

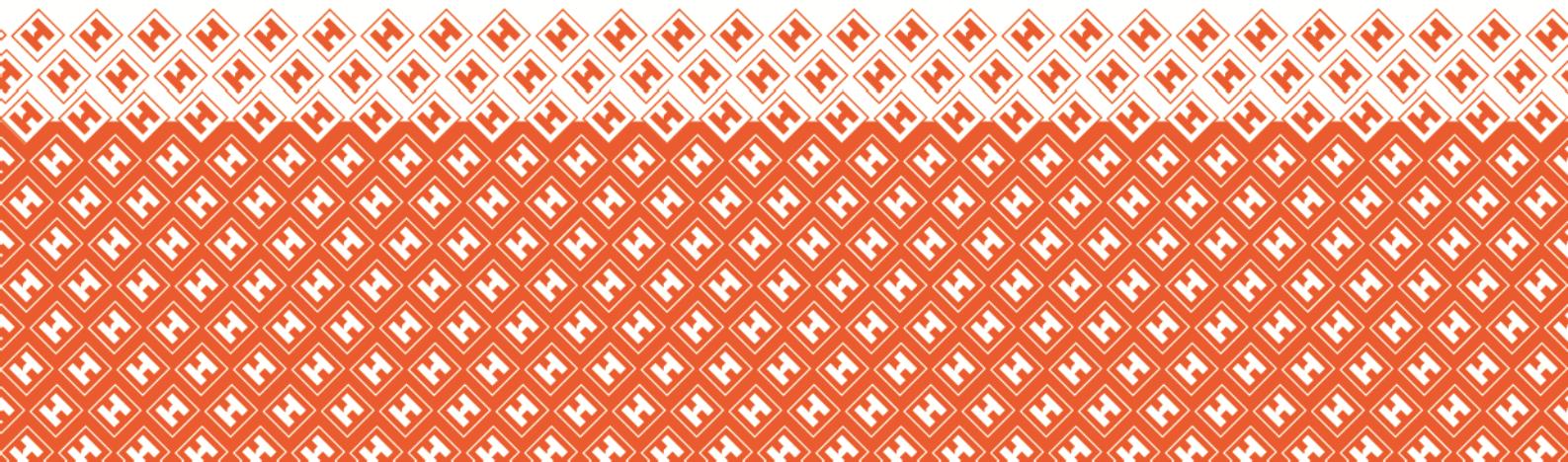


RODRIGO MENDONÇA DO NASCIMENTO

**O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA DE TEMAS SENSÍVEIS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

ABRIL/2020



RODRIGO MENDONÇA DO NASCIMENTO

**O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
DE TEMAS SENSÍVEIS**

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

Área de Concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Falcão

Recife

2020

Catalogação na fonte

Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

N244t Nascimento, Rodrigo Mendonça do.

O Teatro do Oprimido como ferramenta para o ensino de História de Temas Sensíveis / Rodrigo Mendonça do Nascimento. – 2020.

115 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Falcão.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020.
Inclui referências.

1. História – Estudo e ensino. 2. Teatro do Oprimido. 3. Aprendizagem. 4. Cidadania. 5. Autonomia. I. Falcão, Lúcia (Orientadora). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-156)

RODRIGO MENDONÇA DO NASCIMENTO

**O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
DE TEMAS SENSÍVEIS**

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

Aprovada em: 22/04/2020.

BANCA EXAMINADORA:

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Prof^a Dr^a Lúcia Falcão Barbosa
Orientadora (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Prof Dr André Mendes Salles
Membro Titular Interno (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE)

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Prof^a Dr^a Jane da Silva Pinheiro Faria
Membro Titular Externo (Colégio de Aplicação – UFPE)

Dedico à minha família tão amada e atenciosa, por toda a verdade, carinho, amor, afeto e paciência, nesta andança compartilhada tão complexa e desafiadora que é a vida.

AGRADECIMENTOS

São tempos difíceis para sonhadores e, apesar de todas as dificuldades, estou aqui como resistência. Agradeço àqueles que de alguma forma me ajudam a ser resistência. À minha amada Mãe: obrigado por seres a mulher mais maravilhosa que a vida me deu como presente e obrigado por me mostrar que ser professor é uma carreira possível.

Agradeço à minha amiga, companheira e esposa, Gabi, por ter aceitado me aguentar como amado e companheiro nesta vida compartilhada e linda. Obrigado por ter coragem de viver um dos sentimentos mais puros comigo nesta caminhada.

Agradeço à minha irmã Ray pelas várias dicas científicas e por me provar que existe, sim, vida social e acadêmica saudáveis. Obrigado por ser parecida comigo literalmente.

Agradeço à minha Vó e à minha Tia pelo apoio incondicional e pelos vários almoços que desfrutei na casa das senhoras enquanto me deslocava para as aulas do Mestrado.

Agradeço ao meu Pai e à Família Nascimento por todo apoio moral e afetivo.

Agradeço aos 17 companheiros de sala de aula do Mestrado, pelo tanto que aprendi com vocês e pelo quanto de conhecimento compartilhamos juntos. Vocês são os “monstros da história”. Obrigado por terem cruzado o meu caminho, evoluí muito com vocês.

Agradeço ao saudoso ser humano, o mais inteligente que conheci nesta vida: Hugo, o nosso “Rasta”, companheiro de mestrado que nos deixou no ano de 2019. Obrigado por tudo que tu nos ensinaste, ficou um vazio aqui entre nós, irmão.

Agradeço aos professores que nos ensinaram MUITO nas disciplinas do Mestrado. Às Professoras Marta, Eleta, Juliana, Teca, Adriana e aos Professores Edson, Lucas, André, Ricardo, muito obrigado, de coração, pela oportunidade de compartilhar sabedoria com vocês.

Agradeço aos alunos que passaram em minha vida. Sem vocês nada disto seria possível.

Por último, deixo os agradecimentos à minha grande orientadora, Professora Lúcia Falcão, por ter aceitado ser minha guia nesta dissertação, por seres essa pessoa tão humana, prestativa e atenciosa, ser verdadeira e sorridente. Obrigado, Obrigado e Obrigado.

RESUMO

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

Palavras chave: Ensino de História. Temas sensíveis. Teatro do Oprimido.

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss the possibilities that Augusto Boal's Theater of the Oppressed can offer as a tool for teaching history. In this way, we problematize the teaching of history and its pedagogical objectives such as the training of students to exercise Autonomy and Citizenship, with a view to the construction of narratives in the teaching of history that take into account the issue of the sensitive theme, the body in historical narrative and concepts such as memory, silence, empathy and experience. Our aim, in addition to analyzing the game in teaching history, more specifically the theatrical game, is to offer a Theater Games Workshop to be used in the teaching-learning process of history by its professionals that contributes to an ethical and aesthetic formation capable of sensitizing Basic Education students to exercise and defend society's democratic spaces, gestures and practices.

Keywords: Teaching History. Sensitive theme. Theater of the Oppressed.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	ENSINO DE HISTÓRIA: CIDADANIA E AUTONOMIA.....	19
2.1	Documento de referência BNCC: limites e possibilidades.....	20
2.2	Cidadania e ensino de História.....	30
2.3	Jovens, cidadania e democracia.....	36
2.4	Ensino de História para autonomia: contribuições de Paulo Freire.....	48
2.5	O Teatro do Oprimido e Augusto Boal: suas raízes, seu tronco e folhas..	54
2.6	Experiências do uso do Teatro do Oprimido.....	60
3	AS NARRATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	67
3.1	Narrativa do sensível.....	68
3.2	As veias abertas de uma máquina sensível: o corpo!	72
3.3	Memória coletiva, individual e a identidade.....	76
3.4	Silêncio, esquecimento, lembranças e mudanças.....	81
3.5	Empatia, experiência e imaginação.....	84
4	AS NARRATIVAS EM ABERTO	87
4.1	Jogo na disciplina História e jogo teatral: corpo e imagem	87
4.2	A oficina como ferramenta de aprendizagem	91
4.3	Oficina de jogos teatrais: alternativas para recriar a engrenagem	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS.....	109

1 INTRODUÇÃO

Nasci! E, desse modo, começou minha vida nesta terra. Era dia vinte e quatro de março de mil novecentos e noventa, no bairro do Derby, cidade do Recife, em Pernambuco. Portanto, minha história tinha início numa época democrática brasileira. Assim começo este texto. E peço licença aos leitores deste trabalho para, ao menos na introdução, falar em primeira pessoa. Que o afeto seja o caminho de nosso início de diálogo. E que eu possa apresentar os trajetos que me trouxeram até essa relação, que me é tão cara, entre História e Teatro.

Desde pequeno fui muito agitado e não conseguia parar quieto. Gostava de movimento, de mudança, de sair correndo, tropeçar, levantar e cair novamente; fui diagnosticado com hiperatividade. Mainha¹ sempre me contava histórias de que quando pequeno eu adoecia por emoções, por saudades, quando Painho² viajava e até ao ser deixado na escola no primeiro dia de aula, durante vários anos. Estudei minha vida quase toda na mesma escola, do jardim 03 ao terceiro ano do ensino médio. Era uma escola de freiras vicentinas, na qual a matéria de Religião nos acompanhou até o último ano. Foi nesse local que aconteceram muitas descobertas e histórias de minha vida vivida até os 17 anos.

Aprendi a ler e escrever com Tia Icléia na antiga alfabetização. Lembro até hoje o nome dela pelo fato de dificilmente esquecermos os nomes dos heróis e heroínas que marcaram a nossa história. Minha letra era um garrancho, um desastre. Ela dizia a Mainha que a ansiedade interferia na minha letra (digo isso até hoje aos meus alunos de 6º ano: que a ansiedade interfere na letra deles, que eles têm que ter calma, respirar e desenhar a letra). Partia toda manhã caminhando para a escola, uma andada de 15 minutos cortando ruas, encruzilhadas, sinais, carros, pessoas, cachorros, calçadas esburacadas, céu azul e distribuindo “Bom Dia”.

Sempre aprontei muito na escola. Painho e Mainha eram chamados quase toda semana para conversar com a coordenadora. Eu ficava chateado, não gostava que incomodassem eles. Acreditava que podia resolver tudo, os jovens acham que podem mudar tudo! Como odiava ir para as missas da escola: toda vez que meus pais eram chamados o meu castigo era ir para as missas que aconteciam nas quintas-feiras às 6h30 da manhã na capela da escola. Era um martírio! Hoje, agradeço muito a criação

¹ Nome coloquial usado em Pernambuco para “Mãe”.

² Nome coloquial usado em Pernambuco para “Pai”

deles. Tem uma frase que minha mãe me dizia: “Só faça atos se souberes assumir as consequências”. Essa frase marcou minha infância e acredito que foi meu primeiro contato com uma das ideias da História: a de que nada acontece por acaso, toda ação gera uma reação.

Me apaixonei por História na mesma época em que me apaixonava por colegas de sala: na 8^a série do ensino fundamental (hoje 9^º ano), estudando o governo Getúlio Vargas. Estava eu, estudando para a prova, lendo o capítulo do livro que a professora tinha passado para a avaliação que aconteceria no outro dia, quando entendi pela primeira vez que nada acontece por acaso; para existir uma ação agora é porque já houve uma ação anterior. E foi aí que entendi que “Getúlio se ‘auto-suicidou-se-a-si-mesmo’, ou seja, se matou!”. Sim, leitor, eu sei. Mas, lembre-se: era então a oitava série. E as epifanias eram grandiloquentes. Foi nesta noite que entendi a História e nunca mais esqueci essa paixão à primeira vista. No entanto, vale ressaltar que em nenhum momento passou em minha cabeça, nessa época, me tornar professor de História. Apenas ocorreu que a matéria virou a minha preferida, minha paixão intelectual. Já era abril de 2004.

Tive um professor no ensino médio que desenvolveu meu olhar crítico sobre a História, me fez querer entender e viver mais aquilo. Vivenciei vários filmes, documentários e livros. Não faltava a uma aula. Infelizmente, quando nos apaixonamos por algo esquecemos de dar conta de outras coisas da vida, como é o caso de Biologia, Física e Química. Eu era péssimo e até hoje não sei o que é um retículo endoplasmático rugoso, uma angiosperma ou até mesmo com quantos carbonos se compõe um enxofre. Ou ainda qual a forma da densidade, do volume. Na época, só gostava de viver a intensidade humana e o volume das músicas que tocavam no meu discman³. A emissora MTV⁴ vivia seu auge com os clipes que passavam praticamente 24 horas por dia: Luau MTV, Disk MTV. Chega bate a saudade dessa adolescência rebelde, de querer mudar o mundo, pintar as unhas, fazer moicano, escutar um bom Caetano.

No segundo ano do ensino médio, fui para a recuperação pela primeira vez na vida. Em: História! Pasme! Você deve estar pensando: como ele vai para a recuperação na matéria de que mais gosta, com a qual se identifica e de que hoje é

³ Aparelho móvel que toca CD.

⁴ A MTV Brasil surgiu após uma parceria firmada entre sua detentora, a norte-americana Viacom, com o grupo de comunicação brasileiro chamado Abril.

professor? Na época tampouco entendi, mas hoje comprehendo que, se não tivesse acontecido essa queda, não teria me apaixonado a ponto de amar e decidir ser professor de História. Lembre-se que, em momentos difíceis como esses que estamos a passar ou que estão por vir com novos governos, nos unimos e valorizamos aquilo que realmente amamos e pelo que queremos lutar. Naquele momento, minha luta era pela História. Tinha 16 anos e me arrepiava com o comercial que passava na propaganda política do PT, onde Duda Mendonça (ator) gritava que “Tudo é uma questão de oportunidade, OPORTUNIDADE!”⁵ Eu me arrepiava todo!! Naquele momento queria mudar meu país, tirei meu título de eleitor para votar pela primeira vez, me recordo até hoje, no segundo turno: Lula Presidente. Me senti importante, cidadão brasileiro, sonhador, acreditando que as escolhas naquelas eleições mudariam o mundo. Será?

No início do terceiro ano todos nós tivemos que passar pelo teste vocacional⁶ com a psicóloga da escola. No meu caso, ficou claro que eu era de Humanas. Por conta da criatividade, ela disse que eu me daria bem com Publicidade e, por ser comunicativo, com Hotelaria. E o pior é que acreditei nisso. Entretanto, a cada dia que passava, observava o quanto amava estar na escola. E, se pelo teste eu tinha criatividade e boa comunicação, parei, respirei e pensei: posso ser Professor de História! No mesmo dia fui a procura do meu professor para dar a notícia da descoberta do que queria ser e, também, agradecê-lo por fazer parte desta escolha. Ele me abraçou e parabenizou por querer ser um “guerreiro da educação”, como ele falou naquela manhã.

No fim daquele ano de 2007, prestei vestibular na UFPE para Licenciatura em História e não passei. Fiquei triste. Mas desistir jamais. No ano seguinte fiz cursinho pré-vestibular, me dediquei e no fim do ano fui aprovado na UPE (Campus Nazaré da Mata) e na UNICAP (Centro do Recife). Por mobilidade e menos tempo de deslocamento, escolhi fazer Licenciatura Plena em História na UNICAP. A cada escolha que tomamos na vida, um novo caminho se ilumina ou une pessoas em prol de alguma coisa. Neste caso, começou uma relação da História e do Teatro.

Logo no primeiro período do curso tive uma professora na disciplina de Educação, chamada Grazi⁷, que conversou comigo e Felipe⁸ sobre um evento que

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N4ihlgNqN_Q>. Acesso em 06/12/2019.

⁶ Entrevista que fazíamos com a Psicóloga da escola para saber para qual profissão teríamos vocação.

⁷ Apelido carinhoso pelo qual os alunos chamavam a Professora Grazielle.

aconteceria na Universidade a respeito da temática de Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido. Nessa conversa ela nos convidou a fazermos uma intervenção teatral sobre a temática, para finalizar o encontro. Nós aceitamos na hora, mas depois não sabíamos o que fazer - não tínhamos muito contato com as ideias de Paulo Freire, estávamos apenas começando a Universidade e, vale lembrar, nas escolas não se debate sobre Paulo Freire com os alunos. Iniciamos as pesquisas diárias até começarmos a montar a apresentação, baseada na Pedagogia do Oprimido e no Filme “Sociedade dos Poetas Mortos”.

Chamamos alguns companheiros da turma para ensaiarmos e produzirmos a peça e, quando notamos, já erámos seis aventureiros. No dia da culminância do evento estávamos espalhados dentro da plateia e a peça começou como uma espécie de Teatro Invisível⁹ de Augusto Boal. Na encenação um jovem queria ser ator e seu pai não permitia, alegando ser coisa de “vagabundo”. Ele, então, luta pelo sonho, se apresenta poeticamente na frente de toda a plateia, até que o pai se levanta no meio do público, aplaudindo compulsivamente, emocionado, e anda em direção ao filho, deixando de ser um opressor e passando a respeitar sua arte, seu ser, sua forma de viver. Palmas! Foi a partir dessa experiência que surgiu a ideia de misturarmos História e Teatro na educação dos jovens, já que muitos dos aventureiros, meses depois, já estavam estagiando em escolas espalhadas pela Região Metropolitana do Recife.

Durante minha formação acadêmica, pude usar as oportunidades de estágios na educação em segmentos diferenciados. Por exemplo, meu primeiro estágio foi em uma Escola Municipal da Prefeitura do Recife. Quando cheguei na escola, no bairro do Ibura, me senti naqueles filmes americanos de escola “barra pesada”. Macarrão, o porteiro, me disse no primeiro dia: “Professor, quem dá aula aqui dá em qualquer canto do Brasil”. Eu sorri achando que era brincadeira, eu com apenas 19 anos, todo sonhador. Mas a realidade era crua. O Diretor disse que eu daria aula de Geografia. As salas não tinham portas nem birô, apenas as cadeiras dos alunos. Muitas salas possuíam dois alunos sentados e outras eram lotadas com aproximadamente 53 alunos. Era difícil de verdade. Mas aprendi muito ao longo dos 10 meses que passei ali. Aprendi a ser humano e que não há como ensinar sem ter humanidade e entendendo a realidade do nosso público alvo que, nesse caso, são os alunos.

⁸ O “Gordinho”, o maior ator cômico e companheiro de Educação Histórica que tive.

⁹ Técnica teatral que acontece sem que as pessoas percebam que se trata de uma encenação.

Nunca fui de demorar em trabalhos educacionais, sempre gostei de mudar e buscar o novo - essas vontades dos 20 e poucos anos que o ser humano tem. Mas, no fim de 2012, houve uma reviravolta na minha vida de educador. Ela aconteceu quando fui convocado para fazer parte do projeto social chamado “Fundação Fé e Alegria”, uma fundação jesuítica de nível mundial e que, aqui em Pernambuco, tinha sua base na UNICAP. Possuía uma proposta de Educação Popular que visava dar oportunidade e visibilidade aos atores sociais que faziam parte dela. Acredito que esse foi meu ano de maior crescimento como profissional da História e como ser humano, atuando em comunidades com pessoas realmente necessitadas. Foi nesse Projeto¹⁰ que entendi a verdadeira missão de um educador, pois como Educador Social eu tinha a responsabilidade de trabalhar a história em movimento. Foi também a partir de algumas reuniões que aflorou a proposta de união das técnicas do Teatro do Oprimido de Boal com a História, a partir das realidades dos jovens da Fundação. Nesse momento, comprehendi o poder que temos na mão através da arte de ensinar: criar a possibilidade de transformação das pessoas.

A comunidade era a de Águas Compridas em Olinda. Partimos para mapear a comunidade e aprender como agir. Num local em que a juventude estava sendo levada para o tráfico de drogas e violência, tínhamos a missão de, através da arte e da cultura de paz, resgatar os jovens para uma nova oportunidade. Possuímos oficinas de dança popular, teatro, música, capoeira e grafite. Em um mês já não havia mais vagas. Passamos 03 anos desenvolvendo o Projeto que, diga-se de passagem, só acabou porque os fundos financeiros para projetos sociais foram instantaneamente afetados com os trâmites do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016. Foi muito triste presenciar o fim de uma iniciativa que estava mudando realidades sociais.

Em certa ocasião levei os alunos do Projeto para se apresentarem em um teatro da região. Alguns choraram porque nunca haviam entrado em um teatro antes. Sabe o prazer que você pode dar ao ser humano de experimentar o novo? Algo que nunca viu ou do qual nunca participou? Foi aí que participamos também de um festival teatral na cidade de Paulista, no qual a arte deles foi reconhecida. Vários prêmios foram recebidos: Melhor Ator, Melhor Sonoplastia, Melhor Maquiagem e

¹⁰ O Projeto Fé e Alegria é um movimento internacional de educação popular integral e de promoção social, baseado nos valores da justiça, liberdade e fraternidade, dirigido à população empobrecida e excluída, para contribuir na transformação das sociedades.

Segundo Melhor Espetáculo. Uma grande conquista para os jovens, que “deu o gás” para continuarem em processo de transformação e em busca de conhecimento.

Com o fim dos projetos sociais, voltei a atuar integralmente em escolas “comerciais”¹¹ de Pernambuco. Há 06 anos sou professor de História de uma Instituição no Município do Cabo de Santo Agostinho com uma bela estrutura para arriscarmos projetos culturais. Em todas as unidades bimestrais crio Intervenções Teatrais Artísticas, nas quais os alunos dão vida aos assuntos e seres estudados. Por exemplo, os 6º anos do Ensino Fundamental dão vida e mobilidade a seres “pré-históricos”. A única regra é que não podem se comunicar na língua portuguesa e, por consequência, eles podem criar cenas teatrais, danças, filmes e músicas de acordo com o que eles acreditam ou queiram mostrar sobre o tema. É gratificante quando os vejo construindo roteiros, gravando uma cena no intervalo das aulas, ensaiando na biblioteca. A prática da Empatia e da Imaginação Histórica que consigo estimular neles me faz acreditar mais neste nosso papel de educar o próximo historicamente, de querer produzir, estar em movimento, criar, criticar, analisar. Eles querem movimento, a única coisa que não querem é estar em sala de aula sentados em uma cadeira - coisa essa que nós, quando alunos, também odiávamos.

Depois de minha formação e experiências, pensei e refleti sobre fazer uma Pós-Graduação. No entanto, não me apeteciam as regras que a academia apresentava: sempre me senti livre e não queria essas amarras. Observava companheiros de graduação já pós-graduados, outros mestres e concluí que eu não queria isso. Queria conhecer a vida prática da educação e não ficar em uma cadeira escrevendo¹². Me incomodava a noção de que a escrita deveria ser baseada na ideia de uma outra pessoa que já escreveu uma ideia parecida com a sua; isso me desestimulava a seguir a carreira acadêmica. Até que Mainha¹³, numa bela tarde, me manda via WhatsApp o edital da seleção do ProfHistória. Pensei: “poxa, seis anos formado, vivendo em uma escola comercial... está na hora de seguir novos desafios, desbravar o desconhecido, entender esse mundo acadêmico que tanto questiono e ver se meus questionamentos possuem fundamentos”. Fui aprovado para a turma de 2018.1.

¹¹ Neste caso o “comerciais” significa “particular”.

¹² Esse pensamento é uma particularidade, pois acreditava que a academia ou ser acadêmico agia desta forma.

¹³ Esqueci de dizer que minha mãe é Professora de Português e derivados da Rede Estadual de Pernambuco. Meu prazer em ser professor vem dela. Obrigado Mainha.

Ao começar as aulas do Mestrado Profissional, percebi que era uma rotina bem cansativa de lecionar aulas e ter tempo para estudar, fazer fichamentos e escrever uma dissertação em dois anos. Mas estamos aqui, até hoje, nesta luta. Ninguém disse que seria fácil. Tenho que fazer um adendo de que me sinto um sujeito privilegiado em razão dos 17 companheiros do Mestrado que a vida me deu. Esses “monstros da história”, como nos apelidamos carinhosamente, são tão diferentes e tão parecidos e tão criativos. Seres humanos que compartilham projetos e intervenções para o outro aplicar. Tenho convicção ao afirmar que evoluí muito como professor e pesquisador do ensino de História através de vocês, companheiros dessa arte que é educar.

Para não dizer, leitor, que fui do tema esperado para uma introdução, além do devaneio compartilhado sobre os trajetos e trajetórias que me trouxeram a essa dissertação, tenho que dizer algo sobre o que você encontrará ao longo das páginas seguintes – nas quais prometo tentar me comportar e adequar ao formato acadêmico. Esta dissertação dialoga com a linha de pesquisa 02 do ProfHistoria, intitulada *Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão*, área relacionada ao Ensino de História¹⁴, pois se disponibiliza a debater as narrativas históricas através do uso do teatro como ferramenta para o ensino de História.

Esta pesquisa tem por objetivo refletir de que maneira o Teatro do Oprimido de Augusto Boal pode ser utilizado como ferramenta para o Ensino de História de temas sensíveis. Para tanto, trava um debate sobre alguns objetivos pedagógicos do ensino de História, como a formação dos educandos para autonomia e para cidadania, além de conceituar e dialogar com a memória, empatia, identidade, experiência, corpo etc. e problematizar como esses conceitos contribuem para o ensino/aprendizagem da História. Também visa potencializar a presença do ator histórico em cena através de jogos dramáticos e teatrais, além de possibilitar a ampliação e a aplicabilidade de suas dimensões históricas, cognitivas, artísticas, improvisadas e poéticas na construção de um sujeito formado para atuação e defesa de uma sociedade democrática.

¹⁴ Descrição: “A Linha de Pesquisa desenvolve estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas, fotografias etc. A partir da problematização do uso da linguagem, o objetivo é produzir materiais destinados ao uso educativo, considerando também as possibilidades de difusão científica da História.” Link: <https://www.ufpe.br/profhistoria/linhas-de-pesquisa> Acesso: 15/03/2020 às 11:24.

Para tanto, pretendo relacionar a Pedagogia do Oprimido e a definição da “Autonomia” em Paulo Freire com o Teatro do Oprimido de Augusto Boal como estratégia para promoção de um ensino de história voltado à autonomia e à cidadania. Neste trabalho, proponho o uso do Teatro do Oprimido no espaço escolar como instrumento para o desenvolvimento da empatia e do senso crítico e criativo dos jovens, apoiando-me nos jogos teatrais como estratégia que possibilita a reelaboração do saber histórico escolar em relação a temas sensíveis, mais especificamente a tortura e ditadura que vamos debater ao longo desta dissertação.

O teatro está para a vivência histórica como ferramenta de construção sentimental dos conceitos/palavras e dos sujeitos na história, criando uma atmosfera que sustenta a intenção do discurso e sua narrativa. A encenação se torna uma ferramenta de ensino-aprendizagem transformadora, onde o jovem pode se enxergar como agente da história, tendo o direito de construir, reconstruir, adaptar, criar e viver o fato debatido. Lembrando que o teatro é um recurso, um recurso eficiente, é político, é transformador. Nesta proposta não há protagonistas, não há atores principais, não há segregação, há apenas a possibilidade de quebra de barreiras entre oprimidos e opressores. Todos têm sua importância na cena e na criação histórica da sala de aula, todos são protagonistas nesse jogo.

Sendo assim, a proposta aqui apresentada está desenvolvida em três capítulos. Na primeira parte debato sobre o ensino de História, visando à formação dos educandos para autonomia e cidadania, analisando a BNCC que está em voga no Brasil, do ensino fundamental aos anos finais, levantando críticas sobre sua construção e seu objetivo de uniformizar o currículo nacional. Em sequência, discuto a relação entre cidadania e ensino de História e as particularidades do uso do conceito nesse contexto. No próximo ponto do capítulo uso e interpreto dados da pesquisa intitulada “Jovens e a História no MERCOSUL” - que aborda o conhecimento histórico dos jovens do Brasil, Argentina, Uruguai, Chile e Paraguai a partir de questionamentos sobre democracia, liberdade, ditadura e tortura - com a finalidade de entender como os jovens compreendem esses conceitos através do que aprendem na escola e do que existe no mundo em que eles vivem diariamente. A posteriori, debato as ideias de Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido e da Autonomia, considerando o que os seus críticos interpretam sobre seus pensamentos: as ideias de Freire são ainda atuais? Existe uma veneração a sua imagem? Em seguida, discuto as ideias teatrais e transformadoras de Augusto Boal e o seu método denominado Teatro do

Oprimido (TO), abrangendo a árvore do oprimido e suas composições poéticas que partem das raízes, tronco e folhas. Dando sequência, dialogo sobre o uso da proposta do TO e suas experiências em diversos países mundo, no momento em que Boal foi exilado do Brasil, durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira e, para finalizar o capítulo, me deleito na poética do educar libertador: que seja leve como uma pluma e não asfixiante.

Na segunda parte, intitulada “Narrativas no Ensino de História”, expresso as possibilidades do sensível na educação, analisando como é possível preparar e abordar os temas afetivos em sala de aula. O objetivo não é chocar os alunos, portanto deve existir uma disposição e preparo para trabalhá-los. Por isso, no ponto seguinte, trago para o debate esta máquina desejante que nos acompanha sempre: o corpo. As suas possibilidades e limites. O entender o corpo no ensino da História e compreender que ele não está separado da mente, pois o ser humano é uma totalidade e não uma composição de fragmentos. Em seguida, abro uma discussão sobre a memória individual e coletiva, as lembranças e a composição da identidade do indivíduo de forma crítica e afetiva, ética e estética, subjetiva, mas que depende do outro para reconhecer-se e completar-se, além de pleitear o uso de um tema pertinente ao ensino de História, ao teatro e à vida humana cotidiana: o silêncio, o esquecimento e as mudanças possíveis. Finalizando o capítulo, discuto o conceito de empatia histórica e a noção de experiência como um elemento fundamental para a construção do sujeito histórico e sua imaginação.

No último capítulo, denominado “Narrativas em Aberto”, forjo estratégias para a concepção e o uso do jogo teatral no Ensino de História. Debato a ideia de Oficina como instrumento de ensino/aprendizagem lúdica e prática e busco justificar a sua relevância social, historiográfica e pedagógica. Este projeto tem como finalidade criar uma ferramenta no âmbito prático do ensino na História. Neste caso, proponho como último ponto desta dissertação a “Oficina de Jogos Teatrais: Alternativas para Recriar a Engrenagem”, no qual será apresentada uma sugestão de prática didática a partir de um dos pilares do teatro do oprimido que é o teatro-imagem, utilizando-me da temática sensível da ditadura e tortura num ensino de história com formato lúdico e prático.

Que as palavras e histórias contidas nesta dissertação te inspirem a imaginar e acreditar que o teatro é um belo objeto de transformação para o Ensino de História. Seja bem-vindo, prezado leitor. Nas páginas seguintes, conversaremos em terceira

pessoa. Mas tenha certeza: estarei sempre presente. Implicado de corpo e alma em cada linha deste árduo trabalho, fruto do meu processo constante e infindo de aprendizagem docente junto aos meus alunos/professores/atores em sala de aula.

2 ENSINO DE HISTÓRIA: CIDADANIA E AUTONOMIA

Neste capítulo analisaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica no Brasil. Um dos pontos chave da BNCC é o respeito à diversidade, o estímulo à autonomia do indivíduo, o incentivo ao pensamento crítico e à formação da cidadania e do ser social. A formação para a cidadania é uma constante nos objetivos definidos para o saber disciplinar de História na Educação Básica. Mas a definição disso que as políticas públicas para educação chamam de cidadania vem mudando ao longo do tempo e dos projetos político-econômicos dos governos à frente do Estado. A partir dessa constatação vamos problematizar a concepção de cidadania presente no documento e refletir se a nossa educação básica está conseguindo cumprir o objetivo de formar para cidadania, autonomia e para o respeito à diversidade.

Para esse objetivo, nossa estratégia metodológica foi analisar a concepção dos jovens no tocante a temas considerados sensíveis para o ensino/aprendizagem de História. Nossa documento de análise foi o banco de dados do projeto “Jovens e a História no MERCOSUL”, que possui informações recolhidas através de questionário respondido por jovens de 15 e 16 anos de escolas públicas e privadas de países Sul-americanos como Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e Chile no período entre agosto de 2012 e maio de 2013. Através dessa pesquisa encontramos uma possibilidade de entender como o jovem se posiciona em relação a temas específicos como ditadura, democracia, tortura e, a partir deste estudo, compreender o conhecimento histórico dos jovens para fundamentar e dar base ao desenvolvimento destes temas na prática educacional.

A partir da leitura dos dados dessa pesquisa, vários autores percebem, no caso dos jovens estudantes da educação básica no Brasil, um menor repúdio às opções militaristas como soluções de problemas sócio-político-econômicos como corrupção, violência e mesmo crise econômica. No caso brasileiro, Cerri, Molar e Cuesta (2014) chegam a afirmar que a forma como os jovens refletem sobre a ditadura militar brasileira pode ser uma espécie de amnésia. Diante disso, trazemos para o debate o pensador e educador Paulo Freire tendo em vista que sua reflexão ganha força nesse contexto como uma concepção de educação problematizadora, crítica e libertadora para se alcançar a autonomia. E defendemos a ideia de que, para aceder à autonomia, nossos estudantes precisam se entender e se conhecer. Para tanto,

nossa referência teórico-metodológica, Augusto Boal (2013), afirma que a arte e, mais precisamente, o Teatro do Oprimido proporcionaria relevantes ferramentas para o sujeito compreender a si mesmo, mas não só: para se reconhecer no outro e, juntos, se libertarem coletivamente. “É preciso conhecer não apenas as suas próprias, mas também as opressões alheias. A solidariedade entre semelhantes é parte medular do Teatro do Oprimido” (2013, p. 15,16).

2.1 Documento de referência BNCC: limites e possibilidades

Neste item, analisaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁵ que foi homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho. Focaremos no ensino fundamental, fase esta da educação escolar tida como obrigatória, considerada, como o próprio nome já nos mostra, fundamental, essencial para a constituição dos seres de acordo com a Constituição Federal de 1988, então vigente no Brasil.

O ensino de História passou por discussões e debates nos últimos anos. Houve realizações e feitos primorosos como a obrigatoriedade do estudo e ensino da História e cultura indígena e afro-brasileira. Outro exemplo é a conquista do Plano Nacional da Educação (PNE), discutido e aprovado em 2014, com cerca de 20 metas a serem alcançadas em até 10 anos, ou seja, até 2024. A que nos chama atenção, neste momento, é a Meta 7, que preza pela qualidade da Educação Básica e melhoria de fluxo e aprendizagem. A estratégia proposta para se chegar ao objetivo é a pactuação entre os Estados Federativos que compõem o Brasil através de uma Base Nacional Comum Curricular, em que seja respeitada a diversidade cultural regional, estadual e local. Os autores Franco; Silva Júnior; Guimarães (2018, p. 1018) afirmam que:

(...) foi debatido e formulado por representantes da sociedade e aprovado pelo Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, que estabeleceu, por meio da Lei 13005/2014, as 20 Metas para a Educação Nacional a serem alcançadas no período 2014-2024. A Meta

¹⁵ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BNCC, 2017, p. 09).

7 consiste em “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidade da educação escolar com melhoria do fluxo e da aprendizagem...”. Uma das estratégias aprovadas para alcançar essa Meta é “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”.

Vale lembrar que a BNCC foi aprovada no ano de 2017, mas passou por vários processos de construção. Entre os anos de 2015 e 2016, a sociedade teve o direito de participar da elaboração da minuta do documento que foi produzida por uma equipe de doze professores e pesquisadores do ensino. Caimi (2016) afirma que a proposta tinha o objetivo de redirecionar o ensino da História, saindo de um ensino-aprendizagem já pronto, de simples transmissão, para dar lugar a uma proposta em que os jovens fossem motivados a indagar, criticar e elaborar questionamentos:

Os colegas que capitanearam a elaboração da proposta confrontaram uma forte tradição baseada no entendimento da História escolar como um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas. Tradição esta que estimula crianças e jovens a tomarem o passado como dado, ao invés de serem instigados a se perguntar como nós sabemos sobre o passado e de serem preparados para formular perguntas e elaborar respostas cada vez mais complexas acerca dele (CAIMI, 2016, p. 04).

Esse documento ficou disponibilizado para consulta popular por cerca de seis meses no site do Ministério da Educação, a fim de que se obtivesse, com isso, uma proposta mais rica e diversificada para a BNCC. Infelizmente, porém, esses doze profissionais da área foram afastados. Colocaram em seus lugares uma singular Instituição de Ensino Superior, que em sua trajetória não possuía pesquisas relevantes sobre o Ensino de História. Tal alteração no corpo de profissionais encarregados da redação da BNCC acarretou uma disparidade em relação à primeira versão proposta do documento:

(...) a comissão de doze profissionais que produziu a primeira versão da BNCC História foi dissolvida e em seu lugar constituída nova comissão, integrada predominantemente por profissionais vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior, cujas trajetórias de estudos e investigação não se mostram efetivamente vinculadas ao campo do ensino da história. Para além desse fato, o documento apresentado como uma segunda versão não guarda relações de continuidade com

a primeira versão, razão pela qual nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História (CAIMI, 2016, p. 05).

Com o Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, ou Golpe Parlamentar, no ano de 2016, “o documento da área de História foi reelaborado por um outro grupo de especialistas, vinculados ao grupo político que assumiu o MEC, elaborou a terceira versão da ‘Base’ que foi enviada ao Conselho Nacional de Educação” (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARAES, 2018, p. 1018). E, assim, no mês de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada e validada pelo então Ministro da Educação.

Compreendemos o quanto é difícil chegar a uma única voz e consenso em um país de diversidade e proporções territoriais tão grandes como o Brasil, com desigualdades sociais e econômicas gritantes, com disputas e divergências políticas diárias e, ainda assim, tentar lutar, dialogar e construir um currículo comum. Flávia Heloísa Caimi atesta que: “Em países federativos como o Brasil, de grande dimensão territorial e de enorme diversidade regional e cultural, sabemos como são difíceis os consensos e como são complexas as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum.” (CAIMI, 2016, p. 02).

A História não surge como um elemento ou um acontecimento que se explica por si só. Ela é uma relação de forças, de choques, confrontamentos, uma batalha para a formação de significados e sentidos que são interpretados e reinterpretados por diversos grupos sociais e suas buscas, acarretando novas questões e discussões. O movimento de “fazer história”, de questionar, criticar, é orientado pela composição de um sujeito. Posteriormente se expande para o conhecimento do “outro”, por vezes semelhante e por vezes diferente.

A Base propõe a ideia de problematizar o “outro”. Vale, entretanto, constatar a presença de uma assimilação estereotipada e naturalizada da diferença ao abordar indígenas e africanos. Essa problemática está relacionada à produção de uma História brasileira marcada pela imagem de Nação formada a partir da colonização europeia.

Nesta circunstância, o texto nos mostra de forma específica o questionamento das temáticas norteadas para a diversidade cultural, a História dos povos indígenas e africanos e as questões de gênero, por exemplo. Um dos mais significativos objetivos do ensino de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia do indivíduo e

de seu pensamento, consolidando a noção de historicidade: as pessoas agem de acordo com sua época e com o local em que habitam. A compreensão de que existe uma diversidade de pessoas e histórias pode tornar-se um fator de incentivo do pensamento crítico, da autonomia e da formação da cidadania. Não obstante, os autores (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARAES, 2018, p. 1024) afirmam que os temas relacionados à diversidade foram postos à margem da versão aprovada da BNCC:

Nos objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno.

Os autores alertam, ainda, que vivemos e estudamos uma história patriarcal, narrada a partir de grandes figuras masculinas. Assim é que, na BNCC, encontramos apenas uma citação relacionada à mulher: “Em específico sobre a história da mulher, o documento ressalta em apenas um objeto de conhecimento, sendo no sexto ano “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”. (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARAES, 2018, p. 1024). É fato que a composição de um currículo comum para a toda a educação brasileira exigiria um profundo debate, com divergências e, por consequência, embates em torno de um equipamento educacional tão fundamental como o currículo.

No universo escolar, a BNCC tem por objetivo incentivar ações nas quais alunos e professores sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. A proposta é que eles se atribuam uma atitude de historiadores diante dos conteúdos apresentados no campo da história no Ensino Fundamental.

Falar sobre currículo nos remete a Tomaz Tadeu Silva (2005), que afirma: “(...) o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.” (p. 147). Essa provocação nos convida a alguns questionamentos. Quem está no poder detém o saber? Ou transmite a sua ideologia? O currículo é político? O mesmo autor nos responde essas problemáticas da seguinte forma:

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. (...) O currículo é um aparelho ideológico do Estado Capitalista. O currículo

transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2005, p. 148).

Em outra passagem do mesmo texto, o autor (Silva, 2005) nos questiona: “Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim, ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’” (p. 148). Ao reposicionar a pergunta, sublinhando a agência daqueles responsáveis por validar um determinado conhecimento, Silva confirma a sua proposta de que o currículo implica relações de poder; decide-se o que nele deve constar de acordo com o governo e ideologia vigentes na época de sua elaboração e construção.

Dentro do currículo existem os conteúdos. Para Itamar Freitas (2014), um dos pensadores dessa área no Brasil atual, os conteúdos abarcam questões importantes. Não só a sua seleção para integrar o currículo é, desde o início, uma alternativa política, como a posteriori o caráter político dos conteúdos também se sobressai, posto que é a partir deles que se projeta o perfil de cidadão almejado. Além disso, o currículo define quais particularidades têm de ser utilizadas na construção dos conteúdos. O autor propõe um questionamento importante: ‘O que os alunos necessitam conhecer?’. Acreditamos que as seleções dos conteúdos deveriam partir desse questionamento, e não serem apenas impostos pelos que estão no poder. Assim ele nos anuncia:

Inicialmente, a escolha sobre o que ensinar é – ao menos, deveria ser – balizada por mais perguntas: que conteúdos são condizentes com o sujeito que a sociedade quer construir? Que aspectos da vida devem ser privilegiados no trabalho de seleção dos conhecimentos que interferem no desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo (pessoal e social)? O que os alunos necessitam conhecer?” (FREITAS, 2014, p.102-103).

Se seguimos esse caminho proposto por Freitas (2014), a construção dos conteúdos que estarão dispostos no currículo teria de ser de interesse dos alunos. Muitas vezes me deparo com uma inquietação para a qual não encontro a resposta: por que os alunos não participam dos debates de construção curricular educacional se os mesmos serão os afetados diretamente? Como dito mais acima, o currículo é uma relação de poder; logo, os que não o possuem permanecem marginalizados nesta construção. Hoje a sociedade ainda se apega à crença de que a escola é a

responsável pela educação dos indivíduos. “Acredita-se que uma das funções centrais das escolas seja proporcionar aos alunos o conhecimento que eles não conseguem adquirir em casa ou em suas comunidades” (MOREIRA; SILVA JÚNIOR, 2017, p. 493).

Durante anos os especialistas do campo de currículo se preocuparam em dividir as vertentes curriculares. Tomaz Tadeu Silva (2005) as sistematizou em três: tradicionais, críticas e pós-críticas. Aqui, focaremos nos debates da Teoria Crítica e Pós-Crítica, deixando claro que não acreditamos que uma se extingue para a outra poder surgir. Mesmo com suas diferenças elas não se anulam, antes se hibridizam (RIBEIRO, 2018, p. 503). “Elas podem ser entendidas como vertentes que se hibridizam em diversos pontos e talvez esse seja o desafio mais importante para os interessados no campo curricular”. Moreira (2010, p. 61) afirma que “a hibridização enquanto categoria propicia uma visão mais acurada da conformação do campo do currículo no Brasil”. Ou seja, com o tempo, o campo curricular passa por uma necessidade de adaptação ou uma espécie de ressignificação do quadro proposto por Silva (2005). Lembrando que não devemos descartar ou colocar no esquecimento toda a pesquisa, mas problematizá-la e questioná-la, ao exemplo do que fizeram os especialistas da área curricular que construíram o termo do hibridismo, da mistura, segundo o qual uma teoria não se sobrepõe à outra.

Mas afinal o que seria a Teoria Crítica do currículo? Silva (2005) sintetiza, de maneira geral, que o conceito crítico está relacionando à mudança, à transformação, ao questionar¹⁶:

(...) as teorias críticas sobre o currículo começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (2005; p.30).

Já as Teorias Pós-Críticas são consequência de diferentes seguimentos teóricos que procuram conferir ênfases distintas daquelas realizadas pelas Teorias Críticas. Buscam trazer à tona outros elementos como a questão da etnia, do gênero,

¹⁶ Diga-se, de passagem, que o teatro se mostra uma ferramenta fundamental para se envolver nesse processo de ensino e aprendizagem.

dos marginalizados, da sexualidade, entre outros, que na origem da Teoria Crítica não eram tão enfatizados e, com o passar do tempo e das ressignificações, foram se hibridizando de acordo com os autores e pesquisadores da área. Ribeiro (2018, p. 507) sintetiza essa ideia de hibridismo teórico da seguinte maneira:

É nesse sentido que apostamos na categorização dos híbridos teóricos, no intuito de captar os deslizamentos entre vertentes curriculares que misturam muito mais do que separam. Estes híbridos teóricos congregam elementos crítico e pós-críticos, dificultando um enquadramento mais estático que sugere categorias críticas de um lado e pós-críticas de outro, ou a morte de uma e o nascimento de outra.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o surgimento da Guerra Fria o mundo se viu bipolarizado. Durante esse processo começaram a surgir os movimentos sociais reivindicando seus direitos de fala e participação. Logo grupos marginalizados e silenciados na história começaram a ganhar voz, como o movimento feminista, o movimento de direitos civis afrodescendente, o movimento LGBT, entre outros. Com suas pautas de reivindicações, de luta e de direitos, começaram a modificar gradativamente algumas convicções curriculares que acabaram por interferir na forma de pensar o currículo, tanto a nível de Educação Superior como a nível de Educação Básica, somando-se a mudanças no ensino de História nas últimas décadas do século XX.

Tais mudanças sociais e históricas tornaram necessário, ou quase que obrigatório, repensar o currículo de forma plural, para tentar abranger todos os seres e classes que compõem a sociedade de determinado local. Dar sentido ao mundo de todos, respeitar as diferenças, praticar empatia, debater uma sociedade mais justa, assim esse processo é apresentado:

Um currículo organizado com base no conhecimento pluriversal pode permitir que os estudantes atribuam um novo sentido ao mundo, propondo e desenvolvendo novas ações. Nesse sentido, pode-se favorecer o surgimento de mais cidadãos engajados no processo de construção de uma nova sociedade, mais justa e democrática. (MOREIRA; SILVA JÚNIOR, 2017, p. 498)

O currículo se torna, portanto, imprescindível como elemento propulsor da educação, contendo a base do que tem que ser desenvolvido no processo educativo. Sacristán (2013) faz uma colocação interessante quando compara o currículo à

partitura musical e o seu desenvolvimento à sua colocação em prática. Mas quem “toca” essa música seríamos nós, professores. Logo, ainda que tenhamos a partitura escrita e pronta, somos nós que escolheremos a forma de tocar: se será um “rock”, “música clássica”, “funk”, “blues”, “jazz”. Ou seja, a criatividade se torna fundamental no processo. Nesta melodia que aqui defendemos, o ritmo parte do teatro e da experiência. Conforme Sacristán: “Contudo não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento. O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo seria a música que é executada. (...) com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes.” (2013, p. 25). Assim, a importância do currículo é central no processo educacional. Márden Pádua Ribeiro (2018) nos conclama da seguinte maneira:

É fundamental que se perceba a importância do currículo como o coração da escola, mas que não se limite apenas às instituições formais. É crucial que o currículo seja problematizado e encarado como algo não neutro, ao contrário, como um componente que carrega em si mesmo, disputas ideológicas, discursivas, culturais. (RIBEIRO, 2018, p. 512)

A BNCC (2017) do Ensino Fundamental em vigência no Brasil conversa sobre ações consideradas categóricas na formação dos indivíduos. Elas seriam: contextualizar, comparar, identificar, analisar e interpretar os conteúdos e fatos históricos. Esses processos despertam o pensar. Ao analisar o documento, sentimos falta destas competências e habilidades mobilizarem a ação do “problematizar”. Trata-se de um ensino baseado em competências atreladas às habilidades a serem desenvolvidas. De acordo com o documento:

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

Sobre a sessão que nos interessa, que são as competências em relação à disciplina de História, os autores Aléxia Pádua Franco, Astrogildo Fernandes da Silva Junior e Selva Guimarães (2018) realizaram um grande trabalho de análise e crítica: eles discorrem de forma concisa e sintética sobre as competências que constam no documento relacionado ao Ensino de História, o qual:

Define nove competências específicas de História para o ensino fundamental, que de forma sintética, consiste em reconhecer os diferentes sujeitos; selecionar e descrever registros de memória produzidos em diferentes tempos e espaços; estabelecer relações entre diferentes sujeitos em diferentes tempos e espaços; colocar em sequência, no tempo e espaço, os acontecimentos históricos; elaborar questionamentos, hipóteses e argumentos; identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos; descrever, comparar e analisar processos históricos; analisar e compreender o movimento de populações; compreender e problematizar os conceitos próprios do conhecimento historiográfico. (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARAES, 2018, p. 1022)

A partir destas competências o documento sugere unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades com a finalidade de serem desenvolvidas durante o Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais como nos anos finais. Do sexto ao nono ano a proposta assume a seguinte forma:

No Sexto ano do ensino fundamental as unidades temáticas são: História: tempo, espaço e formas de registros; A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; Lógicas da organização política; Trabalho e formas de organização social e cultural. No Sétimo são propostas as seguintes unidades temáticas: O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; Lógicas comerciais e mercantis da modernidade. No Oitavo ano do ensino fundamental destaca: O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise; Os processos de independência nas Américas; O Brasil no século XIX; Configurações do mundo no século XIX. No Nono ano do ensino fundamental ressalta: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; Totalitarismo e conflitos mundiais; Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946; A história recente. (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARAES, 2018, p. 1022)

Podemos perceber que é um Currículo de História exposto a partir de temáticas, mas que continua seguindo a ordem cronológica e tradicional da História. Por exemplo, os alunos só começam a ter contato com a História do Brasil no sétimo ano. Poderíamos perguntar, ainda, qual momento se reserva para que esses estudantes tenham contato com a história de Pernambuco e com a história do seu bairro e/ ou cidade? São questionamentos pertinentes para pensarmos a História ensinada e aprendida a partir da realidade que os/nos rodeia.

Como as anteriores políticas educacionais brasileiras, “a BNCC cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será ensinado (os conteúdos), como será ensinado (as metodologias), e quando (a ordenação do tempo escolar)” (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARAES, 2018, p. 1032). Com efeito, recaem para o desenvolvimento na prática os desafios de refletir sobre a ação social dos sujeitos como cidadãos conscientes em prol da edificação de uma sociedade plural, justa e democrática.

O exercício da cidadania e do “fazer história”, do indagar, do questionar, é marcado inicialmente pelo sujeito. Em seguida, se amplia para o conhecimento do outro, muitas vezes semelhante. Depois, se desenvolve ainda mais em direção a outros povos, outros costumes, outras culturas específicas e, por fim, parte para o mundo, sempre em movimento e transformação. No atual momento, o Ensino de História no Brasil luta pela não exclusão dos seres sociais. É uma História mais plural que busca novas ferramentas para se praticar a empatia e permitir que os estudantes se coloquem no lugar do outro, conscientizando historicamente para direitos básicos na sociedade, como o respeito, a paz e a democracia. É assim que Fonseca (2003) afirma que:

(...) apesar do peso e da força dos modelos tradicionais de educação, a principal característica do ensino de história no Brasil, no atual contexto histórico, é a busca incessante do fim da exclusão. Por caminhos distintos, os diversos currículos e práticas pedagógicas tentam ampliar o campo da história ensinada, incorporando temas, problemas, fontes e materiais. (...) somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz (FONSECA, 2003, p. 96).

No caminhar das três últimas décadas desde o fim da Ditadura Civil-Militar Brasileira, o processo de ensino e aprendizagem de História tem se tornado uma peça de debate, análise, pesquisa, instrumentalização em variados locais de formação de saberes, ocupando um espaço imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade justa, respeitosa, democrática e pluricultural. E a Base “(...) como instrumento de regulação externa não pode significar censura e cerceamento da criatividade e criticidade docente. A História, como componente curricular, tem um valor fundamental na formação dos sujeitos” (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARAES, 2018, p. 1033).

Vivemos, hoje, em um momento histórico no qual os resultados são vistos como mais importantes que os processos; diante dos objetivos previamente determinados, a definição dos caminhos a serem percorridos é relegada a um segundo plano. A BNCC aponta a parte teórica do que se deve alcançar como objetivo e resultado; mas como chegar lá? É neste ponto que sugerimos o teatro como uma ferramenta prática, de mudança, através da qual o indivíduo se torna o agente da história, o ser cidadão, que luta, que respeita as diferenças, que se vê no outro. Lembrando que o teatro é um recurso, um recurso eficiente, é político, é transformador.

2.2 Cidadania e ensino de História

Um dos pontos chave da BNCC é o respeito à diversidade, o estímulo à autonomia do indivíduo, o incentivo ao pensamento crítico e à formação da cidadania e do ser social. É sobre o conceito e concepção de cidadania no Ensino de História que dialogaremos aqui.

O termo “cidadania” vem sendo bem discutido na atualidade. Está em voga uma intensa reflexão acerca de seu conceito, possibilitando uma maior imersão nos estudos do tema que se inicia no surgimento do termo “cidadão”, derivado da palavra em latim “*civitas*”, significando cidade. Na Roma Antiga a palavra cidadania era utilizada para apontar a situação política de um indivíduo e os direitos que essa pessoa possuía ou poderia exercer, acarretando as noções de liberdade e igualdade.

Um dos primeiros filósofos a discutir o termo “cidadão” foi Aristóteles, que associa o ser cidadão à qualidade de participante de uma comunidade. O caso contrário, isto é, o da ausência de cidadania, constituiria uma espécie de Deus ou de animal, uma “coisa animada”, como um escravo grego despossuído de direitos sociais. Vale lembrar que mulheres, estrangeiros e escravos não possuíam direitos na democracia grega, eram marginalizados, excluídos e oprimidos. André Botelho e Lilia Katri Moritz Schwarcz (2012) nos transmitem as palavras de Aristóteles da seguinte forma:

Famosa é a citação de Aristóteles, que afirma: “Um homem sem cidade, sem cidadania, não é propriamente um homem, mas um deus ou um animal, ou uma ‘coisa animada’, tal como é o escravo”. Para os

escravos não há, portanto, polis, ou seja, cidadão pode ser apenas o homem livre, e esse só é cidadão participando de uma comunidade (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p.9).

Outro marco relevante para História da Cidadania foi o movimento Iluminista, que culminaria com a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa. Para Jaime Pinsky, “Esses dois eventos romperam o princípio da legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão” (2005, p.10). Ou seja, a partir das ideias dos iluministas John Locke e Rousseau desenvolveu-se a luta para o reconhecimento dos “direitos dos homens” ou direitos dos cidadãos, uma forma de pacto ou acordo entre os sujeitos sociais e o Estado.

Com a rápida urbanização dos grandes centros urbanos, muitos sujeitos aglomeraram-se nas cidades. Variadas culturas, etnias e diversidades espalhadas nesse meio citadino. As minorias começaram a se organizar em movimentos de reivindicação de seus direitos como cidadãos. O termo cidadania e a luta por ela começaram a ganhar voz: os silenciados agora querem falar e ser escutados, querem ser reconhecidos, querem direitos, querem respeito. Esses movimentos ganham força em escala mundial por volta da década de 70 do século XX, emitindo uma nova ideia de liberdade e igualdade, transpassada pela noção de diversidade e respeito às diferenças.

A noção de cidadania no Brasil, por sua vez, possui uma relação forte com a história do próprio país. Destaca-se uma independência feita pela elite e que não representou avanços na condição de vida de boa parte da população, que infelizmente prossegue sem muitos direitos sociais e políticos. A condição de ser cidadão continuou um problema. Se analisarmos o contexto da América da época, o Brasil mantinha uma monarquia cercada por repúblicas independentes da antiga “América Espanhola”, enfrentando a escassez do sentimento de nacionalidade que estimulasse para uma maneira efetiva de mobilização cidadã.

Ser cidadão não pode ser equiparado, com efeito, com ser um indivíduo apático, executador de obrigações e deveres. A História do Brasil nos adverte para o exemplo da escravidão como prática social, já que mesmo com sua abolição o Estado não se preocupou em introduzir o “ex-escravo” na sociedade como um cidadão de direito e livre. Permaneceu a dispensar os direitos mais básicos na área da igualdade

e liberdade, e podemos dizer que até a atualidade existe uma herança de discriminação e segregação.

O cenário no início da República Brasileira era o de uma realidade social complexa. Uma quantidade significativa de imigrantes estrangeiros, forma de governo republicano e democrático com “participação” popular; “ex-escravos” almejando oportunidades de trabalho e melhores condições de vida; o coronelismo no Nordeste e a política do Café-com-Leite em nível nacional. Não obstante, foi nesse contexto das primeiras décadas do governo republicano que se começou a debater sobre projetos iniciais de cidadania e tiveram lugar alguns ensaios das mobilizações sociais. Vale destacar que a própria História nos revela que, graças aos movimentos sociais, os direitos sociais, políticos e civis foram sendo conquistados gradativamente.

No fim da década de 30, o Brasil atravessaria uma ditadura¹⁷ denominada Estado Novo (1937-45), sob o comando de Getúlio Vargas, na qual opositores do governo tiveram seus direitos cassados. Em se tratando de uma ditadura, os sujeitos sociais perderam boa parte dos direitos conquistados durante a sua trajetória de luta e reconhecimento. Na década de 60 voltamos a ter uma nova ditadura, desta vez de cunho civil-militar. Esta negligenciaria mais uma vez os benefícios sociais e, por consequência, acabaria enfraquecendo a cidadania, que só voltaria a ganhar força com os movimentos sociais da década de 70 e 80 até culminar com o reestabelecimento da democracia no Brasil e a homologação da Constituição de 1988 - mais conhecida na história como “Constituição Cidadã”. Assim nos é proclamado:

Uma nova ditadura, dessa vez militar, instaurada com o golpe de 1964 fecharia mais uma vez o exercício dos direitos, debilitando ainda mais a cidadania. Com a transição democrática no final dos anos 1970 é que teria início, enfim, um novo momento da história da cidadania nacional, com o reconhecimento e o exercício pleno de direitos de todas as ordens, garantidos pela Constituição de 1988, não por acaso denominada de “cidadã”. Desde então o país tem apresentado um modelo exemplar de direito à representação (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p.21).

Na década de 1980 começou o processo de redemocratização do Brasil, o qual gerou uma movimentação considerável para se debater o rumo do sistema educacional do país. Tinha-se o propósito de implementar uma formação cidadã, respeitosa e altruísta. Baseada na Constituição Cidadã de 1988, na década seguinte

¹⁷ Debateremos sobre o tema no ponto 3.1 Narrativa do Sensível: Noções de Tortura e Ditadura.

foram homologadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Em seguida, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do Ensino Fundamental de 1998 e as DCN's dos Cursos Superiores em História de 2001. Houve a publicação da lei federal nº 10.639 de 2003 e, em 10 de março de 2008, a aprovação da lei nº 11.645, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Esta reestruturação na educação brasileira buscava uma harmonia com a Constituição vigente a partir de 1988, que estabelecia como objetivos fundamentais, em seu artigo 3º: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Isto é: nestes novos projetos curriculares, pretendia-se que União, estados e municípios desenvolvessem uma formação educacional voltada para o respeito à diversidade e diferença, construção cidadã plena e multicultural.

Mas afinal, o que é ser cidadão? Para Pinsky (2005), o ser cidadão é dividido em três tipos de direito: civil, político e social. Ele sintetiza que o direito político consiste na possibilidade de votar e ser votado e participar ativamente da construção do caminho que a sociedade seguirá. Já o direito social se volta para a base da sociedade, promovendo os direitos à educação, trabalho, salário, saúde e aposentadoria para um envelhecimento próspero e sereno. Assim, Pinsky (2005) afirma que:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; é, em resumo, ter direitos civis. É também, participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila (2005, p. 09).

Já na relação com a cidadania, o autor nos adverte que “Exercer Cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (...) Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (PINSKY, 2005, p. 09). É diferente ser cidadão no Brasil, no Irã e na Austrália. Em cada local a forma de cidadania e de como é ser cidadão é distinto e diversificado, posto que cultural. Consequentemente, torna-se indispensável refletir o

conceito de cidadania como conjunto de mudanças, de variantes, relatividades, a ser observado consoante o contexto social que o produz, ou melhor, sempre em relação aos fenômenos, instituições, grupos que o compõem.

Dialogando com tal questão de identidade, cidadania e ensino de História, rememoramos um questionamento de Selva Guimarães Fonseca em seu livro “Didática e Prática do Ensino de História” (2003). A autora nos indaga da seguinte forma: “Qual História? Qual Cidadania? (...) quais histórias ensinar e qual cidadania queremos no Brasil, no século XXI?” (FONSECA, 2003, p. 89). Isto é: o que queremos que o jovem aprenda com a disciplina de história e qual conceito de cidadania pretendemos que seja discutido e construído nas salas de aula?

Proponho esta reflexão, partindo de duas premissas óbvias para os historiadores. A primeira é pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipatória e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva (FONSECA, 2003, P. 89).

Fonseca nos redireciona, assim, para o ensino de história e a edificação da cidadania, as quais passaram por modificações no Brasil nas décadas de 60 e 70, em meados da ditadura militar brasileira. A história ensinada nessa época seguia a linha tradicional positivista, vista de cima para baixo. Uma história de base eurocêntrica e que, especificamente a do Brasil, trabalhava com os heróis nacionais, a apropriação do ser nacionalista. “Uma história que tem como lógica constitutiva a ideia de progresso como algo global, positivo e inevitável” (FONSECA, 2003, p. 90). Desta maneira se constitui o esquecimento da história das minorias, se constrói uma história excludente, na qual os jovens não se enxergam. Podemos levantar, aqui, algumas problemáticas. Como ensinar história com foco na cidadania a partir de uma fórmula pronta e excludente de criticidade, como esta da época dos militares? A autora nos interpela no seguinte sentido: “Como se sentir cidadão e lutar pelos direitos sociais e políticos se vivenciamos a exclusão no cotidiano, e, na sala de aula, apresentamos a legitimação e a justificação dessa história real vivida?” (FONSECA, 2003, p. 91). Um questionamento ainda mais profundo sobre esta problemática é o de Philippe Perrenoud (2005, p. 13), quando apresenta a seguinte indagação: “De que serve ensinar o respeito, a tolerância, a cooperação se o sistema educacional pratica a

segregação, a humilhação ou a competição?”. São interrogações interessantes para refletirmos sobre qual/quais conceitos de cidadania e respeito pretendemos desenvolver na educação brasileira.

Em decorrência de questionamentos como os citados, nos anos 80 teve lugar o início de um processo de mudanças no objetivo da disciplina de história, com ênfase na questão da cidadania e na construção de um cidadão democrático. Vale lembrar que a palavra democracia ganha grande amplitude nesta época, pois depois de aproximadamente 21 anos o Brasil começara a modificar sua forma de governo da ditadura dos militares para a república democrática. Em relação ao uso dos termos “velho” e “novo” em referência à ditadura e à nova república, respectivamente, Fonseca (2003) afirma:

A Característica comum a todas as propostas curriculares para o ensino de história emergentes dos anos 80 aos ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’ é a mudança do objetivo da disciplina, que passa a ser categoricamente ‘a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática’. Isso é verificável em todos os currículos e materiais didáticos produzidos no período pós-ditadura militar. O ‘novo’ ensino de história que se esboça assume a responsabilidade de formar o ‘novo’ cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. A categoria de ‘novo’ indica a necessidade de superação do ‘velho’, identificado com a ditadura, a opressão, a ausência de liberdades e a negação de direitos (2003, p. 92).

Por conseguinte, podemos pensar a cidadania como presença, como existência, afastando uma perspectiva que enxergue como propósito de formar um ser social apenas o ingresso no mercado de trabalho, a busca de riqueza ou progresso individuais. Lembramos, assim, que o cidadão possui os seus direitos e deveres e, antes de tudo, é um ser humano que luta contra a injustiça e a opressão. Um ser que proporciona a construção dos caminhos para o despertar e para a sonhada autonomia. E, por consequência, trava uma luta referente à cidadania, objetivando a composição dos modelos de justiça social e inclusão.

Portanto, ser cidadão é não ser excluído, é ter voz, é ter seus direitos reconhecidos e respeitados. E o ensino de História tem suas responsabilidades nesse processo, pois dá voz aos diversos seres históricos e às minorias que eram silenciadas. Como descreve Selva Guimarães Fonseca e Marco Silva (2012), é necessário admitir o “pluralismo no interior da sociedade brasileira e a educação escolar como um espaço de afirmação de identidades diversas” (2012, p. 45). O Brasil

é plural e multicultural, somos diferentes e é preciso haver respeito pelas diferenças para que possa existir uma cidadania plena. De tal modo, concordamos com as palavras do autor Giovani José da Silva (2015, p. 53) quando afirma que o “Brasil é um país de rica diversidade, é pluricultural e multiétnico, embora existam aqueles que ainda têm dificuldades em reconhecer tal situação, quando não a desconhecem quase que completamente ou a escamoteiam propositalmente”.

Sendo assim, podemos concluir que a cidadania é um conceito que está em movimento e metamorfose, impulsionado pelos avanços e reveses das lutas sociais, e que guarda características em conformidade com o tempo e espaço em que se situa. Acreditamos que “parece mais produtivo pensar como a cidadania se constrói socialmente, e, portanto, em relação com outros fenômenos, instituições e atores sociais, do que buscar no conceito a sua própria chave de compreensão essencial.” (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p. 24). Deste modo, o teatro se torna uma ferramenta de construção e reconstrução desse ser cidadão, a partir de temas sociais que são problematizados e criticados com base nos jogos teatrais do Teatro do Oprimido.¹⁸

2.3 Jovens, cidadania e democracia

Neste ponto buscamos estratégias para analisar a concepção dos jovens no tocante a temas pertinentes ao objeto de estudo aqui proposto e na sua contemporaneidade: os temas considerados sensíveis para o ensino/aprendizagem de História. O ponto de partida é o projeto “Jovens e a História no MERCOSUL” que possui dados recolhidos entre jovens de 15 e 16 anos de escolas públicas e privadas de países sul-americanos como Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e Chile no período entre agosto de 2012 e maio de 2013.

Responderam ao questionário cerca de 3.913 alunos e 288 professores. A coleta dos dados foi realizada em três tipos de cidades: cidades grandes, médias e cidades pequenas, ou seja, com população menor que 50 mil habitantes. Os dados e resultados desta pesquisa estão inseridos no site do Proyecto Zorzal¹⁹. Este site está disponível nas três línguas que compõe o MERCOSUL, espanhol, português e

¹⁸ Esse debate será abordado em outra sessão da presente dissertação.

¹⁹ Disponível em: <http://proyecto-zorzal.org>. Acessado em 23.05.2019 às 21h13.

guarani. De acordo com Ernesto Bohoslavsky e María Paula González (2016), o Proyecto Zorzal se fundamenta em um encadeamento de atividades conjuntas de pesquisa, docência, publicação e divulgação produzidas por investigadores e pesquisadores da Argentina e do Brasil desde 2009²⁰. Tais procedimentos resultaram na proposta de criação do site que foi financiado em 2015 pelo Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (PASEM).

O site do Proyecto Zorzal possui uma seção chamada “Pesquisa”, que traz dados de uma pesquisa intitulada “Jovens e História no MERCOSUL”. Ela foi produto de um projeto que teve a coordenação de um pesquisador brasileiro, o Dr. Luís Cerri, e contou com a presença de colegas da Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Consideramos que os dados fornecidos por essa pesquisa são de fundamental importância para os professores de história pelo fato de permitir interpelar representações dos jovens da América do Sul em relação a temas como história, escola, ensino, política, democracia, ditadura, tortura, futuro, entre outras tantas questões. No sítio eletrônico o navegante pode conferir os resultados das perguntas executadas ao longo do questionário, além da possibilidade de filtrar essa busca de acordo com o país, o tipo de escola, o sexo do respondente, local, entre outros. Além da consulta ao banco de dados da pesquisa, o sítio oferece, a quem se interessar, uma análise dos resultados por especialistas que foram convocados com a finalidade de investigar as respostas dadas por professores e estudantes, bem como uma vasta biblioteca com artigos científicos sobre as informações alcançadas através da investigação.

Boram (2017) sintetiza que “O questionário dos alunos foi composto de 43 questões, aplicado durante a duração de duas aulas, ao mesmo tempo em que o professor respondeu ao seu questionário.” (BORAM, 2017, p. 118). Em relação ao contexto dos países que participaram da pesquisa, foram inseridas indagações sobre as ditaduras militares, algo comum a todos países participantes em momentos distintos de suas histórias. Em suma, trata-se de “Um questionário amplo que permite uma grande possibilidade de comparações e cruzamentos internos, (...) uma caracterização inédita do jovem estudante latino-americano, a partir de sua relação com a temporalidade.” (BORAM, 2017, p. 118).

²⁰ “O nome do projeto alude ao zorzal (palavra da língua espanhola para o sabiá), uma ave que habita nos países do MERCOSUL e em outros países da América do Sul ao mesmo tempo que é uma ave nacional do Brasil” (2016, p.1).

O questionário usa como metodologia a escala Likert²¹, ou escala de atitude, que gera dados quantitativos, sendo analisada por meio de estatísticas descritivas e organizadas em convergências e cruzamentos de dados. As perguntas do questionário foram baseadas no projeto europeu *Youth and History*, produzido pela *European Standing Conference of History Teachers Association* (Euroclio), por volta dos anos 90, a qual contou com a participação de 33 países europeus, além de Turquia, Israel e Palestina. Houve, entretanto, uma adequação à realidade dos países sul-americanos, abrangendo a remoção de algumas questões e inclusão de outras mais pertinentes à região, como é o caso de indagações referentes à experiências com as ditaduras militares na América do Sul até meados dos anos 80.

Logo, pode-se ter acesso ao pensamento dos jovens respondentes, por exemplo, no que diz respeito ao tema sensível²² da ditadura e, então, analisar como eles compreendem o período e como se apropriam do seu conhecimento histórico, uma vez que os alunos tentam relacionar a história ensinada na escola com a história vivenciada no seu dia-a-dia. Assim, as indagações propostas pela pesquisa foram respondidas em cinco tipos de afirmações: “totalmente em desacordo”, “em desacordo”, “mais ou menos de acordo”, “de acordo” e “totalmente de acordo”. Ou seja, uma espécie de gradação de respostas que demanda um posicionamento em relação ao seu próprio saber histórico.

A partir dos dados oferecidos a pesquisa possibilita ao professor, ou futuro professor de História, compreender os interesses, orientações e desejos dos jovens do MERCOSUL e pensar em um ensino que dialogue com tudo isso. E é aqui, neste momento, que encontramos uma possibilidade de entender como é que o jovem se posiciona em relação a temas específicos como ditadura, democracia, tortura e, a partir deste estudo, compreender o conhecimento histórico dos jovens para fundamentar e dar base ao desenvolvimento destes temas na prática educacional.

Segundo os idealizadores do projeto Zorزال, os jovens e professores que responderam aos questionários tiveram total liberdade, haja vista que não havia textos de apoio. Ou seja, cada jovem recuperaria seu passado no entendimento do presente. “Considera-se, então, uma estrutura interna ao sujeito que mobiliza os

²¹ A escala Likert ou escala de atitudes é uma forma de medição de como os indivíduos veem algo, podendo ser um aglomerado de pessoas, um assunto social ou uma experiência de vida. Os investigadores elaboram uma escala fazendo aos respondentes algumas perguntas, todas elas relacionadas com a questão ou questões a serem abordadas em pauta e que os convidam a concordar ou discordar de declarações ou indagações.

²² Aprofundaremos sobre o tema do sensível no próximo capítulo.

dados da memória, oriundos da experiência, para interpretar a realidade." (BORAM, 2017, p. 121).

Por exemplo, a pesquisa nos permite identificar que o jovem brasileiro, ainda que em um mundo globalizado e ainda que se depare com culturas e costumes de povos vizinhos na América do Sul, seja de forma presencial ou nos estudos da história escolar, não se percebe como latino-americano. Ou seja, há um desconhecimento sobre as questões regionais da América Latina que se reflete em sua (não) identificação com a região. Nesse sentido, o autor Boram (2017) nos afirma que:

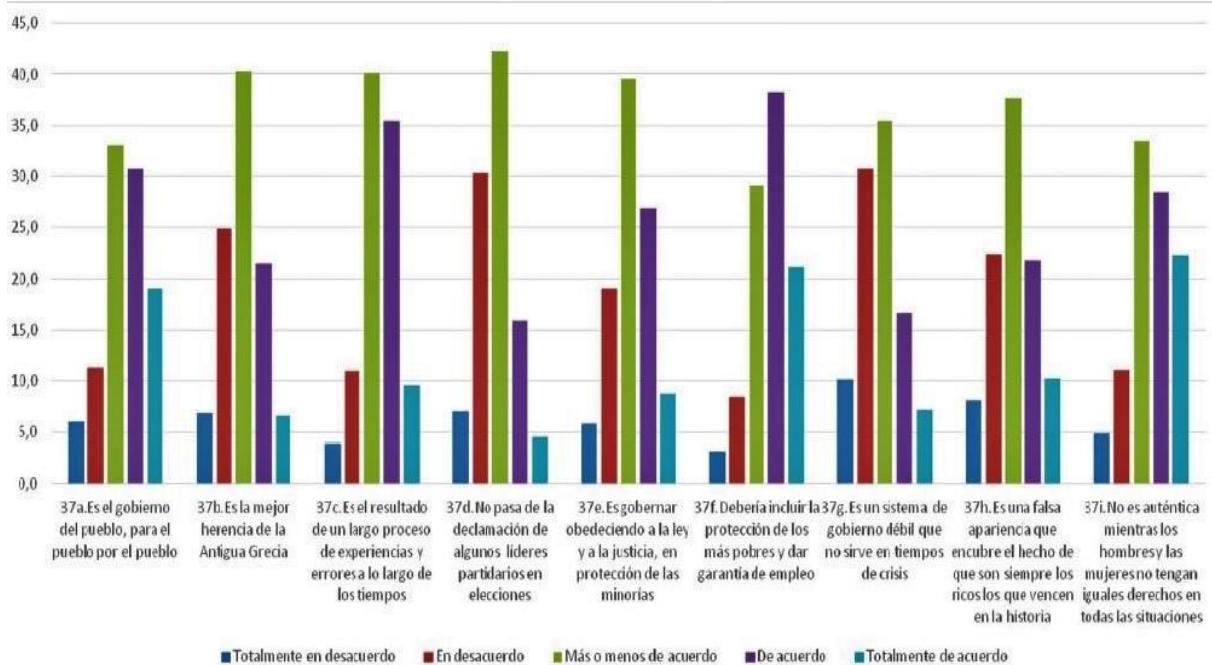
A relação do jovem brasileiro com o seu passado e o silêncio/desconhecimento deste com relação às políticas, povos e culturas da América Latina, num contexto de globalização e crescente relações interculturais, parece ser uma pauta atual e necessária à Didática da História e ensino da história no Brasil. Neste sentido, o projeto Jovens e a História vem colaborando ao buscar realizar um diagnóstico e refletir sistematicamente sobre o pensamento histórico dos jovens latino-americanos em situação de enfrentamento de problemas da contemporaneidade (BORAM, 2017, p. 113).

Aqui vamos focar na análise de duas perguntas específicas deste questionário que são a número “37. Que pensas da Democracia?” e, a posteriori, a pergunta número “43. Os Governos Militares em nosso país podem ser vinculados com”, que serão apresentadas nos gráficos a seguir:

GRÁFICO 01 – ¿QUÉ PENSÁS DE LA DEMOCRACIA?



37. ¿QUÉ PENSÁS DE LA DEMOCRACIA?



Fonte: Proyecto Zorral (2015)²³

Ao analisar o gráfico das respostas sobre o conceito de democracia para os jovens que participaram da pesquisa, nota-se que há nove questionamentos específicos sobre a temática. Se observa que em oito dos nove questionamentos a resposta “mais ou menos de acordo”, ou seja, algo como “estou sendo Neutro” ou “fou ficar em cima do muro” representou a maioria. Apenas na questão número 37f: “Debería incluir la protección de los más pobres y dar garantía de empleo” houve um valor positivo na maioria das respostas. Neste ponto a democracia seria a busca de oportunidade para os mais pobres, uma sociedade mais justa. Nas respostas, observamos que essa é a única questão em que o “mais ou menos de acordo” não foi maioria, ou seja, a resposta “de acordo” foi superior, mostrando que os jovens creem na democracia como um sistema de proteção dos pobres e nas propostas de mudanças de suas realidades, podendo se perceber a democracia neste ponto como oportunidade e justiça social.

²³ Disponível em: <http://proyecto-zorral.org/que-piensa-de-la-democracia/>. Acessado em 25/05/2019 às 13:12.

Para Duarte e Cerri (2012), o conceito apresenta uma aproximação com a defesa das minorias. Assim, eles afirmam que:

De forma geral, os dados não possibilitam saber exatamente o que os jovens respondentes entendem por democracia. Entretanto, percebe-se que eles apresentam uma percepção bastante clara de que os seus países caminham na sua direção. O conceito tem uma aproximação com a questão do direito das minorias – dos pobres, das mulheres, dos pobres, dos desempregados – mas ao mesmo tempo uma dúvida em relação à sua efetiva efetivação (DUARTE; CERRI, 2012, p. 243)

Na pergunta número 37i: “No es auténtica mientras los hombres y las mujeres no tengan iguales derechos en todas las situaciones”, há uma valoração positiva em relação a definição de que a democracia não é plena caso não existam direitos iguais entre homens e mulheres, ou seja: a democracia só seria autêntica se conferisse direitos iguais aos dois sexos. Dentre as opções de respostas, “mais ou menos de acordo” foi a mais escolhida, em seguida veio “de acordo” e em terceiro “totalmente de acordo”. É nesta indagação que a resposta “totalmente de acordo” aparece com mais respostas positivas escolhidas, trazendo a ideia da democracia como igualdade de direitos independente do sexo. É interessante analisarmos as respostas sobre a democracia sob esses vários prismas, pois esses dados acabam nos proporcionando várias possibilidades de trabalharmos o tema de forma participativa e lúdica em sala de aula.

Mas, afinal, o que os jovens entendem por democracia?

“A hipótese é que os respondentes tendem a associar majoritariamente a democracia aos seus aspectos formais e ritualísticos, mas levando a um poder – o do Estado – sem muitas condições para agir sobre os problemas comuns” (FERREIRA; PACIEVITCH; CERRI, 2012, p. 31).

Sendo assim, acreditamos poder dizer que é uma preocupação desafiadora e urgente para a Educação Básica discutir sobre democracia. Os aspectos formais da Democracia talvez sejam alimentados nas aulas de História, a partir da ideia de que a Democracia surgiu na Grécia antiga, na qual o conceito de democracia estava ligado ao “governo do povo”. Um governo, entretanto, em que mulheres e escravos, por exemplo, não possuíam direitos. Logo, que democracia seria essa?

Se ligarmos democracia à política, o que os jovens entendem por política? Ferreira, Pacievitch e Cerri (2012) acreditam ser muito provável que os jovens estejam entendendo política como política partidária, a política da conquista e exercício de cargos eletivos. Ou seja, ignoram, por exemplo, as questões da micropolítica, que se desenvolve em lugares como a casa e a escola:

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

Das nove indagações sobre democracia, em oito se observou o “mais ou menos de acordo”. Fica evidente, com isso, uma neutralidade grande dos respondentes em relação ao tema. Há um questionamento interessante dos autores Cerri e Molar (2014) no qual eles debatem sobre a neutralidade das respostas dos jovens, o que pode ser resultado de uma ausência de conhecimento histórico. “Na maioria dos casos, a predominância de uma resposta neutra, pode ser um indício de carência de saber histórico” (MOLAR; CERRI, 2014, p. 72). Essa neutralidade pode ser uma consequência de falta de argumento e de apropriação do tema. E, quando juntamos essa neutralidade com as respostas dos jovens brasileiros em relação à ditadura civil militar no Brasil, a questão torna-se mais preocupante. Vejamos os gráficos a seguir.

GRÁFICO 02 – 43.c/d LOS GOBIERNOS MILITARES EN NUESTRO PAÍS PUEDEN SER VINCULADOS CON

43. LOS GOBIERNOS MILITARES EN NUESTRO PAÍS PUEDEN SER VINCULADOS CON:

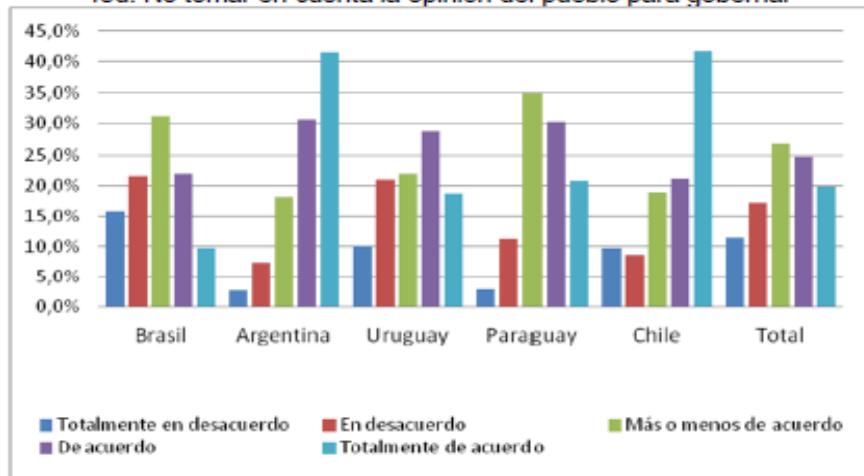
43a. Mantener el orden y combate al terrorismo

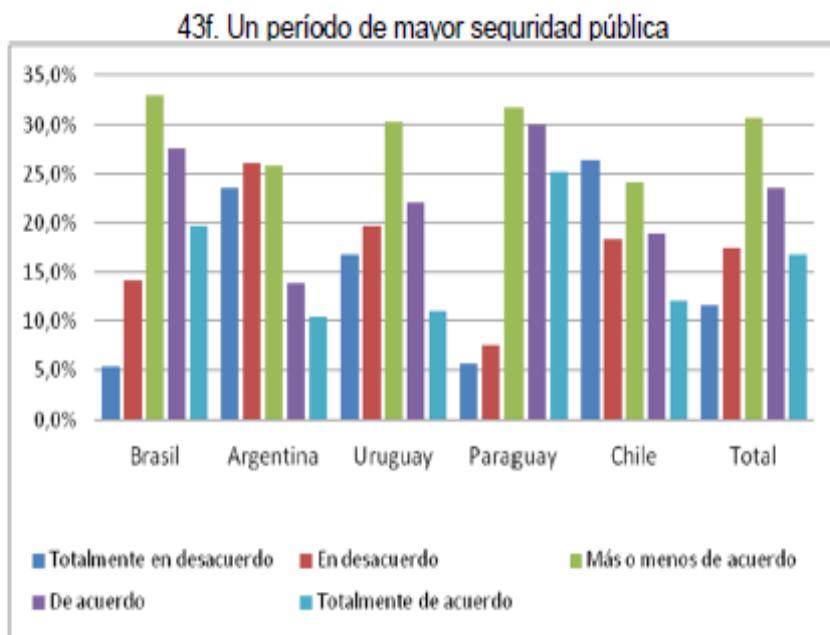


43c. Tortura y asesinato de opositores



43d. No tomar en cuenta la opinión del pueblo para gobernar





Fonte: Projeto Zorral (2015)²⁴

Todos os países analisados passaram por um governo militar na segunda metade do século passado. Com as forças armadas no poder, a forma de governar acabou atingindo a democracia vigente destes países que passaram por processos de censuras, torturas, silenciamento e ditaduras. Apesar de ser um tema comum, cada país teve sua especificidade nas formas de agir e governar. Esta pesquisa se torna fundamental para se identificar como os jovens entendem e refletem sobre os governos militares ou ditaduras civis-militares, pois nenhum deles viveu nesses governos, acessando-os a partir do estudo do passado, do presente e da memória. Em relação às ditaduras militares, os autores (CERRI; AMEZOLA, 2007, p. 40,41) nos indagam:

Nos interesa sobremanera saber cómo se construyó la opinión sobre las dictaduras en las generaciones actuales que no vivieron ese período. ¿Qué conocen y cómo caracterizan a las dictaduras? ¿Los profesores enseñan lo suficiente en lo que se refiere a la historia reciente? ¿Qué institución contribuye más en la formación de una idea sobre las dictaduras: la escuela o la familia? ¿Cuál es el papel de la memoria de los padres, tíos y abuelos y de la historia enseñada en la construcción del concepto de los jóvenes sobre el período?

²⁴ Disponível em: <http://proyecto-zorral.org/los-gobiernos-militares-en-nuestro-pais-pueden-ser-vinculados-con/>. Acessado em 25.05.2019 às 13:25.

Ao analisar os gráficos propostos, na pergunta número 43c: “Los gobiernos militares en nuestro país pueden ser vinculados com: tortura y asesinato de opositores”, analisamos que no Brasil há quase um empate técnico entre “mais ou menos de acordo” e “em desacordo”. Tais dados apontam que, para boa parte dos jovens brasileiros pesquisados, a ditadura militar brasileira não torturou e assassinou seus opositores. Se analisarmos o caso da Argentina, observamos que a grande maioria está “de acordo” ou “totalmente de acordo” e, no caso do Chile, a maioria esmagadora respondeu “totalmente de acordo”. O que podemos analisar a partir desse fato? Há várias considerações que podemos fazer. A primeira é que, em diferentes aspectos, a memória histórica²⁵ sobre a ditadura exerce um papel distinto em cada uma das sociedades e nos mostra as inquietudes acerca desse infeliz momento da nossa história.

Talvez isso se deva às características determinantes de cada um desses países. O Brasil passou por uma Lei de Anistia que proporcionou a alguns presos políticos ou exilados pela ditadura o direito de voltar a exercer seus direitos no país. Em troca, a lei protegia os indivíduos que faziam parte do Governo Ditatorial. Eles não foram julgados por crimes cometidos naquela época ou, mais especificamente, uma parte não pôde ser julgada por cometer crimes de torturas, violências e arbitrariedades. Já na Argentina os criminosos do período militar têm sido levados a julgamento e condenados desde o fim da ditadura, e até os dias atuais ainda há julgamentos e movimentos sociais que lutam pela preservação da memória deste período sombrio. As mães da Plaza de Mayo semanalmente, a cada quinta-feira, sempre às 15h30, protestam pela memória de seus entes queridos e amados.

Vale recordar que o governo militar brasileiro foi o que mais tempo durou, de 1964 a 1985, cerca de vinte e um anos. Esta duração, no entanto, produziu uma abertura democrática gradativa e criou políticas de anistia para militares e civis antes de sua retirada, que era monitorada pelo alto escalão e com pactos junto a setores que haviam se beneficiado desse governo específico. Já na Argentina o terrorismo de Estado foi incorporado como um tema central da educação básica, como uma forma de possibilitar a formação cidadã de valores democráticos. Nesse sentido, a memória

²⁵ A memória histórica parte das construções referenciais do passado e do presente e possibilita observar as diferentes perspectivas dos grupos sociais e culturais. “Como o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e [...] um nível elementar de elaboração histórica” (LE GOFF, 1990, p.50).

do terror daquela época é o antídoto para que a experiência do Estado de exceção não volte a acontecer.

Se compararmos pontos das ditaduras militares entre brasileiros, argentinos e uruguaios, veremos uma crítica interessante dos autores Duarte e Cerri (2012) sobre as posições dos jovens em relação às ditaduras militares nos devidos países:

Algumas diferenças entre a avaliação de jovens brasileiros em relação à dos argentinos e uruguaios se tornam bem patentes quando se pede a posição sobre as recentes ditaduras militares. Enquanto há uma pequena quantidade de jovens brasileiros que avaliam positivamente alguns aspectos desse período (“mantiveram a ordem social e promoveram o desenvolvimento econômico”, e “foram importantes para a defesa da soberania nacional!”), há uma absoluta rejeição dos argentinos e uruguaios em relação a isto. Estes últimos são muito mais incisivos nas afirmações de que tais governos “não respeitaram a constituição e os direitos humanos” e “não levaram em conta a opinião do povo”, embora um pouco menos em relação à afirmação de que “geraram crises econômicas e aumentaram a dívida pública”. Provavelmente, esta diferença em relação aos jovens brasileiros se deve à discussão muito mais presente no Uruguai e Argentina com relação aos desaparecidos políticos, e à mobilização de setores da sociedade frente a isso, o que não ocorre no Brasil. Entre os jovens brasileiros persiste uma avaliação mais atenuada, mesmo quando expressam posições críticas (DUARTE; CERRI, 2012, p. 247).

Na pergunta número 43d: “No tomar en cuenta la opinión del pueblo para gobernar”, temos resultados parecidos com a questão anterior. O Brasil mostrou uma maioria de respondentes que está “mais ou menos de acordo” com a frase, e um empate técnico no grau seguinte entre “de acordo” e “em desacordo”, com mínima vantagem para o “de acordo”. Se observarmos a Argentina, o gráfico nos mostra que a maioria está “totalmente de acordo” com a proposição de que os governos militares não levaram em conta a opinião pública. No Chile observamos que estão “totalmente de acordo” com a sentença de que a opinião do povo não foi levada em consideração. Isto nos mostra que governos militares e ditoriais não levam em conta a opinião pública, pois não admitem receber críticas ou serem questionados.

No caso brasileiro, Cerri, Molar e Cuesta (2014) afirmam que a forma como os jovens refletem sobre a ditadura militar brasileira pode ser uma espécie de amnésia:

En el caso brasileño los estudiantes demuestran menor rechazo a las opciones militaristas, lo que tal vez podría interpretarse a partir de una mayor superación de las marcas de las dictaduras militares que asolaron por décadas a América Latina. Evidentemente, esta

superación puede ocurrir por amnesia más que por la resolución de las disputas, en términos de derechos humanos, ligadas a la dictadura (CERRI; MOLAR; CUESTA; 2014, p. 13).

Para o ensino de História, a análise do questionário torna evidente que, para se alcançar uma sociedade democrática, especificamente no Brasil, há a necessidade de um trabalho de memória com os jovens, especificamente sobre a ditadura civil-militar. Assim, é dito:

Para o Brasil, a consolidação de uma sociedade democrática passa obrigatoriamente por uma memória mais forte de suas violações; como visto acima, os jovens brasileiros mostram uma rejeição muito fraca à ditadura militar, ao contrário de seus próprios professores, e diferentemente de seus colegas argentinos e uruguaios, que negam os discursos pró-ditaduras militares com maior ênfase, e aderem mais claramente à sua crítica (DUARTE; CERRI, 2012, p. 254).

Fazendo uma ponte e contraponto prático em relação à pesquisa, dialogamos com os movimentos sociais de rua que aconteceram no Brasil por volta do ano de 2013, mesmo ano de finalização da pesquisa “Os jovens e a Ditadura na América Latina”. A autora Maria Auxiliadora Schmidt (2016) traz uma argumentação interessante ao dizer que, apesar da semelhança com os movimentos sociais de outros países, o junho de 2013 brasileiro “teve características próprias, podendo ser considerado uma insurgência democrática em favor do reconhecimento de novas identidades sociais e de direitos de participação na vida pública, pela juventude.” (2016, p. 34). Ela continua alertando que o movimento tinha reivindicações claras: “contra o aumento das passagens dos transportes públicos, liderada pelo MPL (Movimento Passe Livre) e contra os gastos com a Copa do Mundo a ser realizada em 2014 no Brasil.” (Idem). Logo, mobilizou uma juventude atuante que optou por uma participação política a partir das manifestações de rua. Com efeito, compreender que os jovens praticam política, mesmo que não seja ligada ao elo partidário, se torna fundamental para interpretar a sua consciência histórica:

Entende-se, dessa forma, que buscar conhecer a consciência histórica dos jovens pode ser uma forma de ouvir o que eles têm a dizer e também procurar entender como, da juventude, pode estar nascendo uma reinvenção da categoria política. (SCHMIDT, 2016, p. 35)

A consciência determina o comprometimento ético de um ser. Os princípios de consciência e democracia compartilham um argumento fundamental: as pessoas são indivíduos éticos. O apreço pelas pessoas é básico para a justiça democrática e provoca, ao mesmo tempo, respeito à consciência individual e às leis constituídas e vigentes em uma democracia – a qual se torna um produto da liberdade política do povo. Se debate de maneira extensa a ideia de “um passado marcado por ditaduras, desgaste político e crises econômicas; um presente inseguro, em que os sujeitos ainda não encontraram um lugar marcante na esfera social; e um futuro que trafega da esperança ao descrédito.” (MOLAR; CERRI, 2014, p. 87). Nesse cenário, o teatro seria uma ferramenta primordial para trazer esse conhecimento histórico à prática, para entender como esse jovem entende a ditadura e a tortura através de jogos teatrais. Por isso, esta pesquisa se torna essencial para se compreender o entendimento do jovem sobre temas e conceitos sensíveis do ensino de história.

Para os jovens, as manifestações são uma maneira de reconstruir a política e recriar a sociedade, solidária e libertária. Duarte e Cerri (2012) nos dizem: “Percebe-se, nesse caso, que o ensino de História não contribuiu para a compreensão do presente, nem para uma solidariedade social efetiva, o que urge rever.” (p. 255). Portanto, conhecer o jovem com quem se trabalha é indispensável para que se obtenha sucesso no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da História. E trabalhar tal tema de forma prática e cênica, através dos jogos teatrais, pode se tornar um instrumento interessante de harmonização do processo de aprendizagem com o conteúdo proposto e o surgimento de argumentos válidos.

2.4 Ensino de História para autonomia: contribuições de Paulo Freire

Podemos dizer que tanto a teoria como a prática de Paulo Freire dialogam com as adversidades da vida que o pensador experienciou. Sua metodologia ganha força na defesa do mundo dos oprimidos, através de uma educação problematizadora, crítica e libertadora para se alcançar a autonomia.

Em uma realidade de desigualdades sociais, pobreza e miséria, Freire enxerga o motivo de desenvolver uma pedagogia que advém da crítica, da realidade injusta e desigual; na educação, ele percebe o meio para a conscientização dos oprimidos. Maria Amélia Santoro Franco afirma que:

A criticidade permite a relação dialética e formadora entre sujeitos permeados por relações de poder. A ausência desta perspectiva crítica impede a presença de processos dialogais e emancipatórios. (FRANCO, 2017, p. 153).

A autora prossegue afirmando que, nesse Brasil dos anos 60, havia uma predominância das pedagogias tecnicista e livresca, ineptas para promover a identificação da maioria dos brasileiros com as histórias contadas. Somados a tal inadequação pedagógica, os inenarráveis contrastes sociais formavam o contexto do qual “se verá emergir uma proposta pedagógica eminentemente emancipatória e crítica: a Pedagogia do Oprimido.²⁶” (2017, p. 157). Uma educação que se reconhece nos sujeitos e nas suas lutas de emancipação coletiva.

Na pedagogia de Freire, o educando nunca pode ser visto com um pote vazio a ser preenchido pelo Professor; antes traz consigo uma realidade vivida de forma particular, que possui muito a acrescentar no processo de aprendizagem. Estamos falando, afinal, de um pesquisador que fez de sua prática a sua teoria. Fora exilado na Ditadura Militar e, consequentemente, oprimido, censurado e silenciado. “A principal causa do exílio foi seu trabalho de alfabetizar para a conscientização e para a participação política, como forma de denunciar a sociedade injusta e discriminatória e buscar sua mudança” (LORENZET; ANDREOLLA, 2015, p. 05). Ao dialogar sobre suas experiências na “Pedagogia do Oprimido”, Freire nos mostra que o grande problema do homem é conseguir se reconhecer como homem, estar aberto para uma nova consciência, novas averiguações sobre seu real papel diante do mundo. Esse ser novo seria o ser liberto. Além disso, só quem detém o poder de libertar o opressor é o oprimido, conforme o autor afirma:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O 1º em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o 2º, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE. 1998. p. 58),

²⁶ “Foi no outono de 1968 que Paulo Freire concluiu, quando vivia o desterro em Santiago, no Chile, como tantos outros colegas e amigos de geração, o manuscrito da sua obra mais importante: Pedagogia do oprimido (doravante, PO). (...) trata-se de uma pedagogia claramente formulada sob as bases da experiência concreta. Mais especificamente, ancorada na ação pedagógica construída junto a operários, camponeses e outros trabalhadores, o que já mostra a coerência entre a teoria contida na obra e a prática efetiva do autor” (SOUZA, 2019, p. 02).

Através da Pedagogia do Oprimido, Freire imprime uma marca relevante no pensamento educacional, uma contribuição central para a educação: esta não se torna integral a menos que forme a consciência de si e das contradições da sociedade em que se deve agir; o que pressupõe, com efeito, que a educação é política. Se é política, é humana! De acordo com Santiago e Batista Neto (2016) a humanização, no “conjunto da obra freireana, é a finalidade da educação problematizadora. É o horizonte do trabalho educativo, vivenciado por sujeitos históricos, inacabados e inconclusos” (p. 154). Portanto, a conscientização é uma condição para o entendimento do real e para a prática crítica, se tornando instrumento de ressignificação da humanidade em função da combinação da realidade e da interpretação do contexto histórico e social. Dessa forma:

A educação tem por finalidade a humanização do próprio homem e deve ser um instrumento que permite ao educando ressignificar sua humanidade, redescobrir seu lugar no mundo, amalgamar-se com sua cultura, dela se fazer um elemento e transformar essa cultura à medida que a apreende e se transforma como elemento da cultura (FRANCO, 2017, p. 158).

Para alcançar a transformação através da educação é de fundamental importância respeitar os conhecimentos prévios que os seres trazem consigo e, assim, permitir que eles construam e reconstruam novos conhecimentos. Isso é autonomia. Carretero (1997) afirma que “Uma das principais contribuições para adoção de uma postura construtivista no aprendizado foi a de destacar a importância que o conhecimento prévio possui na aquisição de novos conhecimentos” (p. 33). Torna-se, então, fundamental dialogar com a bagagem prévia do indivíduo, como tijolos que vão se unindo até construir algo novo. Na “Pedagogia da Autonomia” (1997), Freire debate sobre a fundamental importância de se respeitar esse saber precedente, sugerindo que o mesmo pode ser utilizado dentro do currículo obrigatório: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles trazem como indivíduo?” (FREIRE. 1997. p. 30). Fica claro que a proposta não é tornar o cidadão em objeto, mas sim facilitar o caminho para sua construção enquanto sujeito. No mesmo livro, o autor debate que a autonomia não trabalha com uma data marcada. Não é algo que ocorre instantaneamente, como a luz que acende no exato momento em que se aperta um

interruptor, mas algo que denota tempo e estímulo. Cabe ao Educador a responsabilidade de desenvolver esse estímulo no educando, o sentimento de autonomia, de liberdade. Freire (1997) afirma:

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

A educação através da prática problematizadora e libertadora com seriedade existe para conquistar a verdadeira autonomia: “Liberdade e autonomia se complementam e se nutrem, constituindo as noções básicas para a compreensão da ação pedagógica” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 160). Logo, a ideia de autonomia está atrelada à noção de liberdade. Liberdade, palavra tão complexa, de variados sentidos pessoais e coletivos, de inúmeras significações no decorrer da história. Os antepassados já a buscavam e tentavam materializá-la. Alguns acreditavam que ser livre é não seguir regras; outros associavam liberdade ao amor ou os opunham, questionando: ou um ou o outro. No conceito de Abreu (2011): “A Liberdade tem sentidos muito mais amplos do que apenas os direitos de locomoção, de liberdade de pensamento, de expressão, de consciência, de crença” (p. 142). Esses sentidos ou significados mais amplos podem estar intrínsecos ao ser, fazendo-o ansiar por liberdade, lutar por liberdade, ser exemplo para os que a buscam – exemplo do ser livre, do se emancipar, do alcançar a sonhada autonomia.

Paulo Freire foi responsável por promover a educação como uma estratégia de conscientização para a liberdade, em que o indivíduo participe dos processos de transformações sociais.²⁷ Não é apenas uma proposta de verbalização da palavra liberdade. O método freiriano é uma ordem prática: para haver movimento deve haver transformação. Caso contrário trata-se apenas de uma palavra perdida, uma “verbalização oca” e sem sentido vital.

Freire se torna referência na pedagogia quando fala de uma nova educação emancipatória, através do trabalho com populações rurais, analfabetos, marginalizados nos centros urbanos, ou seja: uma pedagogia voltada para os oprimidos sociais. No processo de emancipação e construção da autonomia, Paulo

²⁷ “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67).

Freire propõe dar voz aos silenciados, restituir a dignidade de quem aprende. Para entender até que ponto a emancipação é possível, os comportamentos críticos devem ser analisados e seu potencial identificado. Esse seria o objeto das pedagogias críticas: ligar a vida cultural e social dos jovens com a vida escolar, a fim de identificar e proporcionar comportamentos emancipatórios. Não se pode esquecer a realidade de silenciamento das pedagogias críticas na América Latina durante os governos ditatoriais militares, responsáveis por calar vozes e experiências. Vassiliades (2008) chega a propor um desafio em relação à reconstrução da educação crítica: fazê-la através da recuperação das experiências, vozes silenciadas e desperdiçadas por quem está ou esteve no poder.²⁸

A pedagogia crítica seria a construção do conhecimento através da prática dos movimentos sociais que lutam por justiça e assistência social. Seria através da experiência que as pessoas poderiam se educar, tendo em vista a fundamental importância, para a construção da autonomia do jovem, do mundo que circunda. A inevitabilidade da pedagogia crítica se concretiza devido às imensas desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira. Assim, “essa Pedagogia parte da crítica da sociedade injusta e desigual e do papel da educação como instrumento de democracia social, propondo a educação como instrumento de transformação das condições opressoras” (FRANCO, 2017, p. 161). Disso decorre que qualquer pedagogia deve transmutar-se em uma pedagogia do oprimido e transportar o indivíduo ao diálogo, à reflexão, ao comprometimento com a formação.

O diálogo é um ponto chave defendido por Freire, principalmente o ‘diálogo autêntico’ que é um movimento natural de reunião coletiva horizontal, sem distinção de poder. Tal diálogo tem de seguir alguns princípios básicos para ser efetivado. Aquele que não pode deixar de faltar no processo de conscientização e humanização, no entanto, é o ‘AMOR’, pois sem ele o processo pode se enrijecer e perder o afeto. Assim, Kátia Reis de Souza (2019) pontua o seguinte:

Humildade (não existe nem ignorância absoluta do outro nem saber absoluto de nossa parte); fé nas pessoas (fundamental para uma relação genuinamente horizontal); esperança ativa (busca incessante pela libertação conjunta) e pensar crítico (desmitologização como primeiro passo para a mudança). Por fim, mas talvez mais importante,

²⁸ “puso de relieve otro desafío para la reconstrucción de las pedagogías críticas latinoamericanas: la necesidad de recuperación de múltiples experiencias y voces que son silenciadas y desperdiciadas por las actuales políticas de conocimiento hegemónicas” (VASSILIADES, 2008, p. 10).

ao mesmo tempo que menos compreendido por alguns críticos de esquerda, amor (sem ele, a revolução corre o risco de perder a ternura e de se endurecer). (SOUZA, 2019, p. 04,05)

É de fundamental importância relatar aqui que Paulo Freire não foi uma pessoa que se apegou aos conceitos que criou ou manteve-os à todo custo até o fim da vida. Muitos pesquisadores criticam e relatam algumas mudanças do pensamento freireano durante anos e décadas. Afonso Celso Scocuglia (2018) nos adverte que o Freire de ‘Educação como Prática da Liberdade’ de 1965 não é o mesmo de ‘Política e Educação’ de 1993. Passadas as três décadas de ação e reflexão, pode-se concluir que existem vários Paulo Freire interligados. “E que essas conexões foram forjadas a partir das suas leituras do mundo e das palavras, inclusive as palavras dos muitos pensadores com os quais dialogou teoricamente” (2018, p. 204). Vale lembrar, contudo, a ressalva feita por Scocuglia (2018) acerca de uma das estruturas que não se modificou nos escritos e na vida de Freire: a democracia. Seja em alguns momentos religiosa, social, socialista, liberal, mas a todo momento foi democracia. Este é um ponto central na perspectiva política em que se funda o pensamento freireano, em todos os momentos.

Flávio Brayner (2017) escreveu um ensaio crítico “Paulofreireanismo: instituindo uma teologia laica?” sobre a figura de Paulo Freire que remete a uma problematização “à construção, não de um ‘método’ ou de um ‘sistema’, mas de uma instituição Paulo Freire. É isto que estou chamando, aqui, de ‘paulofreireanismo’ (p. 852). Ele afirma que a melhor maneira de honrar o pensamento de um autor ou escritor é criticá-lo. Brayner acredita, por outro lado, que Freire foi colocado em um pedestal para celebração e culto: “É ver espalhados nos centros de educação deste país, imensos pôsteres daquele educador, com sua longa e profética barba sobre fundo de uma frase qualquer, em geral de forte apelo emocional e ideológico.” (2017, p. 856). Continua a crítica afirmado que, nos meios pedagógicos das universidades de educação, o pensador tem “Seu nome invocado, Sua ‘presença’ lembrada, Sua imagem cultuada” (Idem). Trata-se de uma opinião interessante e realista acerca dos meios acadêmicos hoje. A partir da crítica do dito “paulofreireanismo”, porém, não se pode desmerecer ou generalizar os feitos e as filosofias que Freire elaborou a nível mundial, relevantes sobretudo em momentos turbulentos como este pelo qual o Brasil atualmente passa, de extremo conservadorismo social e educacional. É importante destacar que, recentemente, este cenário de conservadorismo nacional alcançou o

ponto de pretender descartar tudo o que o autor escreveu e construiu, cogitando-se inclusive a aprovação da proposta de cassação do título de Patrono da Educação Nacional de Paulo Freire – o que seria muito injusto e fútil.

Freire foi um educador conceituado e ilustre. Suas ideias contribuem até hoje para refletirmos sobre nossas escolhas pedagógica, histórica, social e política. Em suas abundantes obras, corrobora sua escolha pela educação para a humanização, para a autonomia e libertação, além de explicar que a educação é uma forma de intervenção no mundo. O sujeito precisa se perceber no mundo para chegar à sonhada emancipação; tem que ser gente, tem que superar barreiras. O se sentir neste mundo é complexo, Freire (1996) afirma “(...) minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também na história” (p.60). Ou seja: ser autônomo é ser protagonista da história, é guerrear, é se libertar.

2.5 O Teatro do Oprimido: suas raízes, seu tronco e folhas

Para aceder à autonomia é necessário se entender e se conhecer. Para Boal (2013), a arte e, mais precisamente, o Teatro do Oprimido seriam um grande mecanismo proporcionador de relevantes ferramentas para o sujeito compreender a si mesmo. Mas não só: é também necessário reconhecer-se no outro para, juntos, se libertarem coletivamente. “É preciso conhecer não apenas as suas próprias, mas também as opressões alheias. A solidariedade entre semelhantes é parte medular do Teatro do Oprimido” (2013, p. 15,16). Debateremos mais adiante sobre a essência do Teatro do Oprimido.

Com efeito, consideramos possível crer em um mundo no qual a solidariedade entre iguais, o diálogo, a participação coletiva, a conscientização, a humanização e a autonomia sejam fatores primordiais para o desenvolvimento de relações pedagógicas de práticas de resistência, organizadas pelas concepções da pedagogia crítica. O exercício permanente de ação-reflexão-ação é inseparável do seguimento da libertação social. No Teatro do Oprimido vemos uma ferramenta eficiente e prática para se alcançar a libertação que Freire almejou em sua vida e obra.

Augusto Boal desenvolveu um mecanismo artístico que fomenta no sujeito sua percepção criativa, reflexiva e de conscientização política através da prática do Teatro

do Oprimido (TO). O autor desenvolveu um método de teatro baseado em jogos e exercícios cuja finalidade é amplificar a compreensão, a expressão e a criticidade. Vale lembrar que Boal nomeia o Teatro do Oprimido em tributo à obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. Sendo assim, Teixeira (2007) nos afirma o seguinte: “a Pedagogia e o Teatro do Oprimido proporcionam um fazer pedagógico onde oprimidos se tornam capazes de perceber o mundo, refletir sobre o mundo, e se expressar no mundo” (2007, p. 16). Ambos defendem, portanto, a educação através do diálogo; educação que necessita ser conhecida e apropriada através de comunicação e prática, teoria e práxis. Além disso, é de total importância salientar que os dois autores acreditam que o teatro e a educação não são procedimentos neutros, mas políticos em face da realidade ou da sua transformação. A autora Canda (2012) afirma que o ato educativo na obra dos dois autores encontra na libertação social, através da prática, seu objetivo:

Para Freire, o ato educativo é muito mais amplo do que o simples treinamento e domesticação. Já Boal considera que o teatro não é um mero meio de entretenimento e de alienação. Por considerarmos uma dimensão educativa na arte, afirmamos que as duas obras são complementares e se colocam a serviço da conscientização e libertação social do ser humano, em sua totalidade (CANDA, 2012, p. 197).

O teatro é uma arte milenar com poder de transformar indivíduos. Existem tantas outras artes com poderes sensoriais que não nos dedicamos o suficiente a entender os seus devidos significados. Por exemplo, a pintura concebe a cor e a forma no espaço; a música funda o som e o silêncio no tempo; e há o teatro que coloca os atos humanos em movimento no tempo e no espaço.

Boal, no conjunto de textos publicado sob o título de “Teatro do Oprimido”, questiona a origem da arte teatral na Grécia Antiga. A proposta do TO é a quebra da barreira entre espectador e plateia. Não deve haver divisão entre protagonista e o coro. Augusto Boal nos mostra que a divisão social chega ao teatro no seu surgimento, no seu embrião, através do teatro grego:

(...) veio a aristocracia e estabeleceu divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas poderiam representar enquanto todas as outras permaneciam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam espectadores, a massa, o povo. E para que o espetáculo pudesse refletir eficientemente a ideologia dominante, a aristocracia

estabeleceu uma nova divisão: alguns atores seriam protagonistas (aristocratas) e os demais seriam coro (BOAL. 2013. p. 13).

Ora, essa divisão teatral pode ser vista em nossa sociedade, em nossa casa, na escola e na sala de aula. O autor acredita que todos devem atuar, a fim de derrubar esses muros de cimento rígido e conquistar outros meios. Boal nos propõe que “(...) todos devem representar, todos devem protagonizar as necessárias transformações da sociedade. (...) depois, destrói-se a barreira entre protagonistas e o coro: todos devem ser ao mesmo tempo coro e protagonistas” (BOAL. 2013. p. 14). Trata-se de uma proposta de teatro participativa em que todos atuam, todos possuem voz e corpo para se expressar e criticar a realidade vivida de oprimidos e opressores.

Boal frisa que todo ser humano necessita de uma constituição criadora e crítica para alcançar a conscientização. A arte disponibiliza diversas ferramentas para o indivíduo se explorar, entender e libertar coletivamente. A conscientização, segundo Boal, movimenta-se pela voz, pelas ideias, pelo corpo, pelo que é compartilhado e pelo que é criado e recriado em toda expressão do ser consciente.

Para conseguir dar luz a essa alegação o autor sistematizou uma ferramenta de ordem prática, a qual denominou “Árvore do Teatro do Oprimido”. Sobre a árvore, Boal (2013) declara ter: “(...) origem no solo fértil da ética e da política, da história e da filosofia, onde a nossa árvore vai buscar a sua nutritiva seiva” (2013, p. 15). Continua utilizando os frutos como meio de multiplicação e, assim, possibilitando o conhecimento das dores e aflições alheias:

(...) os frutos que caem sobre o solo servem a se reproduzir pela multiplicação. A sinergia criada pelo Teatro do Oprimido aumenta o seu poder transformador na medida em que se expande e que entrelaça diferentes grupos oprimidos: é preciso conhecer não apenas as suas próprias, mas também as opressões alheias (BOAL. 2013. p. 15).

Para desenvolver a temática, Boal alerta que a solidariedade entre iguais é a medula, o íntimo do Teatro do Oprimido. O tronco dessa árvore seria composto por jogos, pois os jogos, tais como a vida social, são compostos de regras, leis. Estes jogos teatrais, em sala de aula, seriam a matéria-prima para se chegar ao reconhecimento da autonomia, da luta pela participação social, do ser cidadão. “Sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida. Além dessa essencial característica metafórica, os jogos ajudam na desmecanização do corpo e da mente alienados às

tarefas repetitivas do dia a dia" (BOAL. 2013. p. 16). A liberdade criativa do jogo teatral pode ser vista como um ponto chave na progressão das descobertas sensoriais dos indivíduos.

Após o tronco da Árvore do Oprimido chegamos às suas folhas e galhos, nutridos por técnicas teatrais que visam à libertação do oprimido: o Teatro Imagem²⁹, em que não há palavras e os atores sociais utilizam outras formas perceptivas como o corpo, objetos, imagens. O Teatro Jornal, que usa narrativas jornalísticas de opressão que podem ser transformadas e adaptadas para novos "meios e finais históricos". O Teatro Fórum, provavelmente a mais conhecida e democrática técnica da proposta do Teatro do Oprimido, no qual os indivíduos presentes na cena são convidados a entrar em cena, virarem agentes dessa história proposta.

O Teatro Fórum pode utilizar como elemento motriz do debate cênico, por exemplo, a seguinte questão: "Como você agiria nessa situação?". Se a pessoa se sentir confortável subirá ao palco\tablado e dará continuidade à cena, mostrando como ela agiria, cabendo aos demais atores navegar na proposta. Transportando uma possibilidade de desconstruir a narrativa pronta e criar novos olhares e caminhos no roteiro inicial, o autor conclui que o objetivo desta árvore é:

O objetivo de toda árvore é dar frutos, sementes e flores: é o que desejamos para o Teatro do Oprimido, que busca não apenas conhecer a realidade, mas transformá-la ao nosso feitio. Nós, os oprimidos." (BOAL. 2013. p. 18).

O autor Cleyton Machado (2017), em sua dissertação de mestrado, debate que o TO pode posicionar atores e plateia no mesmo lugar, partilhando as dores, angústias e oportunizando produção 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" (MACHADO, 2017, p. 49). O comprometimento do Teatro do Oprimido é com a transformação social e a superação de situações de opressão, num vestígio de caminhos a serem trilhados a fim de questionar, coletiva e dialogicamente, o fundamento daquilo que é visto como determinante.

²⁹ "O Teatro Imagem foca-se nas linguagens não verbais a fim de comunicar-se. A partir da leitura da linguagem corporal, busca-se a compreensão dos fatos representados na imagem, sendo esta, uma realidade existente e/ou vivenciada. Os participantes são levados a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades etc.) e objetos" (BOAL, 2011, p.5).

Ao dialogar sobre a estética, Boal afirma que “a arte é o objeto, material ou imaterial. Estética é a forma de produzi-lo e percebê-lo. Arte está na coisa; estética, no sujeito e em seu olhar. Não podemos prescindir de nenhum dos dois” (Boal, 2009, p. 21). Nesse sentido, encontramos algumas críticas em relação aos elementos cênicos que compõem a proposta do Teatro do Oprimido. Essas críticas indagam: de onde vêm os grupos e o que querem atingir? O esplendor de um cenário estético ou o despertar para um tema político proposto? O autor Flávio Sanctum (2011), em sua dissertação de mestrado, dá visibilidade a esse questionamento da seguinte forma:

Com a criação de muitos grupos teatrais em comunidades pobres, hospitais psiquiátricos, escolas, não havia verba financeira para custear a produção de tantos elementos cênicos. Um avental e um lenço era o básico para representar a dona de casa, um capacete poderia vestir o trabalhador, um chapéu de palha o fazendeiro, e assim por diante. Alguns militantes também achavam que muitas imagens poderiam desviar a atenção do espectador do tema político apresentado. Havia uma espécie de disputa entre a estética/arte e o político (SANCTUM, 2011, p. 56).

O próprio Boal tecia críticas sobre o método quando percebia que só as palavras não estavam alcançando o povo sensivelmente. Nessa situação, se tornava necessário o uso das imagens como linguagem. A política e a estética precisavam estar vinculadas e andar de mãos dadas para engradecer a proposta.

Mas, afinal, o que seria essa estética que Boal verbaliza com frequência? Ele nos informa que: "A Estética não é a ciência do Belo, como se costuma dizer, mas sim a ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade" (Boal, 2009, p. 31). Em uma investigação do seu livro *A Estética do Oprimido* (2009), foi observado que existem dois modelos para manifestar o raciocínio. Um seria a boca que dialoga; o outro, os sentimentos e sensações que comunicam o que o corpo tem a expressar. Nos termos usados por Boal: o Simbólico e o Sensível, respectivamente. Sanctum (2001) analisa a obra da seguinte maneira:

(...) a análise de *A Estética do Oprimido*, percebo que toda a obra está desenvolvida no princípio de que há duas formas de expressão do pensamento: o Simbólico – que se utiliza das palavras para a comunicação; e o – Sensível – que diz respeito às sensações, movimentos corporais, gestos sinaléticos, etc. (2001, p. 64).

O ser social é teatro em sua natureza. Como um animal que consegue se testemunhar em ação, o ser social atua e observa o que produz; mas não só observa como pode refletir sobre a ação, considerar possibilidades, tomar decisões e agir novamente. A estética do Teatro do Oprimido pretende conferir às pessoas que dele participam a habilidade de compreender o mundo através das artes. “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” (MACHADO, 2017, p. 34). O ser humano possui a capacidade de se reinventar e se modificar ao mesmo tempo em que age e observa. Sendo espectador, ele produz a alteridade e se percebe no outro.

A escritora Márcia Regina Forti Barbieri (2006) afirma que Augusto Boal acredita em um teatro de transformação, no qual o ser humano se encontre em cena e se observe naquela mesma cena; no qual ele questione a realidade e a critique como movimento de mudança. O teatro seria, dessa forma, um fator importante para o âmbito educacional. O desejo se torna fundamental na construção e assim a autora afirma:

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

A expressão teatral é uma possibilidade de atingir o conhecimento social, coletivo, humano, crítico. É uma possibilidade de aprendizagem, de aprender e ensinar história. Barbieri (2006) reconhece “(...) a linguagem teatral como uma das linguagens que possibilita alcançar o conhecimento, sendo a mais essencial e humana” (p. 115). Para a autora, a proposta do Teatro do Oprimido de Boal ocorre como um aprendizado coletivo, pois aprendem tanto os que atuam como os que “espectam”. É, portanto, um instrumento que se desenvolve nas experiências compartilhadas e encenadas. Assim, ela afirma: “A proposta de Boal prima em preservar a dignidade humana e o respeito ao poder de decisão e expressão de cada um, o que diz respeito, diretamente, ao processo educativo” (BARBIERE, 2006, p. 111). A autora também concorda com a concepção segundo a qual a finalidade de enaltecer o respeito e a integridade humana está profundamente amarrada ao método educativo.

Por conseguinte, a autora Cláudia Vasconcelos (2011) afirma que o fazer teatro gera uma possibilidade de se alcançar, de forma encantadora, a autonomia do conhecimento. “Utilizar-se do teatro como linguagem pedagógica é conduzir o aluno ao processo de autonomia na construção do conhecimento e principalmente, construí-lo de forma prazerosa, gerando interessantes situações de aprendizagem” (VASCONCELOS, 2011, p. 4). Dessa maneira facilitando, através do prazer, o processo de ensino e aprendizagem.

Com efeito, a descoberta de si mesmo é a descoberta do sujeito no outro. Tal descoberta desenvolve a capacidade de conhecer as possibilidades, os limites e os caminhos que podem ser percorridos. A liberdade é um fio condutor no advento estético da proposta do Teatro do Oprimido. Barbieri (2006) afirma que:

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

Vimos, então, que as técnicas do Teatro do Oprimido tencionam expandir nos integrantes suas ações, observações, reflexões, sua percepção no mundo, o seu senso crítico, as injustiças, as estratégias de mudanças e as possibilidades de resolução de problemas. Teatro é movimento, é mudança. É através dessa locomoção ininterrupta que a alienação social deve ser modificada no coletivo. O Teatro do Oprimido pode nos oportunizar ferramentas para desconstruir algumas ideologias e mecanismos solidificados na sociedade e, a partir da prática e dos jogos do TO, debater, refletir, criticar e transformar a existência de sua construção social.

2.6 Experiências do uso do Teatro do Oprimido

Augusto Boal (2011) afirma que o teatro é para todos: todos são atores, todos atuam e a encenação pode ser realizada em qualquer lugar. O teatro está incluído em nós. Pode ser praticado só, em grupo, aos milhares.

Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no

Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros (2011, p. 09).

Como o próprio nome diz, este teatro se mobiliza em circunstâncias de opressão vividas e sentidas pelos oprimidos. A partir de suas técnicas, investigam-se possibilidades de solução das situações de humilhação, submissão, opressão retratadas ou debatidas – no caso que estudamos, pelos estudantes.

Boal e os companheiros de arte decidiram resistir à censura imposta pela Ditadura Civil-Militar Brasileira e, no ano de 1969, criaram a "Feira Paulista de Opinião", um local onde os artistas e a sociedade poderiam expressar seus sentimentos e seu papel diante da repressão à liberdade de expressão. Como era de se esperar, a feira foi censurada e proibida de acontecer. No mesmo ano, na cidade de São Paulo, Boal foi detido pela polícia como subversivo. Foram as pressões internacionais, lideradas pelo dramaturgo Arthur Miller, que ajudaram no procedimento de libertação de Boal. A mobilização não impedi, contudo, que ele fosse exiliado do país, tendo retornado apenas alguns meses depois da Anistia, em 1979. Foi durante o exílio que escreveu e organizou o livro "Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas"³⁰. Boal descreve o livro como um movimento político, afinal o teatro é político. "Este livro procura mostrar que todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas" (2013, p. 13).

Vale ressaltar que oprimidos e opressores não são a representação do bem e do mal em sua forma pura – forma pura esta, de todo modo, difícil de ser encontrada. Boal (2013) afirma que durante muito tempo foi levado a produzir intervenções com oprimidos que oprimiam e com opressores em meio aos oprimidos. Ele cita o exemplo de um trabalho com camponeses na região da Sicília, ao sul da Itália, no ano de 1977.

Preparamos uma peça em que se mostrava o prefeito da cidade de Godrano como o grande opressor dos pobres, durante o espetáculo de Teatro-Fórum, o próprio perfeito apareceu na praça e pediu para substituir, não o protagonista-oprimido como é de nosso costume, mas o personagem do prefeito – ele próprio – para melhor justificar suas ações. (...) o prefeito era perfeitamente consciente do que fazia; seus

³⁰ "Esse livro reúne ensaios que foram escritos com diferentes propósitos, desde 1962, em São Paulo, até fins de 1973, em Buenos Aires, relatando experiências realizadas no Brasil, na Argentina, no Peru na Venezuela e em vários outros países latino-americanos. Alguns foram originalmente escritos em português, outros em espanhol. Creio que isso explica a diferença de estilos, bem como possíveis reiterações de certas ideias e temas" (BOAL, 2013, p. 13).

atos hostis e argumentos (...) como sabia o que fazia e como fazia, esse opressor não poderia ser transformado, nem podia transformar a si mesmo (...) trabalhar com esse homem seria tempo perdido, inútil temeridade. Lutar contra ele, sim, valia a pena... e ele foi derrotado nas eleições seguintes (2013, p. 21).

Esse exemplo nos mostra que a proposta do Teatro do Oprimido não é terminar quando a intervenção acaba, mas conscientizar para as tomadas de decisões e diálogos críticos simultâneos e, inclusive, subsequentes aos atos. O objetivo é que nós “queremos que a sociedade sempre mude em direção a uma sociedade sem opressão. É isto que significa humanizar a humanidade” (BOAL, 2013, p. 22).

A poética do Teatro do Oprimido é também conscientizadora no âmbito do opressor inconsciente. Nesse sentido, Boal (2013) cita uma experiência em Santiago do Chile no ano de 1974, quando convidado pelo consulado francês. Na ocasião, um operário chileno, o ser mais combatente da Ditadura Militar Chilena, não tinha consciência de ser um opressor em sua casa. Ou seja: no espaço público era um combatente das injustiças, mas no privado era um opressor. O autor acredita que é recompensador lutar para conscientizar esses opressores inconscientes. O operário chileno propôs, durante o exercício teatral,

(...) uma cena de família na qual ele, inconscientemente, mostrava-se ditador em relação à sua esposa e às suas filhas. Na política, lutava contra a ditadura e, na família, exercia poderes ditoriais. (...) confundia suas opções opressoras com a função de pai. (...) opressores não conscientes e, em parte, deixaram de sê-lo. Trabalhar com estes vale a pena e pode ser transformador (2013, p.26).

Um exemplo clássico foi narrado por Boal a respeito de um episódio que aconteceu quando esteve com seus atores na comunidade de San Hilarión, em Lima, no Peru. Uma senhora, que era analfabeta, havia recebido do seu marido uns “documentos” para guardar. Dizia ele que esses documentos eram de suma importância. Um dia, os dois brigaram e a senhora ficou curiosa para saber o que guardara escrito; convidou uma vizinha que leu os tais “documentos”. Para sua surpresa, se tratava das cartas de amor escritas pela amante de seu marido. Ela jurou se vingar. Mas como? Os atores, então improvisaram a cena até o ponto em que a atriz, representando a senhora analfabeta, foi informada do conteúdo das cartas. Nessa altura ela abriu a pergunta para o público presente: “o que devo fazer frente ao

meu marido?”. Foram dadas várias soluções. Boal (2013) nos cita: “1. Chorar muito para fazer com que o marido se sentisse culpado; a atriz, portanto chorou muitíssimo, (...) quando ela parou de chorar, ele pediu que ela servisse o jantar e tudo ficou por isso. (...) O público não aceitou essa solução.” (p. 137,138). Novamente se abre o debate para a plateia, que sugere uma segunda ideia de intervenção: “2. Abandonar a casa deixando o marido sozinho, como castigo; a atriz interpretou (...) agarrou as coisas e foi embora (...) assim que saiu perguntou ao público o que devia fazer (...) castigou-se a si própria, onde iria morar?” (p. 138). Mais uma vez o desfecho não foi aceito e foi proposta uma terceira opção que seria expulsar o marido de casa, e assim ele verbalizou para a senhora: “Eu vou embora. Hoje foi dia de pagamento e vou com esse dinheiro viver com minha amante” (p. 138). E foi embora, mas a mulher não ganhava o suficiente para se manter e passaria fome. Foi então que o autor nos contou que uma senhora gorda e exuberante se levantou e expressou sua ideia, aceita unanimemente pelos presentes:

Você faz assim, como eu te digo: deixa ele entrar, agarra um pau bem comprido e bem forte, e quando ele entrar, baixa a lenha com toda tua força, bate bastante. Depois que tiver lhe dado uma boa surra, para que se arrependa, você joga fora o pau, serve o jantar a ele, com muito carinho, e depois você perdoa... (p.138).

Essa experiência no Peru, citada acima, é o que o autor chama de “dramaturgia simultânea”. Para comprovar o teatro como uma linguagem coletiva e de modificação, ele sintetiza: “Uns escrevem e outros representam simultaneamente. Os espectadores sentem que pode intervir na ação. (...) tudo se pode transformar no mesmo instante” (2013, p.139). Uma espécie de dramaturgo coletivo, em que não há um texto finalizado, mas efetivamente sugestões, respostas, frases, atributos. Sem dúvida é uma intervenção bem complexa – mas decerto muito mais estimuladora e criadora.

Nos debruçaremos, agora, sobre um exemplo do Teatro Imagem. Como mencionado, o Teatro Imagem trabalha com uma espécie de fotografia humana, permitindo usar apenas o corpo dos participantes para modelar uma espécie de coleção de estátuas. Não é permitido falar em nenhuma hipótese. Boal (2013) nos conta sobre uma experimentação no povoado camponês de Otusco, no Peru, onde uma jovem alfabetizadora resgatou o exemplo de uma revolta camponesa em que os latifundiários trouxeram o líder da revolução à praça pública e o castraram. Após

contar a história, a alfabetizadora foi provocada a compor a imagem da castração. Assim sendo, ela posicionou um indivíduo no chão enquanto outro vinha por cima fazendo o gesto de castrá-lo. Outro, ainda, o segurava por trás, imobilizando-o. Diante da cena ela dispôs uma mulher ajoelhada rezando e um grupo de cinco homens com as mãos amarradas atrás das costas. Atrás deles, dois homens armados demonstrando poder e autoridade. Essa era a imagem que a mulher havia idealizado do seu povoado. Imagem opressora, trágica, cruel, real. Em seguida, lhe foi pedido que criasse uma imagem de como ela gostaria que fosse o seu povoado: “A partir daí, começava o trabalho: como se poderia, a partir da imagem real, chegar à imagem ideal? Como produzir a modificação, a transformação, a revolução?” (Boal, 2013, p. 141).

O autor adverte que a imagem da mulher ajoelhada representa um papel específico no momento da modificação. Quando se pedia para as moças do povoado transformarem a imagem, elas não alteravam a mulher ajoelhada e rezando. O autor nos anuncia: “Naturalmente, essas moças se identificavam com essa figura feminina e não acreditavam em si mesmas como protagonistas possíveis da revolução, tampouco modificavam a imagem da mulher ajoelhada” (2013, p. 141,142). Houve uma jovem que começou por desatar todos os cinco homens que estavam amarrados, que se libertavam e atacavam seus opressores. O que chamou a atenção de Boal foi quando ela: “Fez também com que uma das figuras do ‘povo’ se dirigisse para todos os demais participantes, indicando claramente que, em sua opinião, as transformações sociais são feitas pelo povo em seu conjunto, e não apenas por sua vanguarda” (2013, p. 142).

Este formato de Teatro Imagem é uma das mais excitantes ferramentas do Teatro do Oprimido, pois é simples, de fácil condução e passível de tornar perceptível o pensamento. O jogo de imagens presenteia muitas possibilidades, sendo a mais interessante a chance de transformação. Completamos a explanação com uma citação de Boal (2013) que resume a proposta em algumas palavras:

É teatro de luta! É o teatro do oprimido, para os oprimidos, sobre os oprimidos e pelos oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena (2013, p. 26).

Acreditamos na mudança que pode ser gerada a partir das técnicas do Teatro do Oprimido e dos exemplos que Boal nos mostrou – esses, palpáveis e possíveis. A essência do TO é a investigação de situações de opressão e a exploração da capacidade criadora e criativa dos sujeitos. A sua finalidade é a conscientização e a transformação da realidade. O teatro funciona como um mecanismo para a organização e para a discussão dos problemas, promovendo a influência dos atores sociais para a defesa dos seus direitos e incentivando a sua participação social.

Sendo a educação libertadora, não pode atuar como um jardineiro que corta árvores pela raiz. Sendo a educação poética, não pode ser engessada. Ela tem de voar, ser um passarinho que se desenvolve a cada batida de asa. A educação é problematizadora, crítica.

Para Paulo Freire, a educação libertadora propõe desenvolver o educando para exercer sua cidadania. Como vimos, nesse procedimento o educando não mais seria um armazém de conhecimento, mas construtor de seu próprio discernimento, tendo o professor como facilitador dessa sequência. A educação que ele classifica como libertadora deve ser comunicativa, problematizadora e acentuar no educando o ato de refletir, de criticar, de idealizar, de questionar e de ser autônomo; ou seja, de respirar. Para a autora Marli André (2016), orientar sujeitos autônomos é formar

(...) pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e ações. Ao exercer sua autonomia, essas pessoas vão se sentir cada vez mais livres das amarras do poder político e econômico (ANDRÉ, 2016, p. 20).

Vale recordar que a liberdade na educação, ou educação libertadora, está embasada nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal Brasileira vigente desde 1988, que protege “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

Sendo assim, nós educadores devemos ensinar poeticamente tanto o macro como o micro, mostrar vários lados, analisar com afeto, dar a voz aos oprimidos, dar luz ao que ainda está obscuro para clarear o caminho.

Consideramos como intuito da educação de caráter libertador possibilitar a autonomia do sujeito, conscientizando-o de seu dever na construção de novas formas de convivências sociais. E o teatro ganha força como mecanismo poderoso e capaz

de encaminhar a busca da autonomia, do se conhecer poeticamente, doter liberdade de criar e de se transformar. O teatro é prática, é político, é ação, efetiva a crença de uma educação libertadora e criativa que desenvolva o ser como um todo, como um ser livre. É de suma importância proporcionar ao indivíduo o seu entendimento enquanto sujeito cultural e que, por esse motivo, como um corpo que atua, modifica as relações humanas e altera o mundo. O processo de conscientização produz libertação humana e liberdade social.

3 AS NARRATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

No capítulo anterior apontamos que a proposta pedagógica de Augusto Boal, inspirada em Paulo Freire, pode ser um caminho a ser percorrido para a formação de cidadãos críticos, através do ensino de temas sensíveis como Ditadura e Tortura em tempos de excepcionalidade do Estado de Direito. Estudar a excepcionalidade seria um caminho para a compreensão da democracia. Mas, afinal, o que é um tema sensível? Este capítulo tem como objetivo debater o significado do sensível e defender a tese de que um caminho possível para a educação é estimular os alunos a desbravarem as emoções (suas e alheias) para construção de um sentimento de pertencimento, comunidade e empatia. Deste modo, educar pelo e para o sensível vem a ser uma estrada plena de significações para a educação.

Nesse sentido, identificamos que a educação tem deixado de lado um dos instrumentos mais importantes do ser humano: o corpo. A escola moderna elegeu a mente como alvo principal da educação, estipulando que quanto mais quieto e comportado o corpo estiver menos atrapalhará a aula. O corpo é entendido como algo a ser domesticado, em vez de visto como um instrumento que apresenta variadas possibilidades de aprendizagem e de ensino. Refletimos aqui sobre o lugar do corpo na educação, compreendendo o jovem “como um ser que é corpo e mente, interligado com o seu contexto, jamais ignorando suas experiências anteriores e especificidades, mas propiciando uma educação não fragmentada, uma educação de corpo inteiro” (RIOS; MOREIRA, 2015, p. 53).

Mas como o corpo envolve sentimentos, movimentos, lembranças, entre outros, depois de dialogar com o sensível e o corpo é fundamental debatermos sobre a construção das memórias para a constituição das experiências e do conhecimento científico. Toda produção do entendimento se dá a partir de memórias de um passado que é afirmado no presente. Bem como torna-se fundamental debatermos sobre o silêncio: sobre as pessoas comuns, que não estão sob holofotes sociais, que vivem no seu silêncio anônimo e regado de experiências com sentido e entendimento. São estas pessoas que reproduziram uma trama simples e que não tiveram o direito de socializar suas histórias nos documentos oficiais. Por consequência, as riquezas de suas memórias ficaram no silêncio, adormecidas e formadas para ganhar vida diante de uma escuta sensível e atenta de respeito. Dialogar sobre o silêncio é caminhar

num campo muito amplo, apesar de não parecer. O silêncio tem sentido, as palavras possuem silêncio. Ao invés de pensar o silêncio como ausência, podemos pensar a linguagem como excesso.

3.1 Narrativa do sensível

Temas sensíveis são temas necessários no ensino de História. São conteúdos difíceis de abordar não só em sala de aula, mas na vida cotidiana. Em diversos momentos de nossas vidas nos deparamos com casos e acasos em que as emoções foram colocadas em evidência para tomarmos decisões ou sentirmos o que o devido fato ou tema pode significar. Lembrando que, tanto no ensino da História como na vida, a significação dos acontecimentos para o indivíduo constitui um exercício de subjetivação.

Segundo Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2012) “a história serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, (...) para fazer de um animal um erudito, um sábio, (...) de um ser sensível fazer um ser sensibilizado” (p.31). Ou seja, a história é uma possibilidade de transformação. Fazer o ser chegar ao nível de sensibilizado é uma tarefa árdua, complexa e desafiadora, visto que ninguém sente igual a ninguém. O ser humano é diversificado e o sentir é particular. Assim, a aula de história consiste em um ato dramático e a dramatização é uma ferramenta significativa que transfigura o passado e o presente em algo que pulsa, que se vive.

Mas, afinal, o que é um tema sensível? O significado do sensível pode ter várias interpretações e sentidos, seja relativo às pessoas que se comovem ou às que expressam compreensão e solidariedade; às que manifestam, captam, sentem a realidade, aquilo que existe; ou àquilo que tem sentidos, os sujeitos suscetíveis aos estímulos sensoriais. Os autores Mével e Tutiaux-Guillon (2013) debatem que o tema sensível versa sobre uma temática que transporta emoções, complexidade de pensamentos e que é de fundamental importância para o presente e o futuro comum. Os autores afirmam que os temas sensíveis são: “questões quentes”, “sensíveis” ou “difíceis”, “vivas” ou “controversas”, “socialmente vivas”. E a educação e o ensino de História necessitam do sensível para possibilitar a apropriação ou conhecimento do tema específico discutido.

A educação pode percorrer um caminho que estimule os alunos a desbravarem suas emoções e as emoções alheias. O conhecimento sensível e humano deve existir através das vivências do real. Gardner (1999, p. 57) afirma que “o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar-se no mundo das ideias, das sensações e das emoções”. Compreender a emoção é um desafio com o qual o ser humano convive por toda a sua vida e, posto que faz parte do ser, tem de ser considerado como parte do desenvolvimento e da pesquisa educacional:

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

Uma das significações da disciplina de História é o estudo dos seres humanos no tempo, sendo eles providos de historicidade. Em razão disso, acreditamos em uma educação que estimule a sensibilidade. Silvia Pillotto (2017) afirma que as histórias, oficiais ou não, somente adquirem acepção na medida em que “podem ser vinculadas à vida e às experiências efetivamente vividas pelas pessoas. Mas, isso apenas acontece quando estimulamos e desenvolvemos, sobretudo, o sensível, antes do intelectual” (2017, p. 116). Uma luta pela superação do ensino tradicional da História em prol de um ensino transformador, objetivando a construção do conhecimento histórico, passa por levarmos em consideração as experiências do indivíduo. “Os pressupostos da Educação do sensível enfatizam a necessidade de superação do ensino ‘tradicional’ nas aulas de História, na busca de uma educação transformadora e emancipadora” (TAVARES, 2018, p. 123). Tais experiências, sensíveis e perceptivas, estão fincadas no meio social, de onde a necessidade evidente de se respeitar a realidade que o jovem carrega consigo e que o rodeia socialmente.

Assim, segundo GIL e CAMARGO (2018, p. 145) “os temas sensíveis são potentes para ensinar História, pois não envolvem um ponto de vista universal e, nesse sentido, são desafiadores e relevantes, (...) eles envolvem pertencimentos, identidades e prioridades em conflito, suscitam emoções”. Apesar de potente, para tratar temas sensíveis é indispensável antes de qualquer coisa um universo seguro, onde professores e alunos se percebam acomodados e à vontade para dialogar e correr riscos. Verena Alberti (2014) afirma que tais riscos precisam ser compensados

e o professor deve acreditar que vale a pena corrê-los. Ela acredita que a história escolar corre o risco de se tornar insignificante se não trouxer para dentro da sala de aula abordagens dessa natureza. A aula de história já provoca sensações por si só, visto que ela trabalha com causas, efeitos e consequências. O tema sensível pode ser “pesado” dependendo de como será trabalhado; não obstante, tratar de temas sensíveis é necessário. Trabalhar com realidades, sensibilidades e acontecimentos. Os autores Pereira e Seffner (2018) afirmam que:

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

Se pensarmos, como exemplo de tema sensível no ensino de História, a tortura que teve lugar durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira, podemos perguntar: quantas imagens relacionadas a isso temos nos livros didáticos? Uma imagem de algum ser humano pendurado em um pau-de-arara, ou a imagem icônica de Herzog enforcado em um lençol numa cela ou ainda a imagem de Marighella assassinado em um fusca. Tais imagens presentes nos livros didáticos se fixam na memória dos alunos. Esse “horror” precisa ser conhecido; mas devemos ter todo um cuidado sobre como trabalhá-lo. Não cabe ao professor se acomodar depois de apresentar os horrores, chocar os alunos, deixá-los tensos e então, simplesmente, passar para o assunto seguinte: “matéria dada”. O trabalho com questões sensíveis e polêmicas não tem como finalidade abalar ou meramente dar a conhecer acontecimentos chocantes do passado. O objetivo é provocar a reflexão dos alunos. É imprescindível saber enfrentar esse desafio: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado. É necessário moldar o conhecimento a partir de um trabalho de reflexão. É nesse ponto que acreditamos com veemência que o teatro pode ser o instrumento de conscientização dos jovens, para colocá-los em ação e prática dos temas sensíveis, trabalhando a empatia, a memória, o corpo e o silêncio a partir dos jogos teatrais.

A tortura é um tema forte e delicado, deve ser discutido de forma a sensibilizar os alunos para a repulsa frente ao desrespeito aos direitos humanos. Direitos estes que parte da sociedade brasileira repulsa, pois acredita que direitos humanos “só

servem para proteger bandidos". Contudo, o tema consiste apenas em um conteúdo a ser aprendido. Estão nele envolvidos valores que pautam os direitos humanos e o respeito à vida do outro. As pessoas não podem ser violentadas e torturadas por pensar diferente, ter opinião política diferente, ter cor de pele diferente, ter relações de gênero diferentes. Temos que respeitar as diferenças. É um dever ético e constitucional respeitar a integridade física e psíquica do próximo. E não sejamos leigos em achar que racismo, tortura, preconceito, discriminação, bullying, entre outros, são temas sensíveis superados pelo processo civilizatório. Existem sim e existem dentro dos muros das escolas, diariamente, pois a escola "em si está inserida em um contexto sensível em função da violência, das desigualdades sociais, das lutas pelo reconhecimento de grupos invisibilizados na história nacional e, mais recentemente, dos ataques à profissão docente" (SEFFNER; PEREIRA; PACIEVITCH; GIL, 2018, p. 91).

Um ponto primordial a se debater é a dificuldade da educação em aceitar que o estudo do sensível se torne uma dimensão agradável aos alunos, por sair da educação tradicional baseada em uma atividade rígida e cinzenta. A educação do sensível é multicolor, é prazerosa, é bela, é questionadora; é cheiro, é sabor, é gozo, é deleite com os sentidos que vão ser desenvolvidos e sentidos.

Uma educação para o sensível requer a apuração das latências mais imediatas, das modificações que estão ali. Esta educação, de acordo com Duarte Júnior (2010, p. 185), compreende o desenvolvimento dos sentidos de maneira mais precisa e sofisticada, pois nos torna "mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos". Já para Nunes e Rego "a educação (do) sensível vai além dos aspectos lógicos-racionais da mente porque atua a partir da relação experiência/sentido" (2011, p. 103). Mas não podemos esquecer que o sujeito do aprendizado são os alunos. Devemos colocá-los em evidência, entendendo as suas necessidades. Construímos e reconstruímos planos de aula supondo o que os alunos precisam aprender. Contudo, no fundo, estamos mais preocupados com o que queremos que eles aprendam do que com as reais necessidades por trás do que eles querem aprender. Estamos, então, sendo egoístas? Infelizmente não tenho essa resposta - ainda.

Vale ressaltar que uma aula de História que trabalha com o ensino de temas sensíveis do passado não deve se fundamentar apenas na aula expositiva, na cópia

de um texto que esteja no quadro, em responder as atividades do livro didático, fazer uma leitura de um texto que o professor trouxe. Claro que essas são formas e elementos fundamentais para constar em uma aula de História, uma vez que ensinam a partir da retórica, da argumentação, leitura, escrita, entre outros. É necessário, entretanto, despertar sensações nos alunos que os coloquem dentro do episódio ensinado naquele momento. Fazê-los sentir que essa

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

Por fim, a educação do sensível traz consigo uma possibilidade que não pode ser ignorada, visto que transporta algo do mais valioso que possuímos: a nossa sentimentalidade. A ideia de levar temas sensíveis para a sala de aula é um ato de coragem diante da realidade educacional que se vive hoje no Brasil. O relevante para o sistema educacional atual é transmitir o conteúdo, terminar o livro, dar conta do programa, passar no Enem. Assim esquecem que nós humanos, seja o professor ou o aluno, somos sentimentos, somos humanos, somos corpo, somos carne, somos espírito, somos arte, somos paladar, somos visão, somos sensíveis e necessitamos desta sensibilidade na aula de História e na educação de forma geral. Deste modo, educar pelo e para o sensível vem a ser uma estrada plausível de significações para a educação; uma via para uma aula de História que nos pareça fazer a diferença de forma prática ao gerar mudanças na produção de sentidos.

3.2 As veias abertas de uma máquina sensível: o corpo!

Como vimos, a educação tem deixado de lado um dos instrumentos mais importantes do ser humano: o corpo. Parece uma brincadeira, mas infelizmente é a realidade da maioria das salas de aula espalhadas pelo imenso Brasil. Ao estabelecer a mente como o objetivo da educação, a educação relega ao corpo o papel de peso incômodo, elemento a ser controlado e domesticado.

Quando os jovens chegam nos anos finais do Ensino Fundamental há uma nítida depreciação dos movimentos corporais, das brincadeiras e das manifestações de que o corpo é capaz. Enclausuramos esses seres em um ambiente de quatro paredes, sentados, estáticos e por vezes mudos, para não atrapalhar a aula do professor. Uma lástima, pois isso impede o exercício da integração que há entre corpo e mente, um instrumento de grande potência para a educação de ordem prática. E assim nos privamos de entender a potencialidade que o corpo carrega para a compreensão dos sentidos, das sensibilidades, das emoções e do ser como um todo.

Há autores que repetem a máxima de Descartes: “Penso, logo existo” - dito que representa a separação operada pela cultura ocidental entre o corpo e a mente. Durante anos a educação se desenvolveu sobre a murada dessa separação. Se pensarmos na formação de professores em diversas áreas, em que momento foi debatido o corpo na educação? Na nossa formação, pouco se debateu ou se praticou sobre o tema. Mas sempre esteve presente a preocupação da teoria ser mobilizada na prática, para existir significado na aprendizagem. Porém como mobilizar na prática? E é nesse ponto que acreditamos na ludicidade, nos jogos teatrais, no movimento, na transformação do ser e não só na imaginação de como seria, o ser empático, ser presente, ser você completo, ser você de “corpo e alma”.

A prática possibilita ao indivíduo exercer o direito de se expressar, de dialogar consigo mesmo como um todo. Indivíduo que possui verdades, sentimentos, movimentos, transformações e adaptações. Então a educação tende a buscar

Uma prática baseada na atividade lúdica, priorizando a relação corporal, dando possibilidade aos alunos de expressarem suas emoções, medos, dificuldades. Uma abordagem que priorize a totalidade do ser humano incluindo a motricidade, o afetivo, o emocional e o social, implícitos na corporeidade (RIOS; MOREIRA, 2015. p. 51).

O termo corporeidade começou a aparecer nos meios de discussões acadêmicas por volta dos anos 80. A palavra vem de corpo, referente àquilo que ocupa um lugar e no mesmo instante se desloca, posicionando o ser humano como ser no mundo. “É a maneira como o ser humano diz de si mesmo e se relaciona com o mundo, através do seu corpo enquanto objetividade (matéria) e subjetividade (espírito, alma) num contexto de inseparabilidade” (AHLERT, 2011, p. 117). Já para

Assmann “a Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal” (1998, p.47). A compreensão da corporeidade no processo educacional é de extrema necessidade para aprimorar o entendimento do educando em sua totalidade e como ser social. “Falar de uma educação do corpo é falar de uma aprendizagem humana, é aprender de maneira humana (por isso existencial) a ser homem, a existir como ser humano. Falar de uma educação do corpo é explicitar a corporeidade” (MOREIRA, 2012, p.135). É sair da visão engessada e dualista de Descartes para interpretar o ser humano como corporeidade, na qual ele se apresenta inteiro.

Entendemos como é difícil potencializar o corpo na rotina pedagógica. É necessário que os professores compreendam que a expressão corporal é uma forma de linguagem muito interessante e desafiadora, um corpo que navega por todas as disciplinas escolares. Observamos que atualmente apenas a disciplina de Educação Física é responsável por trabalhar o corpo no ambiente escolar, o que constitui um equívoco. Existem várias formas de corpo que se inserem em diversas matérias escolares: o corpo é metamorfose, ele é máquina, ele é sentimento, ele é modificação, ele é individual, ele é carne, ele é fragmentado, ele é rede social, ele é político, ele é tempo:

No contexto da Modernidade o corpo sempre foi visto e vivido na perspectiva da fragmentação, como uma disjunção entre matéria e espírito/alma. Dentro da ordem capitalista desenvolveu-se um corpo-operário instrumento de força de trabalho e reprodução. Um corpo valorizado, preso à lógica do rendimento produtivo que provocou sua individualização. Na atual sociedade pós-industrial as representações do corpo estão cada vez mais multifacetadas e fragmentadas. Temos hoje o corpo-mídia em absoluta evidência, o corpo-transformação, (...) corpo-pele, corpo-estética, corpo-instrumento, corpo-mercadoria, corpo-produto, corpo-doença, corpo-manequim, corpo-nu, corpo-vestido, corpo-sarado, corpo-explorado (AHLERT, 2011, p. 122).

Como enfatiza Pereira (1992, p. 141), “quando temos a possibilidade de entrar em contato com nossa sensibilidade e expressá-la corporalmente, ou seja, não só por meio da verbalização, mas de gestos, de atividades artísticas e lúdicas, podemos nos libertar”. A educação carrega essa essência de libertação, de conhecimento, de crescimento do jovem como humano. A educação é especialmente um ato amoroso. Identificar-se com você mesmo é uma caminhada para obter aptidões e assim

enfrentar as próprias dificuldades. Para se conhecer e conhecer o corpo, por sua vez, é essencial ter coragem.

O maior desafio da educação hoje é reencontrar o ser humano. Para encontrar esse ser humano completo é substancial testar o corpo e a mente, jogar, se permitir, improvisar. Segundo Ryngaert, a improvisação “(...) provoca o sujeito a reagir, seja no interior da proposta que lhe é feita, seja em torno da proposta, explorando amplamente a zona que se desenha para ele, segundo o modo como sua imaginação é convocada” (2009, p. 90-91). A maneira como cada um improvisa e utiliza seu corpo mostra sua sensibilidade, sua emoção, seu pensar e seu agir. E se tirássemos a voz? Como o corpo agiria? Pode-se alongar e espreguiçar o corpo, compreender a respiração a partir do inspirar e expirar, descobrir o espaço físico e o corpo nesse ambiente, escutar e experienciar o som, gerar relações com os outros, improvisar, criar histórias utilizando como ferramenta exclusiva o corpo sem a utilização da voz.³¹

Refletindo sobre o lugar do corpo na educação percebemos que ele nunca pode ser visto como algo prescindível no seguimento educativo, mas como parte medular de seu processo. E, assim, as emoções e o sensível do aluno têm de ser compreendidos na metodologia de ensino, pois “saber sentir as emoções dos alunos, envolvendo-as nos processos de aprendizagem, é também ter um olhar sensível para o enfrentamento e embate de opiniões, decisões a serem tomadas e problemas com alternativas para sua superação. (PILLOTTO, 2007, p. 122). Precisamos, portanto, entender o jovem não apenas como um indivíduo que cumpre normas da coordenação, mas como um ser que é sensível, que brinca, que corre, que sorri, que se emociona, chora e sorri novamente. Esse jovem que é transformação.

Segundo Nunes e Rego:

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

A expressão corporal abrange a espontaneidade, a observação, a imaginação e as competências de relacionamento. Tais instrumentos já nascem com o ser

³¹ No capítulo 4 desta dissertação continuamos a debater essa proposta e a oferecemos em forma de oficina significativa no processo de ensino-aprendizagem da História.

humano, mas, se não são estimulados no decorrer da vida, adormecem. É aí que a escola possui o papel de abordar essas ferramentas através de atividades lúdicas, práticas, plásticas, dramáticas, teatrais, tendo o professor como o seu facilitador e estimulador. Com efeito, expressar-se por meio dos movimentos corporais faz florescer as habilidades físicas, motoras e mentais.

Para superarmos essa fragmentação do corpo e da mente, herança da Modernidade cartesiana, assumimos que a superação passa “Por uma educação emancipadora, realizadora da busca do ser mais ser humano, uma educação libertadora, desveladora da realidade de opressão e exclusão demanda uma outra compreensão de corpo, muito mais larga e inclusiva” (AHLERT, 2011, p. 123). E acreditamos que os jogos teatrais, baseados no Teatro do Oprimido, representam uma possibilidade de alcançarmos esse reencontro do humano completo, de desfragmentarmos o corpo educacional na história.

3.3 Memória coletiva, individual e a identidade

O corpo, por si só, é incompleto. Ele precisa dos sentimentos, dos movimentos, das lembranças, entre outros. Depois de dialogar com o sensível e o corpo como complementos e não como separação, é fundamental compreender e respeitar o indivíduo como ser individual e coletivo. Um ser que possui lembranças, histórias e memórias. Ser que está em construção, em transformação. Um ser, humano.

Filosoficamente, memória significa a capacidade de reter um dado da experiência ou conhecimento adquirido e de trazê-lo à mente; e essa capacidade se torna necessária para a constituição das experiências e do conhecimento científico. Toda produção do entendimento se dá a partir de memórias de um passado que é afirmado no presente. Hilton Japiassú, no Dicionário de Filosofia, afirma: “A memória pode ser entendida como a capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado do mesmo tipo, portanto como uma capacidade de evocar o passado através do presente (JAPIASSÚ, 1996, p. 178).

A memória foi vista e compreendida na sociedade como uma habilidade que o indivíduo tem para preservar e rememorar experiências vividas e referências do passado, se tornando parte do sistema de interação do ser humano. Maurice Halbwachs (2003) organizou seus estudos para analisar o campo da memória social,

mirando-a enquanto reconstrução do passado a partir da memória coletiva. O autor admite que as lembranças, mesmo as individuais, são compostas a partir de um grupo, de um coletivo. Ele fundamenta a memória individual com base nas lembranças próprias do grupo, ou seja: para o autor a memória individual possui uma contínua relação com a memória coletiva. Halbwachs define memória individual da seguinte forma:

Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transportar a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente (HALBWACHS, 2003, p. 72).

A memória individual, para Halbwachs (2003), não existe sem a linguagem e seus símbolos de leituras comuns ao coletivo. Esses símbolos são distribuídos no ambiente social junto ao qual os indivíduos exercem seus personagens sociais, de acordo com as regras estabelecidas. Sendo assim, para esse autor, a memória individual é um olhar sobre os dados compartilhados coletivamente. A subjetividade de um cidadão está diretamente amarrada às formas de ver e sentir coletivamente e, por conta disto, à memória coletiva na forma de fundamentos socialmente edificados.

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

Jacques Le Goff (2013) nos mostra alguns fundamentos da concepção de memória, considerada como um elemento fundamental da identidade. “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (2013, p. 435). O autor também analisa a memória coletiva como um instrumento político de dominação: “(...) a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder” (Ibidem, p. 435). Portanto, a memória, enquanto germinadora de identidade, pode ser compreendida

como parte de uma construção, viga que guiará o indivíduo na incorporação de algumas perspectivas particulares do passado.

Já Michael Pollak (1992) debate sobre os elementos que constituem a memória individual e coletiva. “Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de ‘vividos por tabela’, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente a pertencer” (1992, p. 201). Além desses acontecimentos o autor também ressalta que a memória é seletiva, conceituando-a da seguinte maneira:

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

Pollak enfatiza, ainda, que a memória é fundamental na percepção de si e dos outros. Com efeito, ela se constrói em decorrência de um trabalho de organização e seleção daquilo que é significativo para o sentimento de unidade, de continuidade e de conexão, ou seja, de identidade.

Existem várias formas de se rememorar o passado e Itamar Freitas é muito feliz em sua colocação quando nos afirma que a “Memória e História são dois instrumentos muito importantes. Ambas são fontes para a construção da nossa identidade” (2010, p. 39). Isto é, História e memória andam juntas e possuem finalidades em comum que dizem respeito à criação da identidade. O autor continua dialogando sobre essa interdependência entre memória e História:

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

Se formos exemplificar essa linha de interdependência entre a memória e a História, podemos ir pela estrada da Guerra de Canudos, movimento messiânico no sertão do nordeste brasileiro. Situado no início da república brasileira, Canudos

possibilitou novas interpretações e possibilidades de análise da história ocorrida, em face da utilização das memórias individuais e coletivas de quem estava lá. Freitas (2010) indaga da seguinte maneira: “O que seria da História do movimento messiânico de Canudos ou da História dos trabalhadores rurais Sem Terra se não fosse considerada a memória individual e coletiva dos seus agentes?” (2010, p. 41-42). Em outras palavras, a memória se torna indispensável para as novas análises da historiografia e, mais especificamente, do ensino da História.

Com o advento das novas correntes historiográficas transfigurou-se a maneira de analisar, pesquisar, ensinar e aprender a História. Foram inseridas novas metodologias de ensino e uma maior abrangência de aceitação e análise de fontes históricas. Além das metodologias e fontes, é importante destacar os novos conteúdos que foram introduzidos, à exemplo da temática Africana e Indígena, estas introduzidas por lei, mas também variados conteúdos específicos como a vida de homens comuns, crianças, mulheres, marginalizados, minorias silenciadas, oprimidos, entre outros.

Nesse âmbito, vale a pena trazer um questionamento interessante de Selva Guimarães Fonseca: “(...) se a história pode ser encontrada, ouvida, lida nos muros, nas ruas, nos quintais, nas esquinas, nos campos, por que a história ensinada consiste basicamente na transmissão da memória nacional?” (2003, p. 153). Essa interrogação é muito pertinente para refletirmos sobre o papel da metodologia do ensino de História na educação básica e interfere também, na questão da identidade: ao passo que os estudantes da educação básica vivem uma memória de sua história local ou regional, a escola e os livros didáticos ensinam uma História restrita à preservação da memória dos grupos da elite nacional.

O autor Mario Carretero, juntamente com Alberto Rosa e Maria Fernandez Gonzalez, desenvolveu um estudo sobre o “Ensino de História e a Memória Coletiva” (2006). Eles problematizam que a escola confere pouca atenção aos acontecimentos e transformações que se dão em seu entorno. Os autores acreditam que ela pode ser o local para o diálogo e análise das possibilidades desta memória coletiva. Essa é a história real e mais próximas dos jovens; então por que não a explorarmos mais em sala de aula, em vez de ficarmos presos aos longos conteúdos curriculares? Assim eles nos interpelam sobre o assunto:

Por su parte, el estudio de la memoria colectiva, en nuestra opinión, ha prestado escasa atención a las cuestiones relacionadas con la historia escolar y las profundas transformaciones y debates que se están produciendo en torno a ella. Sin embargo, la escuela es justamente un ámbito donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre sí mismas (CARRETERO; ROSA; GONZALEZ, 2006, p. 12).

Em termos de memória se há observado uma espécie de batalha em relação ao que se ensinar na História. Carretero (2006) anuncia que é um problema enfrentado em âmbito mundial e em diferentes países, não só no Brasil ou na América do Sul, e que tem gerado debates calorosos sobre o tema “(...) tal como puede observarse en los casos en que, en diferentes países, la enseñanza de la Historia devino en tema de iracundo debate” (2006, p. 13).³²

A história e a memória não têm como andar afastadas. No entanto, há uma diferença intrigante sobre o ensino de história e a transmissão da memória. A História, por ser crítica, se nega a esquecer o pungente. Não deve ocultar o que não gostamos ou acreditamos, precisa debater as várias versões, refletir sobre já termos sido tanto oprimidos como opressores; pensar sobre a linha tênue entre um e outro. Carretero (2006) nos informa esse pensamento da seguinte maneira:

Pero aquí hay ya una diferencia entre enseñanza de la historia y transmisión de la memoria compartida. La historia es crítica: se niega a olvidar lo doloroso, no debe ocultarnos cosas que ahora pueden no gustarnos; debe enseñarnos que a veces hemos sido víctimas, pero otras también verdugos, y que el límite entre lo uno y lo otro a veces es muy tenue (2006, p. 25-26).

Podemos observar, a partir dessas concepções, que ensinar História é delicado. Ela é um instrumento para desenvolver a criticidade e criar um pensamento mais amplo para as modificações, contrariando a ideia da antiga historiografia que acreditava estar construindo narrativas para a eternidade. A demanda do ensino de História hoje é a busca de um delicado equilíbrio para o futuro enquanto projeto coletivo:

³² Ele nos apresenta um exemplo sobre as modificações ocorridas quase que da noite para o dia nos manuais escolares de história da antiga União Soviética, por volta dos anos 1992 a 1994, pensando a Rússia como um país de tamanho continental: “Entre 1992 y 1994 numerosos manuales escolares de historia de la antigua Unión Soviética, así como de numerosos países bajo su influencia, se modificaron drásticamente; esto supuso, entre otras cosas, que millones de alumnos de distintas edades recibieran, casi de la noche a la mañana, una versión de su pasado nacional, y del pasado en general, radicalmente diferente de la que venían recibiendo” (CARRETERO; ROSA; GONZALEZ 2006, p. 13-14).

Entendemos que la Historia y su enseñanza, debe ser un instrumento para abrir futuros posibles, no únicamente para canalizarlo en las direcciones recibidas por quienes confeccionaron en el pasado narraciones con vocación de eternidad. Es en la búsqueda de este delicado equilibrio que ahora se está discutiendo el futuro de la enseñanza de la historia (CARRETERO; ROSA; GONZALEZ, 2006, p. 26).

Podemos concluir, enfim, que há várias formas de diversificar o ensino de História. A memória possui um papel significante na composição da História e da identidade social de cada ser, seja particular ou coletiva. Como acontecimento ou fonte histórica, a memória, nos últimos tempos, se engrandeceu em importância na ocupação do historiador e também no ofício do professor de História. Como decorrência, a maior provocação que se coloca aos profissionais da História no exercício com a memória é compreender e problematizar as suas diferentes proporções, refletindo sobre seus aspectos políticos, culturais e sociais. Para ecoar essa reflexão o Teatro do Oprimido se apresenta como prática lúdica e compartilhada, permitindo trabalhar, através de seus jogos, as memórias individuais e coletivas e suas lembranças.

3.4 Silêncio, esquecimento, lembranças e mudanças

Há também várias histórias a serem narradas e recontadas a partir das memórias. É o caso das histórias das pessoas comuns, que não estão sob holofotes sociais, que vivem no seu silêncio anônimo e regado de experiências com sentido e entendimento. São estas pessoas que reproduziram uma trama simples e que não tiveram o direito de socializar suas histórias nos documentos oficiais. Por consequência, as riquezas de suas memórias ficaram no silêncio, formadas mas adormecidas, esperando para ganhar vida diante de uma escuta sensível e atenta de respeito.

Dialogar sobre o silêncio é caminhar num campo muito amplo, apesar de não parecer. O silêncio tem sentido, as palavras possuem silêncio. Orlandi (1992) nos afirma que até as palavras respiram o silêncio: “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras” (1992, p. 11). No mesmo livro, a autora

afirma que o silêncio teve origem antes da linguagem. Ao fazer tal colocação a autora posiciona, interessantemente, o silêncio como “fundante” (1992, p. 14) e nos confirma: “Quando o homem, em sua história, percebeu o silêncio como significação, criou a linguagem para retê-lo” (p. 27). Ao invés de pensar o silêncio como ausência, podemos pensar ao contrário: a linguagem como excesso. Tampouco podemos pensar o silêncio como estático. Não é só a boca que fala, mas o corpo fala, os olhos falam, o sorriso fala, e isso tudo é uma composição humana remetida para o fazer teatral. O ser humano não é só voz, ele é corpo, sentimento, espírito, vontade, amor. A autora completa: “Quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o ‘pensamento, a introspecção, a contemplação, etc.’” (1992, p. 35). Ou seja, o silêncio fala.

Existem lembranças que navegam no silêncio. Não por serem árduas ou impossíveis de serem contadas, mas por não poderem florescer diante da ausência de reconhecimento e legitimação social. Vivem na clandestinidade. É o que Pollak (1989) chama de memórias subterrâneas. Por vários motivos, a memória subterrânea não ganha um espaço social. Ela não some, contudo; antes vive em um certo silêncio, transmitida de geração a geração, muitas vezes oralmente. A memória subterrânea é proibida e clandestina, mas sobrevive circulando pela via oral entre indivíduos de um mesmo grupo social:

Este exemplo mostra também a sobrevivência, durante dezenas de anos, de lembranças traumatizantes, lembranças que esperam o momento propício para serem expressas. A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais (1989, p. 03).

Mas, afinal, como seria possível relatar o silêncio ou uma memória traumatizante? Pollak (1989) afirma que “para poder relatar seus sofrimentos uma pessoa necessita antes de mais nada encontrar uma escuta” (1989, p. 04). Como o indivíduo poderá compartilhar sua memória se não houver uma escuta, um cúmplice para ajudar a carregar esse fardo tão pesado? No passado de muitos seres lamentavelmente constam acontecimentos tenebrosos, que carregam a marca da violência, da perda, da crueldade, do desrespeito intenso à dignidade da vida

humana. Os símbolos desses acontecimentos seguem latejantes na memória de quem os viveu: a dor ainda grita. Denominamos de memórias traumáticas essas lembranças que permanecem gritantes no ser; as dolorosas imagens passadas que insistem em não passar. Jeanne Marie Gagnebin (2006) descreve o trauma da seguinte forma: “O trauma é a ferida aberta na alma, ou no corpo, por acontecimentos violentos, recalcados ou não, mas que não conseguem ser elaborados simbolicamente, em particular sob a forma de palavra pelo sujeito” (2006, p. 110). Existem indivíduos que optam por não dialogar sobre essas feridas do passado, acreditando que ao desconsiderá-las poderão esquecer esses capítulos de vida ainda não superados. Todavia, a experiência traumática se caracteriza pela improbabilidade do esquecimento. Ela se conserva como um passado que não finda de voltar à tona, uma espécie de pesadelo que sobrevive mesmo contra nosso desejo.

No entanto, quando essas memórias rompem a barreira do silêncio e passam a ser narradas e debatidas mais largamente, podem trazer consigo dados inéditos para a História oficial. Podemos usar como exemplo a Ditadura Civil-Militar no Brasil. Muitas famílias perderam companheiros e pessoas queridas em razão dessa forma de governo, mas, por estarem silenciadas, não encontravam espaço para falar sobre o tema. Nos últimos anos observamos uma luta de defesa da memória e o ressurgir das memórias subterrâneas e traumáticas dessas pessoas. São vozes e atos que protestam e reivindicam o aparecimento dos não ditos³³ da história da ditadura, se contrapondo, assim, à única explicação dos fatos que possuía nitidez até então. Pollak (1989) dialoga sobre o dizível e o não dizível da seguinte forma:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou Estado desejam passar e impor (1989, p. 06).

Para Le Goff (2013) a memória desempenha um papel fundamental contra o esquecimento, seja ele individual ou social. Ao preservar os acontecimentos, a memória evitaria o advento do esquecimento total.

³³ O Não Dito nesse caso são as vozes que censuradas e silenciadas na época da Ditadura Civil-Militar Brasileira. Como também os mortos, desaparecidos, trabalhadores do campo, indígenas, moradores de favelas, entre outros.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a memória, por conservar certas informações, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, pois ela acaba por capacitar o homem a atualizar impressões ou informações passadas, fazendo com que a história se eternize na consciência humana (2013, p. 387).

Podemos investigar e deduzir que a memória é a vida, sempre conduzida por grupos vivos. Nesse trajeto ela segue em durável evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, insensível às suas alterações sucessivas, frágil a todos os usos e manipulações, capaz de longas latências e de repentinhas energizações.

3.5 Empatia histórica, experiência e imaginação

Na composição do indivíduo existe o outro, que abarca interpretação e sentimento. A construção do sujeito envolve se identificar e se entender no outro sujeito. Logo, a empatia é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, pois auxilia na constituição do ser cidadão e das suas possibilidades de transformação. Nossa discussão deve começar, então, dissecando os esforços para conceituar a noção de empatia histórica em suas diferentes perspectivas. Dependendo de onde o termo é utilizado assume significados bastante distintos. O conceito mais aceito de empatia atualmente designa a tomada de perspectiva, o sentir ou tentar sentir o sentimento do outro. Assim, sentindo-se o que o outro sente, a justiça seria observada com mais equilíbrio, promovendo junções interpessoais sem muitas discordâncias.

Nos anais da história foi o filósofo alemão Rudolf Lotze que, em 1858, utilizou a palavra grega *empathēia*, a qual significa ‘estado de emoção’. Sua intenção era caracterizar, com esta palavra, a competência do espectador de arte para se implicar na peça apreciada. Algo como sentir-se na peça, identificar-se com ela.

Peter Lee e Rosalyn Ashby (2001) conceituam a empatia de uma forma ampla. Para eles a empatia é “a capacidade de perceber algo condicionalmente apropriado, as ligações entre intenções, circunstâncias e ações e, finalmente, a capacidade de perceber como uma perspectiva particular seria realmente afetada por ações em circunstâncias particulares” (LEE & ASHBY, 2001, p. 25).

Sobre a relação entre empatia e conhecimento histórico, Davis (2001) afirma que “A empatia constitui um dos elementos essenciais do pensamento histórico e uma

investigação histórica rigorosa que resulta numa compreensão aprofundada dentro do contexto. Na maior parte, é de natureza intelectual, mas certamente pode incluir dimensões emocionais" (2001, p. 03). Portanto, de acordo com o autor, ainda que a ênfase do raciocínio histórico recaia na análise racional e lógica, a dimensão subjetiva do conhecimento pode ser fundamental para o exercício da empatia histórica.

O componente que sobressai é o da afetividade, da emoção. A empatia ajuda na constituição do ser como cidadão a partir do instante em que o auxilia nas relações interpessoais. Compreender o outro faz com que se tenha uma conduta de respeito e compreensão a qual, por sua vez, age como elemento facilitador da aprendizagem. Podemos inferir que a BNCC (2017) adere à noção de empatia no processo de ensino-aprendizagem de História da seguinte forma:

Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade (BNCC, 2017, p.397).

O valor da empatia histórica para o ensino de História deriva do fato de que ela funciona como "um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objetivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus" (PEREIRA, 2003, p. 53). Dessa maneira, a empatia histórica se converte em um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Dialogar sobre empatia é também dialogar sobre experiência, na medida em que se colocar no lugar do outro é ter uma experiência. Segundo Larrosa, "a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova" (2002, p. 25). O autor continua caracterizando a raridade da experiência enquanto algo que nos marca:

A 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. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (...) nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (2002, p. 21).

Larrosa (2002) afirma, nesse sentido, que a experiência se encontra cada vez mais rara em razão da abundância de opinião presente no mundo atual: “experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião, às vezes, crítica sobre tudo o que se passa” (2002, p.22). Para Larrosa, o sujeito está imerso no aparato da informação e opinião e, por consequência, incapacitado de ter experiências.

O autor defende ainda que a raridade da experiência se deve à escassez do tempo. “A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (2002, p. 23). Para que a experiência nos toque de verdade precisamos desacelerar, vencer esses obstáculos citados:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir 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 (LARROSA, 2002, p. 24).

Por fim, acreditamos que empatia histórica hoje consiste na capacidade de descrever o passado através dos olhos e experiências daqueles que o viveram, revelados ou analisados como fontes através de suas literaturas, artes, artefatos, artes plásticas, artes cênicas e afins. A empatia histórica demanda, além disso, o evitar da “mentalidade atual”, o não julgar o passado apenas em termos das normas e valores contemporâneos. A experiência, por sua vez, não é a estrada até um objetivo prévio, até um propósito que se identifica de antemão, mas uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode prematurar.

4 AS NARRATIVAS EM ABERTO

No capítulo anterior, defendemos a tese de que todo o corpo, com suas memórias e seus silêncios, deve estar implicado na construção do conhecimento sobre temas sensíveis, visando desenvolver a empatia social e a compreensão complexa da democracia e da cidadania. Neste capítulo, reforçamos que o saber disciplinar de História necessita do lúdico, da interação e da experimentação de várias significações históricas, e que o jogo seria, como defende Meinerz (2013): “(...) espaço de interação e de experimentação, lugar pensado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado.” (2013, p. 104). Nesse sentido, o jogo apresenta a possibilidade de otimizar o ensino de História como uma ferramenta que envolve a expressão corporal. E essas ações são mobilizadas através da metodologia cênica, já que liberdade, intuição e transformação são aspectos relevantes dos jogos teatrais.

Para tanto, vamos conceituar o que chamamos de oficina teatral, que acreditamos ser o local onde se constrói, fabrica, cria e se elabora algo, e também um local onde se trabalha e se aprende. Onde teoria e prática não são excludentes. E vamos propor uma oficina de jogos teatrais. Não como lazer, mas efetivamente como forma de aprendizagem que mobiliza ao mesmo tempo o intelecto e o sistema sensorial. Para tanto, nossa oficina será composta por vários jogos que podem ser selecionados e praticados com o público alvo. Transportando o Teatro do Oprimido para o ensino de História, a missão da oficina proposta é converter o estudante de história em testemunha, ou melhor, em um agente de História, um ser que age, experimenta, critica e reconstrói; é empreender o esboço da conversão do aluno em ator atuante na História e nas problemáticas eleitas.

4.1 Jogo na disciplina História e jogo teatral: corpo e imagem

Primeiramente nos concentraremos no entendimento de jogo no ensino de História, e logo após adentraremos na ideia do jogo teatral. Acreditamos que a concepção de jogo da autora Carla Beatriz Meinerz (2013) satisfaz a nossa convicção ao afirmar que:

Compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola (2013, p.103).

Há autores que compararam o jogo a uma brincadeira, um campo de interação, à correlação entre seres humanos; uma espécie de interação social entre o eu e o outro. Fortuna (2004) afirma que: “tanto jogo quanto brincadeira contém a ideia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo, enfim” (2004, p.02). Sendo assim, tendemos a interpretar o jogo como modo de produzir - não apenas como elemento mínimo ou adereço, mas como ação cultural significante para a movimentação de saberes e fazeres.

Um dos objetivos a ser alcançado ao longo da utilização dos jogos no ensino de História é a seriedade, o levar o jogo a sério: não como passatempo, mas como significação. Huizinga (2000), em *Homo Ludens*, reflete sobre as particularidades do “estar em jogo”:

O jogo tem, por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível a ‘vida cotidiana’ reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto (2000, p. 19).

A disciplina de História necessita do lúdico, da interação e da experimentação das várias significações históricas. O jogo representaria, então, esse entreposto para saborear as possibilidades. Meinerz (2013) completa: “A aula de História é assim compreendida como espaço de interação e de experimentação, lugar pensado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado” (2013, p. 104). O lúdico oportuniza a liberdade de arriscar-se e errar, de errar e aprender com o erro, experiência que se mostra fundamental para a aprendizagem dos alunos.

O jogo carrega a possibilidade de otimizar o ensino de História como uma ferramenta que envolve a expressão corporal. No uso feito por este trabalho temos o jogo teatral, encenações, dinâmicas com leituras dramatizadas, júri simulado. Nesse sentido, Meinerz (2013) afirma que:

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

A autora fala sobre os jogos teatrais como exemplo de entretenimento de expressividade corporal. Ela afirma: “Nesses jogos teatrais, (...) a intervenção e a mediação do professor são importantes para manter o aspecto lúdico, (...) essa deve ser também a proposta da apropriação de dinâmicas de grupo em sala de aula” (2013, p.113).

Da multiplicidade de fundamentos que a palavra teatro apresenta, é consensual que seu significado reside na transformação do ator em personagem. Os jogos teatrais significariam a busca da transição do ator para o personagem. Transportando essa passagem para o meio educacional, o ator seria o aluno e o personagem seria um caminho estratégico para a busca da sua criticidade e autonomia, algo extraordinário. Spolin (2015) nos descreve o jogo teatral como algo que não só desenvolve habilidades no campo teatral, mas vai além na medida em que nos educa para concentrar energias, nos conhecer, compartilhar o conhecimento prévio no coletivo. A autora se expressa da seguinte forma:

Os jogos tornarão os alunos mais conhecedores de si mesmos. Jogando, os alunos não irão adquirir apenas habilidades de performance, mas aprenderão também as regras básicas para contar histórias, apreciação da literatura e construção de personagens. Por meio do jogo, eles irão desenvolver imaginação e intuição, e descobrir como se projetar em situações não familiares. Ao serem expostos às suas possibilidades criativas e artísticas irão aprender a concentrar suas energias, a compartilhar aquilo que conhecem. Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida (2015, p. 27).

Ações como buscar estratégias e ser criativo são fundamentais quando se está em jogo. E essas ações são mobilizadas através da metodologia cênica, já que liberdade, intuição e transformação são aspectos relevantes dos jogos teatrais. Em relação à liberdade, Spolin (2015) afirma que “(...) jogos teatrais oferecem aos alunos a oportunidade de exercer a sua liberdade” (p. 30). Ela acrescenta que a intuição não surge do nada. O ser atuante precisa ser surpreendido, ser espontâneo. “A intuição vai além do intelecto, da mente, da memória do conhecido. (...) o intuitivo só pode ser

sentido no momento da espontaneidade (...) é necessário ser surpreendido por ela (intuição)" (p. 31). E sobre o último passo, que é a transformação, ela nos anuncia: "Quando os atores estão focados no jogo, são capazes de transformar objetos ou criá-los [...] transformações são mágica teatral e uma parte intrínseca da maioria dos jogos teatrais" (p. 32). Ou seja, o indivíduo não pode forçar o que está fazendo no jogo. Sua ação deve ser natural, vinda da alma, de dentro do ser, e assim se transformar, uma vez que a criatividade não pode ser obrigatória, tem de ser orgânica.

Augusto Boal (2011), em seu livro "Jogos para atores e não-atores", afirma que o corpo é peça fundamental no fazer teatral. "O elemento mais importante do teatro é o corpo humano; é impossível fazer teatro sem o corpo humano" (2011, p. 10). No mesmo livro ele opta por utilizar a palavra 'exercício' em vez de 'jogos'. Boal conceitua 'exercício' da seguinte forma: "o exercício é uma reflexão física sobre si mesmo" (p. 87). Em contrapartida, os jogos "tratam de expressividades dos corpos como emissores e receptores de mensagem" (p.87). Na mesma página, o autor completa: "os jogos e exercícios que aqui descrevo são antes de tudo *jogos/exercícios*, havendo muito de exercício no jogo, e vice versa".

O pensamento está, portanto, interligado ao corpo. Se você pensa, o seu corpo reage de alguma forma. Corpo e pensamento constituem uma unidade. O corpo sente tudo: quando se respira, se grita, se sente dor, se adoece, ele reage de alguma forma. Boal exemplifica da seguinte maneira:

Um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente. É fácil compreender isso observando os casos mais evidentes: a ideia de comer pode provocar salivação, (...) o amor pode provocar um sorriso, a raiva pode provocar o endurecimento da face etc. (...) nós respiramos com todo o corpo: braços, pernas, pés (...) nós cantamos com o corpo todo, não somente com as cordas vocais. (...) O jogo de xadrez é um jogo intelectual, cerebral; no entanto, os bons jogadores se entregam também fisicamente em uma partida; eles sabem que o corpo inteiro pensa, e não exclusivamente o cérebro (2011, p. 88).

O corpo não é só o que nós vemos, o que está externo. Nós funcionamos por dentro, de dentro para fora. O corpo sente tudo, ele se expressa sem precisar de voz. Sendo assim, nos concentraremos a seguir em jogos teatrais para o corpo, na batalha dele com o mundo, no corpo que fala, no corpo que remete a uma imagem, no corpo que canta, no corpo que emite uma poesia, no corpo que sente, no corpo que atrofia e

se distrofia pela experimentação, pela resistência, pelo novo, pela criatividade, pelo jogo.

4.2 A oficina de jogos teatrais como ferramenta de aprendizagem

Conceituar oficina é bastante complexo. Acreditamos que oficina é o local onde se constrói, fabrica, cria e se elabora algo. É também um local onde se trabalha e se aprende. Trabalhamos com essa perspectiva. Assumimos também a afirmação de Gonzales Cubelles (1987):

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

Em tal atividade, teoria e prática não são excludentes. É uma espécie de teoria na prática, o lugar da construção e desconstrução, do experimentar. Processo um tanto particular, pois parte das experiências precedentes dos integrantes, enquanto coletivo, considerando o exercício uma prática democrática. Betancourt afirma que:

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

A oficina que estamos a propor nesta dissertação será uma oficina de jogos teatrais. A autora Viola Spolin (2015) acredita que a “oficina de jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula” (2015, p. 30). Consideramos ainda que o professor é uma peça fundamental neste laboratório. Spolin (2015) afirma que a oficina “pode tornar-se um lugar onde professor e alunos encontram-se como parceiros de jogo, envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato,

comunicar, experimentar, responder e descobrir" (2015, p. 29). Isso significa que todos os envolvidos são importantes, na medida em que todos experimentarão e navegarão juntos no desconhecido, nas lembranças compartilhadas. A oficina se constrói então como um lócus onde a relação professor e aluno pode ser afinada cada vez mais no companheirismo e no auxílio.

É de fundamental importância ressaltar que as oficinas, na prática, não são uma forma de lazer para os professores, mas efetivamente uma ferramenta de aprendizagem que mobiliza o intelecto, o sistema sensorial. Nesse sentido, Spolin acrescenta que "As oficinas não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos." (2015, p. 29). Tal desenvolvimento pode ser estimulado em várias disciplinas, não só na História. O discurso ganha significado, a concentração se equilibra, interação e comunicação reforçam o conhecimento coletivo:

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo (Idem, 2015, p. 29).

A oficina é composta por vários jogos que podem ser selecionados e praticados com o público alvo. Deve haver, contudo, uma espécie de acolhimento que aproxima o indivíduo ao trabalho proposto, o faz "chegar" ao laboratório experimental. Spolin (2015) afirma que "cada sessão tem um início, um meio e um fim. Jogos de aquecimento e/ou jogos introdutórios preparam os jogadores para jogos teatrais a serem desenvolvidos" (p. 38). A autora denomina, assim, os "jogos de aquecimento e/ou introdutórios". Nos apegaremos ao termo "jogo de aquecimento", que visa aquecer o corpo, a mente e assim dar início ao trabalho. Logo, concordamos com a autora quando diz que são esses jogos iniciais que prepararão o ser para os próximos passos da oficina. "Os jogos de aquecimento promovem a integração do grupo e ajudam a focalizar a energia para a próxima experiência de aprendizagem" (2015, p. 38).

Haja vista a contínua negação do corpo nos procedimentos de ensino-aprendizagem do ensino de História, assim como ocorre na escola em geral, acreditamos ser de suma importância a valorização da tarefa com os sentidos, do

exercício da manifestação corporal entendida como discurso, promovendo assim a redefinição do indivíduo como ser integral. De acordo com este argumento, a oficina com o corpo visa possibilitar a vivência de processos férteis através de improvisações e criação de cenas, alongamentos, jogos teatrais e brincadeiras geralmente transportadas das experiências infantis dos integrantes.

4.3 Oficina de jogos teatrais: alternativas para recriar a engrenagem

As oficinas de Teatro do Oprimido são elaboradas a partir das necessidades de cada grupo e dos objetivos da oficina. Sua duração pode ser de horas ou anos. O arsenal deste método propõe uma série de jogos e exercícios que objetivam sensibilizar os participantes para a linguagem teatral.

Podemos afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, essencialmente uma mina de som e movimento. Por tal motivo, consideramos que conhecer os mecanismos corporais e o respectivo corpo é o primeiro passo para transformá-lo em um corpo expressivo, que se comunica, que fala. Transportando esse princípio para o ensino de História, a missão da oficina proposta é converter o estudante de História em testemunha, ou melhor, em um agente de História, um ser que age, experimenta, critica e reconstrói.

O esboço da conversão do aluno em ator atuante na História e nas problemáticas eleitas é traçado a partir da seguinte proposta de oficina:

Oficina de jogos teatrais: alternativas para recriar a engrenagem

Duração: 04 encontros de 02 horas/aula = 08 horas/aula.

Público-alvo: jovens do Ensino Fundamental 02 e Ensino Médio que desejam desenvolver a capacidade de comunicação verbal e não verbal por meio do teatro, utilizando jogos teatrais dramáticos. A quantidade de alunos depende da disponibilidade e possibilidades de espaço em que será proposta a oficina.

Temática Histórica: conceito de Tortura e Ditadura através de jogos teatrais do Teatro-Imagen³⁴.

Método: a proposta da “Oficina de jogos teatrais: alternativas para recriar a engrenagem” abrange aulas teóricas e práticas através de jogos teatrais dramáticos, com o auxílio de textos, vídeos e da técnica do improviso, bem como experimentação dos conceitos, do corpo e de atividades em grupo. De natureza teórico-prática, o projeto trabalhará com questionamentos a partir de exercícios e jogos que levam ao Teatro do Oprimido (TO), com o intuito de modificar a forma mecânica do corpo. O método do Teatro Imagem será o instrumento cênico para iniciarmos as conversas sobre as temáticas propostas.

Problema: como os jogos teatrais podem trazer, para a cena histórica, experiências intercambiáveis entre os alunos através da expressão corporal?

Objetivos: estudar e desenvolver as ações físicas e racionais como fio condutor da compreensão das personagens, em que o corpo é a ferramenta da criação; debater a biografia e propostas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, especificamente a técnica do Teatro-Imagen; realizar uma pesquisa intensa sobre as possibilidades de representação corporal de cada aluno a partir de jogos teatrais; motivar a procura de um maior conhecimento acerca de sua empatia corporal com o tema proposto.

Programação

- Leitura e estudo de textos do Teatro do Oprimido e Augusto Boal;
- Jogos teatrais e improvisações;
- Dinâmicas de desinibição individual e em grupo;
- Análise de construção de personagens e imagens;
- Montagem de cenas através do Teatro-Imagen;

³⁴ “O Teatro Imagem foca-se nas linguagens não verbais a fim de comunicar-se. A partir da leitura da linguagem corporal, busca-se a compreensão dos fatos representados na imagem, sendo esta, uma realidade existente e/ou vivenciada. Os participantes são levados a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades etc.) e objetos” (BOAL, 2011, p.5).

1º Encontro: o prólogo

Objetivo: expor as concepções do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, dialogando com suas formas de execução.

Metodologia: apresentação explicativa, teórica e prática.

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

Tempo: 2 h/a.

Programação:

1. **Apresentar a proposta do Teatro do Oprimido de Augusto Boal** por meio do documentário “Augusto Boal e o Teatro do Oprimido (2010)”, que apresenta a trajetória do teatrólogo e dramaturgo Augusto Boal na estruturação do Teatro do Oprimido. Trata-se de um teatro que busca a modificação de quem dele faz parte, tornando-se uma ferramenta de transformação social. Disponível no Youtube através do link <<https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>>. Acesso em 16/04/2019 às 19h02. (**Duração 1h05**)
2. **Roda de diálogos:** exposição de ideias e entendimentos a partir do observado no documentário. (**Duração 30 minutos**)
3. **Relaxamento:** solicita-se aos jovens que deitem pelo espaço da sala de barriga para cima, braços ao longo do corpo com as palmas da mão voltadas para o chão, pernas esticadas e olhos fechados, para promover a limpeza corporal. Ao som de uma música de meditação em volume baixo, orienta-se que eles comecem a inspirar e expirar e que não percam o contato com a respiração. É de fundamental importância explicar a função da limpeza corporal³⁵ (**Duração 10 minutos**).

³⁵ A limpeza corporal é de extrema importância para o início do jogo teatral, pois ela limpa o corpo do peso que o corpo físico e mental carrega diariamente. Naquele espaço de produção, o corpo precisa estar vazio e leve para receber novos mecanismos e estruturas.

Indicação de música para o relaxamento:

https://www.youtube.com/watch?v=3O6T-b1_Z6Y Acesso em 03/12/2019 às 12h10.

4. Jogo do Hipnotismo Colombiano: “Um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto do outro; este, como hipnotizado, deve manter o rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador, os dedos, os cabelos, o queixo e o pulso” (BOAL, 2011, p. 91). Separam-se duplas em que o hipnotizador pode explorar todo o espaço cênico, direita, esquerda, abaixar, subir, de forma lenta. Após um tempo de jogo, o hipnotizador vira hipnotizado. Uma variante para esse jogo é o hipnotizador usar as duas mãos de hipnose, onde em cada mão haverá um hipnotizado. **(Duração 10 minutos)**

Indicação de música para o relaxamento:

<https://www.youtube.com/watch?v=f0y0M00H1ak> Acesso em 04/12/2019 às 08h27.

5. Finalização: volta-se para grande roda e todos se dão as mãos. Em sentido horário ou espontaneamente, os jovens têm que falar uma palavra que traduza o que significou para eles a proposta vivenciada do dia. Uma variante é propor: um animal que representou o encontro para você. **(Duração: 5 minutos)**

2º Encontro: conhecendo o corpo

Objetivo: desenvolver a concentração e atenção através de jogos teatrais; compreender o respectivo corpo; investigar os limites e possibilidades do corpo.

Metodologia: aula dialógica e executada de forma prática por meio de jogos teatrais.

Materiais necessários: sala ampla, caixa de som e pessoas

Tempo: 2 h/a.

Programação:

1. **Roda de diálogo circular:** conversa inicial sobre o que sentiram no último encontro e o que se espera para esse, além de exposição da programação proposta para o encontro com a prática de jogos teatrais. Anunciar que após cada exercício haverá um debate breve sobre as sensações que foram sentidas e alcançadas durante o jogo. (**Duração 15 Minutos**)
2. **Relaxamento:** solicita-se aos jovens que deitem pelo espaço da sala de barriga para cima, braços ao longo do corpo com as palmas da mão voltadas para o chão, pernas esticadas e olhos fechados, para promover a limpeza corporal. Ao som de uma música de meditação em volume baixo, orienta-se que eles comecem a inspirar e expirar e que não percam o contato com a respiração - todos os encontros iniciam com o relaxamento, de preferência com sonoplastia diferente para cada encontro. (**Duração 10 minutos**)

Indicação de música para o relaxamento:

<https://www.youtube.com/watch?v=aCSs8gD6ZXs> Acesso em 03/12/2019 às 11h32.

3. **Jogo do Balão:** “O diretor joga dois, três, muitos balões em direção aos atores, que devem mantê-los no alto, tocando-os com qualquer parte de seus corpos, como se seus corpos fossem parte dos balões (...)” (BOAL, 2011, p. 99). O mais interessante é ter um balão para cada jovem. Uma possibilidade de variante é dizer que cada balão representa o sonho de cada um. Então, como grupo, os alunos devem cuidar do seu balão e daquele do companheiro também, ou seja, não deixarem os balões caírem e nem estourarem. Outra variante é pedir que eles não toquem nos balões que estarão no ar com as mãos, que usem outras partes do corpo, testar possibilidades no respectivo corpo. (**Duração 15 minutos**)

Indicação de música para o jogo:

<https://www.youtube.com/watch?v=Pia8EBfzhF8> Acesso em 03/12/2019 às 11h35.

4. **Debate das sensações:** neste momento do encontro dialoga-se com os jovens e pede-se que eles exponham suas sensações e descobertas com o jogo trabalhado. O que você sentiu? Qual movimento foi novo para você? Seu corpo se expressou diferente do cotidiano? Um breve debate. (**Duração 10 minutos**)
5. **Corrida em câmera lenta:** “Ganha o último a chegar. Uma vez iniciada a corrida, os atores não poderão interromper seus movimentos, que deverão ser executados o mais lentamente possível” (BOAL, 2011, p. 103). Neste exercício, investiga-se: qual a sensação de desacelerar e caminhar o mais lentamente possível sem poder estar estático? Este jogo trabalha descobertas corporais, estimula quase todos os músculos do corpo e também o equilíbrio. Uma variante é solicitar que os dois pés não toquem o chão ao mesmo tempo. Outra variante é pedir para eles começarem a caminhar como caranguejos, que se movimentam para esquerda ou direita e nunca para trás ou para frente. Outra alternativa é o passo do canguru, em que o ator segura os tornozelos com as mãos e anda saltando, como um canguru. (**Duração 15 minutos**)
6. **Debate das sensações:** neste momento do encontro, dialoga-se com os jovens e pede-se que eles exponham suas sensações e descobertas com o jogo trabalhado. O que você sentiu ao andar o mais lento possível? Qual movimento foi diferente para você? Seu corpo se expressou distinto do cotidiano? Um breve debate. (**Duração 10 minutos**)
7. **Jogo do Carrinho de Mão:** “Como fazem as crianças: um ator no chão se apoia sobre as mãos e um outro o segura pelos pés. Ele caminha com as mãos e o outro acompanha, como se fosse um carrinho de mão” (BOAL, 2011, p. 106). O autor nos propõe, com esse jogo, a volta para nossa infância e também um jogo de confiança no companheiro que carregará as suas pernas. Depois da caminhada inicial, invertem-se os pares e recomeça o processo. Uma variante é que os dois jovens em pé, lado a lado, segurem-se pela cintura, pressionando ao máximo e cruzado as pernas, a esquerda de um com a direita do outro “erguendo-as para que elas não toquem no chão. Depois, comece uma caminhada onde cada um deve considerar o corpo do outro como sua

própria perna" (2011, p. 104). Quer dizer, um jogo de empatia e confiança. **(Duração 15 minutos)**

Indicação de música para o jogo:

<https://www.youtube.com/watch?v=m-N2tgHkHzY> Acesso em 02/12/2019 às 22h38.

8. Debate das sensações: neste momento do encontro dialoga-se com os jovens e pede-se que eles exponham suas sensações e descobertas com o jogo trabalhado. É possível usar perguntas como: qual foi sua sensação ao ter que confiar no outro? Qual movimento foi estranho para você? Seu corpo se expressou diferente do cotidiano? Um breve debate. **(Duração 10 minutos)**

9. Massagem em círculo: "Os atores sentam-se em círculos, um atrás do outro, cada um põe a mão sobre o ombro daquele que está a sua frente, guardando certa distância, depois de alguns minutos o círculo vira em direção contrária. Uma variante é o mesmo exercício ser feito em pé e após alguns minutos virarem em posição contrária. É um jogo de afeto, onde você massageia o companheiro e é massageado por ele em sequência. **(Duração 10 minutos)**

Indicação de música para o jogo:

<https://www.youtube.com/watch?v=zGnAsQobwrw> Acesso em 02/12/2019 às 22h45.

10. Finalização: volta-se à grande roda e todos se dão as mãos. Em sentido horário ou espontaneamente, os jovens têm que falar uma palavra que traduza o que significou para eles a proposta vivenciada no dia, além dos significados e sentimentos que eles construíram no encontro. **(Duração: 10 minutos)**

3º Encontro: conhecendo o Teatro-Imagem

Objetivo: analisar o Teatro-Imagem explicado por Augusto Boal por meio do Audiovisual; desenvolver a concentração e atenção através de Jogos Teatrais; compreender o respectivo corpo; investigar os limites e possibilidade do corpo como imagem construída.

Metodologia: aula dialógica, expositiva e executada de forma prática por meio de jogos teatrais e construções de fotografias humanas.

Materiais Necessários: sala ampla, multimídia para execução de vídeos, textos, slides, caixa de som, pessoas.

Tempo: 2 h/a.

Programação:

1. **Roda de diálogo circular:** conversa inicial sobre o que sentiram no último encontro e o que se espera para esse, além de exposição da programação proposta para o encontro com a prática de jogos teatrais. Anunciar que após cada exercício acontecerá um debate breve sobre as sensações que foram sentidas e alcançadas no jogo. **(Duração: 10 minutos)**
2. **Apresentar o vídeo sobre o Teatro-Imagem de Augusto Boal:** acessível através do vídeo disponível no Youtube. Link <https://www.youtube.com/watch?v=b5aMIBahAf0>. Acesso em 16/04/2019 às 22h33min. Em seguida, um breve debate sobre o assistido e a transformação proposta. **(Duração: 10 minutos)**
3. **Relaxamento:** solicita-se aos jovens que deitem pelo espaço da sala de barriga para cima, braços ao longo do corpo, com as palmas da mão voltadas para o chão, pernas esticadas e olhos fechados, para promover a limpeza corporal. Ao som de uma música de meditação em volume baixo, orienta-se que eles comecem a inspirar e expirar e que não percam o contato com a respiração. **(Duração: 10 minutos).**

Indicação de música para o relaxamento:

<https://www.youtube.com/watch?v=ksDsUYPofDs> Acesso em 05/12/2019 às 07h11.

4. **Jogo “Representando uma Imagem”:** Divide-se o grupo em dois. Um dos grupos se senta e vira plateia, enquanto o outro fica de costas no palco. O professor pergunta quem dos que estão de costas possui uma imagem corporal sobre Tortura: “quem tiver uma imagem pode vir. Venha aqui e mostre com o seu corpo o que é tortura para você”. Neste momento, o jovem cria uma espécie de estátua humana representando o tema para ele. Todos do segundo grupo observam, ele volta para o seu lugar e torna a ficar de costas. Após isso vem outro jovem, e outro, e outro até o primeiro grupo acabar de representar suas imagens. Em seguida, o professor convoca todos para fazerem uma grande reunião de estátuas do que representa a tortura para os jovens do primeiro grupo, representando as imagens que eles construíram no jogo. Boal nos afirma, no vídeo exibido precedentemente, que “a palavra é importante, mas vamos prescindir da palavra e fazer imagens daquilo que a gente quer dizer”. Após essa grande imagem construída, os jovens do segundo grupo são questionados sobre se aquela imagem representada ali é a imagem real do significado de tortura para os jovens que compõem o primeiro grupo: essa é a imagem que vocês acreditam que seja a imagem ideal para vocês? Em seguida, os jovens do segundo grupo têm livre arbítrio para dialogarem e modificarem as imagens. Cada jovem tem o direito de modificar a imagem representada ali. Os jovens do primeiro grupo são uma espécies de estátuas móveis que podem ser modificadas na busca da imagem ideal da tortura para o segundo grupo. Voluntariamente, eles acabam discutindo sobre conceitos e concepções de tortura até conseguirem chegar em uma imagem ideal que se aproxime do consenso do grupo sobre a representação através do corpo e imagem em relação à tortura. Depois de chegar em um consenso de imagem ideal para o grupo o professor inverte as posições. O grupo dois representará imagens e o um analisará e reconstruirá. Para não se repetir o tema, propomos utilizar desta vez o tema “ Ditadura”, e se repete o mesmo processo de Imagem Real e Imagem Ideal, no qual o corpo fala e os atores viram estátuas humanas

com total liberdade de transformação corporal de acordo com os anseios do outro grupo. **(Duração: 1 hora)**

5. **Debate das sensações:** Neste momento do encontro, dialoga-se com os jovens e pede-se que eles exponham suas sensações e descobertas com o jogo trabalhado. O que vocês sentiram na mudança da Imagem Real para a Imagem Ideal? Acharam parecidos os conceitos feitos por vocês de Tortura e Ditadura? Podemos associar um tema com o outro? São algumas indagações para um breve debate. **(Duração: 20 minutos)**
6. **Finalização:** volta-se para grande roda e todos se dão as mãos. Em sentido horário ou espontaneamente, os jovens têm que falar uma palavra que traduza o que significou para eles a proposta vivenciada do dia, além dos significados e os sentimentos que eles construíram no encontro. **(Duração: 10 minutos)**

4º Encontro: o Teatro Imagem no tempo presente

Objetivo: construir imagens reais e ideais a partir da elaboração dos diálogos entre os jovens; desenvolver a concentração e atenção através de jogos teatrais; compreender o respectivo corpo; investigar os limites e possibilidade do corpo como imagem construída.

Metodologia: aula dialógica, expositiva e executada de forma prática por meio de jogos teatrais e construções de fotografias humanas.

Materiais Necessários: sala ampla, caixa de som, pessoas.

Tempo: 2 h/a.

Programação:

1. **Roda de diálogo circular:** conversa inicial sobre o que sentiram no último encontro e o que se espera hoje, além de exposição da programação proposta para o encontro com a prática de jogos teatrais. Anunciar que após cada exercício acontecerá um debate breve sobre as sensações que foram sentidas e alcançadas no jogo. Salientar que nesse último encontro vamos construir o

Teatro-Imagen a partir das histórias escolhidas por eles de forma coletiva.
(Duração: 10 Minutos)

2. **Relaxamento:** solicita-se aos jovens que deitem pelo espaço da sala de barriga para cima, braços ao longo do corpo com as palmas da mão voltadas para o chão, pernas esticadas e olhos fechados, para promover a limpeza corporal. Ao som de uma música de meditação em volume baixo, orienta-se que eles começem a inspirar e expirar e que não percam o contato com a respiração. **(Duração: 10 minutos)**

Indicação de música para o jogo:

<https://www.youtube.com/watch?v=NcalJSO6jDY> Acesso em 05/12/2019 às 21h25

3. **Debate em grupos:** a sala será dividida em grupos de até 10 pessoas, nos quais eles conversarão entre si sobre: “no último encontro debatemos e construímos conceitos reais e ideais sobre a Tortura e a Ditadura. Pois bem, vocês já passaram por alguma história pessoal que remeta a esse conceito?”. Depois desse questionamento, o grupo terá 30 minutos para dialogar sobre as histórias que surgirão na discussão e escolherão uma imagem para representar a Imagem Real baseada em uma das histórias contadas no grupo. Depois de todos os grupos estarem prontos, partiremos para o próximo passo. **(Duração: 30 minutos)**

4. **Jogo das Representações do Teatro-Imagen Presente:** o professor escolhe uma sequência para apresentação das Imagens Reais de cada grupo. A equipe representa sua imagem e os outros tentam compreender a história baseada nos debates do último encontro, lembrando de trazer para o tempo presente, em que eles estarão representando uma imagem real da vida de um dos componentes. Depois têm início os debates e as modificações até o alcance da Imagem Ideal. Dependendo da quantidade de grupos, esse trabalho pode variar em tempo de 20 até 30 minutos. **(Duração: 30 Minutos)**

5. **Debate das sensações:** Neste momento do encontro, dialoga-se com os jovens e pede-se que eles exponham suas sensações e descobertas com o jogo trabalhado. O que vocês sentiram na mudança da Imagem Real para a Imagem Ideal em cima dos conceitos debatidos e levados para a vida de vocês? Conseguiram desenvolver a empatia pelas histórias retratadas? Vocês se sentiram no lugar do outro? Como foi a sensação a partir da representação corporal da tortura e da ditadura? São algumas indagações para um breve debate. **(Duração: 20 minutos)**
6. **Finalização do último encontro:** volta-se à grande roda e todos se dão as mãos. Em sentido horário ou espontaneamente, cada jovem vai ter o direito de expressar o que a oficina representou para ele, se seu corpo se tornou mais expressivo, o que lhe marcou nesses quatro encontros e se eles/elas se sentiram agentes da História como um ser que age, constrói, transforma. (esse diálogo final é muito importante para acessar o feedback do desenvolvimento da oficina proposta, os prós e os contras da construção). **(Duração: 20 minutos)**

Conclusão da Oficina

Como visto, os encontros estão centrados na quebra dessa engrenagem que é o próprio corpo e o corpo diário. Boal afirma que: “Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvida: é um ensaio da revolução” (2013, p. 163). Nesse sentido, a proposta “Oficina de jogos teatrais: alternativas para recriar a engrenagem” pode constituir um ‘ensaio da revolução’ do conhecimento histórico. O Teatro do Oprimido se constrói como um importante instrumento/ferramenta para o trabalho na Educação Básica com o ensino de História de temas sensíveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho expôs, como resultado de pesquisa, uma reflexão teórico metodológica através da proposição do Teatro do Oprimido enquanto ferramenta do ensino de História para temas sensíveis. A dissertação teve por fim refletir e dialogar com alguns objetivos pedagógicos do ensino de História, como a cidadania, autonomia, memória, empatia, experiência, identidade, corpo, sensibilidades. Visou transportar, para o debate, o jovem como ator histórico atuante e protagonista do processo de ensino-aprendizagem, utilizando os jogos teatrais como instrumento de transformação do indivíduo no processo educacional. Mais especificamente, relacionamos as ideias da Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire com a ordem prática do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, como técnica viabilizada para se promover um ensino de História ajustado à formação da autonomia e da cidadania.

Acreditamos que os jogos teatrais se mostram um movimento possível para a composição do conhecimento histórico dos jovens, pelo fato de colaborarem para a amplificação da empatia, de seus senso crítico e criativo. Isso porque o Teatro constitui, junto à História, um dispositivo poderoso para a composição sócio emocional dos sujeitos, de forma prática, gerando uma atmosfera que sustenta o seu objetivo de transformação, de se tornar um agente da História. Um ser atuante que desconstrói e reconstrói-se, que se adapta, que se modifica, que vive e, assim, se torna autônomo.

Através deste trabalho, consideramos que é possível alcançar métodos significativos no processo de ensino-aprendizagem ao abarcarmos a dimensão emocional. Os jogos teatrais possuem a capacidade de gerar repercussões pertinentes na construção do conhecimento histórico dos jovens. Para tanto, discernir o que eles entendem e pensam, por exemplo sobre ditadura e tortura, permitirá tecer relações entre o passado e o presente baseadas nas reflexões e percepções individuais e coletivas dos próprios jovens.

Para que a experiência seja verdadeira, é de suma importância que o sujeito esteja disponível para ter os seus sentidos e sentimentos sensibilizados. O tema sensível dialoga com uma realidade carregada de emoção, e infelizmente não aprendemos a controlar nossas emoções nas nossas formações acadêmicas ou até mesmo na escola. É uma problemática interessante, pois não somos só intelecto,

somos carne, sabedoria e emoção. E necessitamos dialogar sobre emoções com os jovens. Afinal, eles são frágeis, estão em desenvolvimento, são intelectualmente complexos e são carregados de emoções. Por isso a proposta de aprendizagem de um tema sensível - nessa dissertação, a tortura e a ditadura - só possuirá sentido para o ser humano na medida em que seja uma aprendizagem vinda ou carregada de experiência.

Um rumo a se seguir é a utilização de aulas práticas e lúdicas, pois os alunos desejam dinamismo, movimento, algo que não consista em permanecer na sala de aula, sentados em filas métricas, entre quatro paredes e um teto. Entendemos que a realidade não é fácil. Como produzir uma aula dinâmica e interativa e coletiva para 40 alunos em 50 minutos de aula? É surreal. Dificuldades sempre existirão no processo educativo. Então, o primeiro ponto é pensar o aluno como protagonista, como agente da História. O importante é que ele se reconheça na História, e é aqui que a oficina de jogos teatrais se torna uma alternativa possível de ser colocada em prática com o fim de observar o que os jovens tendem a mostrar com suas verdades e poéticas. Lembrando que a proposta não está engessada, ela é variante, aberta a modificações e adaptações de acordo com a realidade social e escolar do recinto em que será executada.

A estrada para se chegar à autonomia, defendida por Paulo Freire, caminha pela compreensão e conhecimento do indivíduo enquanto ser em transformação. É nesse ponto que Augusto Boal nos oferece a dimensão de uma educação estética por meio dos sentidos e sentimentos que dilatam as possibilidades do ser racional em mudança. E que permitem, a partir do uso dos exercícios teatrais, despertar a concepção do sensível, e, por conseguinte, desenvolver a sua aprendizagem cognitiva e intelectual.

A contribuição de Freire foi muito importante neste projeto. Ao defender uma educação crítica baseada no diálogo e na problematização da realidade, ele acabou por ofertar novos rumos entre diferentes culturas e formas de ser no mundo, rumos esses baseados em uma educação democrática e na solidificação dos procedimentos críticos e emancipatórios. Consideramos que a educação necessita de práticas de resistência e de transformação pautadas em conceitos e práticas pedagógicas críticas. Freire nos afirmou em variadas obras sua escolha por uma educação humanizada, libertária e autônoma. E confirmou, também, que a educação é política e uma forma de manifestação no mundo.

Teatro é movimento. E nesse movimento temos o Teatro do Oprimido, que ofertou variadas ferramentas para desmontar algumas engrenagens rígidas na sociedade. A proposta de Boal consiste em colocar público e atores no mesmo espaço para compartilharem sentimentos, angústias e, em conjunto, produzirem soluções. Através do diálogo, são estimulados a compreender e interagir através de ações reflexivas e autônomas. Logo, Boal se tornou um elemento fundamental nesta dissertação por acreditarmos que existe disposição mútua para ensinar e aprender: ninguém é maior que ninguém nesse processo, todos somos iguais, não há distinção. Propiciar que a humanização quebre as estruturas opressoras é um objetivo comum tanto em Freire quanto em Boal, ou seja, é uma prática comum a ambos, que torna o processo educacional libertador a partir do desenvolvimento do conhecimento individual e coletivo.

O corpo é uma parte fundamental da composição humana que, como vimos, permaneceu esquecida no processo de aprendizagem na pedagogia ocidental, se tornando uma obrigação apenas da disciplina de Educação Física. Mas não, ele é uma obrigação de todas as disciplinas e nos conteúdos das Ciências Humanas principalmente: como fazer o aluno entender a História passada sem sentir isso no corpo inteiro? Só o intelecto basta? Acreditamos que não. Debatemos aqui que o corpo é parte fundante do processo educacional e precisa ser pensado como parte do sujeito também. Ele é significativo e fundamental na proposta deste trabalho.

A “Oficina de jogos teatrais: alternativas para recriar a engrenagem” proposta como produto prático deste trabalho é uma espécie de “cereja do bolo”, pois oferece a ordem prática de toda a discussão e conceituação que foi debatida ao longo das páginas que a sucederam. Utilizar o Teatro do Oprimido oportuniza uma reflexão sobre a realidade e estimula os participantes ao raciocínio ou entendimento de cada jogo praticado na oficina, viabilizando intervenções, discussões, escutas, análises e, por consequência, uma busca de transformação objetiva e subjetiva. Quem participar do laboratório proposto, certamente, deixará de ser o mesmo ser passivo. Mesmo que as mudanças sejam mínimas ou pequenas, elas são notáveis e sensíveis.

O indivíduo precisa se evidenciar, se permitir, explorar possibilidades, descobrir os sentidos e deixar que a sensibilidade lhe toque, que ele se encontre e se entenda. Em seguida, falar sobre o que aconteceu, escutar o que os outros têm a dizer, debater experiências, observar, ouvir e cultivar o que o sensível lhe despertou. Essa é a importância do diálogo após cada jogo realizado, o compartilhar, escutar e

aprender. Assim sendo, o saber pode ser compartilhado e absorvido. Afinal de contas, a História é composta de cores, de odores, de amor, sensações que com certeza não podem ser assimiladas exclusivamente pelas faculdades lógicas e racionais.

Espera-se que a empatia histórica seja desenvolvida através deste projeto e o Ensino de História possa fortalecer suas amarrações intensas no processo intelectual, corporal e emocional dos alunos e que as significações sejam fortalecidas na construção do conhecimento histórico dos jovens em transformação.

Conforme discutido até aqui, os jogos teatrais possibilitam interessantes oportunidades de reflexão sensorial e cognitiva aos seus jogadores, conectadas ao Ensino de História de temas sensíveis. Assim, avaliamos que esta dissertação se faz necessária como tantas outras, enquanto instrumento de aprimoramento da educação global, embora especialmente relacionada ao Ensino de História.

Esperamos, por fim, que o material exposto nesta dissertação se torne um atrativo aos professores e aventureiros que decidirem levar para sala de aula uma proposta dinâmica, lúdica e sensível do Ensino de História.

REFERÊNCIAS

ABREU, Pedro Manoel. **Processo e Democracia: O processo jurisdicional como um lócus da democracia participativa e da cidadania inclusiva no estado democrático de direito.** Vol. 3. Coleção Ensaios do Processo Civil. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. de. **Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?** In: GONÇALVES, Márcia de A. Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papirus, 2016.

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

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

ANKERSMIT, F.R. **Historical Representation.** In: **History and Theory: Studies in the Philosophy of History, XXVII** – N 3. Middletown: Wesleyan University, 1988. P. 205 – 228.

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** 4. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

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

BORAM, W. C. C. **O Projeto Jovens e a História e suas publicações (2007-2016).** Revista Latinoamericana de História, v. 6, p. 112-132, 2017.

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

BETTO, Frei. **Educação: Esperança em uma humanidade nova em um contexto de mudança de época.** In: Congresso Internacional Franciscano 1. Curitiba. 2015

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

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

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

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

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

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

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

BRAYNER, FLAVIO HENRIQUE ALBERT. **-Paulofreireanismo-: instituindo uma teologia laica?** Revista Brasileira de Educação, v. 22, p. 851-872, 2017.

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

_____. **O que precisa saber um professor de história?** ISSN: 2238-3018. História & Ensino, v. 21, p. 105-124, 2015.

CANDA, C. N. **Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro**. Holos (Natal. Online), v. 4, 2012.

CARRETERO, Mário; LIMÓN, Margarida. **Construcción do conhecimento e ensino das Ciências Sociais e da História**. In: CARRETERO, Mário. Construir e ensinar: as Ciências Sociais e a História. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**. Alberto Rosa; María Fernanda González - 1a ed. - Buenos Aires: Paidós, 2006.

CERRI, L. F.; MOLAR, J. O.; CUESTA, V. **Conciencia histórica y representaciones de identidad política de jóvenes en el Mercosur**. Enseñanza de las Ciencias Sociales, v. 13, p. 3-15, 2014.

CERRI, L. F.; AMEZOLA, G. **Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia**. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (Mérida - Venezuela), v. 12, p. 31-50, 2007.

DAVIS, O. L. Jr., "Em Busca da Empatia Histórica", em Empatia Histórica e Perspectiva Taking in the Social Studies, ed. O. L. Davis, Elizabeth A. Yeager e Stuart J. Foster. 2001

DUARTE, GENI ROSA; CERRI, L. F. **Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios**. Dialogos (Maringá), v. 16, p. 229-256, 2012.

DUARTE JÚNIOR, J. F.; **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba, PR: Criar Edições, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F.; GUIMARAES, S. **Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões.** ENSINO EM RE-VISTA, v. 25, p. 1016-1035, 2018.

FRANCO, MARIA AMÉLIA SANTORO. **Da necessidade/actualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire.** Reflexão e Ação (versão eletrônica), 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 25 ª ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduíno A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000

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

GAGNEBIN, Jeanne Marie. “**O Rastro e a Cicatriz: Metáforas da Memória**” in Lembrar, Escrever, Esquecer. São Paulo Ed. 34. (2006)

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom – os princípios básicos para uma nova educação.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GASPARI, Élio. “**A ditadura escancarada**”. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GIL, CARMEM ZELI DE VARGAS; CAMARGO, JONAS. **Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas.** REVISTA HISTÓRIA HOJE, v. 7, p. 139-159, 2018.

GONZALEZ CUBELLES, M. T. **El Taller de los Talleres.** B. Aires: Talleres Gráficos de Indugraf, 1987

GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.** Campinas: Papirus, 2012.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora?** In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdei Lopes de (orgs.). **Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, 256 p.

HERITAGE, Paul. **Introdução e reflexões finais**. In: HERITAGE, Paul. Mudança de cena. Rio de Janeiro: The British Council, 2000

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3.ed. ver. E ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 1996.

KOSELLECK, R. **Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas**. In: Futuro Passado. 2006.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LORENZET, Deloize. ; ANDREOLLA, F. . **Da Pedagogia do Oprimido à Pedagogia da Esperança: Paulo Freire e a luta pelos esfarrapados do mundo**. In: Seminário Diálogos sobre Paulo Freire, 2015, Igrejinha RS. Portal FACCAT, 2015.

MACHADO, Cleyton. **Práticas Teatrais no Ensino de História: contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire**. 2017

MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogos e Ensino de História**. Organizadores Marcello Paniz Giacomoni, Nilton Mullet Pereira. Porto Alegre, 2013.

MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLOU, Nicole. **Didactique et enseignement de l'Historie-géographie au Collège et au Lycée**. Paris: Publibook, 2013.

MOLAR, J. O.; CERRI, Luis Fernando. **Eu, tu, eles: política, passado e projeto nas representações de jovens sul-americanos**. Atos de Pesquisa em Educação (FURB), v. 9, p. 64-88, 2014.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010. v. 1. 143p

MOREIRA, A. F.; SILVA JUNIOR, PAULO MELGAÇO DA. **CONHECIMENTO ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS: reflexões e apostas**. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 17, p. 489-500, 2017.

MOREIRA, W. W. **Formação Profissional em Ciência do Esporte: Homo Sportivus e Humanismo**. In: BENTO, J. O; MOREIRA, W. W. O Homo sportivus: o humano no homem. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, p.113-178, 2012.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas: Unicamp, 1997. p. 29 – 138.

PACIEVITCH, Caroline; FERREIRA, Angela Ribeiro; CERRI, L. F. **Identidade e decisões políticas de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios.** Cultura Histórica & Patrimônio, v. 1, p. 21-38, 2012.

PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves. **O conhecimento tácito histórico dos adolescentes – dar sentido à escravatura romana.** Lisboa: Universidade do Minho, 2003.

PEREIRA, NILTON MULLET; SEFFNER, F. **Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis.** REVISTA HISTÓRIA HOJE, v. 7, p. 14-33, 2018.

PEREIRA, NILTON MULLET; PAIM, ELISON ANTÔNIO. **Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial.** EDUCAÇÃO E FILOSOFIA (ONLINE), v. 32, p. 01-17, 2018

PEREIRA, L. H. P. **Decodificação crítica e expressão criativa: seriedade e alegria no cotidiano da sala de aula.** 1992. 167 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

PILLOTTO, S. S. D. **Educação pelo sensível.** Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113 - 127, mai./ago. 2007.

PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2005.

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

_____. **Memória e identidade social.** Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212

RIBEIRO, M. P. **Precisamos Falar sobre Currículo.** Revista Espaço do Currículo, v. 11, p. 499-515, 2018

RIOS, F. T. A.; MOREIRA, W. W. **A importância do corpo no processo de Ensino e Aprendizagem.** Evidência (Araxá), v. 11, p. 49-58, 2015

ROLIM, R. C. **Ensino de História e cidadania: uma proposta de análise das instituições escolares na perspectiva do interacionismo simbólico.** HISTÓRIA & ENSINO (UEL) , v. 23, p. 35-58, 2017.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social.** São Paulo: Martins Fontes, 1996

RÜSEN, JÖRN. **Razão Histórica: Teoria da História- Fundamentos da Ciência Histórica.** Brasília: UNB, 2001. (p.95-149)

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação.** São Paulo: Cosac Naify, 2009

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo.** Porto Alegre: Penso, p. 16-35. 542 p. 2013.

SANTIAGO, MARIA ELIETE; BATISTA NETO, J. **A pesquisa em educação fundamentada em Paulo Freire e as contribuições de seus referenciais para a formação de professores e a prática pedagógica.** Revista e-Curriculum (PUCSP) , v. 14, p. 149-164, 2016.

SANCTUM, Flávio. **A Estética de Boal - Uma Odisséia pelos Sentidos.** 2011. 129 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

SEFFNER, F.; PEREIRA, NILTON MULLET; PACIEVITCH, CAROLINE; GIL, CARMEM ZELI. **Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos.** Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 23, p. 79-96, 2018. SCHMIDT, M. A. M. S. **Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática.** Revista História Hoje, v. 05, p. 23-40, 2016.

SCOCUGLIA, AFONSO CELSO. **As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire.** FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, v. 10, p. 200-232, 2018

SILVA, Cristiani Bereta da. **Que memória? Que História? Usos do passado e o ensino de História a partir do presente.** In: Janice Gonçalves. (Org.). História do Tempo Presente: oralidade, memória, mídia. 1ed. Itajaí/SC: Casa Aberta, 2016, v., p. 117-139.

SILVA, Giovani José da. **Perspectivas do Ensino de História e diversidade Étnico-cultural.** In: ZAMBONI, Ernesta e outros (Org.). Memória, sensibilidades e saberes. Campinas: Editora Alínea, 2015.p. 52-63.

SILVA, Monica Ribeiro da, **A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO.** EDUCAÇÃO EM REVISTA (ONLINE) , v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKLIAR, Carlos. **Intuições do poético. Uma poética para a educação.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 224-238

SOUZA, Kátia Reis de. **A Atualidade da Pedagogia do Oprimido nos seus 50 anos: A pedagogia da revolução de Paulo Freire.** Trabalho, Educação e Saúde. (IMPRESSO) , v. 17, p. 1-12, 2019.

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

TAVARES, L. F. **Repensando o Ensino de História por Meio da Educação do Sensível.** EBR – Educação Básica Revista, vol.4, n.1, 2018

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal.** Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: 2007.

VASCONCELOS, Cláudia. **O Teatro como fonte e linguagem no Ensino de História.** In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo. ANPUH: 50 anos. São Paulo, 2011.

VASSILIADES, Alejandro. **Reconstrucción de las pedagogías críticas en América Latina.**, en: Revista Novedades Educativas, Nº 209 (mayo de 2008). Buenos Aires: Novedades Educativas. 2008