isto faz com que a discussão do professor se transforme em “testemunho de segunda mão”, frente, a documentos que lhes parecem muito mais confiáveis (LEE, 2006). De acordo com o projeto CHATA, muitos estudantes agem a partir da forma como o passado é construído no seu cotidiano, a partir de elementos que eles possam ter em mãos naquele momento.

Quando trabalhamos com fontes históricas, utilizamos as práticas teatrais como subsídio para que os estudantes recrutassem sua imaginação e produzissem narrativas a partir daquele material referente à ditadura. Ao longo do processo buscamos estimular os grupos na preparação das práticas teatrais e nas discussões posteriores, para que questionassem os documentos, de forma a perceber que ele é fruto de

um determinado contexto e atualmente estamos analisando suas informações a partir do filtro daquilo que transcorreu desde o evento histórico até os dias de hoje. Percebemos assim que as dinâmicas proporcionadas pelas práticas teatrais deixaram claras que a análise do material proposto era o grande objetivo.

Com esse intuito, no sexto encontro, foram entregues recortes de jornais da época favoráveis ao golpe de 1º de abril de 1964 (anexo D). As equipes deveriam selecionar um ou mais textos para se apropriar dos discursos acerca do contexto. O objetivo era se apropriar do teor da notícia (imperativa, irônica, analítica etc.), sem reproduzi-la, imaginando ideias que poderiam ser acrescidas. Cada um faria uma breve fala (uma frase, uma ideia, um pensamento, uma postura corporal) e daria a vez para o seguinte que continuaria a comunicação. O objetivo foi criar um fluxo de pensamentos sobre o tema, no qual a fala de um influenciaria a do outro, criando um “clima de opinião pública” que se estabeleceu em parte da população naquele momento.

Entre as ideias construídas, destacamos:

- Finalmente. A direita está tomando o poder, não há como negar.

- Eu não aguento mais, o que essas pessoas têm contra a minha família, a minha Igreja? Chega de socialismo nesse país.

- Esse João Goulart, esse comunista! Está muito desleixado com o nosso país, ele não merece o lugar onde está.

- Não merece? Não merecer é pouco! O comunismo está aí, o socialismo está aqui, está em todos os lados! E ainda dizem que é errado os militares assumirem o poder. É errado?!

- Vejam o que está acontecendo com Cuba. Cuba está dominada por comunistas!

- Já passou da época desse cara. Falar em socialismo, comunismo, isso vai levar o Brasil para a frente? Me digam se vai!

- Essa militância de esquerda tenta pegar o poder já faz muito tempo. Acho muito bom o que está acontecendo.

- Esses comunistas não podem mandar na gente? Eu não aturo mais isso. Vocês acham que o mundo atura? A gente tem que pisar neles, para mostrar como a gente é.

- Nós estamos num regime ditatorial de esquerda. Não há democracia com João Goulart!

- Essa tensão política. As pessoas na rua discutindo a todo momento o que é certo e o que é errado. O que é certo se chama exército!

Durante a análise, uma das estudantes afirmou que tanto as notícias, quanto as encenações criaram um clima negativo que talvez tenha aumentado por si só a crise naquele contexto. Outro estudante destacou que a fala coletiva parecia de fato a opinião de uma única pessoa, mas saída de vários indivíduos que provavelmente julgariam ter autonomia e pensamento crítico. Diante dos questionamentos, um dos estudantes lembrou o próprio peso dos meios de comunicação, que cercavam a sociedade com respostas prontas e soluções aparentemente fáceis. Procuramos destacar que, para além do juízo de valor sobre a sociedade naquele momento, os textos jornalísticos criaram informações que podem ser tomadas como verdade por muitos grupos.

No encontro seguinte, após analisarmos o conteúdo das Reformas de Base proposta por João Goulart¹⁴ e da Marcha da Família com Deus Pela Liberdade¹⁵, contrária ao governo, retomamos os discursos de diversos jornais contrários ao presidente, analisados no encontro anterior. Como fechamento da discussão, propomos um breve jogo teatral que consistia em criar dois grupos antagônicos, um pró e outro contrário ao governo. Estes grupos deveriam se encontrar enquanto manifestavam nas ruas suas opiniões.

Tabela 9. Sétimo dia

Elementos desenvolvidos	Exercícios Teatrais
<ul style="list-style-type: none"> • Desmecanização do corpo; • Máscaras sociais; • Aprofundamento do conceito substantivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício 1. Movimentos circulares – massagem; • Exercício 2. Saltos e sons; • Exercícios 3. Caminhar a partir

¹⁴ Texto base disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base Acesso em: 25 mar. 2016

¹⁵ Texto base disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_marcha_da_familia_com_Deus Acesso em: 25 mar. 2016

	<p>das expressões: opressão, medo, desigualdade, censura;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercício 4. Alto e baixo status; • Exercício 5. Cena: manifestações pré-golpe de 1964.
--	--

Durante a atividade, a Marcha focou-se nos direitos individuais como a propriedade privada que, segundo eles, estariam ameaçados. Já o grupo favorável ao presidente João Goulart e as Reformas de Base, buscaram argumentar que seria um equívoco por parte da Marcha reivindicar apenas para si os valores da família, da religião e principalmente da liberdade e que tal prática já demonstrava o caráter autoritário e opressor do movimento contrário às Reformas de Base.

Os documentos não falam por si só e além de serem passíveis de interpretações realizadas a partir do lugar da fala dos sujeitos (classe social, profissional, institucional), também pode haver a inobservância, proposital ou não, de outras fontes que confrontariam aquele pensamento. Como já ressaltado anteriormente, a partir das pesquisas de Pereira (2003), em um determinado grau de empatia histórica, os indivíduos podem agir com profunda criticidade em relação a documentos que discordem de seu conhecimento tácito e serem mais brandos com aqueles que justifiquem sua visão de mundo.

Por isso, ao “vivenciar os documentos”, ou seja, agir com palavras e com o corpo de maneira a dar vida às informações presentes nele, os estudantes puderam experimentar possíveis incoerências e inconsistências das informações, sobretudo quando confrontados pelos próprios colegas, os quais lhes ofereciam contrapontos a seus discursos. Quando se apropriaram das informações desta maneira, os alunos estiveram muito mais sensíveis e alertas para o fato de que aquela verdade descrita era apenas uma das percepções possíveis. Fato que pôde ser comprovado pelos questionamentos e colocações nestes e em outros exercícios.

Percebendo que o grupo estava muito mais disposto a debater do que realizar jogos teatrais procuramos retomar o exercício escrito, em que muitos, além de defenderem a visão de que a força dos militares foi a única responsável pelo golpe, afirmaram que os militares obtiveram sucesso pelo fato de serem um grupo homogêneo quanto às suas práticas e valores, em contraposição àqueles contrários ao golpe. No encontro

anterior, quando houve o debate sobre a manifestação encenada, tal argumento surgiu como fator que levaria à derrota dos apoiadores do governo João Goulart.

Procuramos então analisar brevemente como o Estado ditatorial estabelecido em 1964 sentiu a necessidade de intensificar os órgãos de repressão e justificá-los a partir da necessidade de segurança nacional, diante de constantes “atos subversivos”, contrários ao governo pós 1964. Mesmo que tais medidas, ligadas ao AI-5 tenham sido tomadas em 1968. Por isso, trouxemos o preâmbulo do Ato Institucional Nº5 (anexo E) e alguns trechos de entrevistas (anexo F) com depoimentos de vítimas militares da ditadura¹⁶, além de trechos do livro *AI-5: a opressão no Brasil*¹⁷ (CONTREIRAS, 2010), que foram lidos em conjunto para depois serem discutidos.

A constatação da existência de forças internas antagônicas serviu de munição para que os estudantes, gradativamente, desmascarassem os discursos políticos que alimentam a simplificação de forças, colocando frente a frente naquele contexto o Estado e as forças contrárias a ele. Tal prática maniqueísta e, por vezes ufanista, acaba justificando quaisquer atos em virtude da existência de um mal, representado pela esquerda e pelo comunismo. A tentativa de se estabelecer uma uniformidade das causas do Estado durante a ditadura pode servir também a determinados grupos e indivíduos que almejam transmitir a ilusão de prosperidade e harmonia das forças que fizeram parte daquele regime. E, confrontando o conteúdo do AI-5 com o teor das entrevistas, os estudantes puderam pelo menos questionar tal homogeneidade, na medida em que muitos militares afirmam haver diversas discordâncias na alta cúpula do governo, além de existirem depoimentos em que asseguram ter sido o próprio governo que se utilizou do terror e medo, através de explosões, para alimentar a insegurança do povo e legitimar tal ato.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/todos-volume-1/654-v%C3%ADtimas-militares.html>> Acesso em: 28 mar. 2016

¹⁷ O livro, dividido em pequenos capítulos, contém um conjunto de relatos de diversos episódios vivenciados pelo jornalista Hélio Contreiras, além de entrevistas com personagens diretamente envolvidos. Na ocasião da análise feita com o grupo, discutimos os trechos que comentavam a respeito da pressão sobre Costa e Silva para decretar o AI-5, além de relatos de militares que afirmaram não haver consenso, mesmo entre as forças militares, para decretação do Ato. Nas palavras do Coronel Tito Avillez não havia a necessidade “de levar o país a um novo retrocesso” (CONTREIRAS, 2010, p. 37).

Esta breve reflexão acima serve de subsídio para que entendamos como o senso comum sobre o tema, estimula até hoje a fragilização da educação histórica neste aspecto. O modelo de progressão proposto por Peter Lee (2003), a partir da pesquisa realizada, apresenta no seu quarto nível a categoria da empatia histórica em que “a tensão entre a assimilação das crenças e práticas do passado e as dos nossos dias e a inovação de um passado deficitário é (parcialmente) resolvida” (2003, p. 26). Neste patamar, os estudantes conseguem compreender as ações e práticas dentro de um tempo histórico diferente do seu. No entanto, utilizam estereótipos como mediadores para o entendimento do passado. Mesmo sendo variáveis entre os diferentes grupos de estudantes, “a questão é que os alunos tendem a explicar o comportamento passado por referência aos estereótipos disponíveis” (LEE, 2003 p. 26).

Através do debate que se estabeleceu, pudemos perceber que o grau de desenvolvimento da empatia histórica dos estudantes, dificultava a compreensão dos embates existentes dentro das próprias Forças Armadas, passando a imagem de um bloco conciso e harmônico. Isso pode ser motivado por práticas recorrentes de padrões explicativos que simplificam as estruturas de determinados fatos históricos. A respeito disso, é importante ressaltar que tais padrões, associados a modelos convencionais de ensino, podem se fazer necessários, por fornecer um quadro geral para compreensão dos fatos.

Além disso, ícones sociais criados nas últimas décadas em torno da Ditadura Civil-Militar no Brasil, que bombardearam os meios de comunicação com a imagem de uma ditadura monolítica, sem variações e enfrentamentos internos por parte dos grupos dirigentes, colaboram para tal apreensão.

Por mais que pareça um detalhe mínimo dentro de um contexto muito mais complexo, artifícios como este têm servido de arma para aqueles que se aproveitam do passado, valendo-se de uma educação histórica ainda deficitária, para manter sua hegemonia. É nesse sentido que a empatia histórica pode dar valiosas contribuições para a formação de sujeitos mais atentos ao seu passado e à sociedade em que estão inseridos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de trazer para o “palco” (seja no espaço teatral, na sala de aula ou mesmo na rua) os espectadores por meio de uma prática provocativa e desalienante das ações, exige que o grupo envolvido com tal preparação, esteja integrado a todo o processo e muito atento para que os improvisos necessários sigam os objetivos definidos. Assim, esse método de fazer teatro lida com a elaboração de um corpo extra-cotidiano para o ator, ou seja, um corpo que é preparado para atuar, mas ao mesmo tempo não está protegido por situações coreografadas, lidando diretamente com o cotidiano de espectadores que podem, ou não, saber que estão participando de uma discussão cênica. Acreditamos que as inseguranças para a realização do estudo, embora bastante presente nos primeiros momentos, foram gradativa e rapidamente sendo vencidas. Vale ressaltar que o grupo composto para este estudo contempla estudantes que voluntariamente se colocaram à disposição para as práticas teatrais, de uma forma mais ampla, e as discussões sobre ensino de História mais especificamente.

O fazer teatral através de jogos tornou-se assim um desafio assumido pelos estudantes desde o início, permitindo que possíveis incompreensões quanto a práticas ou objetivos pudessem ser rapidamente superados; de maneira que o andamento das ações pudesse realmente ocorrer a partir do movimento inicialmente proposto, baseado na organização, ação, reflexão e reorganização.

O vasto repertório de exercícios possíveis permitiu que os estudantes se integrassem à proposta na medida em que foram adquirindo segurança. No momento de discutir os resultados e introduzir as temáticas pensadas para o dia, pudemos perceber que o exercício de experimentar um fato específico e determinado ponto de vista a partir de documentos, trouxe uma nova perspectiva para aqueles jovens. As informações oferecidas ganharam significado a partir da incorporação dos seus conhecimentos tácitos, da sua interpretação, ao produzirem narrativas.

A respeito do papel do professor no processo educacional, por mais que este seja provocado a repensar suas práticas, é sempre um desafio rever-se perante o processo educacional. E repensá-lo passa a ser reconfigurar os papéis dos indivíduos nos locais de aprendizagem e na própria sociedade. Para tal objetivo, o papel da metodologia adotada fez-se fundamental, pois ela exigiu uma atenção redobrada em todos os momentos do processo, já que previamente sabia-se que a organização

estabelecida seria inevitavelmente afrontada pela ação e demandando novas reflexões que levassem à reorganização. Logo, sabia-se de antemão que o repensar as práticas seria uma obrigação, gerando necessidade de mudanças, a única certeza.

Partindo desse movimento realizado, ao refletirmos sobre as dinâmicas cotidianas da sala de aula, tornou-se inevitável pensarmos no quanto o excesso de informações pode se tornar uma obsessão nociva ao ensino, seja para “vencer o conteúdo”, ou na busca por rendimento escolar associado a resultados quantitativos. Para Jorge Larrosa Bondía (2002), o saber da experiência não é o mesmo que saber *coisas*. Este último se configura exatamente pelo acúmulo de informações, sem que criem vínculos com quem as obteve, sem que tenha realmente acontecido algo. As palavras tornam-se assim objetos ociosos, sem sentido, sem forma e sem propósito.

Aprender é diferente de adquirir e processar informações. Assim sendo, falta de experiência é aquilo que, mesmo que tenhamos presenciado, deixou de nos passar, deixou de tocar os sentidos. No processo educacional, quanto mais se busca mecanismos para facilitar o acúmulo de informações, menos se preocupa em experienciar o vivido, uma vez que experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Aquilo que nos produz sentido nos produz significado, adquire um sentido estético. Como a condição dos corpos na sala de aula pode tender ao imobilismo, não se costuma dar importância ao sentido estético, àquilo que se apresenta ali enquanto conteúdo, habitualmente permanece vazio de significados e dificulta a construção da experiência.

Para que a experiência exista e seja válida, é necessário que o indivíduo esteja disposto a se expor. Nesse ponto de vista, o sujeito precisa permitir-se, deixar-se atingir, afetar, ter seus sentidos tocados. A experiência exigiria assim um ato de suspensão,

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Se nos propusermos a alcançar essa compreensão, devemos *estar e ser*. Reconhecer-nos enquanto lugar, permitir-nos ser afetados por aquilo que acontece, mas sem perder de vista a nossa localização.

Ter a sensibilidade de reconhecer e respeitar o papel dos saberes tácitos dos educandos no processo de aprendizagem pode ser entendido também como uma busca conjunta por significados àquilo que lhes toca os sentidos ao longo da existência. Eis a importância do diálogo para valorizar o conhecimento tácito e a partir deste, ampliar a percepção do universo que o cerca, tanto espacial, quanto temporalmente.

É importante aqui constatar o óbvio: o saber da experiência é sempre único. Não é possível aprender a experiência de outro indivíduo. Não podemos, por exemplo, viver o sofrimento e as privações daqueles que passaram pela Ditadura Civil-Militar brasileira, contudo podemos recrutar elementos vivenciais que nos sensibilizem com relação a valores, conceitos que precisariam ser compreendidos para conectar o passado com o presente, respeitando os elementos constituintes daqueles elaborados em seu tempo.

Através do trabalho realizado, percebemos que até esse momento do seu aprendizado histórico, os estudantes alcançaram um satisfatório desenvolvimento da empatia histórica, não incorrendo em muitos equívocos relacionados ao senso comum, como a busca da verdade nas fontes. O que buscamos fazer foi analisá-las e, a partir do que elas apresentassem, criar deduções que levassem à interação através dos jogos teatrais. Tal relação é possível quando se produz as narrativas históricas tendo o processo imaginativo como elo. Entendemos que esse movimento realizado em educação histórica exigiu que a imaginação histórica estruturasse a construção da narrativa. Por isso o nosso cuidado ao refletir junto aos estudantes sobre os resultados nas práticas, teve por objetivo trazer das narrativas realizadas possíveis análises pertinentes e equívocos quanto ao conhecimento histórico. Tal ação constante contribuiu para que ela não se tornasse mero elemento decorativo.

Porém, percebemos que na faixa etária com a qual trabalhamos, ainda houve alguns estudantes que apresentaram dificuldades em produzir análises em que o presente não fosse o parâmetro de desenvolvimento. Peter Lee (2003) classificou tal progressão empática como explicação através da assimilação e déficit, devido ao fato do estudante conseguir compreender as diferentes temporalidades, mas ter dificuldades para entender ações que fugissem de sua compreensão, julgando o passado como atrasado e menos capaz de lidar com determinadas situações.

Nas pesquisas sobre empatia histórica realizadas por Pereira (2003), o tema da escravidão na Antiguidade foi analisado pelos estudantes com uma forte presença de valores e crenças religiosas (judaico cristãs) a ponto de se tornarem atemporais, ou seja, não fazendo grandes distinções entre passado e presente. Esta limitação do comportamento empático pode ser percebida, embora em menor incidência, no trabalho aqui desenvolvido. Constatamos em alguns momentos a avaliação do passado a partir de estereótipos que são próprios ao presente. Neste caso, tanto no exercício escrito, quanto em algumas práticas que foram analisadas, em alguns momentos os estudantes associaram o autoritarismo como uma ação que necessariamente passava pelos militares.

Avaliamos que a conexão entre essa constatação e a pesquisa da professora Maria do Céu Pereira está nas constantes discussões acerca da democracia e ao respeito às diferenças, realizadas durante e após as atividades. Conforme mencionado anteriormente, o momento político vivenciado pelo país levou muitos estudantes a tomarem uma posição política definida, com relação a diversos aspectos da vida em sociedade, como por exemplo, a utilização ou não de práticas autoritárias na busca por uma harmonia social. Acreditamos que tais posicionamentos levaram os estudantes a olharem a ditadura como uma forma de reafirmar sua postura com relação a valores democráticos, perdendo, em alguns momentos, a clareza quanto à distinção entre passado e presente.

Embora a organização conceitual e elaborações de narrativas tenham sido sofisticadas, em algumas práticas, os estudantes estiveram sujeitos a isolar particularidades que lhes fossem úteis na comprovação de uma hipótese levantada, além de selecionar aspectos que legitimasse tal recorte, ignorando os conflitos que as evidências, em sua totalidade, puderam provocar.

Em sua pesquisa, Pereira (2003) asseverou a importância das competências linguísticas e discursivas para o desenvolvimento cognitivo e para o processo de meta-compreensão acerca dos caminhos da aprendizagem, feitos pelo próprio estudante. Como nossa proposta tratou fundamentalmente da linguagem corporal e oral, pudemos perceber que de fato a presença desta desenvoltura, nos discursos produzidos a partir dos documentos e pelas discussões posteriores às práticas, proporcionou um significativo momento de aprendizagem coletiva. Os estudantes se mostraram muito mais dispostos a argumentar sobre suas intencionalidades nas ações e mesmo aqueles que apenas observavam, sentiam-se capazes de interpretar a fala dos demais.

Nas análises dos processos desenvolvidos aferimos como os elementos cognitivos buscaram, em maior ou menor grau, direcionar o olhar sobre a compreensão dos valores, sentimentos e ações do passado. Haja vista esse conhecimento ser fruto da relação entre as fontes e as inferências dos historiadores, a interação está mediada pelas narrativas criadas, a reflexão a partir da empatia histórica permitiu pensar todas essas relações entre o passado estudado e o presente de quem o analisa.

Acreditamos que através deste trabalho, o ensino de História pode estabelecer ancoragens significativas no processo cognitivo e emocional dos indivíduos, a fim de produzir efeitos expressivos na formação do conhecimento histórico dos estudantes. Por isso, identificar o que o estudante pensa, sobre história e sobre os eventos estudados e trabalhar essas noções a partir do seu conhecimento tácito, proporcionou conexões entre o passado e presente a partir de suas reflexões objetivas e percepções subjetivas.

O caminho para humanização, discutido por Freire (2014), passa pela conscientização. Conhecer-se enquanto indivíduo em transformação no tempo e no espaço permite notar que o mundo que nos cerca nos influencia, e por nós é influenciado. Ademais, entender a mutabilidade do passado implica em manter-se atento para todas as verdades construídas sobre ele. Desta maneira, os sujeitos podem conceber um futuro também em construção, indeterminado e passível de modificação.

Como meio para tal empreendimento, Boal (2009) nos apresenta a importância de uma educação estética, através dos sentidos, que amplie as possibilidades dos meios simbólicos (racionais) ao buscarmos compreender para modificarmos determinados mecanismos opressores da sociedade. Conforme acompanhamos nessa caminhada, os exercícios teatrais propiciaram satisfatória aproximação entre o pensamento sensível e o simbólico, permitindo que os indivíduos desenvolvessem ainda mais sua aprendizagem cognitiva. Ainda, serviram de alerta para a importância da constante reflexão sobre os mecanismos que nos envolvem e por nós são construídos o tempo todo. Consideramos que este trabalho desenvolvido se soma a tantas outras iniciativas que se fazem cada vez mais necessárias à reflexão e ao aperfeiçoamento da educação de uma forma geral e, em particular, do ensino de História.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, B. G.; RODRIGUES Jr., G.; ARAÚJO, A. N.; PEREIRA, J. S. Empatia Histórica em Sala de Aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. *História & Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul./dez. 2011

ANDRADE, C. “Teatro-Jornal” de Augusto Boal e a Descoberta do Teatro do Oprimido. In: SIMPÓSIO DA INTERNATIONAL BRECHT SOCIETY, 14., 2013, Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS. 2013. p. 569. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ppgac/wp-content/uploads/2013/10/%E2%80%9CTeatro-jornal%E2%80%9Dde-Augusto-Boal-e-a-descoberta-do-Teatro-do-Oprimido.pdf>> Acesso em: 30 out. 2015

ARRAIS, Cristiano Pereira Alencar. Imaginação histórica e pensamento mediado na obra de R. G. Collingwood. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM. Disponível em: <<https://anais.anpuh.org/?p=14889>> Acesso em: 02 dez. 2015

ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5542>> Acesso em: 25 jun. 2015

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, v. 2, III Série, p. 13-21, 2001 Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2015

_____. Concepções de Adolescentes sobre Múltiplas Explicações. In: BARCA, Isabel (Org). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I. 2000. Portugal Atas: Perspectivas em Educação Histórica. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho: Lusografe, 2001

_____. Investigação em Educação Histórica. In. SCHMIDT, M. A. e BRAGA, T. (orgs) *Perspectivas em Educação Histórica*: Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Curitiba, UFTPR, 2007

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001

BOAL, A. *200 Exercícios e Jogos para o Ator e o Não-ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro*. 11ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993

_____. *A Estética do Oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2009

_____. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012

BOAL, J. O ESTRANHO SUCESSO DO TEATRO DO OPRIMIDO. In: MARX E O MARXISMO 2015: Insurreições, passado e presente, 2015, Niterói: Universidade Federal Fluminense. 2015. Disponível em: <<http://www.niepmarx.com.br/MM2015/anais2015/mc64/Tc644.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2016

BONDÍA, J. L. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

CONTREIRAS, H. *AI-5: a opressão no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010

COSTA, Robson Xavier. Imagens na História: imaginação histórica e história visual. *European Review Of Artistic Studies*. Campinas, v.1, n.2, p. 34- 47, 2010. Disponível em: <http://www.eras.utad.pt/docs/historia_visual.pdf> Acesso em: 21 set. 2015

FANTUCCI, I. *Contribuição do alerta, da atenção, da intenção e da expectativa temporal para o desempenho de humanos em tarefas de tempo de reação*. 2001. 130 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001

FONSECA, S. G. *Caminhos da História Ensinada*. Uberlândia: Papirus, 1993

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia da Pesquisa-ação. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

GADOTTI, M. *Escola Viva, Escola Projetada*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995

GAGO, M. Concepções de Passado Como Expressão de Consciência Histórica. *Curriculo sem Fronteiras*, v.7, n.1, p.127-136, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/gago.pdf>>. Acesso em 02 nov.2015

_____. Um Olhar Acerca da Multiperspectiva em História: ideias de alunos entre 10 e 14 anos. In: SCHMIDT, M. A. e BRAGA, T. (org.) *Perspectivas em Educação Histórica: Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Curitiba, UFTPR, 2007

GALEANO, E. *O Livro dos Abraços*. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2007

KOUDELA, I. D. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2013

LEE, P. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia, Minho, p. 19-36, 2003

_____. Em Direção a Um Conceito de Literacia Histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006

_____. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, I. 2000. Portugal Atas: *Perspectivas em Revista de Teoria da História*. UFG. v. 6, n. 12, dez./2014

MARCHI, D. M. Representações Sociais, Teatro e Ensino de História: um diálogo possível. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 10, 2010. Santa Maria. Anais Eletrônicos, Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 69. Disponível em: <http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1278811302_ARQUIVO_ARTIGOANPUH-DarlanMarchi.pdf> Acesso em: 20 out. 2015

MARQUES, E. M. D. *Teatro do Oprimido e Educação Popular do Campo: articulações entre o pensamento e a obra de Paulo Freire e Augusto Boal, com uma experiência em Minas Gerais*. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UEMG, Belo Horizonte. 2012

MARTINS, M. C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em*

Revista, n. 51, jan./mar. 2014, p. 37-50. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 02 nov. 2015

MIRANDA, A. R. A.; MAGALHÃES Jr., A. G. Didática da História, Cognição Histórica e Educação Histórica: possibilidades para a formação do historiador. *Revista de Teoria da História*. Goiânia, v. 6, n. 12, p. 91-115, dez. 2014

MONTEIRO, A. M. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 81-111

NAKOU, I. Educação Histórica: o uso de ferramentas culturais relacionadas com a diversidade de experiências e atitudes dos estudantes. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, p.137-159, Jan./Jun. 2007 Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/nakou.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2015

OLIVEIRA. E. C. S.; ARAUJO, M. F. Aproximações do teatro do oprimido com a Psicologia e o Psicodrama. *Psicologia: ciência e Profissão* [online]. 2012, v.32, n.2, p.340-355. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 24 jun. 2014

OLIVEIRA, N. A. S. Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica. *Antítese*, v. 5, n. 10. p. 865-874, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14507/12141>> Acesso em: 03 nov. 2015

PATRIOTA, R. A escrita da história do teatro no Brasil: questões temáticas e aspectos metodológicos. *História* [online]. vol. 24, n.2, p.79-110, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 25 nov. 2015

_____. Textos e Imagens do Teatro no Brasil. *Revista de História e Estudos Culturais*, v. 5, n. 2, abr./mai./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_01_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Rosangela_Patriota.pdf> Acesso em: 22 ago. 2016

PEREIRA, J. S. *Uma Máquina do Tempo Movida à emoção: RPG e empatia histórica no ensino de História*. 2014. 149f. Dissertação (Mestrado em História) – UEL. Londrina, 2014

PEREIRA, M. C. M. E. *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: Universidade do Minho, 2003

RAMOS, A. F.; PATRIOTA, R. Linguagens Artísticas (cinema e teatro) e o Ensino de História: caminhos de investigação. *Revista de História e Estudos Culturais*, v. 4, n. 4, out./nov./dez. 2007. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wFgqofwEOVQJ:www.revistafenix.pro.br/PDF13/SECAO_LIVRE_ARTIGO_6-Alcides_e_Rosangela.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 25 de jun. de 2015

RAMOS, M. E. T. *Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação*. In: JORNADAS INTERSCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA. XIV, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 2013

SANCTUM, F. *Estética do Oprimido de Augusto Boal Uma Odisseia pelos Sentidos*. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Arte) – Instituto de Arte e Comunicação Social, UFF, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dq\\$D_uaQScgJ:www.uff.br/cienciadaarte/dissertacoes/2011_flavio_santos.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dq$D_uaQScgJ:www.uff.br/cienciadaarte/dissertacoes/2011_flavio_santos.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)> Acesso em: 23 out. 2015

SANTOS, G. S. O teatro e o ensino de história: novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA UEPB, 3. 2013, Campina Grande. Anais ENID/UEPB (2013). Campina Grande: ENID/UEPB, 2013. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6datahora_25_09_2013_15_17_52_idinscrito_743_a0666cc48d96e22a163bf21f31ed18c9.pdf> Acesso em: 25 de jun. de 2015

SERRANO, J. S. Empatía histórica, historia social e identidades: pensar historicamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana com estudiantes de 2º ESO. *Clio*, n. 39, 2013. Disponível em: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015

SILVA, C. B. O Ensino de História - algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v.3, n2, p.216-250, jul./dez. 2012

SILVA, M. C. O Teatro de Arena na Arena do Brasil. 188f. Dissertação (Mestrado em História) – UFMG. Belo Horizonte, 2008

SPOLIN, V. *Jogos Teatrais na Sala de Aula*: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2012

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VASCONCELOS, C. P. O Teatro Como Linguagem e Fonte no Ensino de História. *Revista de História e Estudos Culturais*, v. 4, n. 4, out./nov./dez. 2007. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF13/SECAO_LIVRE_ARTIGO_6-Alcides_e_Rosangela.pdf > Acesso em: 25 jun. 2015

7. ANEXOS

ANEXO A - Descrição dos Procedimentos

DESCRIÇÃO DO PRIMEIRO DIA

Inicialmente fizemos uma apresentação geral da proposta de trabalho. Utilizando material elaborado em *power point*, expomos em linhas gerais quais ideias de Paulo Freire, presentes no livro *Pedagogia do Oprimido*, seriam utilizadas. Logo depois, com o mesmo recurso, apresentamos as características do Teatro do Oprimido (TO). Destacamos como tal prática teatral busca ser aberta a modificações e construída de forma coletiva.

Para ilustrar uma das possibilidades do TO, assistimos à peça “Peso na Mente, Peso nas Costas”, apresentada em julho de 2014 e coordenada por Armindo Pinto. Nela observaram-se vários elementos do TO, como a ausência de cenários, o diálogo e participação do público e a construção de personagens a partir de ideias ou objetos, como a máquina que move o indivíduo e que espera pela sua incorporação, o relógio que determina as ações.

Passamos então a explicar sobre o tema que seria desenvolvido analisado, a ditadura civil-militar no Brasil, e qual a relevância de tal tema, quando se busca entender a construção da cidadania e democracia no país.

Após esse momento, retomamos o TO através de algumas dinâmicas introdutórias. O objetivo era mostrar como os corpos podem ter dificuldade em realizar atividades que fujam da rotina do espaço em que estão inseridos. No nosso caso, do espaço escolar.

No primeiro momento, foi solicitado que em círculo, se dirigissem ao colega da esquerda e desejassem “Boa tarde”. Alguns tiveram dificuldade em realizar tal atividade. Pedimos então que tentassem lembrar-se dos movimentos que fizeram ou do tom de voz que utilizaram, para então refletirmos sobre como muito de nossos atos são mecanizados e como buscamos “zonas de conforto”, dentre aquelas formas que utilizamos para nos comunicarmos cotidianamente. Ao pensar em elementos teatrais e construção de personagens, tal internalização se faz fundamental.

Passamos então a um exercício de memória, seguindo a mesma discussão que a anterior. Cada um deveria apanhar no chão

um objeto, começando por um mais simples, como uma garrafa, um molho de chaves, passando para uma camiseta que deveria ser vestida. Num segundo momento, deveriam repetir os movimentos sem a presença do objeto. Os estudantes que assistiam, puderam constatar como os movimentos se diferenciavam, por termos dificuldade de construir mentalmente essas atitudes feitas de forma automática. Refletimos sobre a possibilidade de tais movimentos estarem ligados à aspectos particulares de cada indivíduo e variam de acordo não só com personalidade, mas também estado de espírito, profissão, status social etc.

DESCRIÇÃO DO SEGUNDO DIA

Foi realizada inicialmente uma apresentação mais detalhada das diferentes modalidades do TO. Buscamos discutir em grupo quais daquelas poderiam ser mais utilizadas nos encontros. Foi sugerido pelos estudantes que o Teatro Fórum e o Teatro Imagem seriam mais práticos, embora alguns elementos de outras modalidades pudessem ser aplicados, dependendo da dinâmica.

Aprofundamos a ideia da ação coletiva do TO, inclusive na elaboração das personagens. Isso implica em observar não só a estética das cenas, das expressões corporais e posicionamento, mas, sobretudo construí-la a partir de temas discutidos em grupo.

Retomamos a peça exibida no encontro anterior para discutir os elementos que foram utilizados no Teatro Fórum e quais as possíveis variações poderiam ter sido exploradas.

Em seguida, discutiu-se a ideia de “máscaras sociais”, presentes em Boal. E como o desconhecimento de tais mecanizações poderia dificultar a construção de personagens. Passou-se então a propor alguns exercícios.

Com uma música de fundo, os estudantes puseram-se em círculo e um a um, foram convidados a ir ao centro elaborando algum passo de dança. Na sequência, deveriam chamar outro colega que o imitaria e construiria seu próprio passo.

No exercício seguinte, os estudantes deveriam criar fisicamente os sentimentos que lhes fossem sugeridos. Começaram a caminhar livremente e ao ouvirem um comando, deveriam se contrair lentamente enquanto pensavam em sensações ruins (dor física, angústia, falta de ar, solidão etc.). Após alguns segundos, deveriam lentamente fazer o

movimento contrário, buscando se expandir enquanto pensassem em sensações boas (a proteção da família, uma paisagem vista pela primeira vez, ar puro, uma vitória pessoal etc.). Esse exercício foi repetido algumas vezes até que os estudantes demonstrassem uma razoável entrega à prática.

O exercício de *Blablação* buscava desenvolver ideias utilizando apenas expressões corporais e tom de voz. As palavras seriam substituídas por *bláblá*. Em seguida outro estudante deveria imitar os gestos e tom de voz, mas pronunciando as frases que julgasse se encaixar com a “história” contada pelo primeiro aluno.

Após repetir as ações até houvesse participação de todos que desejassem atuar, fizemos uma discussão sobre a situação política naquele momento. Claramente os alunos queriam se expuser diante da situação vivida no país naquele momento. Aproveitamos para, no final, solicitar que escrevessem algumas palavras que associassem aquele momento vivido.

DESCRIÇÃO DO TERCEIRO DIA

Após caminhar pela sala, foi realizado um exercício de aquecimento. A turma foi dividida em duas equipes e cada uma recebeu uma fita de cor diferente, que deveria ser presa à roupa. O objetivo era pegar a fita da equipe adversária.

Na sequência foi realizada uma série de exercícios para relaxar a voz e melhorar a respiração. Inicialmente realizamos um exercício de respiração utilizando o diafragma. Logo depois fizemos uma variação de sons, indo do mais forte ao mais fraco. Na sequência, os estudantes deveriam emitir um som constante até alcançar uma frequência semelhante.

Retomamos então as discussões do encontro anterior, em que foram elencadas algumas palavras que os remetessem ao momento atual. Dividiram-se em duas equipes e, através do Teatro Imagem, deveria criar uma cena congelada associada a uma das palavras que sugeriram. Foram selecionadas então: *paranoia* e *conflito*. A primeira equipe retratou a paranoia. Pessoas sentadas no chão, com expressão de desespero e preocupação e outras em volta, sem notá-las. Na explicação disseram demonstrar pessoas com medo de estarem sendo vigiadas. A outra equipe sugeriu ter visto a ideia de alienação. Abriu-

se então uma discussão entre as aproximações possíveis dessas duas ideias no contexto social.

A outra equipe que ficou com a palavra “conflito” criou uma cena onde alguns estudantes distribuíam dinheiro para pessoas que desesperadamente tentavam alcançar. Ao fundo, um estudante parecia aflito diante da cena (desigualdade). Ao lado, duas estudantes, representaram intelectuais que escreviam sobre a situação, sem poder se expressar, ao lado delas, um estudante representava um militar que evitava a aproximação dos intelectuais, tanto dos políticos que distribuíam dinheiro, quanto do próprio povo. Na discussão, foi analisado o fato de que os políticos podem alimentar o conflito entre a própria classe trabalhadora, para que esta não perceba a possibilidade de união contra a situação de opressão. Além disso, foi discutido a respeito da censura aos intelectuais e mesmo a proibição de reuniões e a ação do Estado na vigilância de grupos.

DESCRIÇÃO DO QUARTO DIA

Durante o aquecimento, os estudantes foram convidados a caminhar pela sala, ocupando os espaços, e andando em cinco velocidades diferentes, de forma sequencial e de forma alternada. O objetivo, sobretudo quando o caminhar era extremamente lento, era sentir o próprio corpo, perceber cada movimento, cada músculo recrutado ao caminhar.

Em seguida foi solicitado que criassem formas não convencionais para caminhar pelos espaços. Dessa maneira, liberariam mais o corpo dos padrões aos quais estavam convencidos e recrutariam posturas, gestos que desconstruiriam os atos mecanizados aos quais estavam habituados. A partir dos movimentos que haviam adotado, tiveram que pensar em sons que representassem seus movimentos.

Em seguida, em círculo, dois alunos representaram um gato e um rato, ambos de olhos vendados num jogo que simulou uma caça. Observou-se mais uma vez a questão da postura corporal e como cada personagem deveria se postar: o caçador de forma determinada, concentrada, focada nos mínimos sons; a caça, de forma mais retraída, desconfiada, assustada.

Após os exercícios de aquecimento, uma conversa retomou as

discussões sobre o tema sugerido, a ditadura civil-militar no Brasil. Quando questionados sobre quais palavras faziam referência aquele contexto, houve um consenso em torno de quatro ideias: *censura, repressão, medo e desigualdade*. A partir de então, foram divididas 4 equipes de 3 a 5 integrantes. Cada uma construiu uma imagem com uma das palavras e em seguida, houve a ação da cena. Durante as discussões dos significados visíveis, intenções, interpretações, os outros grupos foram convidados a substituir um dos integrantes, para reconstruir a cena a partir da sua reflexão. Logo depois havia nova análise das ideias e da ação.

Ao final do encontro foi solicitado que os grupos criassem cenas para apresentar essas mesmas ideias, para serem apresentadas na semana seguinte.

DESCRIÇÃO DO QUINTO DIA

Após repetirem o exercício de caminhar de maneira não convencional, os estudantes deveriam caminhar ocupando os espaços da sala, e cada um, de maneira aleatória, deveria falar em voz alta um número, até que chegassem à dez. Não poderia haver um intervalo muito grande e dois alunos não poderiam falar juntos o mesmo número, caso contrário, voltaria no início. O objetivo foi começar a desenvolver a atenção ao outro e a concentração. Também repetimos o exercício de *blablação* com a intenção de desenvolver atenção ao corpo, sem a presença da fala.

Logo depois foi dado um tempo para as equipes se organizarem na montagem das cenas, que buscaram aprofundar as discussões sobre ditadura. Embora tenhamos constatado que as ideias foram desenvolvidas de forma quase desassociada da ditadura. As equipes que o fizeram, afirmaram que estavam buscando fugir do óbvio ao retratar o período.

Embora nas discussões, alguns estudantes fizeram menção ao aparelhamento do Estado durante a ditadura, com os seus órgãos de repressão e vigilância. Dentro do contexto das cenas, buscaram relacionar as quatro palavras com a necessidade, por parte do Estado, para que fosse construída e alimentada a massificação e alienação de uma considerável parcela da população.

Alguns integrantes das equipes consideraram que mesmo não se

envolvendo com assuntos políticos, era possível reproduzir certos discursos e práticas que alimentavam a lógica conservadora do regime.

Ao final foi aplicado um questionário discursivo com duas perguntas sobre o momento do golpe e implantação da ditadura: 1. Que fatores tornaram possível o golpe de 1964? 2. Por que os militares não deixaram o poder após a deposição de João Goulart? Partindo do questionário, procuramos direcionar os próximos encontros no que tange o conceito substantivo.

DESCRIÇÃO DO SEXTO DIA

Foi solicitado que, ao andarem pela sala, fossem sentindo como se a gravidade estivesse aumentando e logo depois diminuindo. No segundo exercício, um estudante de frente para o outro deveria colocar sua mão na frente do rosto do colega e este deveria ser guiado pelo movimento da mão, como se estivesse o hipnotizado.

Baseando-nos na análise dos questionários e nas reflexões sobre os conhecimentos tácitos dos estudantes acerca do conceito substantivo utilizamos 50 minutos do encontro para desenvolvermos uma aula expositiva, a fim de relembrar alguns aspectos da ditadura civil-militar (anexo G). Cabe mencionar que solicitamos que os estudantes chegassem mais cedo nesse dia. Tendo este encontro cerca de uma hora a mais do que o habitual. Durante a exposição, procuramos questionar os alunos a partir dos comentários feitos no questionário e desenvolver o contexto do golpe dentro da sua complexidade. Buscamos não extrapolar os primeiros anos, até 1968, em função da atividade que seria desenvolvida nesse dia e pelo fato de que delimitamos o assunto até o contexto do AI-5, que seria abordado no próximo encontro.

Repetimos então o exercício realizado no segundo encontro, de elaboração física dos sentimentos.

Na sequência foi entregue um texto com recortes de jornais, com trechos de matérias e manchetes, que abordavam o contexto do golpe que se deu em 1º de abril de 1964 (anexo D). As equipes deveriam selecionar um ou mais recortes para se apropriar dos discursos acerca do contexto.

Não reproduziram a notícia, mas o teor que possui (imperativa, irônica, analítica etc.), cada um se colocava a frente e

fazia uma breve fala (uma frase, uma ideia, um pensamento, uma postura corporal) dando a vez para o seguinte continuar sua ideia. O objetivo foi criar um fluxo de pensamentos sobre o tema, onde a fala de um influenciaria a do outro.

Ao final do encontro, foram distribuídos dois textos para a semana seguinte, um recorte com entrevistas feitas pela Comissão Nacional da Verdade (anexo F) e o preâmbulo do Ato Institucional Nº5, de 13 de dezembro de 1968 (anexo E) e foi solicitada a leitura para a semana seguinte.

DESCRIÇÃO DO SÉTIMO DIA

A prática iniciou em círculo, os estudantes foram convidados a massagear o rosto, braços e pernas. Em seguida, passaram a dar saltos e emitir sons para soltar o corpo.

Logo após, passaram a caminhar pelo espaço. Foram questionados a respeito de como seria um sentimento, caso fosse “fisicalizado”. Então, ao comando, pararam de caminhar e criaram imagem com seus corpos, a partir das palavras: opressão, medo, desigualdade, censura.

No exercício *alto e baixo status*, os estudantes tiveram um número colado em suas costas, sem que pudessem identificar, e assim, interagir com os demais integrantes colocando-se como se julgavam diante do outro, se de maior ou menor status. Para isso, utilizaram “máscaras sociais” da camada social que se achassem pertencentes parareagir diante dos colegas.

Logo após o exercício, iniciou-se uma breve discussão a respeito da relação opressor-oprimido, retomando-se as análises a respeito de máscaras sociais. O exercício que buscou criar formas sociais que contrastasse com o possível status do outro, levou os estudantes a refletirem sobre a existência de características específicas dentro das chamadas classes sociais.

Retomamos a atividade de fluxo de ideias do encontro anterior, para discutir o impacto daquelas manchetes: quais grupos sociais representavam? Quem eram os leitores dos jornais? Como esses leitores poderiam afetar aqueles que não tivessem acesso aos jornais? Quais eram esses meios de comunicação? Quem representavam? Qual o impacto que aquelas notícias e manchetes poderiam ter na sociedade,

mesmo não sendo verdadeiras?

Juntamente com essas reflexões, pusemo-nos a discutir as Reformas de Base, propostas por João Goulart no Comício da Central do Brasil¹⁸. Propôs-se a criação de dois grupos antagônicos, um pró governo João Goulart e outro apoiando a Marcha da Família com Deus pela Liberdade.

Ao final, buscamos reforçar o clima que se instalara naquele contexto do golpe (de 1964 a 1968) que, gradativamente, aparelhou o Estado no sentido de aumentar e consolidar a repressão, tendo seu ápice a partir da decretação do AI-5. Através da leitura do preâmbulo do Ato, pode-se confrontar sua justificativa com a leitura de trechos de entrevistas com alguns envolvidos naquele momento (CONTREIRAS, 2010). Desta maneira, pode-se combater a ideia de simplificação maniqueísta das forças, defendida por muitos até hoje, e levantar outros motivos possíveis para a criação do Ato, além daquele defendido pelo governo.

DESCRIÇÃO DO OITAVO DIA

Primeiramente fizemos um exercício de aquecimento de voz. Após um breve aquecimento através da pronúncia repetida de algumas letras, todos virados para a parede, deveriam criar um som que buscasse o tom do colega ao lado, até que todos chegassem a um tom semelhante.

Na sequência, buscamos separar a expressão corporal da fala, criando um diálogo onde os atores tiveram que se expressar com o corpo, utilizando números aleatórios no lugar de frases concretas (este exercício é semelhante ao de *blablação*, porém exige que se pense em números, aumentando um pouco o grau de dificuldade).

No terceiro exercício, enquanto os estudantes ocupavam os espaços, foram recebendo instruções sobre como se postar diante de uma condição social: opressor ou oprimido. Na ocasião, foi solicitado que pensassem em um determinado grupo social, profissional, econômico, e como ele usaria seu status para através da expressão

¹⁸ Na ocasião, utilizamos como referência o vídeo “Comício da Central do Brasil, o Último Ato”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P-LRa15wYP8>> Acesso em: 20 de abril de 2016.

corporal, se colocar acima dos outros.

No exercício seguinte, com o objetivo de criar uma máscara coletiva, um grupo de três estudantes iniciava uma conversa e aos poucos, cada um foi somando um elemento à sua expressão (trejeitos físicos, gírias, tom de voz etc.) aos poucos, algumas dessas características foram sendo incorporadas pelos demais. Quando isso ocorresse, um novo integrante entraria na conversa, levando novos elementos. Com isso, poderíamos criar personagens coletivos, que poderiam ser interpretados por quaisquer integrantes, pois são obra de uma construção coletiva.

Ao final, retomamos as discussões das manifestações encenadas no encontro anterior para que os estudantes pudessem expor quais as suas percepções sobre ser oprimido atualmente e as possíveis diferenças entre as relações de opressão com a época da ditadura. Fez-se um debate sobre um tema específico: a tortura. Muitos levantaram a ideia de que mesmo esse tema não apresentaria grande diferença, já que hoje essa prática ainda é utilizada, sobretudo com as camadas mais pobres. Já os demais procuraram diferenciar os dois momentos, partindo da ideia de que na ditadura havia uma institucionalização da repressão, que deixava poucos canais possíveis de questionamento àquelas práticas.

DESCRIÇÃO DO NONO DIA

Neste encontro, buscamos retomar as relações entre opressor e oprimido a partir da expressão corporal e suas aproximações com a ditadura civil-militar, mais especificamente, com relação às práticas de tortura e como esta poderia ser pensada a partir das relações que estabelecia.

Inicialmente buscamos preparar os estudantes através de um exercício que visava criar expressões e posturas autoritárias e na sequência, posturas submissas, ou amedrontadas, de dor etc.

O segundo exercício foi semelhante ao do encontro anterior, mas desta vez as posturas no diálogo também deveriam ser estabelecidas a partir de uma relação de dominação através dos gestos e tom de voz, alternando entre os dois atores.

Em seguida, lembramos de alguns elementos gerais presentes no pensamento de Paulo Freire, sobre a internalização da consciência de

opressão, bem como a ideia de “tira na cabeça”, de Boal. Para em seguida, ler o texto de Eduardo Galeano “A Vida Profissional/2” (GALEANO, 2007, p. 104) e debatermos a relação entre as ideias anteriores e a temática possível do texto. Duas duplas de estudantes aceitaram encenar um diálogo entre o torturador e o torturado, onde ambos poderiam expor sua visão de mundo.

ANEXO B – A vida profissional/ 2

Têm o mesmo nome, o mesmo sobrenome. Ocupam a mesma casa e calçam os mesmos sapatos. Dormem no mesmo travesseiro, ao lado da mesma mulher. A cada manhã, o espelho lhes devolve a mesma cara. Mas ele e ele não são a mesma pessoa:

— E eu, o que tenho a ver com isso? — diz ele, falando dele, enquanto sacode os ombros.

— Eu cumpro ordens — diz, ou diz:

— Sou pago para isso.

Ou diz:

— Se eu não fizer, outro faz.

Que é como dizer:

— Eu sou o outro.

Frente ao ódio da vítima, o verdugo sente estupor, e até uma certa sensação de injustiça: afinal, ele é um funcionário, um simples funcionário que cumpre seu horário e suas tarefas. Terminada a jornada extenuante de trabalho, o torturador lava as mãos. Ahmadou Gherab, que lutou pela independência da Argélia, me contou. Ahmadou foi torturado por um oficial francês durante vários meses. E a cada dia, às seis em ponto da tarde, o torturador secava o suor da fronte, desligava da tomada a máquina de dar choques e guardava os outros instrumentos de trabalho. Então se sentava ao lado do torturado e falava de sua mulher insuportável e do filho recém-nascido, que não o deixara grudar o olho a noite inteira; falava contra Orã, esta cidade de merda, e contra o filho da puta do coronel que...

Ahmadou, ensanguentado, tremendo de dor, ardendo em febre, não dizia nada (GALEANO, 2007, p. 104).

ANEXO C – Questões discursivas

1. Que fatores tornaram possível o golpe de 1964?
2. Por que os militares não deixaram o poder após a deposição de João Goulart?

Estudante 1

1. Pois a força militar era muito maior do que a força contrária ao golpe, o poder dos militares de intimidar as outras pessoas era muito grande e eles eram unidos por serem militares.
2. Para os militares era bom, pois eles foram patrocinados pelos EUA e poderiam manter sua ideia de comandar o país e organizar de sua forma.

Estudante 2

1. Enquanto terminava a Segunda Guerra Mundial houve uma expansão do pensamento e da ação marxista, curiosamente viram o avanço de alguns pelo mapa mundial.
2. Acredito que não conseguiram evitá-la, pois, as forças armadas já estavam ideologicamente intoxicadas e também muito radicalizadas.

Estudante 3

1. Porque eram muito mais fortes do que as forças contrárias.
2. Porque acreditavam que a ditadura poderia voltar.

Estudante 4

1. Porque havia mais pessoas a favor da ditadura do que contra, ou seja, o menor número além de serem completamente oprimidos e sem voz ainda estava em menor número e a tendência era só diminuir.
2. Pois os militares deram um golpe de estado e tinham total poder de persuasão com o povo, então eles permaneceram o máximo que conseguiram sem intervenção.

Estudante 5

1. Pela quantidade do poder de fogo que os militares possuíam e o fato de seguirem regras rígidas que os deixam unidos

ideologicamente. E a quantidade de pessoas ainda conservadoras.

2. Financiamento de países que pressionavam ainda mais com o mundo se encontrava.

Estudante 6

1. Porque a força militar era mais forte, assim a sociedade não tinha vez para opinar, intimidando as pessoas e incentivando a se calar, dividindo eles.
2. Para eles era mais favorável apoiar o golpe, pois os Estados Unidos financiaram o golpe devido os “traços” socialistas, com o objetivo de extinguir o comunismo no Brasil.

Estudante 7

1. A força militar naquele tempo predominava sobre as demais, impondo medo aos habitantes civis.
2. O golpe militar veio com o pretexto de organizar nossa pátria querendo tirar Jango do poder, porém quando isto se concretizou eles não saíram, pois, sendo apoiados pelos Estados Unidos.

Estudante 8

1. Se a maior força do Brasil é o exército (força militar), a população, lutando contra um líder que não possui comando e somente suas ideias, não há como lutar, pois, como não há ajuda do exército, que era mais fechado, a população não tem como vencer.
2. Quanto mais poder é dado a alguém, mais corrupta ela ficará, e mais em busca de poder ela irá, como as ideias que moveram o golpe estão dispersas, foi um “intensificador” para continuar no poder.

Estudante 9

1. Pois muitas pessoas, fora as que lutaram contra, não sabiam, ou preferiam fingir não saber do golpe, já que o Brasil estava crescendo economicamente na época, devido ao patrocínio externo, para garantir o apoio do país ao capitalismo. Concluindo, ser contra o golpe, era ser taxado de comunista, e perder o “conforto”, que ser a favor do governo poderia proporcionar. Então muitas pessoas não queriam o fim da ditadura.

2. Pois ainda havia patrocínio dos Estados Unidos para o golpe, então ainda tinha uma motivação para continuar com a ditadura.

Estudante 10

1. Porque eles estavam profissionalmente perplexos, sem saberem que direção tomar, assim ocorrendo uma terrível perplexidade militar.
2. Pois todos ainda estavam ideologicamente intoxicados, muitos radicalizados. Assim quando Castelo assumisse, poderia acontecer uma pequena tragédia interna. Assim os militares não arriscaram sair do poder.

Estudante 11

1. Os que eram contra o golpe tinham receio de piorar tudo, pois o governo (golpe) era forte demais e eles tinham poder e ser contra o golpe poderia irritar o governo e eles serem perseguidos, piora a opressão etc.

Estudante 12

1. As forças contrárias, mesmo querendo acabar com o golpe, elas tinham um certo medo de lutar contra e acabar dando tudo errado e a situação piorar. As forças militares eram fortes demais e muito radicais, portanto permaneceram no poder.

Estudante 13

1. Não evitaram, pois, era acreditado pelos governantes que era impossível de acontecer a intervenção militar.
2. Pois eles acreditavam que era necessário mais do que somente tirar Jango do poder para trazer a ordem de volta ao Brasil, então ficaram mais tempo do que as pessoas passaram a achar que iam.

Estudante 14

1. Os governantes também achavam pouco provável que o golpe acontecesse.
2. Em maior parte, influências norte-americanas fizeram com que a mentalidade das pessoas em relação à esquerda fosse corrompida. Os Estados Unidos apoiavam a ditadura contribuindo até mesmo com dinheiro, o que acabou se tornando uma motivação a tomar o poder, e de luta contra a resistência.

Estudante 15

1. Pois o mundo se encontrava em uma disputa ideológica entre as duas potências, EUA e URSS, capitalismo e comunismo, essa disputa englobava muitos países, e o Brasil foi influenciado com mais eficiência pelo capitalismo americano, que financiou o golpe e o manteve com o objetivo de extinguir o comunismo no Brasil, não importando os meios para fazer isso.

Estudante 16

1. Pois a força/impacto era muito grande e tinha muitos provavelmente a maioria dos que atuavam no governo apoiavam a ditadura.
2. Eles ficaram no poder, pois aplicaram um golpe de estado, pouco se importando com a ideia ou pensamento da população, queriam seus interesses e pronto.

ANEXO D – Manchetes jornalísticas

"À partir da tarde de ontem, principalmente depois que desceram os tanques da Vila Militar, dez dos quais foram colocados em frente ao Ministério da Guerra, onde também se encontram numerosos carros blindados e de combate, a crise político-militar pareceu assumir aspectos realmente perigosos, com a cidade sob o domínio de grande tensão e povo como que à espera de uma revolução a qualquer momento.

À margem dos preparativos da população como que para prevenir-se, sacando nos bancos e adquirindo mantimentos, ocorreram diversos incidentes entre populares e policiais, e dos quais o de maior gravidade se verificou na Federação dos Estivadores, na rua Santa Luzia. À esta altura, em consequência da paralisação dos trens da Central e da Leopoldina, respectivamente, às 17h30m e às 19h30m, a cidade parecia em colapso no setor de transportes, com grandes filas se formando ao longo dos pontos de ônibus e lotações para a Zona Norte e cidades fluminenses.

As sédes das ferrovias e os demais próprios federais passaram, então, a ser guarnecidos por tropas do Exército. A tensão crescia à medida que circulavam as notícias sobre a situação em Minas, onde já se teria iniciado a revolução. Toda Minas, principalmente a capital e cidades como Governador Valadares e Juiz de Fora, já anteriormente agitadas, estavam, segundo os comentários, "pegando fogo". As rodas de populares discutindo política se formavam e não eram poucos os incidentes registrados entre os mais exaltados."

"A perspectiva mais alarmante da situação brasileira funda-se num dado concreto que não é possível obscurecer. É o fato de que jamais em nossa História, e até o presente, as esquerdas radicais - nomeadamente o comunismo e suas clássicas correntes auxiliares - estiveram tão à vontade, desfrutaram tanto prestígio e aproximaram-se tanto do êxito quanto no momento atual.

Por mais que negaceie, tergiverse e dissimule, o Sr. João Goulart, ninguém poderá negar - porque está à vista de todos, porque é público e ostensivo - que os elementos chamados de "formação marxista" não somente conseguiram infiltrar-se facilmente em todos os postos, como também são os preferidos pelo governo para esses postos, sobretudo os de comando e de direção.

Atualmente, no presente governo, que ainda se diz democrata, a ideologia marxista e mesmo a militância comunista indisfarçada constituem recomendação especial aos olhos do governo. Como se já estivéssemos em pleno regime "marxista-leninista", com que sonham os

que desejam incluir sua pátria no grande império soviético, às ordens do Kremlin. (...)"

Diário de Notícias, 1 de abril de 1964

"Escorraçado, amordaçado e acovardado deixou o poder como imperativo da legítima vontade popular o sr. João Belchior Marques Goulart, infame líder dos comuno-carreiristas-negocistas-sindicalistas. Um dos maiores gatunos que a história brasileira já registrou, o Sr. João Goulart passa outra vez à história, agora também como um dos grandes covardes que ela já conheceu.

Como não nos intimidamos na hora em que Jango e os comunistas estavam por cima e amargamos até cadeia, não precisamos nem fazer a demagogia da generosidade. Mesmo porque não pode haver generosidade nem contemplação com canalhas. E Jango, Jurema, Assis Brasil, Arraes, Dagoberto, Darcy Ribeiro, Waldir Pires e toda a quadrilha que assaltou o poder não passam de canalhas.

E além de canalhas, covardes. E além de covardes, cínicos. E além de cínicos, pusilâmines. E além de pusilâmines, desonestos. Bravatearam, fingiram-se machões, disseram que fariam isto e aquilo, mas aos primeiros tiros saíram correndo espavoridos e ainda estão correndo até agora. Alguns, como Aragão, como Assis Brasil, como Crisanto de Figueiredo, como Arraes, como Cunha Melo, como todo o rebotalho comunista, não serão encontrados tão cedo. (...)

Nunca se viu homens tão incapazes, tão desonestos e tão covardes. Agora que o País se livrou do fantasma da comunização podemos repetir o que vínhamos dizendo exaustivamente: todo comunista é covarde e mau caráter. Os episódios de agora vieram provar que estávamos cobertos de razão. (...)

O Povo brasileiro lavou a alma. O Carnaval que se comemorou ontem em plena chuva só poderia mesmo ter sido feito por um povo que estava precisando dessa desforra que lhe era devida precisamente há 30 meses. O povo que comemorou ontem a queda de jango foi o mesmo que votou contra êle em 1960 e foi traído pela renúncia de Jânio. A comemoração de hoje é pois uma revanche e uma recuperação.

Não se trata de vingança, nem estamos aqui defendendo o esquartejamento dos derrotados. Mas quando o destino do País está em jogo, quando se trata de decidir da sorte dos que queriam comunicar o País, não podemos ser generosos ou sentimentais. Para os civis, cassação dos direitos políticos. Para os militares como Assis Brasil, Crisanto, Cunha Melo, Napoleão Nobre, Castor da Nóbrega e para todos os comuno-carreiristas das Forças Armadas, o caminho é um só e inevitável: a reforma pura e simples. Não falavam tanto em reforma? Pois

apliquemos a fórmula a êles”.

Tribuna da Imprensa, 2 de abril de 1964¹⁹

¹⁹ Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/golpemilitar.htm>> Acesso em: 05 mai. 2016

ANEXO E – Preâmbulo AI-5

ATO INSTITUCIONAL Nº 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968²⁰.

São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e

CONSIDERANDO que a Revolução Brasileira de 31 de março de 1964 teve, conforme decorre dos Atos com os quais se institucionalizou, fundamentos e propósitos que visavam a dar ao País um regime que, atendendo às exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, "os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direto e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa pátria" (Preâmbulo do Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964);

CONSIDERANDO que o Governo da República, responsável pela execução daqueles objetivos e pela ordem e segurança internas, não só não pode permitir que pessoas ou grupos anti-revolucionários contra ela trabalhem, tramem ou ajam, sob pena de estar faltando a compromissos

²⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm
Acesso em: 07 mai 2016

que assumiu com o povo brasileiro, bem como porque o Poder Revolucionário, ao editar o Ato Institucional nº 2, afirmou, categoricamente, que "não se disse que a Revolução foi, mas que é e continuará" e, portanto, o processo revolucionário em desenvolvimento não pode ser detido;

CONSIDERANDO que esse mesmo Poder Revolucionário, exercido pelo Presidente da República, ao convocar o Congresso Nacional para discutir, votar e promulgar a nova Constituição, estabeleceu que esta, além de representar "a institucionalização dos ideais e princípios da Revolução", deveria "assegurar a continuidade da obra revolucionária" (Ato Institucional nº 4, de 7 de dezembro de 1966);

CONSIDERANDO, no entanto, que atos nitidamente subversivos, oriundos dos mais distintos setores políticos e culturais, comprovam que os instrumentos jurídicos, que a Revolução vitoriosa outorgou à Nação para sua defesa, desenvolvimento e bem-estar de seu povo, estão servindo de meios para combatê-la e destruí-la;

CONSIDERANDO que, assim, se torna imperiosa a adoção de medidas que impeçam sejam frustrados os ideais superiores da Revolução, preservando a ordem, a segurança, a tranqüilidade, o desenvolvimento econômico e cultural e a harmonia política e social do País comprometidos por processos subversivos e de guerra revolucionária;

CONSIDERANDO que todos esses fatos perturbadores da ordem são contrários aos ideais e à consolidação do Movimento de março de 1964, obrigando os que por ele se responsabilizaram e juraram defendê-lo, a adotarem as providências necessárias, que evitem sua destruição,

ANEXO F – Trechos de Entrevistas

ENTREVISTA COM: DOM XAVIER GILLES (03/09/2013)²¹

A Sra. Glenda Mezarobba (Comissão Nacional da Verdade) – Qual é o nome dele?

O Sr. Dom Xavier Gilles – José Antônio de Magalhães Monteiro.

A Sra. Glenda Mezarobba (Comissão Nacional da Verdade) – José Antônio de Magalhães Monteiro. Um padre que foi torturado. Certo.

O Sr. Dom Xavier Gilles – Foi. Vivemos, trabalhamos juntos, viemos juntos, o processo foi de nós dois. Então nós começamos um trabalho a partir da Bíblia e no lugar de somente chegar nos povoados, a gente chegava na véspera, chegava antes, lia a Bíblia e pedia um diálogo, uma partilha. Era muito complicado porque o povo não era acostumado e o povo começou a falar. A missa demorava muito porque aqui era a parte, era o diálogo... Na hora a gente não se dava conta, despertamos no pessoal uma certa valorização das suas capacidades. E começou nesta época o problema da terra no Maranhão que foi extremamente grave.

A Sra. Glenda Mezarobba (Comissão Nacional da Verdade) – Essa época que o senhor está dizendo, já depois do golpe ou ainda antes?

A Sra. Raíssa Ventura (Comissão Nacional da Verdade) – 1968.

A Sra. Glenda Mezarobba (Comissão Nacional da Verdade) – Na época do golpe, no dia do golpe, um dia depois do golpe, o que o senhor viu na rua, o que o senhor recebeu na Igreja, como as pessoas se sentiram?

O Sr. Dom Xavier Gilles – O que me lembro é que no Maranhão as coisas chegavam sempre um pouco atrasado. A gente teve a impressão que no sul se sabia, mas em primeira consequência, imediatamente, um certo medo, medo mesmo, grande. Bastava ver uma farda militar. Depois foi transferido imediatamente Dom Frago para Cratêus.

ENTREVISTA COM: Francisco Jesus da Paz – tenente (18/03/2013)²²

²¹

Disponível

em:

<http://www.cnv.gov.br/images/pdf/depoimentos/testemulhas/Dom_Xavier_Gilles_03.09.2013.pdf>. Acesso em: 07 mai 2016

Sra. Maria Rosa (Comissão Nacional da Verdade) – O senhor deu alguns dados bastante relevantes aqui, perspectivas muito interessantes aqui sobre determinadas questões, uma delas é a questão dos atentados, eu vou pedir pro senhor só voltar um pouquinho, na verdade voltar muito.

Sr. Francisco Jesus da Paz – Muito.

Sra. Maria Rosa (Comissão Nacional da Verdade) – Se não me engano, o senhor disse que era 68.

Sr. Francisco Jesus da Paz – 68.

Sra. Maria Rosa (Comissão Nacional da Verdade) – Atentados do aparato da repressão que foram montados pra, como é que o senhor soube disso? Quem o senhor acha que tava articulado com isso?

Sr. Francisco Jesus da Paz – Isso aí o, isso aí é articulado pela casa militar do Costa e Silva, casa militar do Costa e Silva e aqui em São Paulo era coordenado pelo Sábado Dinoto, era civil.

Sr. Francisco Jesus da Paz – Então esse grupo aqui em São Paulo tinha os nomes que eu tenho vou passar pra Comissão, são nomes de, eram Sargentos, né? Soldados e eles jogaram bomba no elevador do quartel general da Polícia Militar, jogaram bomba no alistamento da Polícia Militar, eles jogaram bomba no corpo de bombeiros, teve na escola de bombeiros, teve um soldado que foi atingido, morreu, assaltaram bancos e deixa eu ver onde foi mais, se não me engano no Estadão também, a bomba do Estadão, puseram uma bomba ali perto do DOPS, na Praça General Osório e desse grupo ligado ao, coordenado pela casa militar do Costa e Silva. O soldado Jessé que fazia parte do grupo, ele estava em contato com ladrões comuns, tratando de um assalto a banco, quando foi preso por um delegado de Polícia que estava fazendo investigações então foi como o que chamam de erro de percurso, eles cometeram um erro e esse delegado que, aparentemente não sabia do que se tratava, não sabia que eram eles, prenderam por acaso, foi uma prisão por acaso, aí ele denunciou os outros envolvidos, eles foram presos, então tivemos o caso do Sargento, na época Sargento Davi Caxias, tivemos o Sargento, inclusive era secretário na Associação dos Sargentos, era o Sargento, fugiu e o Sargento Luís Daniel, vou ter aqui todos os nomes, eu passo pra Comissão.

Sra. Maria Rosa (Comissão Nacional da Verdade) – Tá ótimo, mas o

senhor acha que essa articulação dos atentados era pra amedrontar a sociedade civil, não era especificamente contra as manifestações de dentro da (ininteligível 00:20:32)

Sr. Francisco Jesus da Paz – Esses atentados eles visavam criar um pânico na sociedade civil. O governo cada vez que acontecia um atentado desse, o governo anunciava, fazia bastante, enfim, que eram os terroristas, que eram os comunistas que estavam praticando atentado, praticando terror e que precisava agir com mais rigor, porque na verdade o que aconteceu, o que que nessa época, o Costa e Silva estava sendo questionado, tinha havido uma, um racha entre a direita civil, que articulou o golpe com os militares, Ademar de Barros, Governador Ademar de Barros, o Governador Magalhães Pinto, de Minas Gerais e o Governador Carlos Lacerda, eles estavam

rompendo com, assim já estavam rompidos com e já tinham também muitos movimentos dentro dos quartéis de praças e oficiais, Generais, Almirantes, Brigadeiros, Coronéis, um grande número de oficiais que não estavam apoiando a ditadura militar, era o que a gente chamava de militares pela democracia, militares da resistência democrática. E o governo estava e tinha grandes manifestações populares, como a manifestação dos estudantes em 1000 estudantes no Rio de Janeiro, né? Tivemos casos aqui na rua Maria Antônia quando Mackenzie incendiou a USP e a filosofia da USP, morte de estudantes, então é um momento muito delicado para a (ininteligível 00:22:37) eu costumo dizer que está doente enfim, estava enfraquecido e veio quando os 3 Ministros Militares ocuparam o governo, era o triunvirato, que o, aliás o Deputado..

Sr. Paulo Cunha (Comissão Nacional da Verdade) – Ulysses

Sr. Francisco Jesus da Paz – Ulysses chamou dos 3 patetas. Então havia um racha nos quartéis muito forte, muito acentuado, com muita gente e havia necessidade de endurecimento do regime, inclusive foi o caso do AI-5. Dizem os analistas políticos, dizem que o AI-5 veio exatamente para o controle disso. Um ponto importante é que em junho de 68, dia 2 de junho de 68 foram extintas as guardas civis e estaduais que eram forças policiais, que faziam o policiamento em vários Estados e em São Paulo aqui a guarda civil era guarda civil do estado, era uma força importante, que tinha cerca de 13 mil homens que faziam o policiamento nas principais cidades do Estado e elas foram extintas, por ato do Governo Federal e foi criado também a Inspetoria Geral das Polícias Militares do Brasil, chefiada por um General. Então houve o que, a militarização dos grupos, o regime militar, nesse momento ele se militariza mais ainda para dar maior eficiência a repressão e ao controle político.

ANEXO G – Plano de Aula

<p>I. Tema: - A ditadura civil-militar no Brasil</p>
<p>II. Objetivos: Objetivo geral: compreender as características do governo João Goulart que evidenciem o contexto do golpe e sua implementação.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o conturbado contexto de posse de Jango através do parlamentarismo • Compreender os motivos que levam ao plebiscito de 1963 • Analisar os princípios da Reforma de Base, proposta pelo governo Jango. • Compreender o acirramento político e a polarização que conduzem ao embate: Comício da Central do Brasil <i>versus</i> Marcha da Família com Deus Pela Liberdade • Conhecer as forças políticas favoráveis e contrárias à deposição do governo Jango • Compreender o aparelhamento institucional e ideológico do golpe civil-militar
<p>III. Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parlamentarismo • Reformas de Base • Organizações urbanas e rurais favoráveis ao governo Jango • Latifundiários, industriais, imprensa contra Jango • Implementação dos governos militares
<p>IV. Desenvolvimento do tema: Utilizando-se de trechos de documentários (“O Velho” e “O Dia que Durou 21 anos”), discutir as características do governo Jango e como o Brasil se encaminha para a ditadura após o golpe que depôs o presidente.</p>
<p>V. Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentários • Material em power point
<p>VI. Textos Auxiliares (utilização de fragmentos em sala de aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eleição de Jânio Quadros: GASPARI, Elio. A Ditadura Envergonhada. Rio de Janeiro: Instrínseca. 2014. p. 49 • Renúncia de Jânio Quadros: CARVALHO, José Murilo de.

Cidadania no Brasil – O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 135

- **Manifesto militar contra a posse de Jango:** Disponível em: < <http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/documentos/4.pdf> >
- **Versões do golpe:** SCHWARTZ, Lilia Moritz. & STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 442

VII. *Bibliografia:*

- AQUINO, Maria Aparecida. Censura, Imprensa, Estado autoritário. Bauru: EDUSC, 1999.
- CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil – O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001
- CHAUÍ, Marilena. Crítica e Ideologia. In: Cultura e Democracia. São Paulo: Moderna, 1980.
- FAUSTO, Boris. História do Brasil. 11. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- GASPARI, Elio. A Ditadura Envergonhada. Rio de Janeiro: Intrínseca. 2014.
- HOBBSBAWN, Eric. Revolução Social. In: Era dos extremos. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2009
- SCHWARTZ, Lilia Moritz. & STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015