



PROFHISTÓRIA

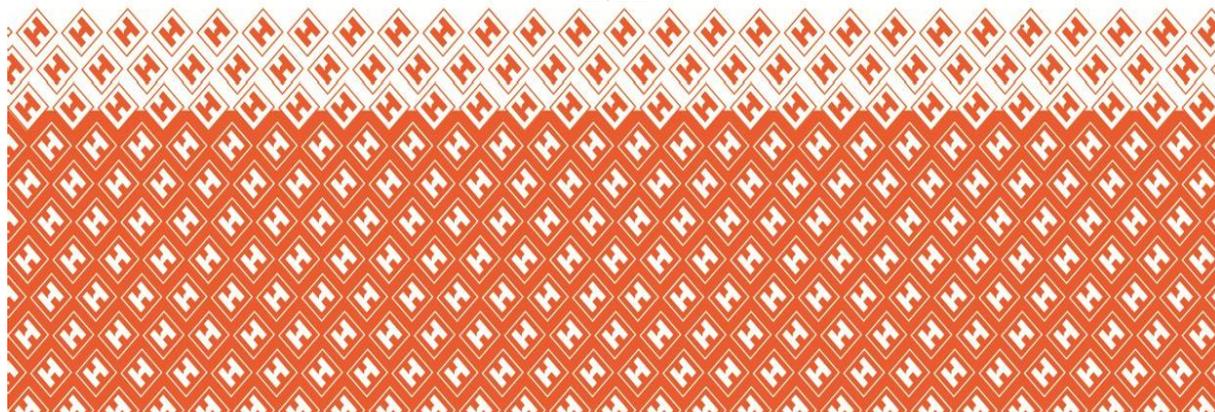
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MÁRCIO ROGÉRIO DE BARROS

Dinâmicas Teatrais no Ensino de História

LINHA DE PESQUISA
SABERES HISTÓRICOS EM DIFERENTES ESPAÇOS DE MEMÓRIA

Cuiabá-MT
2022





PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

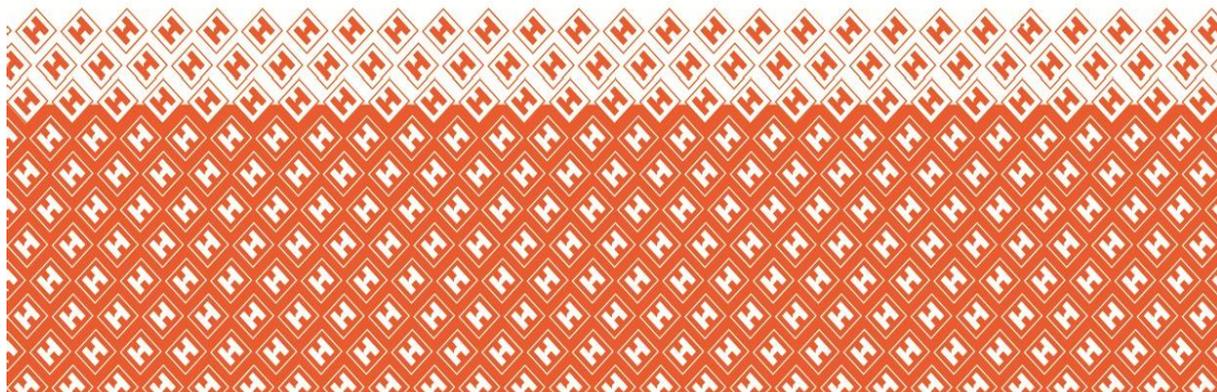
MÁRCIO ROGÉRIO DE BARROS

Dinâmicas Teatrais no Ensino de História

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – Núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Professora Dra. Nildeide Souza Dourado

**Cuiabá-MT
2022**



FICHA CATALOGRÁFICA

B277d Barros, Márcio Rogério de.
Dinâmicas Teatrais no Ensino de História [recurso eletrônico]
/ Márcio Rogério de Barros. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 129
f., il. color., pdf). -- 2022.

Orientadora: Nleide Souza Dourado.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal
de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em
Ensino de História, Cuiabá, 2022.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Dinâmicas Teatrais. 3.
Microrresistência. 4. Cuiabá. I. Dourado, Nleide Souza.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Dinâmicas Teatrais no Ensino de História

AUTOR: MESTRANDO Márcio Rogério de Barros

Dissertação defendida e aprovada em 12 de DEZEMBRO de 2022.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Nileide Souza Dourado (Presidente Banca / Orientadora)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. Doutor Renilson Rosa Ribeiro (Examinador Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. Doutora Érica Isabel de Melo (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

4. Doutor Osvaldo Rodrigues Junior (Examinador Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 12/DEZEMBRO/2022.



Documento assinado eletronicamente por **RENILSON ROSA RIBEIRO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 20/12/2022, às 18:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Érica Isabel de Melo, Usuário Externo**, em 20/12/2022, às 23:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **NILEIDE SOUZA DOURADO, Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT**, em 23/12/2022, às 08:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5398155** e o código CRC **73F82E64**.

RESUMO

A dissertação, intitulada *Dinâmicas Teatrais no Ensino de História*, do Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – Núcleo Universidade Federal de Mato Grosso, na linha de pesquisa Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória, visa propor dinâmicas teatrais voltadas para o ensino de História, no sentido de dar visibilidade a um número maior de alunos(as) e professores(as) da disciplina, especialmente àqueles que se identificam com a linguagem artística da teatralidade a se enveredarem, com mais facilidade por esse rico e criativo caminho metodológico. Busca-se também, através deste estudo, refletir, adaptar e estimular as dinâmicas teatrais como uma opção para agregar com as metodologias existentes e tentar ampliar o compromisso com o desenvolvimento de crianças e adolescentes no ensino de História. O percurso metodológico da pesquisa é de caráter exploratório, na perspectiva de Gil (2011), da abordagem qualitativa, no entendimento de Minayo (2008), adotando as fontes de pesquisa nas modalidades bibliográficas, a partir de material publicado, constituído de livros, artigos de periódicos e material disponibilizado na internet, como apregoa Gil (1991), visando elucidar o papel do teatro na educação, pelo ensino de História e compreender o envolvimento dos(as) professores(as) com a metodologia teatral. Propor, também, as dinâmicas teatrais como alternativa metodológica para se deparar com o aumento da intolerância política, ideológica e do conservadorismo crescente nas instituições educacionais, segundo Seffner (2018), e criar mecanismo de reação, através da teoria da obra *Invenção do Cotidiano* de Certeau (1994). O objetivo, neste trabalho, é o de despertar o interesse das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e Médio de Cuiabá-MT para a disciplina de História e de fortalecer os profissionais da Educação a resistirem e impedirem a estratégia de alguns segmentos políticos e sociais atuais, de eliminar a educação crítica e consciente da prática escolar, além da necessidade de observar e tentar reverter, a baixa adesão de professores(as) na utilização dos recursos metodológicos teatrais, hipótese esta, fortalecida, através de roda de conversas com professores(as) de História de Cuiabá. Este trabalho colaborou para o levantamento de possíveis causas e reforçou a percepção da necessidade de propor alternativas metodológicas, como as dinâmicas teatrais que, diferentemente da produção teatral, têm a possibilidade de ser mais acessível, com dramatizações, simulações e dinâmicas mais simples de serem realizadas no dia a dia. A metodologia proposta, entre outros fatores, pode estimular a pesquisa, a empatia, a espontaneidade, a teatralização, possibilitando a produção, as manifestações de narrativas e, conseqüentemente, o aprendizado da História e o fortalecimento da cidadania plena e consciente.

Palavras-chave: Ensino de História. Dinâmicas Teatrais. Microrresistência. Cuiabá.

SUMMARY

The dissertation, entitled *Theatrical Dynamics in History Teaching*, from the Professional Master's Degree in History Teaching in the National Network - Universidade Federal de Mato Grosso, in the line of research *Historical Knowledge in Different Spaces of Memory*, aims to propose theatrical dynamics, aimed at teaching of History, in the sense of giving visibility to a greater number of students and teachers of the subject, especially those who identify with the artistic language of theatricality, to approach on this rich and creative methodological path more easily. It is also sought, through this study, to reflect, adapt and stimulate theatrical dynamics as an option to add to existing methodologies and try to expand the commitment to the development of children and adolescents in the teaching of History. The methodological approach is exploratory research, from the perspective of Gil (2011), of a qualitative approach, in the understanding of Minayo (2008), adopting research sources in bibliographic modalities, from published material, consisting of books, articles of periodicals and material available on the Internet, as claimed by Gil (1991), aiming to elucidate the role of theater in education, in the teaching of History, to understand the involvement of teachers with theatrical methodology, to propose *Theatrical Dynamics* as an alternative methodological approach to face the growing conservatism in educational institutions, according to Seffner (2018), and to create a reaction mechanism through Certeau's (1994) theory of the *Invention of Everyday Life*. The objective is to encourage the interest of children and adolescents in elementary and secondary education in Cuiabá for the discipline of History, as well as to resist and prevent the strategy of some current political and social segments, to eliminate critical and conscious education from the practice. school, in addition to the need to observe and try to reverse, the low adherence of teachers in the use of theatrical methodological resources, a hypothesis that was strengthened through conversations with teachers of History of Cuiabá. The work contributed to the survey of possible causes and reinforce the perception of the need to propose methodological alternatives, such as *Theater Dynamics*, which, unlike theatrical production, have the possibility of being more accessible, with dramatizations, simulations and simpler dynamics to be performed on a daily basis. The proposed methodology, among other factors, can stimulate research, empathy, spontaneity, theatricalization, enabling the production, manifestations of narratives and, consequently, the learning of History and the strengthening of full and conscious citizenship.

Keywords: History Teaching. Theatrical Dynamics. Microresistance. Cuiabá.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de cursar o mestrado, pela minha saúde e de minha família neste momento tão difícil que foi o da pandemia da covid 19.

Agradeço aos meus amigos, representado nas pessoas de Daniel Ferreira e Evando Carlos, que me ajudaram, debateram e deram dicas nos dois anos e meio da construção deste trabalho.

Em especial, agradeço à minha Orientadora, Professora Dra. Nleide Souza Dourado pela dedicação, atenção e por ter me estimulado, instigado e desafiado a tentar tirar o melhor de mim, na construção deste trabalho, na busca de sua coerência e utilidade, no sentido de contribuir minimamente para a Educação em nossa Região.

Na pessoa do Prof^o. Dr. Osvaldo Rodrigues Júnior, pela sua dedicação, paciência e compromisso, estendo meus agradecimentos a todos(as) os(as) Professores(as) do Curso de Mestrado do ProfHistória da UFMT, dos quais recebi apoio e dedicação, com os quais construí conhecimento e tive o prazer de debater, refletir e compreender, um pouco mais, do amplo e importante papel que exercemos na sociedade, enquanto professores(as).

Agradeço à Coordenação do ProfHistória da UFMT, representada na pessoa da Profa. Dra. Ana Maria Marques, por toda contribuição e apoio nesta etapa tão singular e importante para a vida de todos nós, na conquista deste importante desafio que faz parte da nossa realização profissional e pessoal.

Manifesto também os meus agradecimentos a Profa. Dra. Ana Carolina da Silva Borges, que me ajudou a pensar e realizar etapas importantes nesta, que é uma proposta de muitas mãos solidárias, amigas e de profissionais comprometidos com a educação inclusiva, igualitária e democrática.

Deixo meus agradecimentos aos membros da Banca Examinadora, Profa. Dra. Érica Isabel de Melo e Prof^o. Dr. Renilson Rosa Ribeiro pela disponibilidade e atenção dispensada, na análise deste trabalho, que muitas contribuições agregaram para sua conclusão final.

Manifesto meus agradecimentos à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – Seduc, pela concessão da Licença Qualificação e também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – pela Bolsa concedida do Código de Financiamento 001, do Governo Federal. Ambos os apoios foram fundamentais para que eu pudesse realizar este projeto de cursar o mestrado do ProfHistória.

Deixo por último, os meus agradecimentos às pessoas mais importantes na realização deste Trabalho, que são os membros da minha Família, meus pais Lucília Nóbrega e Antônio Marmo, por todo apoio na minha formação ao longo da vida, à minha esposa Cláudia Teodoro, por seu companheirismo, suporte e apoio em vários momentos, com incentivos, conhecimentos, compreensão e carinho. Agradeço à minha filha Júlia Teodoro, a quem agradeço e peço desculpa pelas ausências e falta de atenção em alguns momentos e aos meus filhos(as) Yara, Luigui e Samara, além de meus netos Alicia e Anthony. Meu muito obrigado e grande abraço a todos.

Composição Refletindo o Brasil de 2022

Título: Destino pelas próprias Mãos.

Compositor: Márcio Rogério de Barros.

Atenção, a coisa está ficando meio tensa.
Eles pensam, que agora são os donos da nação.
Atenção, querem controlar a nossa consciência.
Criam fatos, só mudar a nossa opinião.

A justiça quase sempre está do lado de quem pode pagar.
Democracia é pra inglês ver,
E até isso eles querem nos tirar.

Refrão

Vamos parar de tanta hipocrisia.
Vamos parar de alienação.
Vamos parar de dizer sim a tudo,
Quando a gente tem que dizer não.

Vamos parar de tanta hipocrisia.
Vamos parar de alienação.
O povo tem que tomar seu destino,
Pelas próprias mãos.

Atenção, quando vai valer a voz da maioria?
Quando o dinheiro, não vai roubar da gente a decisão?
Atenção, o povo não quer mais demagogia.
Desses canalhas que roubam o futuro da nação.

A justiça quase sempre está do lado de quem pode pagar.
Democracia é pra inglês ver,
E até isso eles querem nos tirar.

Refrão

Vamos parar e tanta hipocrisia.
Vamos parar de alienação.
Vamos parar de dizer sim a tudo,
Quando a gente tem que dizer não.

Vamos parar de tanta hipocrisia.
Vamos parar de alienação.
O povo tem que tomar seu destino,
Pelas próprias mãos.

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS	TEMAS	PÁG
Figura 1	Jogo da Trilha.	98-99
Figura 2	Utilização de dados para realização dos jogos.	101
Figura 3	Orientação para montagem dos dados.	103
Figura 4	Molde em sulfite para adaptar os dados para a dinâmica do futebol.	104-105
Figura 5	Exemplos de dinâmicas do espelho, para integração e concentração.	106-107
Figura 6	Exemplos de dinâmicas do Artesão, para integração e concentração	107
Figura 7	Alternativas e exemplos de "comandos" para dinâmica Caminhando na Praça, de integração e concentração.	108
Figura 8	Alternativas e exemplos de "comandos" para dinâmica Salve-se Quem Puder.	109
Figura 9	Modelos de jornais para os Júris-Simulados.	114
Figura 10	Organização da sala de aula para realização do Júri-Simulado.	115

LISTA DE SIGLAS

AI-5	Ato Institucional nº 5
ANPHU	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIOPAER	Centro Integrado de Operações Aéreas
CNR	Companhia Negra de Revistas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
TEM	Teatro Experimental do Negro
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1. A METODOLOGIA TEATRAL NO ENSINO DE HISTÓRIA	34
1.1 Teatro e Educação	34
1.2 A Relação entre o Teatro e a Educação no Brasil	37
1.2.1 O Teatro no Processo de Catequização dos Indígenas Brasileiros.....	39
1.2.2 O Teatro como Recurso Cultural e Educativo em Cuiabá no Século XVIII.....	41
1.2.3 O Teatro no Império: Processo de Alienação e Resistência na Vida do Negro no Brasil.....	44
1.2.4 A Educação Artística como Disciplina Curricular: da Escola Nova à Redemocratização do Brasil.....	51
1.3 A Metodologia do Teatro no Ensino de História	57
CAPÍTULO 2. AS DINÂMICAS TEATRAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA FRENTE À CRESCENTE INTOLERÂNCIA POLÍTICA E IDEOLÓGICA NO BRASIL ATUAL	68
2.1 A Educação Democrática em Risco: Uma Leitura de Fernando Seffner.....	71
2.2 Michel de Certeau e as Táticas de Microrresistência em relação ao Sistema Educacional..	78
2.3 As Dinâmicas Teatrais enquanto Táticas de Microrresistência gerando Microliberdades...	86
CAPÍTULO 3. GUIA PRÁTICO - DINÂMICAS TEATRAIS COMO METODOLOGIA NA SALA DE AULA	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	125

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado profissional em Ensino de História, na linha de pesquisa *Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória*, intitulada – *Dinâmicas Teatrais no Ensino de História* tem por objetivo propiciar e estimular a compreensão do(a) aluno(a) e do(a) professor(a) das dinâmicas teatrais, enquanto recurso metodológico criativo e interativo para o ensino de História, por estimular nos(as) educandos(as) e educadores(as) o interesse pela pesquisa e pela prática da construção de narrativas, realizada com a proteção que as metodologias teatrais concedem a quem empresta o corpo e a voz para o processo de ensino-aprendizagem. Possibilitando, assim, aos educandos(as) o conhecimento através das dinâmicas teatrais, que estimulam a imaginação, a empatia, a prática da ludicidade, envolvendo professores(as) e alunos(as) do ensino fundamental e médio de escolas públicas ou privadas, na cidade de Cuiabá. Além do texto dissertativo, elaborou-se um produto no formato de material Guia Prático - denominado *Dinâmicas Teatrais como Metodologia na Sala de Aula*.

O teatro na minha adolescência levou-me a ter interesse pelas questões sociais e políticas brasileiras, bem como pela leitura e, com o tempo, fui aprendendo a gostar também da disciplina de História. Participei na época, década 80, de várias montagens teatrais. Destaco, em especial, a peça *Bailei na Curva* - produção coletiva do Grupo do Jeito que Dá em 1984 - que trata sobre a ditadura militar e suas consequências, como a perseguição aos movimentos sindicais e populares, a censura à imprensa, e da violência cometida contra os opositores rio-grandenses, que lutaram contra o regime ditatorial brasileiro na época.

Nessa perspectiva, a opção pelo curso superior de História solidificou-se, tendo o teatro como elemento influenciador, oportunizando-me à conclusão da primeira fase dessa realização pessoal em 1995, quando me formei em Licenciatura Plena em História, na Universidade Católica de Santos - UNISANTOS.

Durante o início da docência assumi o desafio de contribuir na educação de crianças e jovens que viviam em situação de rua, participando do Projeto Casa Pixote de Santos, São Paulo, entre 1995 e 1996. Casa que acolhia crianças e adolescentes com objetivo de afastá-las das ruas e reintegrá-las na família e na escola.

Desde o início, a ludicidade e a teatralidade foram recursos pedagógicos fundamentais para desenvolver uma metodologia que viabilizasse uma comunicação que rompesse a resistência e gerasse aprendizagem e trocas de conhecimentos entre os envolvidos no Projeto.

A experiência teatral e social influenciou a minha prática docente e, atuando nas Escolas

Presidente Médici e Liceu Cuiabano em Cuiabá, após aprovação no concurso público estadual de Mato Grosso em 1999, sempre utilizei os recursos da teatralidade em sala de aula. Durante os anos 2000 e 2001, cheguei inclusive a dar aulas de teatro na Escola Presidente Médici e a produzir peças curtas que envolveram a comunidade escolar.

Tal opção pela metodologia citada ocorreu por causa da minha identificação com a área artística e também pela necessidade de envolver os(as) alunos(as) no processo de ensino-aprendizagem, visto que muitas vezes, no início do ano letivo, nas minhas dinâmicas de apresentação para as turmas, deparava-me com os comentários de muitos(as) educandos(as) de que a matéria de História era “maçante”, “teórica demais”, “pura decoreba” ou, simplesmente, “chata”.

O fato de observar estudantes dispersos, dormindo durante a explicação, assumindo uma postura de agitação, conversas e até de indisciplina, fazem parte da minha realidade docente e, de acordo com relatos em rodas de conversas com outros educadores, está longe de ser um caso isolado ou uma exclusividade da minha experiência profissional. Porém, se deixarmos esta situação crescer e sair do controle, ao longo da vida profissional, isto pode gerar depressão, sentimento de derrota, revolta e, com certeza, já fez e ainda fará, professores(as) ficarem doentes e desistirem da docência. Não quero isto para mim, por isso, através da ludicidade e das dinâmicas teatrais, tenho tentado direcionar a energia, a ansiedade e até a certa agitação que caracteriza a adolescência, para a direção da aprendizagem e, as vezes, até consigo. Quando alguns estudantes percebem que estão alcançando resultados, assumem outra postura, se envolvem mais com o processo e, em situações especiais, manifestam satisfação e prazer com o processo de aprendizagem.

Sempre procurei colocar as minhas habilidades a meu favor e a favor dos(as) alunos(as), observando o envolvimento dos mesmos, a aprendizagem e a diminuição da dispersão e da indisciplina, como meta da minha atuação docente. Por isso, passei a realizar cada vez mais dinâmicas teatrais como recurso metodológico para envolvê-los durante as aulas.

Este processo de ensino, assim como outros existentes, não é 100% eficiente, nem alcança a totalidade dos educandos(as), pois alguns desprezam e ignoram, outros resistem por dificuldades de envolvimento em atividades que necessitam da exposição de ideias e da própria imagem, já outros precisam de estímulos e argumentos, mas sempre encontro pessoas que se alegram com a oportunidade de desenvolvê-los.

A resistência eu tento minimizar estabelecendo desde o primeiro dia de aula um discurso e uma apresentação, para deixar claro o meu jeito de trabalhar com as dinâmicas lúdicas e teatrais. Utilizo como "aquecimento" a realização de jogos lúdicos que, de certa forma, envolve

a teatralidade, estimula a exposição, porém de forma mais discreta e divertida.

As dinâmicas teatrais são realizadas após explicação prévia sobre as etapas necessárias, como a pesquisa, a pré-disposição para a simulação, o exercício do improviso e o da dramatização. Não existe palco, nem público. Todos os alunos da sala são cúmplices do jogo teatral e, em alguns momentos, até revezam os papéis entre quem protagoniza e quem faz a figuração.

Eu penso que é possível superar a resistência da maioria dos estudantes com as dinâmicas teatrais, por acreditar que a educação e a própria atuação dos(as) professores(as) em sala de aula envolvem naturalmente a teatralidade¹. Quando assistimos às aulas que foram gravadas no período da pandemia de Covid 19, no sistema a distância ou híbridas - modalidade de ensino que muitos professores tiveram que desenvolver nos anos de 2020 e 2021 - podemos observar nas ações dos professores(s) os trejeitos, as caretas, gesticulações exageradas e até interpretação na hora de contar uma história ou querer frisar uma ideia.

Eu relaciono muito o ato de lecionar com o ato de representar, uso a teatralidade até para manter meus alunos atentos e acordados. Quem já não falou mais alto de repente para chamar atenção? Quem não gesticulou com cara de reprovação, cruzou ou levantou os braços de repente, colocou-os para o ar, na cabeça ou até bateu na mesa para dar um susto básico, pedagógico? No meu caso até a voz eu mudo, fico modulando, já que, depois de 28 anos de profissão, não aguento mais ficar ouvindo a mesma voz todos os dias. O que eu quis dizer é que na sala de aula nós dimensionamos, às vezes, até de forma caricata os nossos recursos de comunicação, como a voz, os gestos e as expressões, para chamar a atenção dos(as) alunos(as) e alcançar o objetivo da aprendizagem e, estas características, também são próprias das habilidades dos atores e atrizes na dramatização.

Acredito que estas reflexões e opiniões em nada desmerece, ridiculariza, retira a seriedade e a responsabilidade da nossa profissão. Penso que muitos professores criam personagens, interpretam e utilizam a teatralidade no seu dia a dia profissional, alguns mais outros menos.

Dessa forma, foi vivenciando e observando do "chão da escola", o dia a dia de dificuldades, desafios e até frustrações, minhas e de meus colegas de profissão, com a realidade da educação no Brasil e, em especial, na Escola Liceu Cuiabano em Cuiabá, que resolvi ressaltar a importância das dinâmicas teatrais que, no meu caso, contribuíram para os objetivos de

¹ Em consulta realizada sobre teatralidade no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa, surgem os seguintes conceitos: teatralidade “é a qualidade daquilo que é teatral ou tem condições para ser representado em cena; artificialidade; reação excessiva perante determinada situação; dramatismo e exibicionismo”. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/teatralidade>. Acesso em: 29 out. 2022.

envolver e estimular os alunos para a aprendizagem da História e, ao mesmo tempo, aumentaram a minha satisfação e realização com a profissão.

Além disso, é importante compreender e preparar-se para grandes desafios, que muitos(as) educadores(as) de Cuiabá já enfrentam e enfrentarão por muito tempo, que são as consequências dos dois anos de pandemia da Covid 19 (entre 2020 e 2021), que precarizou a aprendizagem e afastou, principalmente, em comunidades mais carentes, muitas crianças e adolescentes das escolas.

Na política educacional estadual, que também afeta o Município de Cuiabá, tivemos as medidas propostas no Diário Oficial de Mato Grosso, nº 27.775 de 19 de junho de 2020, o qual publicou a Resolução Normativa nº 003/2020-CEE/MT. Esta definiu as Normas de Reorganização do Calendário para o Ano Letivo de 2020 e a forma de atendimento aos alunos(as) no Sistema Estadual de Ensino, em razão da Pandemia de Covid-2019.

No Art.4º, na Reorganização do Calendário para o Ano Letivo de 2020, ficaram previstas as seguintes possibilidades de atendimento: I - atividades pedagógicas não presenciais que poderiam acontecer por meios de Tecnologias de Informação e Comunicação: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs e outros; II - atividades pedagógicas não presenciais que poderiam acontecer por veículos de comunicação: programas de televisão ou rádio; III - atividades pedagógicas não presenciais que poderiam acontecer pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuídos aos estudantes e seus pais ou responsáveis, contendo orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

O que acompanhamos pelos noticiários e percebemos nos contatos com entidades sociais é que parte dos estudantes mato-grossenses e cuiabanos tiveram acesso aos estudos à distância, através de videoaulas pela plataforma do estado, com aulas ministradas pelos professores online, enquanto outros tiveram apenas apostilas que deveriam ser estudadas, preenchidas e entregues nas escolas para serem corrigidas pelos professores. Numa realidade extrema em nossa cidade, sem acesso à internet, às apostilas, à programação de rádio e televisão, especificamente produzida pelo município, seja por falta de compromisso ou de recursos dos órgãos públicos para os mais necessitados, seja por falta de compromisso ou capacidade de acompanhamento por parte de alguns pais, houve várias crianças e adolescentes que não tiveram nenhum atendimento escolar durante a pandemia. Portanto, a crise pandêmica colaborou para aumentar a defasagem de conhecimento, o desinteresse pelos estudos, a evasão escolar e até mesmo a indisciplina por parte de alguns estudantes, os quais foram afetados por mais esta problemática excepcional e grave, que se uniu às demais já existentes, envolvendo a Educação.

Vale ressaltar que as problemáticas levantadas, observadas no presente estudo, resultam, em especial, da minha prática docente e das constantes situações observadas, encontradas nessa trajetória em sala de aula, nas rodas de conversas com alunos(as) e professores(as) do campo da História, em que percebemos a falta de interesse e motivação de alguns estudantes com a disciplina de História, que de certa forma vêm proporcionando dificuldades na aprendizagem e, em alguns casos, até gerando indisciplina no âmbito escolar.

Frente a essas questões, a necessidade urge pela elaboração de mais práticas metodológicas motivadoras, criativas e diferenciadas, que possibilitem ao trabalho docente novas práticas de ensino para construção de novos saberes de forma criativa, dinâmica, recíproca, quebrando, assim, a resistência de parte do alunado com relação a disciplina de História.

Quando surgiu a possibilidade do curso de mestrado do ProfHistória na Universidade Federal de Mato Grosso, em 2020, na condição de professor de História da Educação no Estado de Mato Grosso, procurei, na formulação desta dissertação, fazer o movimento de retornar ao teatro, porém com um novo olhar, sustentado por leituras de textos acadêmico-científicos, buscando apresentar alternativas metodológica de ensino com um ponto de vista diferenciado, seja pela experiência adquirida na vida artística, seja, principalmente, pelos conhecimentos obtidos no exercício pedagógico do ensino de História.

Dessa forma, propus nesta dissertação de conclusão de mestrado, as *Dinâmicas Teatrais no Ensino de História*, por acreditar que a teatralidade tem muito a contribuir com a Educação e com o processo de ensino aprendizagem da disciplina de História.

O conceito de dinâmicas teatrais corresponde à utilização dos recursos criativos, interativos e envolventes do teatro, como a dramatização, as leituras dramáticas, os jogos teatrais e dramáticos, as simulações e as enquetes, que são apresentados neste trabalho, enquanto metodologias pedagógicas para o ensino de História.

Como prática pedagógica, a dinâmica pode ser identificada como uma estratégia de ação educacional, que agrega dinamismo, energia, criatividade e diversidade metodológica ao ensino de forma ampla, podendo ser interativa, lúdica, informal, artística, interdisciplinar, entre outras características, com o objetivo de despertar o interesse dos(as) alunos(as) para temas diversos, facilitando a comunicação e estimulando a aprendizagem.

Já o teatro e a educação têm laços que remontam aos primórdios da origem humana e sua correlação esteve presente na história da humanidade, desde os povos primitivos, passando pelos gregos, romanos, em todos os períodos, espaços e contextos da nossa história até os dias atuais. Até porque, ambos são elementos das linguagens culturais que fazem parte do cotidiano

dos seres humanos e interagem entre si, antes mesmo do surgimento das instituições que caracterizam as primeiras civilizações.

Nos tempos atuais, as metodologias teatrais foram adquirindo cada vez mais espaço no sistema educacional, garantindo presença nas grades curriculares de ensino, no mundo afora e também no Brasil.

Compactuo com a posição de muitos educadores que o teatro é um instrumento artístico e cultural completo, pois envolve música, dança, artes plásticas (cenário), maquiagem, figurino, tecnologia, iluminação, som e dramatização. De acordo com a *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de Howard Gardner ² (1997), tais características colaboram para tornar as metodologias teatrais de grande importância para o processo educacional. Para o autor, o ser humano possui não apenas uma, mas sete inteligências: a musical, corporal-cinestésica, a lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Logo, o teatro na Educação permite trabalhar e estimular, se não todas as habilidades citadas, grande parte delas.

Percebe-se que os avanços ocorridos na Educação e na área das Linguagens, após o período da ditadura militar no Brasil, contribuíram para uma redefinição do papel das Artes no currículo escolar e o teatro passou a ter cada vez mais espaço e a ser desenvolvido por vários profissionais da área, em várias escolas espalhadas pelo Brasil.

Através de pesquisas identifiquei vários estudiosos que colaboraram para adaptação e ampliação da prática teatral na Educação, entre eles estão: Viola Spolin (1963); Ingrid Dormien Koudela (1978); Olga de Reverbel (1998); Augusto Boal (1975); e Joana Lopes (1989). Produziram teorias e realizaram produções relacionadas à área artística da Linguagem que contribuíram para sistematizar e aprimorar o papel do teatro na educação. O teatro na escola deixou de ser restrito à realização de peças e enquetes, com objetivo de homenagear a pátria, comemorar dias cívicos e festivos, como o dia dos pais, das mães, entre outros que, normalmente, eram chamados de “teatrinhos da escola”. Com a contribuição dos pensadores citados anteriormente, surgiram duas correntes educacionais que servem de referência e orientam o trabalho teatral realizado nas escolas atualmente: a contextualista, que tem no Jogo Dramático o seu maior expoente, e a essencialista, representada pelo Jogo Teatral.

A utilização do teatro, enquanto metodologia educacional, é baseada na estrutura funcional contextualista, que envolve produzir e apresentar uma peça teatral relacionada com

² Howard Gardner nasceu em Scranton, Pennsylvania, em 11 de julho de 1943. É um psicopedagogo cognitivo e educacional estadunidense, ligado à Universidade de Harvard e conhecido, em especial, pela sua teoria das inteligências múltiplas. Em 1981, recebeu o prêmio da Mac Arthur Foundation. Em 2011, foi galardoado com o Prêmio Príncipe das Astúrias das Ciências Sociais. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Howard_Gardner. Acesso em: 05 out. 2022.

um fato histórico tratado em sala de aula. Portanto, metodologia importante, válida até hoje, mas de acordo com os essencialistas, ela não explora todos os benefícios e contribuições pedagógicas que a dramatização possibilita.

Reitero que a presente temática de estudo sobre teatralidade não se estende somente nas áreas das Linguagens, das Artes, teoricamente tidas com afinidades e práticas para essa metodologia, mas também para as áreas de humanidades, em especial, para o campo da História, o qual tem ampliado, gradativamente, a inclusão de novas metodologias às suas bases, mas ainda com reservas de muitos docentes da área, como veremos no decorrer do estudo.

O fato é que as metodologias teatrais foram incorporadas por muitos pensadores e historiadores à área de Ciências Humanas, colaborando para o aperfeiçoamento de uma prática metodológica, a qual agrega e contribui com as já existentes - que são de grande importância educacional - possibilitando, assim, ampliar o pensamento crítico e criativo para propiciar maior aprendizagem.

Em relação às metodologias teatrais, observamos que sempre quando se pensa ou se fala em utilizar este recurso cultural, enquanto metodologia pedagógica, além da lembrança das valiosas contribuições educacionais que possui, vem também a percepção das dificuldades para sua realização. Por isso reitero que uma das problemáticas identificadas na realização desse estudo, foi exatamente a falta de utilização mais frequente de recursos metodológicos teatrais, no dia a dia escolar pelos(as) professores(as) do ensino fundamental e médio, tanto nas escolas em que atuei, quanto nas que pude observar em Cuiabá. Tal fato vem sendo observado ao longo dos meus 28 anos de docência e reforçado a partir de rodas de conversas, anotações diárias sobre as impressões e comentários de professores(as) da disciplina de História das escolas públicas e particulares de Cuiabá onde atuo. Chamo atenção com relação à utilização ou não do teatro em sala de aula e seus motivos.

A minha compreensão é que deve acontecer a aproximação de novas metodologias, leituras, mesmo que preliminares e superficiais, pois ao meu ver o desafio de se criar, aperfeiçoar e adaptar metodologias para se tentar ampliar o estímulo do envolvimento das crianças e adolescentes de Cuiabá, com a aprendizagem educacional, é fundamental, principalmente, na área de ensino de História.

Sobre o ensino de História no Brasil, especificamente, vale a pena fazer aqui uma breve digressão, pois ao longo da história, o mesmo sofreu e sofre constantes influências dos contextos políticos e culturais que estruturam a sociedade e, ao mesmo tempo, dialeticamente, interferem, por meio das narrativas e conceitos (re)formulados a partir de pesquisas, estudos e interpretações, na construção de novos fatos históricos.

No período em que frequentei o ensino básico na Escola Municipal Matteo Bei, em São Vicente, São Paulo na década de 70, recordo do sistema rígido de ensino do período. Cantávamos o hino todos os dias, ficávamos em pé quando a professora entrava na sala e o silêncio era total durante a aula. Lembro da régua de metro que a professora possuía e podia fazer estalar nas costas de quem "atrapalhasse" minimamente a aula, e das extensas cópias que fazíamos no caderno, pois só o professor possuía o livro e conduzia a aula como autoridade máxima. Decorar e responder questionário eram os atributos fundamentais para se obter bons resultados na matéria de história e levávamos o estudo a sério, pois por meio ponto, em qualquer disciplina, era possível reprovar e ter que refazer a mesma série no ano seguinte.

Na minha época, os(as) alunos(as) quase não participavam durante as aulas, a não ser que fossem selecionados pelo(a) professor(a), por "livre e espontânea pressão" gerando verdadeiro pânico para alguns estudantes. Neste período a dificuldade para realizar pesquisas era grande e só quem morava próximo de uma biblioteca pública ou tinha um amigo, dono de uma coleção da enciclopédia Barsa, Mirador ou Universal, tinha facilidade para pesquisar. Além disso, em casos de reclamações, na maioria das vezes, os pais ficavam do lado dos(as) professores(as) e um repreendimento na escola podia causar uma surra em casa.

Ao analisar o início da minha vida educacional, no início da década 70, auge da ditadura militar no Brasil, constato que estudei dentro de um modelo positivista, mesmo já existindo em outros estados e instituições escolares, experiências mais liberais, flexíveis e participativas, influenciadas pela corrente da Nova História das Escolas dos Annales e, também, em algumas poucas escolas e Universidades "ousadas", um ensino influenciado pela corrente do materialismo histórico, num movimento de resistência ao regime ditatorial.

Hoje as coisas mudaram. Não vivemos mais no período da ditadura e o acesso à informação está mais democratizado, mesmo nos deparando com desigualdades, situações de privilégios, recursos extremos para alguns, precariedades e recursos insuficientes para outros. Todavia, na atual realidade do Brasil, infelizmente convivemos com a possibilidade de revivermos os fantasmas do autoritarismo, devido à instabilidade institucional e democrática que passa o nosso país, em vários aspectos.

Como professor de História, procuro utilizar os recursos didáticos e metodológicos que existem para proporcionar aos meus alunos uma condição de ensino- aprendizagem mais amplo e democrático do que a que tive no meu período de estudo. Hoje compreendo a importância de enxergar o aluno como parte importante do processo na construção do conhecimento e não só como mero receptor de informações, o que muitas vezes acontecia na minha época.

Após a ditadura militar, as contribuições no sentido de tornar o(a) aluno(a) protagonista

no processo de ensino-aprendizagem, estimulando a reflexão, a crítica, a formação de opinião, foram sendo construídas e ampliadas através das reformas implantadas no currículo e na filosofia de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, implantados a partir de 1996, e a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2011 (que será analisado a frente em seus aspectos positivos e negativos), foram caminhos percorridos que geraram mudanças no ensino de História, com a criação dos eixos temáticos, dos temas transversais e dos temas geradores.

A minha formação acadêmica, influenciada pelas correntes do materialismo Histórico e da Nova História, forneceu os fundamentos teóricos e filosóficos importantes para minha atuação docente, permitindo a compreensão do papel que a disciplina exerce na formação consciente dos cidadãos que atuam na sociedade.

De um lado, a teoria do materialismo histórico, de Karl Marx, ajudou-me a compreender a forte influência do modo de produção e da estrutura econômica, predominante numa determinada sociedade, na formação dos valores morais e culturais dos cidadãos (sem, no entanto, concordar com o determinismo econômico). Colaborou para identificar as relações de forças e os conflitos entre as diferentes classes sociais, como significativas na formação das ideologias e nas disputas políticas pelo poder e, também, a conhecer e refletir sobre o papel da dialética, presente na produção cultural humana e na engrenagem social, política e econômica, enquanto um processo cíclico, de tese, antítese e síntese em permanente movimento de ação, reação e transformação constante.

Por outro lado, também considero valiosas as contribuições da corrente da Nova História, de Lucien Febvre e Marc Bloch, da Escola dos Annales (que também reconhecem certas contribuições do marxismo) e de seus colaboradores Fernand Braudel, Jacques Le Goff, entre outros, com uma ideia ampla de História, interdisciplinar, abrangendo vários campos da cultura humana. Com ressonâncias geográficas, antropológicas, sociológicas, psicológicas, entre outras, abordando economia, religião, cotidiano, mentalidades, política, história das mulheres, história comparada e de problemas, relacionando e integrando vários campos do saber e reconhecendo fontes diversas, orais, de cultura material, estatísticas, entre outras.

Essas correntes e concepções filosóficas fundamentam, de certa forma, a minha atuação pedagógica, metodológica e a forma de enxergar a minha profissão de professor e o meu papel na sociedade, enquanto cidadão que participa do processo de ensino-aprendizagem de outros(as) cidadãos(ãs).

Dessa forma, compreendo como sendo um aspecto negativo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na política educacional atual, a unificação dos currículos de ensino em

âmbito nacional e a manutenção cronológica do ensino da História, por não atender as expectativas e necessidades demandadas pela diversidade e complexidade da educação brasileira, pois a reforma não respeitando as singularidades, acaba cerceando, por exemplo, a possibilidade de se realizar o ensino através da identificação de características e problemáticas específicas, para que os anseios e prioridades de cada região sejam os motivadores do processo de ensino-aprendizagem.

Muita coisa ainda precisa ser aprimorada e democratizada nas políticas públicas, sociais e educacionais para garantir uma melhora real na vida e na educação do povo brasileiro. Entretanto, não podemos deixar de enxergar os avanços políticos, pedagógicos e curriculares que ocorreram ao longo do tempo, fato que constatamos ao analisarmos a realidade do ensino de História no período do Império e no início da República no Brasil.

A partir das *Reflexões sobre o ensino de História*, de Circe Fernandes de Bittencourt (2018), identifiquei várias dicotomias e conflitos de interesses motivados por contextos políticos e culturais, relações de poder, submissão e resistência, que influenciaram os caminhos nos quais o ensino da História percorreu no Brasil até os dias atuais. Entre esses aspectos, foi possível observar: A laicização ou não do ensino de História, com a forte influência e a disputa entre a Igreja Católica e o Estado, determinando momentos diferenciados, de caráter mais "profano" ou "sagrado" do ensino de História; A tentativa de utilizar o ensino de História como instrumento de legitimação de poder, direito, capacidade e superioridade de determinada classe sobre a massa popular, protagonizando e monopolizando as narrativas históricas na construção dos heróis, valores, tradições, visando legitimar as ações econômicas exploratórias, racistas, bélicas, das elites oligárquicas em benefício de um suposto "progresso nacional"; A pretensa submissão do ensino nacional em relação à "preponderância" eurocentrista, que defendia a História Universal desvinculada da nossa realidade social e cultural brasileira, na tentativa de esconder as atrocidades da sociedade desigual e escravista, que sacrificava os indígenas e os negros do país no período imperial. Além da tentativa de transmitir e vender no exterior a imagem do Brasil como pátria civilizada, ordeira de origem, naturalmente miscigenada e pacífica. Bittencourt (2018) ressalta em seus estudos, por exemplo, a reação de Capistrano de Abreu, o qual se negou a lecionar História do Brasil no Colégio D. Pedro II, no período inicial da República, porque o ensino era um mero apêndice da História Universal, com isso o escritor acabou sendo afastado de suas funções³.

³Ocorreram tentativas de retirar o Brasil desta condição de apêndice da História Universal, Bittencourt (2018) ressalta o projeto de Manoel Bomfim (1868-1932) que tentou incluir a História da América no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro, mas não foi apoiado pelas autoridades educacionais da época e destaca que o retorno da História do Brasil, como disciplina autônoma, ocorreu em 1942 com a Reforma de Capanema, "fundamentada

De acordo com a Constituição do Império de 1827, o ensino de História estava associado à aprendizagem da leitura por intermédio de temas articulados a um senso moral e cívico, um dever filial para com a Pátria e seus governantes (Brasil, Art. 6º, 1827a).

É sempre importante lembrar que o acesso à escola era um privilégio de poucos brancos pobres, que viviam em áreas centrais com as escolas públicas, e de uma maioria da elite, a qual frequentava as melhores escolas públicas e privadas do Brasil.

O ensino da História Pátria durante a monarquia era ministrado para os alunos do ensino elementar, já o da História do Brasil era para os do ensino secundário. Ambos como estudo suplementar, com objetivo de fortalecer a lógica da história sagrada, seus santos, definições de valores, construção e identificação dos "heróis" nacionais.

Após a Proclamação da República, o ensino da História da Pátria ou História Regional tinha o objetivo de fortalecer uma identidade nacional que justificasse o predomínio de uma política oligárquica sobre a população miscigenada e despossuída do país. O ensino da História do Brasil, fundamentada na filosofia positivista, marcada pela exaltação da pátria, dos "heróis" defensores dos interesses das oligarquias dominantes e de visão patriarcal e eurocentrista, tinha por objetivo preparar os "grandes homens" da elite no ensino secundário, nos cursos preparatórios e acadêmicos.

O ensino da História passou a fazer parte das disciplinas previstas na educação brasileira, gradativamente, a partir do reinado de D. Pedro II, com a implantação do Colégio D. Pedro II em 1837, com o papel de criar o espírito cívico e patriótico. Os programas de ensino formulados pelos docentes do Colégio D. Pedro II, escolhidos muitas vezes pelo critério de indicação por autoridades políticas e por "notório saber", serviam de base para educação em todo o Brasil.

No período republicano, a doutrina positivista que havia sido criada, entre outros pensadores, pelo filósofo francês Augusto Comte em 1798, passou a ter forte influência no ensino de História no Brasil. A eficiência e cientificidade do ensino de História ficou atrelado a capacidade de apresentar fontes históricas materiais e documentais que, em sua maioria, eram oficiais ou produzidos pela elite do período estudado. Segundo Azevedo e Stamatto (2010, p.09) "O passado da humanidade passa a ser analisado num contínuo e harmonioso tempo linear". A história assume a função do levantamento científico dos fatos através dos documentos e o papel do pesquisador torna-se o de extrair das fontes o que elas têm. O estudo da História nesta concepção positivista torna-se burocrático, maçante, caracterizado pela decoreba, não permitia

nas Humanidades modernas, sob princípios de um nacionalismo patriótico e cívico, mantendo o referencial da civilização europeia". (BITTENCOURT, 2018, p. 138).

a utilização diversificada de fontes, limitando os registros históricos a uma minoria abastada e poderosa, e impedia o valioso exercício de reflexão e crítica por parte dos(as) alunos(as). De acordo com Reis (1999) e Gardiner (1984), "O historiador deveria ser imparcial inexistindo interdependência entre ele e o seu objeto; a história existe em si, objetivamente e se oferece através dos documentos". A possibilidade de construção de narrativas e apresentação de interpretações e percepções dos pensamentos dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) eram vedados. A História do povo mais pobre e dos analfabetos era discriminada e subjugada.

No final do século XIX a concepção educacional começou a sofrer mudanças com a contribuição do movimento da Escola Nova⁴, a qual surgiu como proposta de rever valores e conceitos prevaletentes na educação tradicional que apresentavam, de acordo com os escolanovistas, metodologias fechadas, restrita à "soberania" dos professores e dos livros, além dos supostos conhecimentos determinados pelas autoridades educacionais que nunca partiam das necessidades dos(as) alunos(as) para estabelecer a grade curricular e a política educacional.

A Escola Nova pensada pelo filósofo norte americano John Dewey⁵, entre outros intelectuais, defendia uma educação livre e democrática que contribuísse com o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças para a interatividade, criatividade, espontaneidade com jogos, brincadeiras e mímicas. Influenciou intelectuais brasileiros, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, entre outros, e teve importante papel e influência no ensino de História ao discordar e criticar o modelo conservador e limitado da concepção positivista, propondo uma nova forma de enxergar a educação. A Arte e, consequentemente, o teatro vão encontrar ambiente para serem incluídos, enquanto metodologia educacional, a partir do movimento da Escola Nova que, de acordo com Dewey (1952), tem como projeto o desenvolvimento físico, emocional e intelectual para formação de cidadãos em benefício da liberdade e da democracia, respeitando os interesses e as necessidades a partir, também, da ótica dos(as) aluno(as).

Ao longo das décadas de 1940 e 1950, assiste-se à expansão das Faculdades de Filosofia

⁴De acordo com Menezes (2001), "Escola Nova" é um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Também conhecida como Educação Nova, a Escola Nova tem seus fundamentos ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. Pode-se afirmar que, em termos gerais, é uma proposta que visa a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

⁵ John Dewey (Burlington Vermont 1859 / Nova York 1952). Foi filósofo, escritor, professor e psicólogo. Representante do pragmatismo norte-americano. Definiu sua filosofia como instrumentalista. O crescimento e o desenvolvimento são os termos chave de seu pensamento filosófico. Dewey defendeu uma humanização da sociedade capitalista. Como psicólogo, sustentou a ideia de que todas as formas de relação conduziam basicamente a uma adaptação ao meio (funcionalismo). Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/john-dewey.htm>. Acesso em: 14 ago. 2021.

Ciências e Letras promovendo a formação de professores de História. É importante ressaltar que a formação de professores de História, ocorrendo nas faculdades, afetou o ensino de História gradualmente. Um exemplo disso foi o que ocorreu com a historiografia marxista nos anos de 1960, que chegou a influenciar a produção de livros didáticos para o ensino secundário no período e trazia uma proposta de ensino voltada para a formação do cidadão político e crítico. Uma história engajada que foi bruscamente freada em 1964 com o golpe militar.

O formato da legislação educacional e, respectivamente, do Ensino da História de hoje é, em parte, resultado do movimento de resistência e superação do modelo de cultura e educação imposta pela ditadura militar de 1964 a 1985 e da influência e contribuições das correntes filosóficas do Materialismo Histórico e da Nova História. Vários segmentos da sociedade civil organizada formularam novas metas - políticas sociais, culturais - e repensaram a educação e os currículos, visando substituir a estrutura opressora e censuradora, implantada pelos militares, por uma proposta educacional inclusiva, participativa e democrática a partir da redemocratização do Brasil.

Na área da História, vários Congressos e Encontros Nacionais foram realizados pela Associação Nacional de História – ANPHU, fundada em 1961, com o objetivo de profissionalização, ampliação das pesquisas e fundamentações da disciplina, no sentido de estabelecer o ensino de História a partir da sua própria epistemologia científica.

Estudiosos como o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen⁶, seguido no Brasil pela historiadora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e a historiadora Dra. Maria Isabel Gomes Barca, colaboraram para a formulação e concepção da Educação Histórica, que considero de grande importância no processo de ensino-aprendizagem da História. Acredito na hipótese de que as dinâmicas teatrais que proponho possam alcançar, mesmo que superficialmente, algumas das metas estabelecidas na Educação Histórica, pois a proposta de dinâmicas teatrais, como a dinâmica do Júri-Simulado e do Simula ONU, por exemplo, podem propiciar conhecimento histórico através de pesquisas prévias, com produção de narrativas e o estímulo do diálogo entre fatos e personagens do presente e do passado. Essas metodologias levam em consideração também os conceitos de segunda ordem, no que se refere às culturas e práticas próprias da área de História e os conceitos substantivos, que estão diretamente relacionados com fatos históricos estudados.

Outro autor que considero de grande contribuição para fundamentação teórica da prática

⁶Jörn Rüsen é um historiador e filósofo alemão. Os seus textos e investigações abrangem, sobretudo, os campos da teoria e metodologia da história, da história da historiografia e da metodologia do ensino de história. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jörn_Rüsen. Acesso em: 03 out. 2022.

metodológica que proponho é o sociólogo francês Pierre Bourdieu⁷ e Jean Claude Passeron⁸, os quais criaram o conceito de *capital cultura*, que colaborou para a reflexão sobre os aspectos interferentes na formulação dos conceitos pessoais e no grau de entendimento que cada cidadão possui em relação à sua realidade e a realidade à sua volta. Suas análises sobre o sistema do ensino francês, em 1960, (Bourdieu como filósofo e Passeron como sociólogo, ambos influenciados pela filosofia marxista do materialismo histórico, da luta de classes e do determinismo econômico) fundamentaram uma nova teoria, ressaltando não só a economia, mas também a cultura, como elemento determinante no processo de dominação e massificação de conceitos, valores e comportamentos.

Dessa forma, formularam o termo *capital cultural* para ressaltar a acumulação desigual, que não se dá só no aspecto dos bens materiais, mas também em relação ao acesso e benefícios dos conhecimentos e da cultura. Bourdieu e Passeron (1992), concebem a escola como espaço de desigualdade, em que ocorre a *violência simbólica*, pois na concepção da leitura que fizeram na França, prevalecia o conhecimento e o *capital cultural* de uma minoria abastada, dificultando o acompanhamento daqueles estudantes que não tinham acesso aos mesmos recursos culturais da elite, como viajar, ir ao teatro, fazer cursos diversos, estudar línguas diferentes, etc. Logo, se faz sentir a *violência simbólica* no cotidiano escolar, gerando apatia, desinteresse, indisciplina e desigualdade, que é ainda mais ampliada pelo processo de avaliação, o qual normalmente prestigia os conceitos do *capital cultural* da elite, gerando o fracasso escolar dos mais pobres.

A leitura de Bourdieu e Passeron, do *capital cultural*, abordada numa visão menos determinista e pessimista, pode contribuir para fortalecer a concepção de que todos possuem conhecimentos prévios e que o processo educacional precisa incluir este potencial no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para isso, é importante tentar identificar as lacunas geradas de acordo com a realidade social e cultural de cada educando, para melhor propor estratégias e metodologias que contribuam para superar as dificuldades de aprendizagem que existem. Nessa visão, também acredito ser as dinâmicas teatrais úteis, por estimularem a

⁷De acordo com Frazão (2020), “Pierre Bourdieu, (1930-2002) foi um importante sociólogo e pensador francês, autor de uma série de obras que contribuíram para renovar o entendimento da Sociologia e da Etnologia no século XX.” Bourdieu “nasceu em Denguin, França, no dia 1 de agosto de 1930” e [...] “Tornou-se referência na Antropologia e na Sociologia, publicando trabalhos sobre educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística, comunicação e política”. Disponível em: https://www.ebiografia.com/pierre_bourdieu/. Acesso em: 03 out. 2022.

⁸ “Jean-Claude Passeron, nascido em 26 de novembro de 1930 em Nice, é sociólogo e epistemólogo francês, diretor de estudos da École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, membro fundador de um centro de pesquisa multidisciplinar: SHADYC (Sociologia, História, Antropologia da Dinâmica Cultural) em Marselha. Fundou e dirigiu a revista *Enquête*”. Disponível em: https://pt.frwiki.wiki/wiki/Jean-Claude_Passeron. Acesso em: 03 out. 2022.

improvisação, a empatia, a reflexão de realidades diversas, a construção de narrativas, entre outros, podendo contribuir para identificar, mesmo que superficialmente, o *capital cultural* que envolve o(a) educando(a) atendido(a). Ao mesmo tempo, pode também contribuir para agregar na vida do(a) educando(a) novas sensações, reflexões, experiências e conhecimentos que contribuam para o seu desenvolvimento.

A concepção de Bourdieu, na obra *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino* - escrita em parceria com Passeron- fornece importante subsídio para uma leitura realista do sistema educacional e suas tendências, pois apresenta o processo de reprodução e fixação de uma prática através da massificação e da alienação, com a influência no sistema educacional, marcada pela *ação pedagógica*, pela *autoridade pedagógica*, sua *produção e reprodução pedagógica* até a formação do *habitus*. O *habitus* gera o *capital cultural*, que permeia e determina estruturas sociais e culturais rígidas, mas que podem sofrer rupturas, na visão de Certeau (1980), exposta em sua obra *A Invenção do Cotidiano*, que apresenta hipóteses de resistência e intervenção gradual através da *arte de fazer* dos *sujeitos anônimos* no cotidiano.

Certeau identifica, assim como Bourdieu, a existência de um sistema educacional como *símbolo de poder e violência* estabelecido como estrutura de reprodução, alienação, controle e vigilância, porém não aceita o determinismo cultural, o qual pode ser evidenciado na leitura de Bourdieu. Para Certeau a estrutura imposta no cotidiano pelas estratégias de poder não são infalíveis e apresentam *fissuras* e ponto cegos em relação ao controle de vigilância, permitindo, aos *sujeitos anônimos*, *táticas de resistência*, *desobediência* e *subversão* que, embora não signifiquem, nem se materializem enquanto atos revolucionários de rompimento radical com o sistema vigente, podem ampliar os pontos de fragilidade e expor suas incongruências, sendo possível, dessa forma, especular um engajamento cada vez maior de professores conscientes, de sua capacidade de resistência e transformação, ampliando gradualmente a utilização de táticas de enfrentamento de um sistema ilegítimo, estabelecido de cima para baixo que, minado gradativamente, pode enfraquecer e ser passível de reformas pela sociedade representativa.

Nesta concepção de Certeau, é necessário potencializar o papel do educador e dos estudantes no sentido de ampliar as *táticas* da *arte de fazer*, tornando cada vez mais próprio da sociedade o direito de definir os caminhos que considerar mais adequado e significativo, no que tange ao papel que a educação deve exercer na formação da cidadania, pois para o autor, mesmo os mecanismos mais perfeitos de vigilância e reprodução podem ser subvertidos pelos *sujeitos anônimos*, uma vez que o poder estabelecido pela classe dominante não consegue acompanhar e controlar totalmente o que acontece na superfície do cotidiano popular, no *chão da escola*, no

pátio da fábrica ou no *interior das favelas*, não controlando a *arte de fazer*, a qual surge da transformação, dos "produtos impostos" aos sujeitos diariamente. A *arte de fazer* pode gerar transgressão, *microrresistência* e *microliberdades*, o que não muda o *status quo* imediatamente, mas insere elementos que podem servir de combustível para transformações graduais, importantes na sociedade.

De forma um pouco mais ousada, acredito ser possível através deste trabalho provocar professores(as) a refletirem sobre o pensamento de Certeau, a assumirem, através da sua atuação docente, a tática de enfrentamento em relação às imposições definidas pelas "autoridades educacionais" de cima para baixo, incompatíveis ou insuficientes para as particularidades que envolvem as comunidades assistidas no dia a dia.

Dentro dessa perspectiva, também, o presente estudo visa propor dinâmicas teatrais, voltadas para o ensino de História, no sentido de dar visibilidade a um número maior de alunos e professores(as) de História, valorizando, reconhecendo e tentando transformar, dentro do possível, através das *táticas* metodológicas cotidianas, o *capital cultural* que cada um de nós herdamos, desenvolvendo a empatia, o senso crítico, a produção de narrativas, a mudança de atitudes, exercitando a criatividade e a teatralidade a partir de pesquisas e dos recursos da educação histórica.

Vale reforçar que, além dos pensadores citados anteriormente e suas respectivas contribuições, este trabalho de pesquisa evidencia também a importante fundamentação teórica dos primeiros artistas, educadores e filósofos que defenderam o teatro, enquanto conhecimento educacional e artístico para o desenvolvimento emocional, cultural e intelectual das crianças e dos adolescentes na vida social.

Como já vimos o teatro e a educação caminham juntos há muito tempo, porém ainda hoje vemos o quanto as artes, de modo geral, são consideradas supérfluas por várias autoridades que definem a política educacional em nosso país.

O ensino de Arte foi incluído no currículo escolar pela LDB de 1971, com o nome de Educação Artística e, em 1996, a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) estabeleceu que o ensino de Arte constituísse "componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". E passou a ser obrigatório para todos os níveis da educação básica, do ensino infantil ao ensino médio, conforme a Lei 12.287, de 13 de julho de 2010. Mesmo assim, até hoje, não vemos sua aplicação sendo realizada com a qualidade e permanência constante, como deveria ser.

A inserção da Arte no currículo escolar e sua realização no cotidiano da escola permitiu a interdisciplinaridade com outras áreas, tornando a música, o teatro, o cinema, a dança como

parte das opções e estratégias de metodologias, não só para as artes, mas também para outras disciplinas. No caso desta pesquisa, tentei buscar nos pensadores e educadores das artes, a fundamentação teórica para entender como o teatro foi incorporado nas práticas metodológicas de vários professores de História.

O pioneirismo de Viola de Spolin, norte-americana nascida em Chicago em 1906, que publicou o livro *Improvisação para o Teatro*, em 1963 e, em 1976, ela fundou o Spolin Theater Game Center (Centro de Jogos Teatrais) em Hollywood. O seu trabalho tornou-se conhecido no Brasil em 1978, primeiramente como ferramenta pedagógica e posteriormente como método de interpretação, a partir da tradução em português do seu primeiro livro, por Ingrid Koudela e Eduardo Amos. A sua contribuição para o teatro na educação foi muito importante porque sistematizou os jogos teatrais com o objetivo de estimular a formação do artista dentro de uma técnica pedagógica de ensino. Os jogos teatrais, assim, deixam de ser vistos apenas como recursos de recreação e o teatro supera a concepção de servir nas escolas somente para a realização de teatrinhos voltados às comemorações de dias festivos. Spolin propõe jogos de aquecimento, de estímulos da expressão corporal e facial, colocação da voz, posicionamento no palco, capacidade de dramatização, interiorização de personagens, interpretação de textos, entre outros. Estabeleceu propostas de exercícios e práticas para desenvolver a capacidade artística de seus alunos(as), num processo gradativo, condizente com a necessária superação de etapas.

Olga Reverbel nasceu em São Borja em 1917, foi uma teórica, autora e professora brasileira que dedicou sua vida ao estudo e às práticas da relação entre teatro e educação. Também herdou as contribuições de Spolin e de Peter Slade. Reverbel, não só depreendeu o teatro pela concepção contextualista, reconhecendo a utilização da arte voltada para sua essência - a dramatização - mas também ampliou sua visão, identificando o teatro na escola, enquanto recurso metodológico de apoio para o ensino de outras disciplinas. Entre suas obras destacam-se *Jogos Teatrais na Escola* (1989) e *Teatro na sala de aula* (1978).

Augusto Boal, nascido em 1931, foi diretor de teatro e dramaturgo, seguidor das ideias do dramaturgo alemão Bertold Brecht. Compreendeu o teatro na concepção educacional e também ampliou o horizonte do alcance da arte para o campo político, ideológico, de resistência, através do *Teatro de Arena* e do *Teatro do Oprimido*, obras que fizeram de Boal, referência teatral no Brasil e no mundo. Potencializou a prática teatral como instrumento de reflexão, contestação, resistência, denúncia e conscientização. E contribuiu no sentido de provocar e demonstrar que a arte é poderosa, desde que seja manuseada com sensibilidade, criatividade e consciência.

A busca por Michel de Certeau e Fernando Seffner passa por esta compreensão que o

teatro e a história adquiriram em minha vida através da prática, das contribuições de Boal e Paulo Freire. A concepção pedagógica, criativa e revolucionária de Boal e Freire não permite que você permaneça inerte e indiferente à realidade de exploração, exclusão, desigualdade e injustiças que destroem sonhos e esperanças de grande parcela do povo brasileiro e também afeta a população mais pobre de Cuiabá. As propostas de Boal e Freire revolucionam a educação e a arte de fazer teatro. Foi, portanto, no meu cotidiano, procurando compreender e empregar, gradativamente, as contribuições de Boal e Paulo Freire, que encontrei nas obras de Seffner e Certeau ingredientes que deram maior fundamentação teórica para a utilização das dinâmicas teatrais.

A concepção de *Passado Vivo, Resíduos e Remanescências da História e Temas Sensíveis*, de Seffner e Pereira (2018) fornecem um importante significado em relação ao estudo da História ao abordá-lo de forma humanística e até emotiva, resgatando emoções e provocando sensações diversas nos alunos ao tratar do passado vivo, *que tem suas pegadas e impressões digitais no presente*. Já, com *A Invenção do Cotidiano*, de Michel Certeau (1980), foi como enxergar uma luz no fim do túnel, pois compreendendo a sociedade e o sistema de ensino na concepção de Bourdieu como uma estrutura compacta, rígida e formulada dentro de um contexto capitalista, gerando o *capital cultural e o habitus*, em que predomina a interferência da classe dominante, fica difícil pensar em realizar no cotidiano a revolução proposta por Freire, mas é possível, na minha visão, estimular professores a realizarem, em seus espaços de atuação, as *microrresistência e microliberdades* de Certeau, aproveitando as lacunas e brechas deixadas pelo sistema para, num processo organizado e crescente, gerar transformações. É nesse raciocínio que apresento as dinâmicas teatrais como proposta metodológica para o ensino da História.

Trazendo um pouco da história do teatro na Educação de Mato Grosso, no período colonial, encontrei na obra *Práticas Educativas Culturais e Escolarização na Capitania de Mato Grosso (1748-1822)*, da Professora Dra. Nileide Souza Dourado, minha orientadora, informações importantes em relação à influência do teatro na educação em Cuiabá, visto que no período não havia nenhum investimento público que garantisse a oferta de ensino para o povo da Vila Real do Bom Jesus de Cuiabá.

Além das fundamentações teóricas apresentadas anteriormente, neste levantamento literário e bibliográfico, alguns artigos e dissertações, que colaboraram para obter um panorama das minhas possibilidades de pesquisa e apontaram lacunas ou demandas para possíveis contribuições, estão relacionados abaixo:

Fernandez (2018), em *Jogos teatrais, arte na educação: vivências socioeducativas em*

sala de aula, ressalta a importância dos jogos teatrais no processo de aprendizagem do educando(a): "viver, conviver, conhecer a si mesmo, conhecer ao outro, relacionar-se consigo mesmo e com o outro". A autora utilizou como referencial teórico a metodologia de ensino de *Jogos Teatrais*, de Viola Spolin; o *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal; e a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Identificou e reuniu em sua pesquisa os aspectos comuns, lúdicos, criativos, pedagógicos das três teorias e acrescentou as contribuições próprias de cada pensador, incluindo engajamento, compromisso social e político, de Freire e Boal, contribuindo para a formação de uma proposta metodológica de grande importância para obtenção dos resultados que se pretende e necessita na formação dos estudantes no Brasil.

Machado (2017), em *Práticas Teatrais no Ensino de História: contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire*, faz uma excelente apresentação e reflexão das teorias da *Pedagogia do Oprimido* e do *Teatro do Oprimido*, relacionando as referidas obras de Paulo Freire e de Augusto Boal, respectivamente, com as práticas teatrais e com o conceito de "empatia histórica" - baseado nos estudos de Peter Lee, Isabel Barca, Marília Gago, entre outros - enquanto metodologia para o ensino de História. O autor descreve também as respectivas experiências de vida dos autores no contexto da ditadura militar no Brasil, entre as décadas de 60 e 70, relatando as difíceis trajetórias enfrentadas por ambos, como perseguição, exílio e a necessidade de lutar e superar o autoritarismo militar.

Freire e Boal identificaram na população mais pobre, no povo oprimido, o objetivo fundamental da realização de suas obras e construíram suas teorias como estratégias educacionais e culturais, propondo práticas e reflexões que visam tirar cidadãos da condição de opressão e alienação, para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e atuante, com plenos direitos e consciência política. Segundo Machado (2017), a união entre a educação e o teatro, na concepção de Paulo Freire e Augusto Boal, tornou-se uma importante estratégia metodológica no objetivo de transformação da sociedade, fortalecendo o cidadão e, conseqüentemente, a democracia.

Almeida (2017), em *História, Teatro e Ensino de História: Possibilidades Metodológicas*, teve dentre os objetivos elaborar uma proposta pedagógica com a metodologia do teatro inserida nas aulas para o ensino da História, permitindo uma articulação entre o presente e passado, tornando o estudante protagonista do próprio processo de ensino, visando refletir e estabelecer o debate sobre os conceitos, como consciência histórica, memória e o próprio teatro enquanto metodologia de ensino. Apresenta e reflete as mudanças implantadas na educação brasileira com a Lei nº 13.415 de 16/02/2017, a qual reformula várias diretrizes regentes no atual Ensino Médio no Brasil, onde as disciplinas de História e Geografia deixam

de ser obrigatórias, podendo ser optativas de acordo com o interesse da área de estudo pelos estudantes.

Tereza Sueli Souza Eça, da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, 2016, realizou uma pesquisa sobre as transformações do Sistema Educacional e seus paradigmas políticos e pedagógicos, a partir da Revolução Industrial até o momento atual. Relatou como as políticas pedagógicas influenciaram e influenciam a estrutura metodológica e curricular de ensino, com destaque para a disciplina de História, incluindo a reflexão do papel da dramatização e da teatralização na transformação e superação de certos paradigmas existentes. A autora apresenta períodos, contextos históricos, educadores e filósofos importantes que contribuíram para formulação da concepção pedagógica, ao longo do período citado acima, que tem grande prevalência na sociedade ocidental atual, ressaltando as importantes contribuições de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire. Madeira (2016) insere a importância da motivação, por compreender que aprender é uma ação que deve ser assumida pelo estudante, por estar relacionada a um interesse ou necessidade dele. Neste sentido a teatralização nas concepções de jogos e dramatização, referenciadas em Spolin (1963) e Reverbel (1998), podem ser importantes recursos metodológicos para a motivação da aprendizagem da disciplina de História.

As dissertações e teses analisadas, entre outros trabalhos listados nesse levantamento literário, permitem afirmar que existe um número considerável de pesquisas e produções relacionadas com o papel do teatro na educação e no ensino de História. E, que estes trabalhos demonstram a proximidade e a inter-relação entre os dois instrumentos de linguagem (teatro e educação) em relação às transformações ocorridas frente aos diferentes contextos políticos e culturais ao longo da história. Ressaltam, ainda, o papel das metodologias teatrais na educação e no ensino da história, porém apresentam as montagens teatrais como principal alternativa, enquanto a proposta apresentada nesta dissertação verifica a possibilidade de ampliar tais práticas através das dinâmicas teatrais, e não da montagem de peças e espetáculos.

Um dos aspectos fundamentais observado entre os trabalhos desenvolvidos é a possibilidade de se tratar temas políticos, sociais, sensíveis e de se refletir o papel do estudante e do público teatral, enquanto cidadão, saindo da condição de mero espectador e assumindo um protagonismo na sociedade. Tais reflexões e provocações são propostas através da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire e do *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal. Assim, também, pretendo neste trabalho levantar a hipótese de se driblar a intolerância política e ideológica crescente no Brasil atual, utilizando as metodologias das dinâmicas teatrais.

Diante disso, esta dissertação apresenta a seguinte estrutura: no Capítulo 1 – A

Metodologia Teatral no Ensino de História, perpassando um pouco do processo teatral de catequização dos indígenas pelos jesuítas e algumas consequências na identidade cultural desses povos, que colaboraram para sua exploração e dizimação. Um breve relato do teatro e suas influências na prática cultural e educativa em Cuiabá, Mato Grosso, no século XVIII. Além de refletir sobre o papel do teatro, enquanto instrumento de alienação e resistência na vida do negro no Brasil Império. Na sequência dessa linha do tempo, entre a educação e o teatro, ressaltamos a importância da Escola Nova no Brasil, que transformou a forma de se enxergar a

educação, os alunos e o papel do professor, estimulando e abrindo espaço para novas metodologias, a fim de superar o ensino que seus pensadores identificaram como tradicional e conservador, por um ensino mais participativo, dinâmico e envolvente, no início do século XX.

A sistematização do ensino de Arte na contemporaneidade para sua inserção curricular no Brasil também é retratada neste trabalho, para que possamos compreender como os(as) professores(as) tiveram acesso a esta metodologia no próprio ambiente escolar e como ocorreu a adaptação e integração das artes, especificamente o teatro, junto às outras áreas e disciplinas, como no caso a História. Também são temas do capítulo 1, as dinâmicas teatrais, enquanto metodologia, passando pela ludicidade, pelos jogos dramáticos e teatrais, pela teatralidade, dramatização, simulações, entre outros recursos e linguagens culturais.

O Capítulo 2, intitulado *As dinâmicas teatrais no ensino de História frente à crescente intolerância política e ideológica no Brasil atual*, apresenta algumas reflexões sobre a educação no Brasil e em Cuiabá no contexto político entre 2018 e 2022, em relação aos ataques de alguns setores conservadores da sociedade contra as liberdades sociais e democráticas conquistadas em anos anteriores. Trata a intolerância política e ideológica ocorrida em escolas públicas e particulares, partindo da minha experiência prática, observações, troca de informações e impressões em rodas de conversas com professores, leituras das obras e pesquisas de Fernando Seffner. No referido capítulo também apresento a leitura de Bourdieu (1992), em relação ao sistema educacional, por meio da obra *A Reprodução* em diálogo com a teoria da *Invenção do Cotidiano* de Certeau (1994), o qual defende a possibilidade de *microrrestências* a partir da arte de fazer dos *sujeitos anônimos* da sociedade. Mediante a essas duas leituras apresento a hipótese das dinâmicas teatrais, enquanto recurso metodológico, que agregado a outros importantes, possa ser utilizado pelo professor como uma tática para driblar o policiamento ideológico crescente em nossa sociedade.

No Capítulo 3, *Guia Prático: Dinâmicas Teatrais como Metodologia na Sala de Aula*, apresento o produto final com orientações pormenorizadas para realização das dinâmicas teatrais, com introdução, justificativas, objetivos, os recursos materiais e humanos necessários,

com o passo a passo da sua realização e suas possibilidades, visando estimular esta prática que ao longo do tempo eu percebi em vários colegas de profissão, o interesse, a curiosidade e até o desejo, porém não passavam deste estágio, por causa das dúvidas, inseguranças e falta de informações para sua realização.

O que se propõe enquanto metodologia não é algo inédito, pois tem certa similaridade com o conceito de “jogos dramáticos” e “performance”, porém é mais uma tentativa de chamar a atenção para a utilização da dramatização e da teatralização na prática educacional do ensino de História. Acreditamos em poder abrir um leque de amplas possibilidades práticas para que, de forma criativa e dinâmica, possamos desenvolver e narrar o conhecimento histórico básico e ao mesmo tempo profundo e científico que contribua para aprendizagem da História e para o fortalecimento da cidadania consciente e comprometida com o fortalecimento de uma sociedade democrática, pluralista, inclusiva, que saiba conviver e respeitar as diversidades.

Vale ressaltar que as metodologias utilizadas na realização desta dissertação são de natureza qualitativa, a qual inclui a revisão bibliográfica e a pesquisa exploratória através de anotações realizadas em rodas de conversas com professores na Escola Liceu Cuiabano, em Cuiabá-MT, que contribuíram para uma análise prévia sobre a tendência ou resistência dos(as) professores(as) em relação à utilização das metodologias teatrais para o ensino de História e alguns dos motivos para tal comportamento. Ao mesmo tempo, temos a compreensão de que o assunto não se esgota neste trabalho, pois há muito o que investigar, analisar e compreender sobre as possíveis contribuições das dinâmicas teatrais no processo educacional e no ensino de História.

CAPÍTULO 1

A METODOLOGIA TEATRAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 Teatro e Educação

A história do teatro e da educação possuem elos e processos parecidos em relação às suas origens e desenvolvimentos, intrinsecamente ligados ao processo cultural de desenvolvimento da humanidade e das formas de linguagens construídas ao longo dos tempos, respeitadas as diferentes conjunturas e etapas evolutivas de cada povo com suas respectivas culturas.

Através do drama, da comédia ou pela sátira teatral⁹, muitas reflexões, segredos e evidências já foram reveladas de forma sutil ou avassaladora. Ao longo do tempo, esses tipos de manifestações culturais são classificados como fontes que apresentam fatos históricos ou mitológicos. Estes alimentam a curiosidade, a imaginação de diversos pesquisadores e contribuem para o nosso conhecimento sobre o passado.

Historicamente, o teatro sempre teve um papel muito revelador em relação ao que está subvertido, submerso nas entrelinhas, nos bastidores da vida, nos corredores do poder, na intimidade poética de celebridades, heróis e dos sujeitos anônimos. A arte sempre teve o poder de utilizar linguagens diversas para revelar fatos e dar voz aos poderosos, mas também sempre foi alternativa forte de expressão para pessoas e grupos sociais submetidas e silenciadas pela opressão.

As produções teatrais da Grécia Antiga, envolvendo mitologias, relações de forças e suas crenças religiosas; o teatro do período romano, com as manifestações populares, os gladiadores, fazendo da luta uma "arte" de sobrevivência e a participação de imperadores, como o exemplo de Nero, o qual comandava um Império, mas também queria a glória de atuar num palco teatral; os rituais e as manifestações cênicas dos diversos povos em todos os continentes, como os indígenas brasileiros; além das produções que retratam a história do mundo contemporâneo, como no Brasil, o movimento do Teatro de Arena e do Teatro do Oprimido, os quais denunciaram a ditadura militar. Esses são alguns dos exemplos das diversas manifestações e produções artísticas e teatrais que servem para reforçar o quanto este tema é digno, por si só, de uma extensa pesquisa aprofundada, porém como não é este o objetivo deste trabalho, aproveito, pelo menos, para afirmar o quanto o teatro representa uma grande riqueza cultural e

⁹Características de modalidades teatrais, desenvolvidas nos teatros de Arena na Grécia Antiga e presentes nas produções teatrais do mundo contemporâneo.

histórica para a humanidade.

Seguindo esse raciocínio, para compreender a relação e a influência do teatro no cotidiano e sua relevância na educação e na História, refletimos as pesquisas de Goffman (1985)¹⁰ que afirma que as relações sociais muitas vezes podem ser traduzidas como uma grande “fachada” ou encenação teatral, onde os “atores sociais” se afluam e, através dos papéis que interpretam no dia a dia, se confundem com os personagens da própria sociedade. Cada cidadão exerce um papel e compõe o enredo, cumprindo o seu roteiro para contribuir neste grande espetáculo chamado vida social ou sociedade civilizada. Cada profissão, cargos, regras, crenças e condutas fazem parte da trama, da dramatização ou espetáculo que estabelece papéis bem definidos, para garantir que a harmonia social seja mantida, evitando sobressaltos, revoltas ou revoluções. Certo determinismo cultural, que pode ser observado também no pensamento de Bourdieu (1992), na obra *Reprodução*, com o *capital cultural* e o *habitus*, mas muito bem solucionado, na minha opinião, por Certeau (1980), na obra *A Invenção do Cotidiano*, com as teorias de *microrresistências* e a *microliberdades*.

Segundo Park (1950, p. 249 apud GOFFMAN, 1985, p. 27),

Não é provavelmente um mero acidente histórico que a palavra “pessoa”, em sua acepção primeira, queira dizer máscara. Mas, antes o reconhecimento do fato de que todo homem está sempre e em todo lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel. É nesses papéis que nos conhecemos uns aos outros; é nesses papéis que nos conhecemos a nós mesmos. Em certo sentido, e na medida em que esta máscara representa a concepção que formamos de nós mesmos – o papel que nos esforçamos por chegar a viver – esta máscara é o nosso mais verdadeiro eu, aquilo que gostaríamos de ser. Ao final a concepção que temos do nosso papel torna-se uma segunda natureza e parte integral de nossa personalidade. Estamos no mundo como indivíduos, adquirimos um caráter e nos tornamos pessoas.

O teatro e a educação são diferentes formas de linguagem. Estão relacionados com a forma de expressão, transmissão de percepções e impressões. Ambos são frutos da cultura respectiva de cada povo e, entre outras coisas, são fundamentais no processo de sistematização e transmissão de conhecimento de geração para geração.

Ao viajarmos pela relação entre o teatro e a educação, ao longo da história, fica evidente sua origem (nos primórdios da evolução humana) e a influência que ambos exercem entre si e com a sociedade, pois o objeto e o objetivo de suas existências também são comuns: o próprio ser humano. Porém, na relação de poder, grupos políticos e econômicos interferem e até manipulam culturalmente suas bases para garantir privilégios e monopólios, utilizando-se para

¹⁰ Erving Goffman, sociólogo canadense (1922 –1982). Obra *A representação do eu na vida cotidiana* (1956).

isso de todos os recursos possíveis para manter a sociedade sob controle. O teatro e a educação ao mesmo tempo que são corrompidos por este processo cultural de manutenção de poder, também são revolucionários ao desencadearem ebulições de ideias, táticas e pensamentos discordantes, reveladores, num verdadeiro movimento dialético de ressignificação dos papéis das instituições e da própria humanidade frente aos desafios de lutar pela sobrevivência, pela liberdade e pela dignidade.

A maneira como o indivíduo repassa para seus descendentes os conhecimentos que aprendeu é cultural, assim como os instrumentos e ferramentas que criou para melhorar suas possibilidades de sobrevivência. Não apenas a vida material, no entanto, se dá no âmbito de uma cultura, mas também a intelectual e, nesse caso, o lugar por excelência onde se alojou é a aprendizagem. Assim, a cultura também engendra seus modos de transmissão e circulação, base para a aprendizagem, e a arte ocupa um espaço de destaque aqui. (COURTNEY, 1980 apud LYRA, 2012 p. 6).

Educadores costumam utilizar, enquanto instrumento pedagógico e critério de avaliação, os códigos de linguagem da fala e da escrita para transmitir a informação e para analisar os resultados da aprendizagem. Isso, porém, muitas vezes é um aspecto limitador em relação às possibilidades metodológicas e a capacidade de identificar as potencialidades existentes em cada estudante. Até porque, antes da estruturação dos códigos da língua falada e da construção da linguagem escrita, que hoje são comuns e constantemente utilizados no dia a dia, as manifestações mais básicas dos seres humanos, os gestos, as expressões faciais e corporais eram os instrumentos mais eficientes de comunicação e para transmissão do conhecimento entre as gerações, com a utilização da mímica, da imitação, da simulação, entre outras.

Logo a educação estética é tão importante quanto a educação dos signos do letramento, pois através do corpo é possível aprender e transmitir conhecimentos do pensamento, da imaginação, do sentimento e das impressões que a vida registra em cada ser que, inevitavelmente, vivencia durante a sua caminhada nesta jornada. (NEVES, 2006 p. 18).

Assim sendo, entendo ser possível desenvolver a teatralidade através das dinâmicas teatrais sem a necessidade de utilizar sempre a estrutura física e material do teatro tradicional. Nesse sentido, espero poder transformar em práxis as teorias, as observações, as pesquisas, as experiências improvisadas e intuitivas do dia a dia, para que possam, possivelmente, contribuir para fortalecer esta proposta metodológica, que acredito ter potencial no processo de ensino de História, sem desmerecer, nem descartar as demais metodologias já existentes.

A ideia de utilizar a dramatização está relacionada com a prática lúdica, até porque a

ludicidade e o teatro fazem parte do processo de construção da personalidade social e profissional. Muitos educadores comungam da ideia de que, na infância e na adolescência, é fundamental o exercício de experimentar, brincar, simular e o teatro e a dramatização são instrumentos que estimulam estas práticas, que contribuem para o desenvolvimento da nossa capacidade de posicionamento e de expressão na sociedade. Assim, a ludicidade, a simulação, a dramatização e a teatralização são elementos complementares na construção dos “papéis” que exercemos na sociedade e, dialeticamente, na personalidade, na vocação profissional e na opção ideológica.

Essas reflexões foram realizadas para ressaltar, de acordo com as teorias de Goffman (1985), o quanto a linguagem do teatro (dramatização e a encenação) estão presentes em nossas vidas, no cotidiano, nas relações e no cumprimento dos papéis sociais. Por isso é interessante refletir a possibilidade de que essa essência, a da linguagem teatral, já faça parte da cultura, da vida social e, conseqüentemente, da Educação. Dessa forma, viabilizar o desenvolvimento das dinâmicas teatrais na educação pode contribuir para maior entendimento da estrutura das relações sociais e políticas e, assim, tirar melhores resultados no processo educacional, conseqüentemente, no ensino de História.

Tornar popular e compreensível o termo “Dinâmicas Teatrais” é tentar tornar mais visível e acessível uma metodologia, como a prática dos jogos lúdicos, da simulação e da teatralização no processo educacional, na expectativa de que possa gerar bons resultados pedagógicos e culturais, sem demandar tantos recursos e gasto de tempo, como no caso de uma produção teatral. Logo, apresentar para historiadores, que têm aptidão e identificação com a área artística, a utilização desta rica arte de expressão dinâmica, interativa, simplificada e diversificada, pode ser enriquecedor no processo educacional.

Dessa forma, as dinâmicas teatrais pretendem, dentro das suas possibilidades e limitações, constatar aspectos positivos e negativos da utilização dos jogos lúdicos e das metodologias teatrais, a fim de ressaltar sua importância, agregando com as demais metodologias, no sentido de apontar caminhos possíveis para contribuir no processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes a partir do ensino de História.

1.2 A Relação entre o Teatro e a Educação no Brasil

Antes de partir para uma análise focada no Brasil, aproveito estas primeiras linhas para registrar um pouco sobre a importância da Grécia Antiga no processo dialético desenvolvido entre o teatro e a educação nos primórdios da sociedade ocidental. Foi entre os gregos que a

prática teatral, enquanto linguagem artística completa, se fazia presente no cotidiano de vários segmentos da sociedade, nas festas e celebrações, nas manifestações religiosas e do poder estabelecido, na manutenção e exaltação das autoridades e como instrumento de denúncia, sátira das realidades, das mazelas sociais e políticas da época. A presença da arte na educação, segundo as pesquisas de Neves (2006, p. 25) “[...]se encontra na civilização grega, que neste sentido percebia e valorizava o teatro, a música, a dança e a literatura. Platão e Aristóteles consideravam fundamental o jogo na educação e citavam o teatro com divergências em suas formulações [...]”.

Platão¹¹ sugere uma educação liberal, dedicada ao desenvolvimento intelectual e físico dos alunos, desde cedo permeada pelo lúdico e pelo artístico e baseada no uso do jogo. Valorizava os jogos que exploravam os recursos e a linguagem do teatro, da música, da dança e da literatura, e ressaltava que, praticados com as crianças, fariam parte indissociável de sua formação quando adultos.

Aristóteles (1986) também deu destaque ao jogo na educação como recurso para a preparação para a vida prática e, ao mesmo tempo, para proporcionar prazer. Diverge de Platão, entre outros aspectos, quando sugere que o teatro não imita os fatos, mas as ideias abstratas. Trata ainda da imitação enquanto ação natural do homem desde a infância e sugere que, tanto vivenciá-la (a imitação) quanto assistir a ela, seria uma fonte de prazer vinculada ao aprendizado. (NEVES, 2006, p. 25-26).

De acordo com Boschi (1999), o teatro, além de ser entretenimento para os detentores do poder e para as massas populares, foi utilizado também como instrumento de linguagem para a educação na Grécia Antiga. Era uma alternativa pedagógica utilizada para transmitir conhecimentos, palavras, comportamentos, pensamentos filosóficos, entre outros, até porque neste período a realidade de grande parte da população era de pouco acesso à educação e ao direito de alfabetização. As pessoas não se reuniam no teatro só para assistir uma peça, mas também para participar, se divertir e aprender.

Segundo pesquisadores da história do teatro ocidental (alguns destes, citados na referência), apesar de considerar-se o marco do teatro ocidental na Civilização Grega, já se pode afirmar que o teatro, enquanto rito ou representação, é tão velho quanto a humanidade. Existem formas primitivas que surgem com os primórdios do homem. O raio de ação do teatro, portanto, engloba desde a pantomima de caça dos povos da Idade do Gelo até as diferenciadas categorias dramáticas dos tempos modernos. O produto do teatro, assim como das demais artes cênicas (dança e circo) se caracteriza por ser efêmero. Muitos dos seus registros se apagam após a apresentação do

¹¹ As ideias filosóficas descritas, de Platão a Rousseau, estão apoiadas, principalmente, na obra de Courtney (1980) e nas obras de Faria (1957), Durant (1959) e Chevallier (1957).

espetáculo e, por esse motivo, percorrer a história do teatro ou recuperar registros da participação do teatro na história, não constitui uma tarefa fácil[...]. (NEVES, 2006, p. 24).

Embora iniciemos pela Grécia a citação sobre a relação entre o teatro e a educação, sabemos que as manifestações teatrais desenvolvidas, enquanto ritos, forma de expressão, de sentimentos e de transmissão de conhecimento, são bem anteriores à civilização grega e pode ser identificada nos primórdios da origem dos seres humanos.

1.2.1 O Teatro no Processo de Catequização dos Indígenas Brasileiros

O teatro faz parte das manifestações culturais espontâneas da humanidade e não surgiu somente após a sistematização da estrutura política e econômica da sociedade dita civilizada, já existia antes e era instrumento de manifestação da alegria, do agradecimento, dos rituais, da adoração, de transmissão de conhecimentos e fez parte da expressão dos nativos americanos, assim como de outros povos antigos.

Nos seus primórdios, o teatro era uma espécie de dança dramática coletiva que abordava as questões do dia a dia da comunidade, numa espécie de rito de celebração, agradecimento ou perda. Estas pequenas evoluções deram-se com o passar de várias gerações, talvez séculos. Com o tempo, o homem passou a realizar rituais sagrados na tentativa de apaziguar os efeitos da natureza, harmonizando-se com ela. (LYRA, 2015, p. 8).

Através de pesquisas e estudos de historiadores sobre os povos antigos da América do Sul é possível afirmar que as manifestações dos povos indígenas, de acordo com os ritos, manifestações diversas e encenações míticas, exerciam suas funções culturais no âmbito da tradição, transmitiam (e ainda transmitem) conhecimentos e comportamentos aos membros mais jovens das tribos, caracterizando, assim, um comportamento dotado de função educativa.

A interferência e a inclusão da cultura europeia, na América, ocorreram ainda no processo de colonização, no século XVI, com a vinda dos navegadores portugueses, colonizadores que visavam a exploração das novas terras dominadas e de seus povos, inclusive com escravidão, para atender aos objetivos de obtenção de riquezas dentro das metas da política econômica da época, baseada no absolutismo e no mercantilismo. Junto com os colonizadores vieram também os padres da Ordem dos Jesuítas, criada por Inácio de Loyola em 1534, que atribuíam pra si, a pretensa “missão” de catequizar os povos nativos do Brasil. Estes, como já sabemos, possuíam crenças e religião própria, mas pela ação dos jesuítas, sofreram interferência

cultural, que vulnerabilizou ainda mais sua soberania, contribuindo, em muitos casos, para dizimação, escravidão e sofrimento do povo nativo.

O jesuíta Padre Anchieta, de acordo com Silva e Alves (2010, p.03) “se utilizou da língua tupi para se dirigir aos nativos e realizar seu trabalho pedagógico, para isso produziu poesia e teatro, nos quais há o imaginário de um Deus com seus anjos e santos lutando contra demônios e os espíritos malévolos, presentes nas cerimônias tupis”.

Segundo Prado (2003), Anchieta serviu-se da arte teatral para compor sermões dramatizados, pelos quais difundia os dogmas e a história da Igreja Católica, e enfatizava o temor e o amor de Deus num intuito catequizador, esbatendo as fronteiras entre o sagrado e o profano. A preocupação maior não se centrava nas questões estéticas. O enredo e a técnica narrativa dos autos – como se intitulavam esses espetáculos – obedeciam a uma ordem iniciada pelo relato da prática de um pecado, seguida pela narração da condenação do pecador e a imposição do castigo, culminando com a redenção, graças à misericórdia divina católica. (NEVES, 2006, p. 36).

Os jesuítas utilizavam o teatro com o objetivo de apresentar a religião Católica de forma lúdica e interessante para tentar converter os indígenas e, dessa forma, facilitar o processo de controle e dominação. Ainda de acordo com Silva e Alves (2010, p. 04) em alguns casos, nesta relação dos jesuítas com os indígenas, “Os padres empreendiam usurpações contra a liberdade dos índios [...]”, comercializavam “[...] a venda das carnes e couros e dos peixes obtidos com o trabalho dos índios.” Em vista disso, podemos observar algumas situações de abusos dos jesuítas, atos de violência, escravidão, com o pretexto de propagar a fé cristã. O que, segundo as autoras (2010, p. 04), “Na realidade a Metrópole necessitava dos índios civilizados para levar adiante sua empresa mercantilista”.

Diante disso, podemos verificar que, no contexto da colonização e do projeto de exploração e catequização dos índios pelos jesuítas, o teatro foi utilizado como recurso de envolvimento e de transmissão de valores e princípios da cultura e da religião europeia. Estrategicamente escolhido por ser lúdico e se assemelhar com a forma de se manifestar do povo indígena, que sempre utilizou a música, a dança e até uma forma de performance em suas festas, cerimônias e rituais. Todavia, o fato de utilizarem alguns recursos artísticos não diminuem as nefastas consequências que tais interferências geraram aos indígenas brasileiros que, perdendo suas referências religiosas e culturais, tiveram sua identidade e soberania enfraquecidas. Facilitando, assim, o que de fato interessava aos colonos europeus, que era o domínio das terras indígenas e a escravização destes povos, incoerentemente, com o que os jesuítas diziam querer impedir.

Através dos personagens, salientavam os aliados e os inimigos da Igreja: os pajés (lideranças religiosas nas comunidades indígenas) eram ridicularizados, os ritos dos selvagens eram apresentados como exercícios de feitiçaria e satanismo, e as normas que regiam parentesco, coabitação e as relações amorosas nas tribos indígenas eram tidas como lascívia. (PRADO, 2003, apud NEVES, 2006, p. 36).

Com o tempo, os objetivos dos jesuítas foram sendo alcançados, descaracterizando a cultura indígena através da catequização, inicialmente pelo sincretismo, procurando conciliar elementos da cultura indígena com a religião católica, mas com a intenção de "libertar" os indígenas do que os portugueses identificavam como sendo paganismo e superstições, para realizar a conversão completa ao catolicismo. O resultado foi alcançado, principalmente com o trabalho realizado com as crianças, pelas festividades, com a inclusão da cultura europeia, através das músicas, das danças e do teatro, envolvendo, no início, elementos das duas culturas. Esses eventos, de acordo com Neves (2006, p.37), tinham funções religiosas e educativas "que geravam a integração dos povos da colônia em torno da Igreja, preconizando seus valores e objetivando o domínio da língua dos católicos colonizadores (misto de português, espanhol e latim) sobre a dos nativos".

Segundo relatos históricos a atuação dos jesuítas no Brasil durou até 1759, quando o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal, durante o reinado do rei José I, expulsou a Congregação da Colônia. Isso ocorreu porque Pombal era adepto de algumas ideias iluministas, por exemplo, a defesa de uma educação leiga. Por isso, ele pensava em organizar a escola para servir aos interesses do Estado, enquanto a Companhia de Jesus tinha por objetivo servir aos interesses da fé.

[...]através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 que o Marquês de Pombal, ao mesmo tempo expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias, suprimindo as escolas e colégios jesuíticos de Portugal e de todas as colônias; criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas e criou a figura do "Diretor Geral dos Estudos", para nomear e fiscalizar a ação dos professores. (SECO e AMARAL, 2006, p. 4).

1.2.2 O Teatro como Recurso Cultural e Educativo em Cuiabá-MT no Século XVIII

Em Mato Grosso, especificamente, em Vila Real do Bom Jesus de Cuiabá, no século XVIII, de acordo com a obra *Educação em Mato Grosso Colonial, Práticas Educativas*,

Civilidade e Escolarização, da autora Nileide Souza Dourado, verificamos a realização de eventos culturais, motivados por comemorações políticas e religiosas, e pelo fato de tratar-se da região, no século XVIII, de uma área aurífera com grande possibilidade de enriquecimento por causa da extração de ouro. Assim como a região de Minas Gerais atraía povoações de várias províncias e de Portugal, Cuiabá também atraiu, só que em uma proporção menor, bandeirantes em busca de ouro e indígenas para escravizar. Comerciantes, mineradores, tropeiros, portugueses e várias pessoas vieram para a região, com intuito de prestar serviços diversos, na tentativa de obter remuneração em ouro. Entre esses imigrantes, vieram também artistas da música do teatro e da literatura para oferecerem entretenimento na esperança de obterem alguma riqueza na região.

Através das peças teatrais, os folhetins, era possível conhecer um pouco dos costumes, das crenças, das tradições, do jeito de se vestir do povo europeu, o comportamento, o modo de falar, já que muitos artistas eram portugueses. As apresentações teatrais foram contribuições culturais e educacionais influentes, pois neste período não haviam escolas públicas e os jesuítas não realizaram o trabalho de catequização na Vila de Cuiabá. Segundo Dourado (2021), a atuação dos padres jesuítas no cenário de Mato Grosso durou oito anos, visto que essa ordem foi expulsa do Brasil em 1759, por determinação de Sebastião José de Carvalho e Melo, marquês de Pombal, ministro de D. José I (1750-1777).

Em Mato Grosso, o cotidiano das camadas sociais, compostas pelas diferentes categoriais, desenham um cruzamento de histórias e memórias, que abrem possibilidades de reflexões sobre a trama da vida comum de indivíduo e grupos sociais, suas relações com as coisas e com os objetos da cultura material e imaterial, como os folhetins, a literatura, a poesia, a música e as representações teatrais interpretadas, versadas e bailadas pelos próprios moradores das vilas e localidades que, de forma imbricada, vêm um conjunto de aprendizagens e de circularidades culturais, entendidas no presente estudo como práticas educativas e culturais. (DOURADO, 2021, p. 177).

As comemorações e datas festivas, por exemplo, a chegada da imagem do Senhor Bom Jesus na Matriz da Vila, foram marcadas por eventos culturais, com destaque para as apresentações teatrais, destacando a região como uma das que mais incentivou apresentações de peças teatrais durante o século XVIII, destacando-se:

O Saloyo Cidadão; As Preciosas Ridículas; O Velho Namorado; Guerra do Alecrim e da Mangerona; Aspasia na Syria; Euren Perseguida, e triunfante; Zenóbia no Oriente; Tragédia de D. Ignez de Castro; Amor e Perseguição; O Conde Alarcos; Tamerlão na Pérsia; Zaira; O Tutor Enamorado; Ezio em

Roma; Tragédia de Focas; Entremez dos Sgnarellos; Emira em Suza e, por último a peça Osmia. (DOURADO, 2021, p.178).

Esse fator ressalta o papel do teatro, enquanto instrumento de comunicação e de ensino, demonstrando o potencial da linguagem estética e artística na produção e transmissão de conhecimento e aprendizagem. De acordo com Dourado (2021, p.180) "Assim, dentro do processo do aprender e ensinar, a presença do teatro em Mato Grosso, de acordo com as pistas reveladas pela documentação, é assinalada, portanto, desde 1729".

Então, essas atividades culturais permitiam que práticas educativas fossem desenvolvidas, onde usos e costumes eram apreendidos e ensinados, como os relacionados com a forma de falar, portar, andar, sonhar e com o uso das indumentárias e adereços. As mensagens nelas contidas direcionavam a população para a possibilidade de mudança de posição na sociedade, pois ensinava que um homem do campo poderia conseguir alçar um status na cidade e, para tanto, deveria se despir dos antigos hábitos campestres e assumir novas atitudes e valores. Esse discurso tinha endereço certo para a população de Cuiabá, que via nessa peça a possibilidade de deixar de lado os antigos valores e hábitos para assumir aqueles veiculados pelas elites urbanas. Depreende-se que, a apropriação de expressões/linguajar regional contidas nas peças tenha sido eficiente, vez que os atores e expectadores provinham de diferentes localidades, e as circularidades de linguagens, expressões e costumes podem ser vistos como significativos nesta região. Até porque se tratava de uma região de minas, onde a circulação de pessoas era frequente, tanto de aventureiros, - atraídos pelo ouro, 'homens rústicos' sem traquejos culturais nem escolarização, - quanto de altos funcionários, militares, engenheiros, religiosos e homens de ciência que acompanhavam cada um dos governantes de Mato Grosso. (DOURADO, 2021, p.181).

Em conformidade com as informações apresentadas sobre a realidade da população da Vila de Cuiabá e a importância que adquiriu as realizações das peças teatrais neste período da história cuiabana, é possível ressaltar essas práticas artísticas, segundo a autora (2021, p. 183), "como recursos pedagógicos de educação da rude população das minas, uma vez que faziam circular valores significativos que provocavam efeitos positivos na sociedade que os encenavam, os acolhiam e os aplaudiam".

A aprendizagem da escrita, da matemática, dos conhecimentos profissionais dos artesãos, militares, comerciantes, mineradores, artistas, entre outros, que viviam na Vila de Cuiabá, além dos costumes, tradições e valores da comunidade, influenciadas pela cultura europeia, efetuaram-se para uma minoria através da educação formal. Já, para a maioria, ocorreram através da aprendizagem informal, pela arte, pela cultura, pelas transmissões orais do cotidiano do povo, na luta pela sobrevivência, na convivência pacífica ou não, espontânea ou não e pelos interesses políticos, econômicos e de poder. Todas essas relações, determinam

os papéis que cada membro exerce na sociedade, definindo as condições sociais, de comando da classe dominante e de "submissão" das classes dominadas, eternizadas pela violência, pela alienação e pelo acúmulo de capital, ampliado pelo controle dos meios de produção. Sistema que se apresenta infalível e bem estruturado, mas que, na visão de Certeau, são constantemente subvertidas na *arte de fazer*, dos sujeitos anônimos, em relação às imposições, ordens, aos regramentos estabelecidos pela classe dominante. A identidade do povo cuiabano não ficou restrita aos limites das imposições estabelecidas de cima pra baixo, pois segundo a teoria de Certeau, a sociedade é resultado do que se constrói a partir das transformações e adaptações do que foram impostos pelas *microrresistências*, criatividade, boicotes, adaptações, gerando transformações permanentes e *microliberdades*, e os conhecimentos, as atividades simples do dia a dia, a cultura e a arte, no caso o teatro, tem o seu papel e sua importância nesta "utopia" das transformações reais.

1.2.3 O Teatro no Império: Processo de Alienação e Resistência na Vida do Negro no Brasil

No período inicial do governo de Dom João VI, o qual chegou em nosso país em 1808, fugindo da invasão napoleônica em Portugal, poucos registros de atividades teatrais foram encontrados em relação à educação ou com fins educativos. No entanto, com a vinda de, aproximadamente, 15 mil pessoas, entre nobres, portugueses, artistas e intelectuais, aumentou a influência cultural europeia e começaram a ocorrer mudanças nas áreas das artes plásticas, dos costumes, da música, da moda, da culinária, entre outros.

Para Delfino (2016, p.16), a primeira institucionalização do ensino de Arte foi a “Missão Francesa como modelo neoclássico, para a Escola Real de Ciências Artes e Ofícios, criada por decreto de D. João VI, em 1816 transformada em 1820 na Academia de Artes, dedicada ao ensino, produção e estudo das artes plásticas [...]”.

Segundo Neves (2006), D. Pedro I assinou um decreto no dia 15 de outubro de 1927, estabelecendo um currículo e instituindo o Ensino Primário e o Ensino Elementar (hoje Ensino Fundamental). No dizer da autora (2006, p. 37), "Esse decreto, outorgado por Dom Pedro I, veio a se tornar um marco na educação imperial, de tal modo que passou a constituir a principal referência para os docentes do primário e do ginásial nas províncias”.

O artigo 6º da referida Lei 14 estabeleceu as disciplinas a serem lecionadas:

Art. 6º: Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática dos quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de

moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Lei Geral de 15 de outubro de 1827).

Nesse momento, o teatro, em especial, o teatro lírico (ópera), constituíam valores de apreciação cultural e participavam das atividades de entretenimento da população da colônia.

Na continuidade deste percurso sobre o teatro e a educação no Brasil, em relação ao período do Império e início da República, retratamos uma pequena trajetória da luta do negro para superar os obstáculos de proibição, exclusão, racismo e a falta de acesso ao exercício de seus direitos culturais e educacionais mais básicos.

Sabendo da profunda importância do tema sobre a luta dos negros por seus legítimos direitos no Brasil, assunto amplo e constante de dissertações e teses acadêmicas, tendo consciência de não possuir *lugar de fala* para melhor explicar essas lutas e ciente de não ser o objeto desta dissertação, tentei apenas apresentar e refletir algumas informações da relação do teatro na vida do negro, alguns fatos históricos que apresentam o teatro, tanto como instrumento de racismo e alienação, quanto de resistência e fortalecimento da identidade cidadã do negro na sociedade imperial, escravista e patriarcal. Para uma leitura mais ampla, disponibilizarei as bibliografias utilizadas ao final deste trabalho, para que os interessados possam aprofundar este importante tema de estudo e conscientização.

Durante o governo imperial, a população negra, mesmo não escravizada, sofria exploração, tortura, discriminações, preconceitos, violências e injustiças constantes, em todos os setores da sociedade. Grande parte das instituições, de um modo geral, fossem elas públicas, religiosas ou culturais, estavam impregnadas desses "contravalores" que excluía os negros, mesmos os livres, de seus direitos civis e sociais mais básicos, como o acesso à saúde, educação e cultura. A perseguição era constante e não deixou de ocorrer após a assinatura da Lei Áurea, em 1888 e, infelizmente, até hoje nos deparamos com posturas repugnantes e criminosas, envolvendo esses mesmos conceitos e ideologias que existem desde o período da escravização.

Em relação ao teatro e a educação que são, ao mesmo tempo, influenciadores e resultados da conjuntura política, social e econômica, não permaneceram imune aos valores culturais do triste contexto do Brasil escravista. Porém, eu acredito que elementos de resistência e ressignificação dessas linguagens culturais estão e estarão, dialeticamente, sempre em movimento e transformação, identificando as atrocidades ocorridas no passado e fortalecendo a consciência coletiva para sua superação no presente.

[...] O teatro é uma forma de manifestação cultural, portanto, também está integrado a essas estruturas (junto com os fatos políticos e econômicos). É fruto de uma sociedade em seu tempo histórico. Estando no âmbito da cultura, o teatro opera no sistema de referências do social: produz e reproduz valores, signos, símbolos, modos de vida, saberes; e pode ser tanto um espaço de manutenção da cultura hegemônica, quanto um espaço de contestação, instrumento de contra-hegemonia. [...] as relações raciais no teatro brasileiro, mais especificamente, as representações do negro em diferentes períodos das artes cênicas no Brasil, entendendo o teatro como fator cultural correspondente ao contexto histórico e social no qual se manifesta. Podemos afirmar que o racismo no teatro é o racismo da sociedade. Portanto, o combate ao racismo nas artes cênicas integra-se ao movimento antirracismo na sociedade. (ROCHA, 2017, p. 42).

É importante reforçar que a educação, a cultura e, conseqüentemente, o teatro são formas de linguagens que podem servir aos objetivos de informar, educar, sensibilizar e conscientizar, mas também podem ser utilizados por segmentos poderosos, com objetivos contrários, servindo para alienar, endemonizar crenças e religiões, além de descaracterizar culturas e costumes para viabilizar a dominação política e econômica de uma classe social sobre outras. Outra forma também que o Estado tem para afetar determinados segmentos da sociedade é negligenciando o investimento nestas áreas, com o objetivo de sucateá-las ou simplesmente negá-las a uma parcela da sociedade, normalmente a que se pretende dominar e explorar.

No passado, as manifestações culturais e teatrais, envolvendo performances, danças e rituais diversos, eram formas de manifestar conhecimentos adquiridos e herdados por ancestrais e também como instrumento de expressão para transmiti-los aos seus descendentes, num processo, por que não dizer, educacional e cultural.

A presença ou a ausência, do negro no teatro brasileiro correspondem aos diferentes contextos de nossa história, e se relacionam com o espaço e os valores atribuídos às artes cênicas nos diferentes períodos. Miriam Garcia Mendes em seu livro *O negro no teatro brasileiro* aponta para a presença de um tipo de teatro negro no Brasil na segunda metade do século XVI "no período natalino, os negros escravizados promoviam os autos chamados profanos como a Congada, o Quicumbre, os Quilombos", eram "danças dramáticas populares de origem africana", elaboradas no período colonial sobre a influência dos portugueses e franceses da Idade Média". É fato que essas danças de origem africanas são diferentes do estilo do teatro europeu, porém são observadas nessas manifestações, influência ibérica como a reverência ao catolicismo, com imagens de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Ifigênia, São Sebastião, entre outros. (ROCHA, 2017, p.42).

Em relação às produções teatrais do período do governo de D. Pedro II, por exemplo, de acordo com Faria (2004), havia um forte controle para que ideais de liberdade e de manifestações abolicionistas não fossem divulgados. Este controle era efetivado pelo

Conservatório Dramático Brasileiro, o qual foi fundado em 1843, no Rio de Janeiro, e atuava como um órgão de censura para definir quais seriam as peças teatrais, poesias e demais produções culturais que poderiam ser apresentadas naquele período. As obras deveriam respeitar critérios rígidos, estabelecidos pelas “autoridades”, de respeito aos “bons costumes”, “valores morais”, da “tradição familiar” e aos conceitos políticos e ideológicos da sociedade patriarcal, aristocrática e escravista da época. O Conservatório atuava através de censores, os quais analisavam os manuscritos das peças para elaborarem pareceres favoráveis ou contrários à apresentação. A partir desses relatórios era possível identificar a postura racista, elitista e conservadora das autoridades governistas, que determinavam a política cultural brasileira no período do Império.

Segundo Faria (2004), “de um modo geral, não eram aprovadas as produções que ofendiam a moral, a religião e a monarquia”. Raramente uma peça que despertasse comoção ou uma reflexão sobre o crime que representava a escravidão seria aprovado. Algumas obras até foram apresentadas, mas tratavam deste tema de forma superficial, sem gerar questionamentos ou revoltas.

No período Imperial, o Conservatório Dramático Brasileiro proibiu apresentações que tratassem de temas sobre a escravidão e a opressão sofrida pelo(a) negro(a). As presenças de negros(as) em espetáculos foram raras e restritas a reproduzirem as condições de submissão que a sociedade opressora impunha. Na educação, também percebemos que o empenho do governo e da sociedade foi discriminatória e perversa ao negar o direito de ensino à maioria dos negros.

No final do século XVIII, ocorreu uma inversão em relação à presença dos(as) negros(as) nas peças teatrais, pois os artistas eram mal vistos neste período e havia um preconceito com as pessoas que participavam de grupos teatrais. Nesse período, os personagens retratavam a triste realidade do negro e sua condição de oprimido na sociedade imperial.

De acordo com Mendes (2006) "entre a segunda metade do século XVIII e os primeiros anos do século XIX existiam companhias teatrais profissionalizadas com elencos predominantemente formados por negros e mestiços". Nesse período, quando existiam personagens brancos(as), os(as) negros(as) escravizados(as) ou libertos(as) pintavam o rosto de branco e os substituíam.

Esta presença de negros e mestiços no teatro é explicada pelo fato de a profissão de ator neste período ser considerada desprezível e infame. Porém, em meados do século XIX, quando o teatro se tornou um espaço de requinte para as classes dominantes, os negros e mestiços foram tirados de cena. A partir de então as personagens negras, quando apareceram, passaram a ser interpretadas por atores brancos pintados de preto. (ROCHA, 2017, p. 43).

Entre o final do século XIX e o início do século XX, já com a República, surgiu no Brasil a Comédia de Costumes, que retratava a sociedade brasileira com seus vícios, hipocrisias, mazelas e a prática da corrupção. O escritor e teatrólogo francês, Molière, foi um dos precursores deste estilo na dramaturgia. Ele teve como um dos seus principais seguidores, o escritor brasileiro Martins Pena. A imagem da negra e do negro, que foi reforçado nesse período, era estereotipada e pejorativa, colocando-os(as) em condição subalterna e de total submissão em relação aos brancos(as), autoridades e homens ricos.

De 1850 até a abolição em 1888, a imagem veiculada sobre o negro no teatro brasileiro se resumia à figura do escravo, reforçando a ideia de que “negro” e “escravo” eram equivalentes ou sinônimos – ser negro era ser escravo –, mesmo quando a proporção de negros alforriados se tornava cada vez mais significativa, como ocorria naquele período. Esta imagem do negro escravo, levada aos palcos do teatro, era carregada do “evolucionismo” racista de Agassiz, Lombroso, Gobineau e tantos outros ideólogos – na época reconhecidos como ‘homens de ciência’ – que classificavam o negro como menos dotado de humanidade do que o branco, quando não, completamente destituído de humanidade. O resultado era a criação de personagens secundárias e sem valor dramático como nas peças do referido fundador da comédia de costumes no Brasil, Martins Pena, Juiz de Paz na roça (1843), Um sertanejo na corte (1833-37), O namorado, A noite de São João (1844), O cigano (1845), onde as personagens negras sequer têm nome, são identificadas como “um mulato escravo”, “dois negros”, “negros e moleques” “mucamas”; ou quando tinham algum valor dramático eram personagens caracterizadas por “vícios naturais” da raça. (ROCHA, 2017, p. 43-44).

Dessa forma, a pessoa negra, quando era aceita para interpretar um personagem no teatro, muitas vezes emprestava seu corpo e seu talento para construir um personagem que deveria ser satirizado, humilhado, marginalizado ou que serviria como símbolo sexual e de sedução no espetáculo.

Segundo Rocha (2017, p. 45) o Teatro de Revista, que ocorreu no século XX, também seguiu a mesma linha dos anteriores em relação ao tratamento dado aos personagens negros, “satirizando os acontecimentos culturais, sociais e políticos da época, e com a utilização de personagens estereotipados como a figura do malandro, da mulata, do político, do caipira, entre outros”.

O fato de ter conquistado um espaço juntos às companhias de Teatro e o direito de encenar, cantar e tocar instrumentos musicais nas casas de espetáculos do Brasil a fora, não garantiu, inicialmente, o reconhecimento do negro e da negra, enquanto cidadão(ã) em condições de igualdade com os artistas e produtores(as) brancos(as). O artista negro e seus personagens ainda estavam limitados a interpretar personagens de figuração, de representação

de pessoas escravizadas, empregados(as) ou de personagens com imagens cômicas ou de significado pejorativo. Esta limitação, imposta pelos produtores teatrais da época, estimulou a criação de companhias formadas somente por lideranças negras, com o objetivo de aumentar sua inserção no mercado cultural e a protagonização negra nos espetáculos.

Ainda na perspectiva de Rocha (2017, p.46), em julho de 1926, no Rio de Janeiro, estreou a primeira companhia de teatro com 100% de artistas negros, foi a "Companhia Negra de Revistas (CNR), fundada pelo artista baiano João Cândido Ferreira, também conhecido como De Chocolate, e pelo cenógrafo português Jaime Silva, reunindo atores, atrizes e músicos, alguns dos quais já consagrados na época". O autor, sublinha que a Companhia Negra de Revista, fundada por João Cândido Ferreira, foi um marco importante da resistência dos(as) artistas negros(as) pelo direito de escrever, produzir e encenar seus próprios roteiros e histórias, sem a imposição de produtores brancos. Como vimos, a anulação total dos elementos pejorativos e os estereótipos ainda não foram totalmente superados pela CNR e, neste aspecto, teve muito mais eficiência o movimento do Teatro Experimental do Negro.

O Teatro Experimental do Negro -TEN foi criado em 13 de outubro de 1944, no Rio de Janeiro, por Abdias Nascimento, Sebastião Rodrigues Alves e Aguinaldo de Oliveira Camargo. Esta nova companhia teatral procurou garantir ao artista negro(a) a possibilidade de produzir, encenar e se ver representado no palco, não mais na condição submissa, figurativa ou estereotipada, como nos espetáculos anteriores, e sim como protagonista em produções dramáticas e épicas, com reconhecimento de sua representação em todos os papéis que exercia, fosse no seio da família, na atividade econômica, na política, nas artes ou na intelectualidade, enfim em todos os setores e extratos sociais.

[...] O Teatro Experimental do Negro (TEN), veio a se tornar uma referência na luta histórica do movimento negro contra o racismo. Durante sua existência no Brasil – que se encerrou com o exílio de Abdias nos EUA a partir de 1968 – o TEN lutou pela inserção do negro como protagonista nas artes cênicas. [...] Na escolha das peças e na atuação em palco, o grupo de Abdias buscou superar estereótipos em torno das personagens negras, recorrentes nas comédias de costumes e no teatro de revista (ao qual a CNR vinculava-se). As peças do TEN se desvinculavam daquelas que se restringiam a apresentar o afro-brasileiro em tipos como o escravo, o moleque da fazenda, o malandro avesso ao trabalho, o capoeirista encenqueiro, a mulata sensual e assanhada, com as representações estereotipadas do negro. O TEN não apenas incluiu os negros como protagonistas nos palcos, como também ampliou as possibilidades de os atores trabalharem sua dramaticidade, para além dos limitados papéis que até então eram reservados a eles. (ROCHA, 2017, p. 49).

Depreende-se que o Teatro Experimental do Negro não ficou limitado somente a produção e apresentação de peças teatrais escritas, produzidas e interpretadas por negros e negras, visto que o projeto de Abdias Nascimento foi muito mais ambicioso. Rocha (2017, p. 50), informa que "o grupo de Abdias Nascimento, investiu na participação de discussões sobre o(a) negro(a) na cultura nacional, e sobre a questão racial, nos meios intelectuais, através de eventos artísticos e políticos, da publicação de livros, e de sua própria imprensa, o jornal Quilombo".

Ao mesmo tempo que identificamos a atuação absurda do Conservatório Dramático Brasileiro, que impedia o tratamento dos temas sobre a vida dos afrodescendentes nas peças teatrais no período da Império, podemos também constatar a dificuldade e o grau de exclusão que sofria a população negra alforriada e livre para poder participar das atividades culturais e ter acesso à escola. Portanto, a realidade das negras e dos negros escravizados no Brasil, como vimos, era de exploração, opressão e exclusão, marcada pela violência, pela injustiça e o desrespeito de um Estado perverso, contra o ser humano, determinado pela ganância e maldade de um grupo que queria justificar a escravidão, como um "direito natural" de uma raça que se intitulava "superior", para explorar a outra, de forma criminosa.

É importante dizer que a resistência e a permanente luta do(a) negro(a) pela liberdade, igualdade, pelos direitos civis, sociais e políticos foram realizadas em várias frentes e todas as conquistas obtidas em um determinado setor, fosse ele político, cultural, profissional, religioso, ou educacional, repercutiam para fortalecer o todo e ampliar a consciência, a união do povo no enfrentamento dos desafios, das realidades e dificuldades imensuráveis. Dessa forma, a luta e as conquistas realizadas pelo(a) negro(a) no âmbito teatral, fortalecidas por conquistas obtidas em outras áreas, também exerceu o seu papel ao fortalecer a estima, a identidade afro-brasileira, a consciência e o engajamento para novos avanços, como por exemplo, no espaço político e educacional.

Logo, todas as frentes são importantes para o enfrentamento do racismo e das opressões impostas pela sociedade capitalista, caracterizada pela desigualdade, concentração de renda e concorrência desleal. E, refletir o papel que o teatro exerceu e pode exercer no presente e no futuro é fundamental para ajudar a superar tantas problematizações, as quais não podem ser ignoradas e, pelo contrário, precisam ser diagnosticadas e enfrentadas por uma sociedade mais justa, igualitária, inclusiva e democrática para todo o povo brasileiro, sem exceções.

1.2.4 Educação Artística como Disciplina Curricular: da Escola Nova à Redemocratização do Brasil

No final do século XIX, a concepção educacional começou a sofrer mudanças com a contribuição do movimento da Escola Nova, o qual surgiu como proposta de rever valores e conceitos prevaletentes na educação que apresentavam, de acordo com os escolanovistas, metodologias fechadas, restritas às “soberanias” dos professores e dos livros, além dos supostos conhecimentos determinados pelas autoridades educacionais, que nunca partiam das necessidades dos(as) alunos(as) para estabelecer a grade curricular e a política educacional.

Os precursores da Escola Nova, segundo Frey (2017) defendiam que a educação é o mais importante elemento para a construção de uma sociedade fundada em ideais democráticos, justos e com igualdade de oportunidades. O movimento escolanovista era considerado progressista na época, frente às características "tradicionais" do sistema educacional, as quais prevaleciam na Europa e na América. Essa nova concepção educacional priorizava a liberdade de expressão e o desenvolvimento da capacidade criativa da criança, estimulando metodologias dinâmicas e diversificadas para propiciar a aprendizagem através do ato da experimentação e da arte do fazer. O teatro, entre outras propostas metodológicas, foi um desses importantes recursos utilizados e ressignificado pelos adeptos da Escola Nova, pois no período anterior, as encenações teatrais eram utilizadas no ensino de línguas ou para eventos de datas comemorativas. Com a nova concepção educacional, o teatro passou a ser utilizado para desenvolver a liberdade de expressão, o estímulo da criatividade e da imaginação da criança.

Entre os precursores do movimento da Escola Nova, podemos citar as contribuições do filósofo iluminista, Jean Jacques Rousseau, no século XVIII, porém enquanto concepção pedagógica de ensino no século XIX, ressaltamos o papel dos educadores: o norte-americano, John Dewey, o suíço Johann Heinrich Pestalozzi e o alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel.

Compreende-se, então, que essa maneira [da Escola Nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (VIDOTTI, 2008 p. 15).

Dewey (1952), defendeu na América, uma educação que estimulasse a interatividade, a

criatividade e a espontaneidade, que ensinasse o aluno a pensar através da arte de fazer, da própria experiência, utilizando, para isso, recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, e da dramaticidade, como as encenações, mímicas, etc. Segundo Neves (2006, p. 33), Dewey “criticou severamente a educação tradicional, principalmente no que se refere à ênfase dada ao intelectualismo e à memorização [...]”. Defendia uma educação viva e dinâmica que apresentassem situações problemas, desafios, para que os estudantes aprendessem a enfrentar e superar adversidades, no objetivo de buscar a preparação do cidadão para vida, enquanto ser social.

A Arte e, conseqüentemente, o teatro vai encontrar um ambiente para ser incluído enquanto metodologia educacional a partir do movimento da Escola Nova, que, de acordo com Dewey (1952), tem como projeto o desenvolvimento físico, emocional e intelectual para a formação de cidadãos em benefício da liberdade e da democracia, respeitando os interesses e as necessidades a partir, também, da ótica dos(as) aluno(as).

Os primeiros escritos de Dewey, em 1929, sobre arte e ensino da Arte pode ser classificado como naturalistas, e foram exatamente estes escritos que maior influência exerceu sobre a arte-educação no Brasil. O divulgador desta fase do pensamento estético de Dewey foi Nereo Sampaio, um professor de desenho da Escola Normal do Rio de Janeiro. Nesse período foram criadas as primeiras escolas de arte para crianças e adolescentes. Nomes como Theodoro Braga, Anita Malfatti e Mário de Andrade fomentavam essas práticas. (DELFINO, 2016, p. 18).

As ideias da Escola Nova foram trazidas, inicialmente, para o Brasil em 1927, pelo educador Anísio Teixeira, o qual estudou na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, e traduziu as obras do filósofo e pedagogo John Dewey.

De acordo com Frey (2010), outros educadores brasileiros também ajudaram a introduzir essa nova concepção pedagógica em nosso país, entre eles, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que juntamente com Anísio Teixeira, promoveram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sendo um dos marcos para a Escola Nova no Brasil.

Se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) pode ser considerado, da perspectiva liberal, a expressão mais acabada da crença no poder transformador da educação – ganhando inclusive estatuto de marco inaugural da renovação educacional no Brasil -, a administração de Anísio Teixeira parece ter sido a tentativa mais expressiva de colocar em prática as principais indicações do Manifesto, sobretudo no que se refere ao magistério, que deveria “formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitário, em faculdades ou escolas normais, elevada ao nível superior e incorporadas às universidades (LOPES, 2006, p. 56)

De acordo com Delfino (2016), no início do século XX, assistimos ao processo de valorização do ensino de Artes através do trabalho de Anísio Teixeira, o qual influenciou a educação em parte do território brasileiro, dando origem as primeiras teorias de arte-educação no Brasil com o apoio de seu amigo Lourenço Filho, diretor geral do Departamento Nacional de Educação (nomeado por Gustavo Capanema, em 1937).

Não poderia, portanto, a escola permanecer ou preparar para um mundo que não existia mais. Os avanços tecnológicos, da ciência, os novos mercados, as novas relações desafiaram e continuam desafiando a escola. “Por tudo isso, a escola teve que deixar de ser a instituição isolada, tranquila, do outro mundo, que era, para se impregnar do ritmo ambiente e assumir a consciência de suas funções. Se depressa marcha a vida, mais depressa há de marchar a escola” (TEIXEIRA, 2000 p. 111).

De acordo com Courtney (1980), Caldwell Cook, em sua obra *Play Way* (método dramático), produzido em 1917, propôs jogos dramáticos como recursos didáticos que consistem na encenação de situações para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas, ampliando, assim, o papel da encenação e dramatização em sala de aula, de atividades lúdica e de lazer para um instrumento metodológico efetivo de aprendizagem. Cook acreditava ser possível trabalhar conteúdos diversos, partindo da crença de que o aprendizado advém da prática e não só da escuta e da leitura. Ele também afirmava que o jogo era um recurso natural de aprendizagem da juventude. Segundo Courtney (1980), o método de Cook baseava-se em três princípios básicos:

Proficiência e aprendizado não advém da disposição de se escutar, mas da ação, do fazer, e da experiência; o bom trabalho é mais frequente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que dá compulsão e aplicação forçada; e o meio natural do estudo, para a juventude, é o jogo. (COURTNEY, 1980 apud GRAZIOLI, 2010 p. 2).

No período das décadas de 1950 e 1960, os movimentos culturais e sociais viveram um período de efervescência, pois o Brasil passou por vários movimentos de estímulo à arte e à educação. Concomitantemente, ocorreu a forte reação de setores conservadores da elite, que visavam diminuir as manifestações populares, artísticas e políticas, em defesa de um processo de manipulação das massas, a fim de implantarem o desenvolvimentismo, baseado na formação e exploração da mão de obra qualificada e barata para a indústria.

No início dos anos de 1960 assistimos ao aparecimento de vários movimentos de cultura e educação popular no Brasil em que Paulo Freire foi um dos protagonistas. [...] entre os movimentos citamos: Movimento de Cultura Popular (Recife, 1960); Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Natal, 1961); Movimento de Educação de Base, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB (1961); Centro Popular de Cultura, criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na União Nacional dos Estudantes – UNE (1961); Primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire (Recife, 1962); Campanha de Alfabetização da UNE (1962); Experiência de Brasília, ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo Freire em vários Estados (1963); Criação do Plano Nacional de Alfabetização (1964). (FÁVERO, 2000 apud DELFINO, 2016, p. 19-20).

De acordo com a historiografia, em 1954, com o suicídio do presidente Getúlio Vargas, o processo golpista da ditadura militar foi suspenso e só foi implementado 10 anos depois, porém o recrudescimento político e social aumentou rapidamente. O controle das organizações sociais, principalmente o dos sindicatos e agremiações de trabalhadores rurais, era fundamental para a elite, no sentido de manter o povo fora das discussões políticas e ideológicas, visando impedir manifestações trabalhistas por aumento de salários e movimentos de pequenos agricultores por terras devolutas do Brasil, anexadas, frequentemente, ao longo da história pela elite latifundiária. E, em 1953, foi fundado o Teatro de Arena, grupo teatral possuía uma postura e uma mensagem revolucionária e contestadora diante da tensão política e social dos anos pré-ditadura. A peça que marcou o início da companhia foi: *Eles não usam Black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, encenada em 1958.

Vale destacar que um nome muito importante para a cena teatral brasileira é Augusto Boal, ator e dramaturgo que integrou o Teatro de Arena. Ele idealizou um método de ensino, o Teatro do Oprimido, com a intenção de tornar essa linguagem mais democrática e acessível.

O Teatro do Oprimido¹², criado por Augusto Boal, é fruto de diversas experiências vivenciadas pelo autor tanto no Brasil, quanto no seu exílio em países da América do Sul e na Europa. Sua relação com o teatro e o trabalho social nesses lugares forneceram subsídios para que ele enriquecesse a modalidade teatral que desenvolveria ao longo de sua vida. Mas os primeiros passos para a criação do TO se deram ainda nos anos de 1950, quando Boal passou a fazer parte do Teatro de Arena (TA). Dele saíram elementos fundamentais para o futuro estabelecimento do Teatro do Oprimido. (MACHADO, 2017 p. 27).

¹²O Teatro do Oprimido (TO) é uma metodologia criada por Augusto Boal nos anos de 1960, que pretende usar o teatro como ferramenta de trabalho político, social, ético e estético, contribuindo para a transformação social. Tema que será mais aprofundado no Capítulo 2.

De acordo com Ribeiro (1993), os militares e determinados segmentos da elite social achavam necessário afastar, das decisões políticas e administrativas, os setores da sociedade que não comungavam com as mesmas ideias do governo. Com isso, o Brasil passou por um extenso período de repressão política, censura à imprensa e aos outros meios de comunicação e entretenimento, tortura e assassinatos de presos políticos, exílio voluntário ou imposto aos grandes nomes da ciência, da educação e da arte.

Durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici, a Lei n. 5.692, de 1971, também determinou o ensino de Estudos Sociais obrigatório e ampliado para as oito séries do antigo primeiro grau. O ensino da disciplina de História ficou restrito ao segundo grau, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais.

Não só as leis desse período, mas todas as reformas referentes a Educação, foram feitas por um grupo minoritário que achava ser isto ou aquilo melhor ou pior para a sociedade que iria desfrutar do ensino. Alguns até poderiam estar imbuídos de um sincero sentimento salvador, porém as reformas não proporcionaram avanços de peso na Educação no Brasil. (RIBEIRO, 1993, p. 27).

De acordo com os estudiosos do assunto, o movimento artístico no período da ditadura militar, seja de estrutura profissional, seja amadora ou educacional, era acompanhado, vigiado e censurado pelo governo militar, o qual aparelhou a máquina pública, administrativa, cultural e de segurança para impedir produções e manifestações contrárias ao sistema, que delatassem as atrocidades cometidas pelo governo na época. Porém, o “espírito” livre, rebelde e revolucionário da arte, presente na música, no cinema, na poesia, artes plásticas, entre outras, com destaque para o teatro, reagiu com novas alternativas criativas de expressão e com inovações que são celebradas pela qualidade e pela importância cultural e histórica até os dias atuais, tanto pela contribuição com a redemocratização do país, quanto pelo exemplo de resistência à opressão e à censura.

Sabe-se que a formulação e a implantação das leis no Brasil, que ampliaram o papel das artes (música, dança, artes plásticas e, conseqüentemente, o teatro) e tornaram possível a sua inclusão, enquanto parte da grade curricular educacional, foi um processo lento e gradativo. Do período da ditadura militar até o processo de redemocratização política, várias foram as conquistas obtidas por artistas e educadores que se empenharam para que a Arte fosse definida como disciplina e para que a formação e o exercício da profissão dos professores de Educação Artística fossem reconhecidos, viabilizados e regulamentados. O processo de implementação das leis que ampliaram o papel da arte e, conseqüentemente, do teatro, tornando-os parte do

currículo escolar, foi uma conquista lenta e ainda tem muitas etapas para serem superadas e aprimoradas.

Em 1971, por meio da Lei Federal nº 5.692/71, no artigo 7º, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) torna obrigatória a Educação Artística nos currículos de 1º e 2º grau, porém não com o status de disciplina, mas sim arte-educação, logo o sistema educacional não exigia notas.

[...] Decorrente deste novo estatuto da Arte, fez-se necessário formar professores, em 1973 foi criado o curso universitário de Licenciatura em Educação Artística que formava professores de Arte em apenas dois anos, habilitados para lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo. Era um curso polivalente nas universidades para formar professores polivalentes. (DELFINO, 2016, p. 20).

O parecer nº 540/77, do MEC, consta que “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao saber das tendências e dos interesses”. (BRASIL, 2000, p. 28).

Durante o período de reabertura da política no Brasil, após a ditadura militar (1964-1985), vários projetos da sociedade civil organizada, voltada para a redemocratização e inclusão do povo brasileiro no contexto histórico cultural e educacional (que estavam represados e impedidos de virem à superfície), começaram a emergir com as novas políticas sociais. Estas, realizaram mudanças sob pressão das instituições democráticas que retomaram gradativamente o protagonismo, ampliando o direito popular de acesso à educação e à cultura.

Em 20 de agosto de 1996, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais conhecida como LDB de 9.394/96. A partir dela, a arte ganhou importância, de mera atividade igualou-se às outras disciplinas com a denominação de “Arte” e tornou-se obrigatória na Educação Básica (LDB, 1996, p. 16).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (REDAÇÃO DADA PELA LEI Nº 12.796 DE 2013).

§ 2 O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (REDAÇÃO DADA PELA LEI Nº 12.287 DE 2010).

No Art. 3º da LDB, a arte é citada no inciso II: Art. 3º: “O ensino será ministrado com

base nos seguintes princípios [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a Arte e o saber” (BRASIL, 1996). Para dar maior suporte à LDB/96, foram promulgados os PCN-Arte, propostos pelo Ministério da Educação, estabelecendo pilares para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano, com o objetivo principal de padronizar o ensino no país. (BRASIL, 1998, p. 54).

Com a Lei nº 13.278, de 02/05/2016, foi alterado o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de Arte, sendo as artes visuais, a dança, a música e o teatro linguagens que constituirão o componente curricular. Na BNCC, o componente curricular Arte, no Ensino Fundamental, está centrado nas seguintes linguagens: Artes visuais, Dança, Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes aos produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades manifestam-se como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

Com a redemocratização da política brasileira, a Arte e o Teatro passaram a fazer parte do currículo escolar no Brasil e conquistaram um espaço permanente na Educação brasileira, contribuindo também para a ação específica de vários educadores, artistas e historiadores que, convivendo com a produção artística no dia a dia da escola através da interdisciplinaridade, por exemplo, identificaram elementos dessa área, os quais contribuem para o objetivo de transmitir conhecimentos específicos da sua disciplina. Esta ampliação do leque de oportunidades e alternativas metodológicas só tem a enriquecer o processo de ensino, inclusive o da História. Logo, a consolidação da Arte, enquanto disciplina, foi fundamental para a expansão do papel que a música, a dança, as artes plásticas passaram a exercer para as demais disciplinas, seja de forma interdisciplinar, seja como metodologia de empréstimo da área, que no caso de muitos historiadores, passaram a fazer do teatro uma opção fundamental de ensino.

Enfim, muitos(as) professores(as) de disciplinas diferentes identificam-se com a arte teatral por fatores diversos. Na minha visão, compreendo que propostas simples, porém consistentes na contribuição educacional lúdica, dinâmica e artística, como são as dinâmicas teatrais, podem ampliar ainda mais esse envolvimento com a metodologia teatral.

1.3 A Metodologia do Teatro no Ensino de História

O estudo sobre o histórico da relação entre o teatro e a educação é extenso e complexo, por isso procurei tratar alguns destes aspectos nas páginas anteriores. Nesta seção, retomo a

discussão para tentar apresentar algumas hipóteses de transição das metodologias teatrais da área de Linguagens para a área de Ciências Humanas, especificamente, para a disciplina de História.

Nesse sentido, não posso deixar de ressaltar a importância de algumas pensadoras e pensadores como Viola Spolin, Olga Reverbel, Ingrid Dormien Koudela, Augusto Boal e Joana Lopes, que criaram metodologias, tais como os Jogos Teatrais, o Método Dramático e o Teatro do Oprimido, que contribuíram para propiciar a eficiência da linguagem teatral na educação. Através dessas referências teóricas, tentarei demonstrar a estreita relação existente entre as metodologias teatrais com as dinâmicas teatrais, que tomam por empréstimos da área de Linguagens essas contribuições teóricas, para, assim, estabelecer uma metodologia própria, voltada para o ensino de História.

Sabe-se que o teatro, ao longo do processo de implantação das novas legislações educacionais que incluíram a Arte como Disciplina obrigatória e permanente, através dos PCNs e da BNCC, passou a ter maior expressão, enquanto componente curricular, abrangendo competência e habilidades artísticas, como a música, a dança, as artes plásticas e o teatro.

A disciplina de História no Brasil também viveu durante a reabertura política, nas décadas de 80 e 90, um período de desafios e conquistas, uma delas foi acabar com a lei n. 5.692, de 1971, a qual tornava o ensino de Estudos Sociais obrigatório, unificando nesta única disciplina, História e Geografia. Além dos vários movimentos e manifestações protagonizados por instituições educacionais e acadêmicos da área de História contra a ditadura, tivemos a ampliação da participação dos historiadores brasileiros através da Associação Nacional de História – ANPUH com a realização de Simpósio Nacionais, Encontros e Congressos anuais para definir enfrentamentos pontuais, políticas de ensino e propostas curriculares.

De acordo com Schmidt (2001) a reconstrução do código disciplinar de História, após o fim governo da Ditadura Militar, foi retomada a partir da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a) e, atualmente, tem na Base Nacional Comum Curricular os referenciais reguladores, que ainda precisam ser aperfeiçoados para alcançar o objetivo da educação consciente e histórica.

O fato é que a abertura política ocorrida no Brasil colaborou para flexibilizar a estrutura curricular nacional e ampliar a implantação de disciplinas que contribuíssem para a formação de cidadãos participativos e conscientes, com inovações nas áreas de Humanas e de Linguagens. Observando a trajetória das instituições, dos movimentos culturais e a postura dos artistas contra as políticas autoritárias e cerceadoras da liberdade de expressão, observamos (considerando algumas exceções), que apresentam sintonia e certa similaridade com a atuação dos

historiadores e suas representações institucionais em relação à disposição de reagir, manifestar-se contra a opressão e a censura e lutar por políticas democráticas e uma educação livre que contribua para cidadania plena. Dessa forma, não fica tão difícil entender o quanto os elementos das duas disciplinas, História e Artes, possam dialogar, interessar e contribuir uma com a outra na criação de alternativas metodológicas de ensino.

O teatro assume um papel mais amplo na educação através da área das Artes e aos poucos surge, internamente entre os artistas e os educadores ligados à área, um debate em relação ao tipo de metodologia teatral a ser desenvolvido nas escolas, na "célula" Infantil, Fundamental e no Ensino Médio.

O inglês Caldwell Cook propôs um método que teve vários adeptos no Brasil e no mundo, foi o Método Dramático que contribuiu para inclusão do teatro na educação. Fundamentava-se em três princípios, transcritos no seu livro *The Play Way* (1917):

1. Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ler ou escutar, mas da ação, do fazer e da experiência.
2. O bom trabalho é mais frequentemente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que dá compulsão e aplicação forçada.
3. O meio natural de estudo, para a juventude, é o jogo (COURTNEY, 2003, p. 33 apud GRAZIOLI, 2011, p. 31).

O Método Dramático de Cook, de acordo com Courtney (2003, p.42) era considerado como funcional, contextualista, voltado para a prática teatral como forma de desenvolver também os conhecimentos de outras disciplinas, “[...] podendo ter forma rígida e baseado em conceitos estéticos e comportamentais pré-determinados. Voltado principalmente para o resultado dos objetivos cênicos e de excelência no desempenho da interpretação [...]”. Tinha a função de preparar o espetáculo e transmitir conhecimentos de qualquer disciplina. Esta proposta é acompanhada por Richard Courtney, parcialmente por Olga de Reverbél e apoiada por Lev Vygotsky.

De acordo com Courtney, esse método ganhou espaço no ensino de todas as disciplinas do currículo, e foi indicado pelo Ministério de Educação da Inglaterra como uma metodologia de ensino para Linguagem, História, Literatura, Artes e outras disciplinas (COURTNEY, 2003, p. 43 apud GRAZIOLI, 2011, p. 31).

Outras pensadoras, como a norte-americana Viola Spolin e a brasileira Koudela, defendem a linha essencialista, afirmando que o teatro na escola deve ser voltado para a

linguagem teatral, aprofundando os conhecimentos em todos os aspectos que o envolve em sua arte, tais como figurino, sonoplastia, iluminação, contrarregra, entre outros.

Essa nova abordagem do ensino do teatro, essencialista ou estética, fundamentou-se na especificidade da linguagem teatral e, ao mesmo tempo, buscou compreender seus princípios psicopedagógicos. Ela destacou a importância das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano. (KATTO, 2019, p. 4, grifo da autora)

Katto (2019), informa que os jogos teatrais e dramáticos trabalham a imitação, a improvisação e utilizam dinâmicas, como: aquecimento, jogo de espelho, jogo do artesão, jogo de contato, de confiança, emotivos, entre outros. Enquanto nos jogos teatrais existem “atores” e “plateia”, os jogos dramáticos envolvem apenas “atores”.

Nas dinâmicas teatrais, o objetivo é a utilização dos jogos teatrais e dramáticos, com os recursos metodológicos de ambos, principalmente nas dinâmicas lúdicas de aquecimento e concentração, como preparação para dramatização.

Quanto a estas denominações – “teatrais” e “dramáticos” –, é interessante explicar que a primeira é usada quando o grupo de pessoas que joga divide-se em equipes que se alternam nas funções de “jogadores” e de “observadores”, pois a origem da palavra teatro (“theatron”- do grego), tem como significado: “local de onde se vê” (plateia); a segunda, quando todos são “atores”, sem uma “plateia a palavra drama (também do grego), quer dizer “eu faço, eu luto” (SLADE, 1978, p.18).

Segundo Katto (2010), foi Viola Spolin que sistematizou uma proposta para o ensino do teatro em contextos formais e informais, por meio dos jogos teatrais. “Esse trabalho foi realizado ao longo de três décadas de pesquisas com crianças, adolescentes, adultos e idosos dos Estados Unidos da América e está documentado em seu livro *Improvisação para o Teatro*” e teve grande repercussão no meio educacional brasileiro na década de 1970 e aproxima-se da perspectiva essencialista.

Spolin (2010), a partir de sua proposta metodológica, aborda itens diversos como criatividade, empatia, liberdade pessoal, intuição, espontaneidade, entre outros.

Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo - ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos. (SPOLIN, 2010, p. 4).

Koudela (1984) afirma que a espontaneidade de Spolin nos jogos dramáticos não corresponde necessariamente a “deixar fazer”, pois o processo de improvisação, totalmente livre, pode não obter os resultados esperados.

[...] a utilização dos jogos em Spolin responde a duas expectativas pedagógicas: primeiro como instrumento didático para o ensino do teatro; e segundo como um espaço lúdico onde o aluno pode se desenvolver plenamente e recuperar suas dimensões intelectuais e sensíveis. (SPOLIN, 2010 p. 4).

A segunda expectativa de Spolin vai ao encontro do objetivo das dinâmicas teatrais, pois além de estimular a espontaneidade, a intuição e a criatividade (habilidades fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem), também valoriza a empatia e o conhecimento cognitivo.

Outro grande nome de importância, na formulação dos jogos dramáticos em relação à metodologia educacional, foi o de Olga de Reverbel, a qual considerava válida a utilização do teatro para transmissão de conhecimentos de outras disciplinas, mas assim como Spolin, também reconhecia as especificidades do teatro de acordo com os essencialistas e dimensionava a importância da expressão para o desenvolvimento do relacionamento, da espontaneidade, da imaginação, da observação e da percepção dos alunos, potencializada com a dramatização.

Trabalhar técnicas dramáticas com adolescentes, sem considerar sua crise de identidade em face de seu novo corpo, que busca adaptar-se ao mundo do adulto, levando-o a uma transformação fundamental no pensamento, é difícil e fascinante ao mesmo tempo, exigindo do professor uma adaptação às suas exigências naturais sem, entretanto, deixar-se envolver, para poder orientá-los. (REVERBEL, 1979, p. 16 apud KATTO, 2010 p. 11).

Reverbel (1979), expõe um riquíssimo trabalho com os cinco conjuntos de atividades de expressão: relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, afirmando que, embora cada conjunto vise a um determinado objetivo, os(as) alunos(as) podem estar desenvolvendo todas as suas capacidades de expressão em apenas um deles. Descarta o objetivo de linearidade de reações e posturas de um modelo rígido de comportamento e valoriza a espontaneidade e o improvisado para libertar as crianças e os adolescentes de qualquer imposição de regras que tolha a criatividade ou estabeleça conceitos e pré-conceitos que impeçam a reflexão aberta do tema.

Reverbel (1979) defende que o teatro é a arte de manipular os problemas humanos, equacionando-os. Sustenta a função eminentemente educativa e destaca que a instrução ocorre através da diversão. A importância desta, para a autora, justifica-se porque imitar a realidade

brincando aprofunda a descoberta. Ainda na visão da mesma, a metodologia teatral possibilita a mobilização de todas as capacidades criadoras e o aperfeiçoamento da relação vital do indivíduo com o mundo. As dinâmicas dramáticas liberam a criatividade e humanizam o indivíduo, pois o aluno é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas da escola e, principalmente, na vida. Isso significa o desenvolvimento gradativo na área cognitiva e afetiva do ser humano.

Nessa perspectiva Courtney (1980), argumenta que a imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação que visa o desenvolvimento das características essencialmente humanas.

Aliás, o jogo simbólico e a imaginação são fatores relevantes quando se pesquisa o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Muitos estudiosos e pesquisadores debateram e ainda debatem esse tema. Piaget, por exemplo, quando elaborou a “teoria do desenvolvimento cognitivo”, ressaltou a importância da função simbólica para o desenvolvimento intelectual do sujeito e investigou a formação do símbolo na criança. Uma das suas hipóteses é a das interações e inter-relações possíveis entre as diversas formas de representação que caracterizam o pensamento humano (imitação, jogo simbólico, imaginação e sonho (JAPIASSU, 2001, p. 31).

O dramaturgo Augusto Boal é uma importante referência em Pedagogia Teatral no Brasil e no mundo. Possui diversos livros publicados, dos quais o mais reconhecido é o *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*, lançado em 1973, com tradução em mais de 25 idiomas. Ele desenvolveu sua metodologia teatral durante o contexto da Ditadura Militar e foi atuante na resistência, participando anteriormente do Teatro de Arena, onde protagonizou manifestações e produções relevantes na luta contra a opressão e a censura, sofrendo, com isso, perseguições por parte do governo militar. Boal foi um dos seguidores dos ensinamentos de Bertolt Brecht, destacado dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX, que revolucionou a arte teatral com a utilização da quebra da *quarta parede*¹³ estimulando o diálogo e a troca de percepções entre a obra, os atores e a plateia. Para Boal, o

Teatro era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral, que podia então se chamar ‘canto ditirâmico’. Era uma festa em que podiam todos livremente participar. Veio a aristocracia e estabeleceu divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas

¹³ Para quem não conhece a linguagem teatral, é necessário explicar o termo *quarta parede*, que no teatro clássico tradicional corresponde ao limiar da relação entre os personagens da obra e o público da plateia. Autores como Boal e Jean Francesco Guarnieri, através do teatro de Arena e do teatro do Oprimido, romperam com essa parede e fizeram do teatro um espaço de troca, debate, reflexão cooperação direta com a vida crítica interativa, influenciados por Brecht.

poderiam representar enquanto todas as outras permaneceriam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam os 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 os protagonistas (aristocratas) e os demais seriam o coro, de uma forma ou de outra simbolizando a massa. (BOAL, 1975, p.12).

A partir de sua experiência e engajamento político e social, Boal (1975) propõe sua *Poética do Oprimido*, que realiza o teatro como forma de conscientização e reação na luta social, na política, na educação, no enfrentamento dos problemas culturais e econômicos do país. Desenvolveu o *Método do Teatro do Oprimido* e criou algumas técnicas para sua viabilização (*teatro legislativo, teatro invisível, ações diretas, teatro jornal, teatro imagem, teatro fórum, arco-íris do desejo*, entre outros).

Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso produz-se a catarse; no segundo uma ‘conscientização’. O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume o papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores. (BOAL, 1975, p. 182).

O Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, assim com a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire foram iniciativas fundamentais para se repensar a educação e o teatro, enquanto instrumentos de conscientização e transformação da sociedade, para possibilitar a superação da triste realidade social e educacional do povo brasileiro no período da Ditadura Militar e pós.

Influenciado pelos trabalhos de Brecht e Paulo Freire, Boal criou um projeto de teatro em educação que pôde contribuir com o ensino de História. A ideia de se derrubar a “quarta parede”, de Brecht, e fazer do espectador um participante ativo do espetáculo, foi compreendido e aprimorado por Boal. O teatrólogo brasileiro incluiu o papel do coringa, que é muito parecido com o papel do professor na sala de aula e criou o papel do espectador. O público é estimulado constantemente a participar da construção do espetáculo.

O escritor e teatrólogo alemão Bertolt Brecht¹⁴, que realizou o rompimento da *quarta*

¹⁴ Eugen Bertolt Friedrich Brecht (Augsburg, 10 de fevereiro de 1898 - Berlim Leste, 14 de agosto de 1956) foi um destacado dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX. Seus trabalhos artísticos e teóricos influenciaram profundamente o teatro contemporâneo, tornando-o mundialmente conhecido a partir das apresentações de sua companhia o Berliner Ensemble realizadas em Paris durante os anos 1954 e 1955. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bertolt_Brecht. Acesso em: 30 out. 2022.

parede, estabeleceu uma relação direta do espetáculo dos atores com a plateia, algo que demonstra o amadurecimento e a democratização do teatro. O que deixa de ser um espetáculo fechado, impositivo e intocável para se tornar maleável, influenciável, flexível e participativo, permitindo o diálogo entre a plateia e atores. A influência de Brecht foi trazida para o Brasil através do *Teatro do Oprimido*, o qual imprimiu este significado político e popular ao teatro, inspirado também na experiência da *Pedagogia do Oprimido*.

Na filosofia da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, o aluno não deve ser apenas um coadjuvante no processo de aprendizagem, nem ele e seu conhecimento adquirido, sequer sua realidade social e as problemáticas que afetam sua vida podem ser ignorados. O ensino deve ser consistente, consciente e transformador. Tornar o estudante, portanto, um protagonista do processo educacional é estimulá-lo para ser um cidadão pleno, ativo, cumpridor de suas obrigações e defensor de seus direitos.

Paulo Freire influenciou Boal e foi um grande filósofo e educador, criador de várias propostas educacionais libertadoras. Pedagogo de profissão, produziu várias obras que foram traduzidas em várias línguas, entre elas: *Educação: prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992) *À sombra desta mangueira* (1995). Ficou reconhecido pela grande contribuição para a compreensão do papel do educador e do educando no processo educacional e na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária. A sua proposta para a educação é revolucionária e parte, inicialmente, dos princípios da necessidade de consciência que o educador precisa ter sobre o seu papel na educação e na sociedade para, assim, desenvolver com êxito o seu exercício profissional, o qual também é de cidadania. Os seus ensinamentos, tiveram grande influência na produção filosófica intelectual de muitos pensadores contemporâneos, alcançando, inclusive, setores que não eram especificamente da educação, como no caso de Augusto Boal, teatrólogo que sob sua influência criou o teatro do oprimido

A primeira grande intervenção que a *Pedagogia do Oprimido* precisa operar, na concepção de Freire (1987), é em relação ao conteúdo e ao currículo, os quais precisam estar voltados para uma educação significativa e transformadora. A opressão do currículo pronto e acabado, imposto de cima para baixo, deve ser um dos primeiros focos a ser atacado para desativar e impedir a submissão dos educandos em relação ao ensino do sistema dominante, principalmente em relação às propostas de alfabetização de crianças, com destaque para jovens e adultos analfabetos. A proposta freireana é que os símbolos sociais e econômicos, utilizados nas aulas, estejam relacionados com a vida prática dos alunos, sua forma de sobrevivência e a cultura ao seu entorno. Os conteúdos utilizados no processo de ensino e aprendizagem devem

estar relacionados com o dia a dia do educando para estimular e, ao mesmo tempo, servir para reflexão e debate em relação às problemáticas que afetam sua vida.

É importante ressaltar que em toda a sua vida Paulo Freire defendeu ideias para uma educação que permitisse a reflexão sobre o conteúdo ensinado e sobre a situação social do país. Paulo Freire sempre enfatizou a necessidade do diálogo libertador. Suas ideias, seus princípios, seus sonhos, sempre serão ponto de partida para uma pedagogia que pense no ser humano como alguém com sonhos, esperanças, inquietações e medos, e não como um objeto. (OLIVEIRA, 2004, p. 24).

Posto isso, a educação proposta por Paulo Freire é libertária, inclusiva, envolve o protagonismo compartilhado entre educandos e educadores, tanto em relação à definição dos conteúdos, quanto em relação ao processo de transmissão de conhecimentos, pois não é só o aluno que aprende na sua proposta de ensino, mas também e, principalmente, o(a) professor(a). Na visão de Freire, mesmo que o conteúdo seja coerente e condizente com a necessidade e a realidade do educando, caso ele seja imposto de cima para baixo, mantendo a submissão do(a) aluno(a), descaracterizará o objetivo principal da Pedagogia do Oprimido, uma vez que adequando os conteúdos, mas mantendo a prática opressiva, a essência de sua obra será perdida. O conteúdo democrático e revolucionário, por si só, não representa a transformação na condição de alienação e submissão de grande parte da massa submetida e explorada no país, pois o processo educacional precisa ser dialógico. Segundo Freire (1987), "Os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo, pela educação problematizadora que exige a superação da contradição educador, educando e o diálogo em que ambos se tornam sujeitos do processo e crescem juntos em liberdade [...]."

A dialogicidade proposta traz como base a ação-reflexão, em uma tentativa de não se reduzir ao puro verbalismo – é a troca que se faz entre pessoas, que se ensinam mutuamente e não apenas transferem conhecimento. “O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua ‘aderência’, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta”. (FREIRE, 1987 p. 237).

Paulo Freire é convicto na sua proposta educacional transformadora e revolucionária e não deixa dúvidas em relação à importância da participação democrática em todas as etapas da formulação e realização desta proposta de ensino, deixando evidente que ela não será fruto da consciência e aceitação das elites opressoras, mas principalmente da consciência e reação por parte do povo oprimido, pois só a eles pertence a capacidade de se libertar e de estender essa

libertação, inclusive, aos seus opressores, cuidando sempre para não incorrer no erro de, uma vez no protagonismo do processo educacional, reproduzir a mesma repressão dos opressores.

Augusto Boal desenvolveu sua obra, influenciado por Paulo Freire e por Bertolt Brecht, e criou o *Teatro do Oprimido*, em 1970, estabelecendo como meta tirar o espectador da condição de passivo e oprimido e torná-lo participante importante e decisivo na construção do espetáculo, o qual possuía uma estrutura flexível e poderia ter desfechos imprevisíveis. Os atores nem sempre interpretavam o mesmo personagem e a existência do coringa dinamizava e, ao mesmo tempo, dava este caráter imprevisível do espetáculo. Para Boal (1970), todos os recursos e esforços dedicados à uma produção teatral e toda disponibilidade, empenho financeiro e de tempo dedicado pelo espectador não deveriam ficar restritos à apresentação repetitiva da mesma obra diariamente e na mesma postura passiva do espectador. Faltava mais vida, experiência de troca, maior cumplicidade e até discordância, diálogo de ideias e ideais no processo teatral, frente à realidade de opressão e miséria de grande parte do povo oprimido brasileiro. Dessa forma, Boal conseguiu enxergar, nas suas experiências e nas observações das contribuições da *Pedagogia do Oprimido* e do teatro brechtiano, os elementos fundamentais para a criação do Teatro do Oprimido.

São alguns desses elementos valiosos que eu acredito ser possível levar para sala de aula através das dinâmicas teatrais, com ludicidade e interatividade para o ensino de História. É seguindo a filosofia do teatro inovador, utilizando menos recursos materiais, porém compensando com imaginação, criatividade e improvisação através da dramatização, que considero estar a essência do teatro.

Quebrar a *quarta parede* faz-se necessário para que os profissionais da educação, preferencialmente os de História, possam ampliar o envolvimento e a cumplicidade do aluno com o conhecimento. A educação e o ensino de história não podem alcançar o resultado significativamente esperado, na construção da consciência da educação, se não houver empatia, cumplicidade, envolvimento e conflito com o conhecimento. Essas características são mais facilmente alcançadas com a humanização do ensino e com o debate de ideias. Por isso, não dá para o(a) professor(a) ficar num pedestal ou indiferente aos educandos. A construção do conhecimento é conjunta, pois no processo educacional todos aprendem e todos os participantes possuem conhecimentos prévios que levam a sala de aula (*capital cultural*) para serem aprimorados e não, simplesmente, para serem ignorados e descartados. O professor não é o dono único e exclusivo do conhecimento, ele pode ser o facilitador e orientador da construção do conhecimento, o qual deve ser resultado de uma ação conjunta. O teatro e a educação, quando rompem com a *quarta parede*, saem da condição de donos na verdade absoluta para a condição

de orientadores e aprendizes de um processo coletivo de conhecimento em construção, que corresponde à realidade da arte, da história e da própria vida.

Eliminar a *quarta parede* é convidar a plateia para subir no palco e fazer parte do espetáculo, problematizando e buscando soluções. Ao fazermos uma analogia com a educação, quando este fato ocorre em sala de aula, traduz-se em vida, liberdade e compartilhamento de experiências que envolvem e estimulam a participação ativa, dimensionando as potencialidades, gerando empatia, cognição e a produção de conhecimentos fundamentais para a formação da cidadania.

CAPÍTULO 02

AS DINÂMICAS TEATRAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA FRENTE À CRESCENTE INTOLERÂNCIA POLÍTICA E IDEOLÓGICA NO BRASIL ATUAL

O teatro sempre foi instrumento de expressão, reflexão, transmissão de emoções e conhecimentos. Ao longo da história sempre cumpriu o papel de narrar, revelar, contrapor, criticar e imitar a realidade, além de promover, positivamente ou não, as ideias, filosofias, concepções políticas, ideológicas, artísticas, servindo de vitrine, trombeta, megafone das várias narrativas e manifestações humanas.

É complexo entender e tentar explicar a relação e os processos de transformações, os entrelaçamentos que ocorreram entre a educação e o teatro ao longo da história, até porque este processo é dialético. Em cada época, com seus contextos políticos, surgem diferentes relações de força e poder, gerando intervenções políticas e ideológicas, as quais interferem na cultural e, conseqüentemente, em suas formas de linguagens. Em períodos que prevalecem governos autoritários e opressores, as interferências são mais profundas, mas dialeticamente também as reações costumam ser mais intensas.

A Arte e a educação, especificamente o teatro e a disciplina de História, tiveram importante papel durante a ditadura militar, denunciando o autoritarismo, a perseguição, a prisão, a tortura e os assassinatos cometidos pelo governo, contra os opositores do regime, que eram classificados como subversivos e comunistas. Durante o período militar, entre 1964 a 1985, surgiram produções artísticas diversas em todas as áreas, com grande relevância na música, nas artes plásticas e no teatro. Sabe-se que várias produções teatrais foram realizadas criticando a ditadura e defendendo a democracia, em diversos movimentos, como o Teatro de Arena e o Teatro do Oprimido que atuaram, as vezes até na clandestinidade, enfrentando a vigilância dos militares e a censura. Na área educacional não foi diferente, pois a reação ao autoritarismo gerou uma efervescente produção - nas escolas, universidades e faculdades - no campo das ideias, na construção de concepções pedagógicas, metodológicas construtivistas e democráticas, além da formação de associações, cooperativas e sindicatos de diversos segmentos educacionais, os quais realizaram encontros e simpósios como forma de organização e reação às imposições da ditadura. Iniciativas como estas que deram origem, por exemplo, a criação da ANPHU – Associação Nacional de História, a qual contribuiu, por meio de

Congressos Nacionais, na construção de uma nova concepção da Didática e do Currículo de História, dentro da sua própria epistemologia científica, além de ampliar os horizontes de possibilidades para a disciplina através da realização de estudos e debates, não só entre seus pares, mas também com educadores de diversas outras áreas.

Diante de tantas formas de reações contra a Ditadura Militar, o governo, visando controlar a imprensa e acabar com as organizações e manifestações estudantis dos trabalhadores e dos artistas de modo geral, decretou várias medidas autoritárias, com destaque para o Ato Institucional nº 5, também chamado de AI -5, o qual foi um decreto emitido pela Ditadura Militar durante o governo de Artur da Costa e Silva, no dia 13 de dezembro de 1968, que aumentou o poder do presidente para, entre outras coisas: fechar o Congresso Nacional, intervir nos estados e municípios, cassar mandatos, suspender direitos políticos, proibir o *habeas corpus*, aumentar a censura à imprensa e à produção artística, além de proibir qualquer tipo de manifestação popular contra o governo.

Ao longo da história recente do Brasil, disciplinas como História, Filosofia, Sociologia, Geografia e a área das Artes foram fundamentais e ainda são para ajudar a reverter cenários de censura, autoritarismo e ditaduras, como os ocorridos entre as décadas de 60 a 80. Calar a voz dos(as) professores(as) e dos(as) artistas é uma missão impossível, pois quanto mais censura, mais eles(as) produzem e desafiam o sistema. Foi assim nas artes com o movimento da Tropicália, das Músicas de Protestos, de Chico Buarque de Holanda, Raul Seixas, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Rita Lee, Geraldo Vandré, Elis Regina e no teatro com o Teatro de Arena, de Augusto Boal, Gianfrancesco Guarnieri, Fernanda Montenegro, Raul Cortez, Celso Antunes, o Teatro do Oprimido, entre outros.

Atualmente, mesmo vivendo num período democrático, identificamos que os avanços - como a pluralidade cultural, a diversidade de pensamento, a liberdade de expressão de culto e de gênero sexual - estão sendo desrespeitados e atacados por grupos e segmentos conservadores do governo federal e da sociedade civil. Com isso, ocorre um verdadeiro “policimento ideológico”. Este procura constranger, ameaçar e desestimular os(as) professores(as) a tratarem com liberdade e segurança os temas que competem a sua alçada, previstos em grades curriculares, e que possuem embasamento científico e contribuem para o desenvolvimento da cidadania conscientes de crianças e adolescentes.

É extremamente preocupante observar pessoas, que não têm a mínima noção do que foi o governo da Ditadura Militar, pedindo o retorno de um triste episódio da História do Brasil, marcado pela tortura, prisão, morte de jovens, artistas, professores, jornalistas,

políticos de oposição que ficavam desprotegidos, pois não havia nenhuma salvaguarda para proteger o povo, já que os crimes eram cometidos pelo próprio Estado.

A Arte, a Educação e a História sempre tiveram papel de vanguarda, pois são setores sensíveis que não conseguem, mesmo que queiram, ficar indiferentes às tais circunstâncias. A capacidade de enxergar e sentir é um privilégio que cobra seu preço, o preço da indignação, da organização e da reação. Esses setores não ficaram omissos no passado. Acredito que não estão no presente, nem ficarão no futuro. Em vista da constante necessidade de metodologias em todas as áreas da educação (abrangendo também a disciplina de História), várias propostas surgirão para compor e agregar com as metodologias existentes, com o intuito de responder as problemáticas, os desafios existentes e aqueles que ainda surgirão. Como já dito, todas as formas de transmitir e construir conhecimentos com os estudantes são válidas e nunca serão excessivas, pois as que temos não atendem todas as complexidades existentes em cada disciplina, linhas de trabalhos docentes e as diversidades existentes entre os estudantes atendidos.

Desse modo, através das dinâmicas teatrais enquanto metodologia de ensino para a História, acredito poder tratar temas diversificados com certa liberdade para que os(as) alunos(as) manifestem-se de forma espontânea e, por intermédio da dramatização, realizem debates para amadurecimento de conceitos, com o objetivo de desenvolver a reflexão e a empatia, para que essas concepções não sejam resultados de comentários maldosos, fake news e visões radicais deturpadas, o que em nada colabora para o desenvolvimento cognitivo, pedagógico e psicológico de nossos jovens e adolescentes. Já, no intuito de aprofundar a leitura da realidade política e educacional no atual contexto brasileiro, realizei algumas pesquisas sobre o tema a partir das contribuições de Fernando Seffner¹⁵, as quais serão apresentados no próximo subtítulo desta dissertação.

Conhecendo um pouco mais sobre as ideias defendidas por Certeau (1994), levanto a hipótese de que as dinâmicas teatrais possam ser um recurso eficiente para os docentes, enquanto "tática" de linguagem, para estimular uma *transgressão* necessária que envolva os(as) alunos(as) no sentido de *subverter*, de certa forma, a estrutura rígida do sistema educacional e do policiamento ideológico crescente, num processo de *microrresistência*, o qual não tem força para mudar a realidade imediatamente, mas através da somatória de várias reações, em diversos

¹⁵Fernando Seffner, Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Departamento de Ensino e Currículo. Graduação em Geologia e Licenciatura Plena em História, Mestrado em Sociologia e Doutorado em Educação (UFRGS). Docente e orientador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), na linha de pesquisa em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Docente e orientador no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

ambientes da educação e cultura, permite que intervenções cotidianas gerem algumas transformações. Estas, mesmo em pequena escala, contribuem para estabelecer modulações de forças. Esse tema também será tratado neste capítulo 2, no subtítulo específico, referente à teoria de Michel de Certeau na obra *Invenção do Cotidiano*.

Dessa forma, acredito ter encontrado, através da utilização das metodologias teatrais, uma "tática" para intervir nas duas realidades de trabalho nas quais atuo - escola pública e também particular, em Cuiabá - apresentando temas sensíveis e até polêmicos, mas tentando evitar conflitos com as instituições e pais das escolas em que leciono. Trabalho tanto na periferia como no centro da cidade, com alunos procedentes de famílias carentes, de classe média e classe média alta, ou seja, que apresentam condições sociais culturais e econômicas diferentes. É triste constatar que, em algumas escolas particulares, a realização de debates legítimos sobre determinados temas possa gerar críticas, reclamações e até mesmo demissão. O mais complicado ainda é perceber que, em algumas escolas públicas de comunidades, com realidades sociais e econômicas menos favorecidas, possamos nos deparar com radicalismo político e policiamento ideológico similares aos dos bairros das classes dominantes, principalmente nas escolas militares que estão se multiplicando pelo país, enquanto modelo de proposta educacional de fortalecimento da ideologia, da direita conservadora.

2.1 A Educação Democrática em Risco: Uma Leitura de Fernando Seffner

Não querendo ser pessimista, mas observando a realidade que me cerca em relação à educação no Brasil e em Cuiabá - onde atuo profissionalmente em escolas públicas e particulares - acredito que vivemos um momento de instabilidade, insegurança e desvalorização do papel do professor, por parte do poder público, o que não é novidade no Brasil, e também por parte de uma pequena, porém poderosa e barulhenta parcela da sociedade.

Alguns segmentos e grupos conservadores e radicais fortaleceram-se, "empoderaram" e com isso querem ditar o que as escolas públicas e particulares devem ensinar para as crianças e os adolescentes, sem levar em consideração as instituições, os legados acadêmicos e o conhecimento dos profissionais formados para isso. Infelizmente, hoje, é muito comum pessoas que não são da educação interferindo na área, para garantir que seus ideais, valores e crenças sejam priorizados em detrimento dos legados científicos, construídos coletivamente por profissionais competentes da área educacional.

Enfrentamos então o duplo vetor apontados: desprestígio da democracia como forma de governo para organizar a sociedade e a ação deliberada de grupos

sociais conservadores no sentido de cercear procedimentos democráticos para atender a seus interesses particulares. Esses dois vetores se manifestam na sala de aula, ou pela descrença genérica dos jovens para com a política e a democracia [...]. Segundo os dados do Informe 2018, do Latino barómetro Corporación (2018), o Brasil apresenta índices nada alentadores com relação à crença na democracia, e mais de um terço da população não vê diferenças entre viver em um regime democrático ou não democrático. (SEFFNER, 2018, p. 150).

Nesse sentido, no início do ano letivo de 2021, convivi com situações inusitadas na escola pública, onde trabalho em Cuiabá lecionando História. Por exemplo, em uma dessas escolas, um aluno querendo gravar minha aula sem autorização, com o objetivo de munir o pai de provas para me criticar sobre o fato de questionar a liderança de Tiradentes no movimento da Inconfidência Mineira. Algo parecido já ocorreu também em relação ao personagem histórico D. Pedro I, por não o tratar como "herói patriótico", libertador do nosso país. Na verdade, existem vários episódios e personagens da História que geram debates calorosos. Alguns nomes como Getúlio, Hitler, Luís Carlos Prestes, Che Guevara, Napoleão, D. Pedro I e fatos como a Revolução do Haiti, Cubana, Comunista, a Guerra de Canudos, de Contestado, a Independência do Brasil, a Ditadura Militar, o impeachment da Dilma, entre outros, são alguns dos exemplos que dão muito “pano pra manga” e podem gerar discordâncias dependendo da maneira como os professores abordarão os temas.

Essa interferência que observamos nas instituições educacionais não são aceitas em outras áreas, como na medicina, na engenharia, na psicologia, entre outras tantas profissões. No entanto, na educação, em quase todas as cidades do país e particularmente em Cuiabá, alguns pais, políticos e alunos querem impor o que o professor pode ou não pode ensinar. Esta realidade passou a ser recorrente em nossas vidas com o fortalecimento do movimento da extrema direita, o qual propôs o Projeto de Lei da Escola Sem Partido em 2015¹⁶, realizando divulgações por lives, estabelecendo critérios e parâmetros do que é aceitável ou não em diversas áreas e disciplinas. Especificamente, na área de História produziram vídeos, através do site Brasil Paralelo reinterpretando fatos históricos sem embasamento científicos, realizaram publicações de livros e podcast. Pelos movimentos sociais e políticos, aumentaram significativamente o

¹⁶Assim, em 2015, foram protocolados dois projetos de lei fundamentais para entendermos esse movimento de censura. Primeiro, o Programa Escola Sem Partido (BRASIL, 2015a), proposto pelo deputado federal Izalci Lucas. A proposição seguia basicamente o anteprojeto criado por Nagib a pedido da família Bolsonaro. O texto de oito páginas obrigaria a afixação nas salas de aula e nas salas dos professores das escolas um cartaz “com 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas”, que supostamente divulgariam a “liberdade de aprender” dos alunos. No discurso do movimento, no entanto, essa liberdade de aprender seria incompatível com a liberdade de ensinar dos professores. Mas não seria incompatível com o suposto direito dos pais de que seus filhos aprendam na escola só o que eles acharem conveniente (SEFFNER E MOURA, 2019, p 205).

número de seguidores e até de representantes eleitos, em todos os poderes, das três esferas, ajudando inclusive a eleger um presidente da República em 2018, Jair Bolsonaro, que defende um projeto de militarização das escolas e uma cultura conservadora, a qual pare e retroceda os avanços liberais e populares obtidos nos últimos anos.

É evidente que, independentemente da proposta metodológica que proponho, a instância de luta concreta contra algumas das situações que apresento nestas reflexões, de imposição, interferência, vigilância e cerceamento da atuação docente nas instituições particulares e públicas de educação, passa pela união da categoria, pelo engajamento e fortalecimento dos sindicatos representativos, para luta e reivindicação de políticas educacionais livres, plurais e democráticas, estruturadas em bases científicas e condizentes com as necessidades das crianças e adolescentes para o exercício pleno da cidadania.

Marcado pelo neoliberalismo, o governo Bolsonaro avança no desmantelamento de políticas sociais (cortando verba de pastas como a Educação e a Saúde) e enxugando leis previdenciárias e trabalhistas, no rumo do que em geral se denomina como “flexibilização”. Como estratégia neoliberal, visa diminuir a atuação do Estado em diversas esferas, abrindo espaço para a atuação pelo direito privado (DARDOT; LAVAL, 2016). Ainda assim, como tal racionalidade neoliberal convive simultaneamente com a exigência de maior controle estatal no âmbito moral advinda de uma racionalidade conservadora? Dito de outra forma, como as exigências neoliberais convivem com as exigências conservadoras, uma vez que elas seriam aparentemente contraditórias em uma série de questões? Afinal, se as políticas econômicas advogam em favor de um Estado minimamente regulador e miram a produção de um sujeito empreendedor liberal individualista, não haveria contradição em estabelecer censuras morais a comportamentos, conteúdos e modos de existir que sequer estão tipificados como crimes? (SEFFNER, 2018, p. 152).

Eu e alguns amigos professores de História trabalhamos, hoje, com receio de sofrermos represálias de estudantes, pais, coordenadores(as), gestores(as) de instituições públicas e privadas de ensino. Com um ato de precaução (que pode ser interpretado como uma certa prevaricação), alguns profissionais evitam tratar, em sala de aula, sobre temas sensíveis e polêmicos (que são próprios de sua disciplina no currículo) porque têm medo de que não sejam do agrado de grupos ideológicos radicais, os quais defendem um ensino linear, cronológico, positivista, inclinado à valorização de datas comemorativas de "heróis inquestionáveis" e ao patriotismo exacerbado. Sendo que muitos simpatizantes desses grupos e segmentos conservadores tem uma pré-disposição para criticar os debates e reflexões amplas que fortaleçam a capacidade crítica, participativa e que contribua para cidadania consciente dos educandos, sob a justificativa, em alguns casos, de que são manifestações subversivas de

esquerda ou de comunistas.

Numa escola particular, em Cuiabá, uma professora do Ensino Fundamental foi afastada por causa de reclamações dos pais à coordenação, pelo fato da mesma haver criticado o presidente Bolsonaro devido ao aumento das queimadas. Esse fato ocorreu durante uma aula sobre meio ambiente. A notícia repercutiu no Brasil inteiro porque o pai de uma das alunas, um militar, sobrevoou a escola, no dia posterior à demissão, num helicóptero do Ciopaer (Centro Integrado de Operações Aéreas) com uma bandeira do Brasil pendurada. A direção da escola informou que foi coincidência, pois o sobrevoou já estava programado, porém o fato repercutiu nacionalmente. O fato foi matéria em vários jornais, entre eles o Jornal Folha de São Paulo, no dia 02 de setembro de 2021, com a seguinte manchete: *Helicóptero com bandeira do Brasil sobrevoa escola de Cuiabá após professora ser afastada por criticar Bolsonaro*. De acordo com o jornalista Pablo Rodrigo, “No áudio, a professora criticava a política ambiental e indígena do governo federal. “Ele é a favor do desmatamento. Ele é a favor que os garimpeiros façam destruição dentro das terras indígenas. Além da destruição da natureza, está prejudicando o povo indígena. Os garimpeiros e o presidente da República são a favor disso. Temos que começar a pensar o que queremos para o nosso Brasil, disse.”

Mediante a isso, podemos perceber que, com o aumento do policiamento ideológico, aspectos básicos para a formação da cidadania estão sendo considerados inadequados e censurados por não atenderem às aspirações, aos caprichos e às ideologias de uma minoria conservadora, a qual é poderosa, moralista, autoritária, que pretende restabelecer, na educação, o antigo policiamento arcaico, característico de contextos históricos retrógrados, como o da ditadura militar. Em pleno século XXI, temos que viver e conviver com o retrocesso, com a vigilância ideológica e com a censura de temas, debates que tratam dos direitos conquistados ao longo da história, como a liberdade de expressão, crença religiosa e liberdade de manifestação e aprendizagem.

Concepções e reflexões valiosas, amadurecidas ao longo dos anos, como exemplo a questão afrodescendente, o direito de cotas raciais e sociais, a questão de gênero e a educação sexual são atacadas para que retrocedam nos currículos escolares e sejam silenciados nos ambientes de reflexões e debates educacionais. Criam-se, então, mecanismos de desinformação, perseguição, críticas e sanções, mesmo tratando-se de conteúdos científicos - trabalhados com seriedade e adequações etárias - de grande importância para o desenvolvimento equilibrado das crianças, dos adolescentes e jovens no Brasil.

A defesa de uma política preconceituosa, homofóbica, xenofóbica e racista tomou conta de parte das mídias, de alguns meios de comunicação, e na internet encontrou eco em uma

parcela da população mais carente, com pouca formação educacional e de tendência religiosa caracterizada pelo fanatismo. Tudo isso contribui para o prevalecimento de um sistema educacional ainda mais submisso e vulnerável à interferência de segmentos poderosos (não só em muitas escolas particulares dos centros econômicos, mas também em várias escolas públicas das periferias) possuintes de planos e projetos que não atendem aos interesses e necessidades da grande massa de despossuídos, os quais veem na educação uma chance de transformar sua vida e contribuir para melhorar a sociedade a sua volta.

O processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação. Observamos, em parte, o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública, através da gestão gerencial e, também, quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas. Nesse caso, a propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo das políticas educativas é repassada para o setor privado. As instituições públicas, se democráticas, são permeáveis à correlação de forças, com processos decisórios em que não se tem previamente o controle do produto. (SEFFNER, 2018, p. 158).

Atualmente, convivemos com angústias e incertezas, em relação aos rumos que a educação e o ensino de História possam tomar, pois nos deparamos com ataques conservadores, como os relatados, com o estímulo à implantação de escolas técnicas e militares, com as novas legislações em andamento, com a implantação do novo Ensino Médio e da BNCC- Base Nacional Comum Curricular, as quais apresentam aspectos prejudiciais para área, por motivos diversos, já apresentados anteriormente. Sobre isto, comenta Macedo (2014), que "Não foi por acaso que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi financiada por uma série de associações privadas, tais como Itaú, Gerdau, Instituto Lemann, Movimento Todos Pela Educação e Instituto Ayrton Senna".

O fato é que o professor, enquanto cidadão qualificado em sua profissão e atuante na sociedade em que vive, não pode ficar indiferente às decisões em relação às políticas educacionais, as quais definem a ampliação ou redução do tempo, o alcance que a sua disciplina deve ter na grade curricular e a liberdade ou cerceamento que deverá prevalecer na realização de suas aulas. Temos que saber lidar com a intolerância política e ideológica, enfrentar o "policiamento ideológico" de segmentos e grupos sociais que, em sua maioria, representam interesses da classe dominante, querendo ampliar o controle que já exercem sobre o sistema educacional, para, desse modo, acabar com as conquistas iniciais de liberdades e representatividades de segmentos e grupos sociais que, até há pouco tempo, eram ignorados e silenciados pelos detentores do poder no Brasil.

Além dos aspectos estruturais, políticos e culturais do sistema educacional, temos também diversas particularidades que aumentam os desafios e as problemáticas enfrentadas pelos professores no dia a dia, determinando, assim, as diferentes realidades de trabalho e a produtividade dos professores e estudantes nas escolas públicas, como exemplo, as vivenciadas em Cuiabá.

Entre os fatores que afetam a produção e o desenvolvimento educacional estão também as questões de ordem social, econômica, os aspectos culturais da região na qual os educandos vivem e o grau de violência existente no entorno. O educador, dependendo da escola, conviverá com situações difíceis em relação à disciplina, participação, dificuldade de aprendizagem, independente da experiência que tenha e da estratégia metodológica que utilize. Porém, acredito que quanto mais recursos metodológicos, interatividade, criatividade, ludicidade e coerência na proposta pedagógica, maior será a possibilidade de colher bons resultados, se comparado com o modelo tradicional, expositivo e conservador de ensino, sabendo também que os problemas envolvendo a educação são estruturais e profundos, por isso dependem da união de vários segmentos e de políticas públicas consistentes para serem equilibrados.

Em um país historicamente situado entre aqueles que apresentam os mais elevados índices de desigualdade dentre todas as nações do Globo, implementar, através de um discurso de meritocracia, a ideia de que cada um é inteiramente responsável pelos próprios caminhos de formação, como se todos tivessem, desde a partida, as mesmas condições, é algo que no mínimo promove considerável estrago quando pensamos em uma sociedade com justiça social (SEFFNER, 2020, p. 164).

Na visão de Seffner, o estudo da História não é o resgate de uma letra morta, pois a história retrata a vida e tem *resíduos remanescentes* que perduram eternamente, logo é estudo de um *passado vivo*, que engloba *temas sensíveis* e de personagens que viveram em outros momentos. Vale lembrar que, para Certeau, a história não se reproduz, nem "ressuscita", a historiografia é resultado da pesquisa e da interpretação do sujeito dentro de um contexto próprio, político, econômico e cultural, tornando essa nova interpretação um resultado de um tempo, logo não um resultado único, inquestionável e eterno, mas uma leitura, uma interpretação própria de seu tempo e todo contexto envolvido.

Seffner afirma que o estudo da história deve gerar sensações, pois se trata de um passado vivo, que ao ser contado precisa resgatar a dor, a alegria, o entusiasmo, o medo, que envolveu pessoas de tempos remotos. Então, a aula de História, na concepção desse autor, não deve ser fria, calculista e só teórica. Ela deve emocionar, revoltar, empolgar ou gerar indignação porque ela é resultado da vida, dos estudos, de fatos que ocorreram com pessoas de carne e osso, logo

a história não se reconstitui, mas a emoção sobre o conhecimento histórico sim, pois ele é vivo.

Acredito que a utilização das dinâmicas teatrais trabalha também dentro dessa visão de Seffner, acerca do ensino de História, pois ao resgatarem emoções de um passado vivo, através da simulação e da dramatização, constroem narrativas pela linguagem artística para, assim, tratarem de temas sensíveis, emocionando, envolvendo e gerando reflexões.

Pensar um currículo de história para escola básica sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista. Dito de outro modo, consiste numa submissão da aula de História a um passado morto e objetificado. Situamos o debate neste artigo, ao contrário, em torno da ideia de passado vivo, que tem a ver com a insistência de um passado que não passa e que, desse modo, desestrutura a temporalidade progressiva e evolucionista da História eurocentrada. (SEFFNER, 2018, p.20).

Somados todos os fatores apresentados anteriormente, percebemos que são grandes os desafios a serem superados e, dessa forma, todas as ferramentas e recursos teóricos, metodológicos, políticos e culturais são fundamentais para lidar com a realidade. O retorno à atividade acadêmica ajudou-me muito, no sentido de encontrar fundamentação teórica para a minha prática metodológica, apresentando "parceiros" que, na verdade, são como "gurus" que percorreram este caminho antes de mim e deixaram a estrada bem planejada. Análises de contextos, sistematizações metodológicas, apresentação de experiências, formulações filosóficas sobre a educação e o teatro deram-me uma certa dimensão da realidade na qual vivemos e o significado que nossas práticas podem assumir para contribuir por uma sociedade mais democrática e menos desigual.

No capítulo anterior, trabalhei as contribuições dos teatrólogos e pensadores, como Spolin, Reverbel e Boal para a introdução do teatro na grade curricular, de forma contextualista ou essencialista, e sua transição da Área das Artes para a de Humanas, especificamente para a disciplina de História. Agora, no próximo subtítulo, quero ressaltar o papel do professor e as possibilidades de utilizar as dinâmicas teatrais como *táticas* para superações pontuais do "policiamento ideológico" crescente e presente na realidade cotidiana do *chão da escola*, através dos estudos sobre *A Invenção do Cotidiano*, de Certeau (1998) e o *Passado Vivo e Temas Sensíveis*, de Fernando Seffner (2018). Tais pensadores ajudaram a justificar e formular, na minha concepção, algumas hipóteses do papel que as metodologias teatrais podem exercer no ensino de História, enquanto estratégia para envolver alunos e alunas do Ensino Fundamentale Médio, para uma aprendizagem interativa, dinâmica, criativa e significativa. Assim, visando contribuir, entre outras problemáticas, no enfrentamento do aumento da evasão e da defasagem

de aprendizagem, agravados, entre outros fatores (desigualdade social, trabalho infantil, desestrutura familiar e baixos investimentos do governo) pela pandemia da Covid 19, a qual iniciou em 2020, fazendo até hoje muitas vítimas, não só no campo da saúde pública, mas também em vários outros aspectos sociais, econômicos e educacionais.

A minha prática com as metodologias teatrais que, nesta dissertação, tento fundamentar e estimular como alternativa válida para o ensino de História, surgiu da minha relação com o teatro, desenvolvido durante a minha juventude, porém sem a fundamentação histórica, bibliográfica e pedagógica que, hoje, estou podendo adquirir e construir através do curso de mestrado ProfHistória. Assim sendo, durante muitos anos utilizei um recurso valioso, de forma limitada, instintiva e improvisada, por falta de compreender sua origem, diversidade, suas potencialidades e demais características teóricas e filosóficas. Esse caminho de pedras, para compreender o papel que as dinâmicas teatrais podem exercer no ensino da disciplina de História, foi sendo construído através das leituras de referências bibliográficas, obtidas no processo de pesquisa e também, através da indicação de pensadores, por parte da minha orientadora.

2.2 Michel de Certeau e as Táticas de Microrresistência em Relação ao Sistema Educacional

Várias informações em relação ao meu processo de formação pessoal e profissional não deixam esconder o compromisso em trabalhar o ensino de História de forma crítica, política, com liberdade de expressão e respeito às diversidades de ideias e opiniões. Entendo o teatro e o ensino de História como instrumentos valiosos de reflexão e conscientização, que podem contribuir para o objetivo de transformar, senão toda sociedade, pelos menos algumas pessoas que, assim como eu, precisam de movimentos de "transgressão" e de *microrresistência* para continuar dando sentido aos desafios do dia a dia. Dentro dessa perspectiva, o teatro e a música foram minhas ferramentas de resistência, de manifestação e de diferenciação para obter alguns êxitos na difícil tarefa de contribuir para a educação.

As dinâmicas teatrais acompanham-me desde o início da minha profissão e conhecendo a teoria de Michel de Certeau identifiquei-me, imediatamente, ao ouvir falar sobre as *microrresistência* e *microliberdades*. Ao invés do pessimismo da inconformidade, descobri na teoria de Certeau, o otimismo do possível, sem a fantasia utópica de estar salvando ou transformando o mundo, mas acreditando na possibilidade de fazer pequenas intervenções gradativas, permanentes e crescentes.

Diante de um contexto político e social, de valores conservadores (com questionamentos sobre o valor da democracia, dos direitos individuais, além do “policiamento ideológico” assumido por vários membros da sociedade, envolvendo alguns alunos, pais, professores, gestores, políticos e autoridades), conseguir vislumbrar essa prática - baseada na teoria de Certeau, através da utilização das dinâmicas teatrais como "tática" - é para mim uma esperança em poder fazer a diferença dentro de uma realidade adversa.

Michel Jean Emmanuel de La Barge de Certeau, historiador, filósofo, antropólogo e jesuíta, nasceu na cidade de Chambéry, região francesa da Savoia, em 17 de maio de 1925, dedicou-se aos estudos da religião, psicanálise, filosofia e ciências sociais. Michel de Certeau faleceu em 09 de janeiro de 1986, em Paris, deixando uma extensa obra e contribuições em várias instituições educacionais por onde passou. Nas obras de Certeau são feitas referências a Foucault e Bourdieu, em alguns momentos aderindo e incorporando algumas ideias e teorias, já em outros, criticando e propondo novos pontos de vista em suas reflexões sobre a disciplina e as relações de poder, entretanto, a partir de perspectivas diferentes.

De acordo com Júnior (2011), para Foucault (sobretudo em sua obra *Vigiar e Punir*) o poder aparece como onipresente, panóptico, impondo seu controle meticuloso sobre o corpo por meio de técnicas sutis, objetivando uma relação de docilidade e utilidade dos sujeitos, focando-se no discurso institucionalizado de dominação. Em contrapartida, na obra *Teoria das Práticas Cotidianas*, Certeau discorda de Foucault por acreditar que no movimento da *multidão anônima* existe uma *arte de fazer* em relação à imposição de consumo reproduzido constantemente pelo sistema. Ocorre uma *sublevação*, uma *microrresistência*, que muitas vezes é imperceptível, mas opera mudanças no espaço e nas pessoas que experimentam momentos de liberdade e autonomia. De acordo com Certeau, a *multidão anônima* teria que abrir seu próprio caminho por meio dos usos dados aos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade na qual cada uma procura viver da melhor forma possível, alterando os objetos e os códigos através das *artes de fazer*.

Com seu viés otimista, Certeau demonstra a confiança depositada no outro, acreditando na capacidade de inversão e subversão pelo mais fraco, que fingindo se submeter e conformar a ordem dominante, silenciosamente, a contorna fazendo funcionar as suas próprias leis em outro registro jamais imaginado pelos editores da norma (CERTEAU, 2017 apud BUSSINGUER; ARAÚJO, 2019, p. 574).

Entendo que Certeau não vislumbrava as grandes revoluções como Marx e Engels, mas sim desvios, dribles, jogos, táticas de rejeição e formas de transformação do produto da cultura

dominante, imposta pelo sistema, para adequação aos interesses da classe subjugada, como forma de reação contínua e permanente.

Certeau consegue perceber a inventividade do mais fraco onde a maioria apenas identifica a obediência e sujeição. O próprio autor reconhece que o cotidiano nos pressiona constantemente, nos oprime, mas o que importa mostrar não é a forma do disciplinamento, da opressão, mas aquilo que está invisível para os olhares desatentos, ou seja, o homem comum, herói anônimo, murmúrio das sociedades, que é capaz de resistir à ordem dominante por meio da criatividade e inventividade, percebendo as microrresistências que se fundamentam em microliberdades (BUSSINGUER; ARAÚJO, 2019, p. 575).

Certeau (1994) como exemplo da *arte de fazer* a partir do produto de manipulação de massas, utiliza as imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante dos aparelhos (comportamento) para refletir sobre o que o consumidor cultural fabrica durante essas horas e com essas imagens.

Para Certeau é necessário compreender a manipulação das representações feitas pelos praticantes para estabelecer a diferença ou semelhança entre a produção da imagem e o que os usuários fabricam a partir de sua utilização, sendo imperioso descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos e as possibilidades desta produção quase invisível e silenciosa. Analisa as formas pelas quais os consumidores, ou dominados, jogam com os mecanismos de disciplina, de forma a alterá-los ou desvia-los, resistindo contra eles por meio de microprocedimentos cotidianos e astuciosos, reapropriando-se do espaço organizado pelas técnicas de produção socioculturais, estabelecendo uma rede de antidisciplina (DURAN, 2007, p 65).

Para compreendermos um pouco mais a respeito da contribuição de Certeau, é interessante conhecermos e relacionarmos a teoria estrutural do sistema educacional. Bourdieu (1992) afirmou que a ação pedagógica, a autoridade e o trabalho pedagógico, num processo permanente de reprodução, dão origem ao *habitus*, que reproduz e oficializa o conhecimento no qual o grupo detentor do poder sistematiza-o e impõe.

A Ação Pedagógica tende sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social. (BOURDIEU, 1992, p. 22).

A Ação Pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma AP, reproduz [...]. (BOURDIEU, 1992, p. 25).

Nesta visão estruturalista, o conhecimento que não fizer parte dos interesses da classe dominante ou que for rejeitado por ela, não deve ser reconhecido enquanto conhecimento escolar e não deve fazer parte do currículo.

Numa formação social determinada, o Trabalho Pedagógico pelo qual se realiza a Ação Pedagógica dominante tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classe dominadas o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autodisciplina e da autocensura. (BOURDIEU, 1992 p. 52).

Seguindo o raciocínio de Bourdieu, é possível supor que, ao longo da história, o que costuma prevalecer enquanto conhecimento curricular oficial, nas escolas públicas e particulares, está relacionado com o pensamento de um grupo hegemônico. Este controla o poder econômico, os meios de comunicação, os setores de produção cultural, de ensino e, conseqüentemente, as instituições que determinam as políticas educacionais. Logo, o sistema educacional é rígido e seu domínio se traduz no campo material e simbólico, na estrutura social e, por conseguinte, no corpo, deixando heranças culturais, chamadas por Bourdieu de *Capital Cultural*, que cada indivíduo carrega de sua formação interna e externa.

[...] o Trabalho Pedagógico secundário pressupõe que os destinatários sejam dotados do habitus adequado (isto é, do ethos pedagógico e do capital cultural próprio aos grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural). (BOURDIEU, 1992, p.56).

Em contrapartida, podemos deduzir que os conhecimentos culturais, que fazem parte do cotidiano de grupos minoritários ou de segmentos de menor poder econômico, muitas vezes são desvalorizados pelas "autoridades educacionais" como sendo inadequados, desqualificados, não sendo, dessa forma, inseridos na grade curricular para coletividade. Logo, a cultura que se oficializa está mais relacionada com o *capital cultural* da classe dominante do que das camadas populares, gerando além da desigualdade material, também a dificuldade de identificação e reconhecimento da sua representatividade no sistema educacional e, conseqüentemente, dificulta a aprendizagem.

Para Bourdieu, o conceito de *habitus* tem grande importância no processo de consolidação da reprodução, que se opera através do Sistema Educacional. Conforme o autor,

o *habitus* se consolida através

[...] da Ação Pedagógica que implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um hábito como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU, 1992, p. 58).

Argumenta ainda que a estruturação do *habitus* através da *ação pedagógica*, do *trabalho pedagógico*, reforçando a manutenção do *capital cultural*, gera um *Sistema Educacional* que age internamente na consciência, legitimando a cultura dominante, sem a necessidade da imposição, da coerção ou da violência física.

A compreensão correta do *habitus* é o ponto de partida para termos uma visão clara do pensamento de Bourdieu. Dele podemos passar para o nível do funcionamento das instituições que fazem parte desse mercado – material e simbólico – bem como a partir da noção de *habitus* compreender a relação de cada indivíduo com o espaço ou campo simbólico do qual ele está inserido. Na verdade, existe uma cadeia que liga, campo, bens simbólicos, *habitus*, e práticas constantemente num processo que tem como principal resultado objetivo a reprodução e estabilização das práticas sociais e do próprio poder inserido nos corpos e que garante o funcionamento da economia e das instituições principais da sociedade. Nesse sentido podemos falar que a teoria de Bourdieu consiste em uma estrutura “estruturada” – aonde o sentido existente nos sistemas de signos, nos bens aparece fechado e consolidado mediante o campo – e ao mesmo tempo aparece como estrutura estruturante – na medida em que ela condiciona as práticas e essas práticas condicionam a ela mesma. (BOURDIEU, 1992, p. 63).

Conforme Bourdieu, à medida que se realiza o *Trabalho Pedagógico*, produz cada vez mais, completamente, as condições objetivas do desconhecimento do arbitrário cultural, isto é, as condições da experiência subjetiva do arbitrário cultural, como necessário no sentido de "natural". “Aquele que delibera sobre a sua cultura já é cultivado e as questões daquele que crê colocar em questão os princípios de sua educação têm ainda a sua educação por princípio”.

Certeau, identifica contribuições valiosas nos pensamentos de Bourdieu, principalmente no que se trata da estrutura de reprodução da cultura dominante através de instituições escolares e acadêmicas (enquanto instituições de poder), que exercem um forte papel na manutenção e reprodução dos valores e interesses de um pequeno e abastado segmento da sociedade.

Segundo Júnior (2011), podemos observar que Certeau não concorda totalmente com a teoria de Bourdieu em relação à forma como as instituições atuam na produção e reprodução da cultura, tendo em vista que Certeau “busca sentido nas práticas culturais das camadas

populares que, através da leitura do cotidiano, da linguagem popular, e da reinvenção do produto consumido na estrutura alienante que o sistema impõe à sociedade, procuram formas de resistência e transformação gradativa”.

Em Bourdieu o sentido dessas práticas encontra-se sempre nas estruturas sociais; Para Certeau a cultura popular possui um sentido, oculto e silenciado pela cultura erudita. Para Bourdieu a produção da cultura nesses espaços não possui uma autonomia e nem um sentido em si mesmas, mas possuem um sentido e sua lógica presa, inevitavelmente a todo o conjunto de relações entre os campos que determina as posições dos agentes e das classes (Júnior, 2011, p. 44).

Para Certeau (1994) "[...]era um erro achar que os sujeitos anônimos do cotidiano iriam consumir os produtos material, teórico e ideológico da classe dominante de forma passiva, conformada e apática em relação às imposições do sistema de poder do mercado e dos segmentos dominantes [...]".

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa da ‘rede de vigilância’, mas urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e se não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 1994 p. 40).

A partir das compreensões e conceitos referidos, a *Teoria das Práticas Cotidianas* foi estruturada em duas categorias fundamentais: as estratégias e as táticas. É a partir destas estruturas que eu identifico, enquanto estratégia, o sistema educacional, não com a rigidez e a inviolabilidade defendida por Bourdieu, mas sim com a estrutura caracterizada por fendas e brechas possíveis de serem violadas, como preconizou Certeau. E, passíveis de sofrerem movimentos de resistência através das *táticas* que, na minha opinião, podem ser materializadas por pessoas, no caso professores(as), simbologias culturais e metodologias, como no caso das dinâmicas teatrais, que aqui proponho como hipótese.

Estratégias são manipulações das relações sociais que possibilitam isolar sujeitos de saber e poder circunscrevendo em próprios de onde é possível vigiar a exterioridade dos alvos, ou seja, é um lugar de poder, que pode ser físico, teóricos, epistemológico, etc., de onde emana a disciplina, baseada uma relação que vulnera “outro”, que enfraquece, gerando dependência, ausência de autonomia. Certeau aduz que a estratégia pode ser compreendida como a vitória do lugar (o próprio) sobre o tempo, ou seja, é um lugar que permite angariar as vantagens conquistadas, preparar incursão e obter independência.

É uma espécie de “demarcação espacial”, semelhante a uma trincheira de guerra da qual é possível observar e agir em direção a alvos específicos (LEITE, 2010 apud BUSSINGUER; ARAÚJO, 2019, p. 576).

Segundo Júnior (2011) as táticas são ações desviacionistas, baseadas na astúcia, que possibilitam aos consumidores escaparem ao controle das estratégias. São as ações ou omissões praticadas por aqueles que “[...] não possuem o próprio, ou seja, por aqueles que não têm um lugar de poder, mas atuam no lugar do outro, articulando, interagindo, inclusive, subvertendo, silenciosa e sub-repticiamente, os lugares do querer e poder estabelecidos em uma dada ordem social”. Contudo, alerta Certeau que a tática não possui a pretensão de realizar grandes mudanças, justamente porque ela é perspicaz, embora dependente e comandada pelos acasos do tempo.

Trata-se da maneira encontrada pelo fraco para sobreviver e fazer valer seus interesses frente à ordem estabelecida pelo poder, sem, contudo, romper com ele. No entanto, é importante ressaltar que este discurso, que pode parecer “ingênuo”, não é uma “celebração do cinismo” nem o rompimento do contrato social, mas, apenas, a forma como o homem comum desenvolve seus embates para tentar virar as regras de um contrato coercitivo favorável apenas para os fortes (SOUZA FILHO, 2002 p. 56).

No expressar de Certeau (1994), “É uma forma de encontrar suspiros de liberdade nas fissuras deixadas pelas estratégias de forma a não sucumbir à opressão, sem, contudo, romper com ela.” Segundo Leite (2010), “Certeau rompe com o binarismo conceitual estrutura e ação. Seu foco é investigar a vida cotidiana em seus lances táticos e situacionais que informam as artes de fazer [...]”.

[...]Gamalho (2016) ressalta que a obra de Michel de Certeau ainda oferece para as ciências sociais alternativas ao marxismo e estruturalismo, sem com isso romper com os mesmos, enfocando as relações sociais em suas múltiplas escalas, todavia reforçando a necessidade de apreender aquelas práticas despercebidas, mas que correspondem a formas de resistir aos processos de dominação, demonstrando compromisso com as discussões sociais e com os espaços possíveis de transformação. Essa noção de jogo que traz a teoria certeiriana lança luz para uma série de outras possibilidades de compreensão dos fenômenos sociais sob a perspectiva desse “jogo” que se estabelece entre os praticantes das estratégias e das táticas, que lutam no mesmo espaço, numa relação dominação x microliberdade, sem que, contudo, haja rompimento das relações sociais. (apud BUSSINGUER; ARAÚJO, 2019, p. 580).

Segundo Certeau, no processo de *reapropriações produzidas pela multidão anônima*, consumidora da educação institucional, ocorrem oportunidades de *microrresistências* e

microliberdades por dentro do sistema legal, mas sem romper com ele. Surgem, nesse processo dialético da *arte de fazer, as táticas de reação*. Assim, a teoria de Certeau revelou-se como uma fundamentação teórica relevante para a análise da eficácia social e suas possibilidades de resistências e intervenções através, por exemplo, da ação de professores e professoras no seu fazer pedagógico, sendo que no meu caso, especificamente, proponho as dinâmicas teatrais como táticas para tentar diminuir a intolerância ideológica crescente no espaço educacional nas escolas onde trabalho, em Cuiabá.

Entendo ser possível a utilização da teoria de Certeau, expressa na obra *A Invenção do Cotidiano*, como fundamentação teórica para analisarmos a hipótese das dinâmicas teatrais como um recurso metodológico, uma *arte de fazer* que contribua para estimular a produção de narrativas próprias a partir do *produto consumido*, que é o *sistema educacional*, além de estimular professores(as) a terem a "ousadia e a audácia" de não se deixarem constranger e amedrontar pelo sistema vigente.

Para Certeau o cotidiano é um espaço onde os dominados podem se apropriar da esfera simbólica constituída pelos dominantes e transformá-la de acordo com suas próprias possibilidades e necessidades; acreditando que a multidão anônima pode abrir seu próprio caminho por meio dos usos que dá aos produtos impostos pelas normativas dominantes, numa liberdade em que cada um procura viver da melhor forma possível, alterando os objetos e os códigos disciplinares por meios de astúcias sutis, táticas de resistência, ou seja, das artes de fazer (CERTEAU, 2017 apud BUSSINGUER; ARAÚJO, 2019, p. 571-572).

Analisando as estruturas sólidas e pouco flexíveis que caracterizam as instituições na sociedade capitalista, de acordo com Bourdieu, é cada vez mais difícil pensar na possibilidade de interferir ou deixar sua marca ou uma semente neste campo árido, compactado, protegido e limitado em relação à abertura para novas ideias. Certeau deixa uma contribuição extraordinária que deveria ser utilizada por várias classes sociais e setores organizados como maneira de intervir, mesmo que de forma incipiente, como num trabalho de formiguinhas, mas que pode obter resultados ao longo do tempo e através da participação ampliada e consciente. A categoria dos(as) professores(as), por exemplo, tem oportunidade e potencialidade significativa para agir de forma mais concreta em relação à sua atuação no espaço educacional, superando as amarras, distorções e imposições do sistema. Pode contribuir até mesmo enquanto *sujeitos anônimos* na possibilidade de mudanças que contemplem, gradativamente, as aspirações, a necessidade de representação do povo e o reconhecimento do seu *capital cultural* para o fortalecimento de sua identidade e estímulo, para participação das transformações futuras, não só enquanto espectador

das decisões que afetam a sua vida, mas também como participante ativo.

2.3 As Dinâmicas Teatrais enquanto Táticas de Microrresistência gerando Microliberdades

Como possibilidade da contribuição da obra de Certeau no cotidiano da minha vida profissional, pensei nas dinâmicas teatrais que, enquanto metodologias, estimulam a pesquisa, a ludicidade, a dramatização e permitem a produção de narrativas que expressem entendimentos, interpretações e sentimentos. Acredito na hipótese de que essa linguagem cultural e artística possa estimular debates e reflexões de temas significativos, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

Temas como a política de cotas, o racismo e a análise de personalidades históricas podem ser trabalhados através de um júri simulado, que corresponde a um simulado de um julgamento, cuja estrutura e organização é compatível para realização em qualquer escola pública ou particular, possibilitando o envolvimento de todos os estudantes, que poderão representar advogados, testemunhas, repórteres e jurados. Vários temas e personagens podem ser refletidos através do júri simulado. Todo o processo de organização está disponibilizado no “Guia Prático”, último capítulo desta dissertação.

Essa dinâmica estimula os alunos a manifestarem opiniões, conceitos e até manifestações antirracista, mas precisamos ficar atentos também, para manifestações racistas. E, caso aconteça, deveremos pontuar e argumentar firmemente contra, contando com o apoio dos próprios colegas, mas com o devido cuidado para não haver constrangimentos para as crianças e os adolescentes.

Como exemplo de temas para serem trabalhados com a dinâmica do júri simulado, temos a possibilidade de refletir Mato Grosso no século XIX, pesquisando e reproduzindo pensamentos e sensações do movimento da Rusga, ocorrido em Cuiabá, em 1834. A realidade social e política da população de Cuiabá, no período da Regência, pode ser melhor estudada e compreendida por uma dinâmica simulando uma disputa eleitoral através do voto censitário para presidente da província de Mato Grosso, entre os membros da Sociedade Filantrópica e a Sociedade dos Zelosos da Independência para, através da tentativa de reprodução dos argumentos característicos da época, compreender o que causou o conflito da Rusga, em 1834. O trabalho envolve a realização de pesquisas para saber informações sobre o contexto dos personagens a serem representados e dos assuntos e conflitos existentes no período. A estrutura na sala de aula para realização da encenação é simples e fica a cargo da criatividade dos

envolvidos. Os candidatos apresentam seus projetos de governo de acordo com o contexto da época e abre para participação dos ouvintes. Após a simulação o(a) professor(a), os participantes e ouvintes manifestam as suas impressões e conclusões. Em consonância com a concepção de Seffner (2018), é importante refletir o *passado vivo e sensível* e sua *remanescência*, no sentido de compreender toda emoção e revolta identificado no relato e tentar compreender suas influências na história atual.

Outra proposta que considero significativa é realizar uma simulação dramatizada da reunião da Conferência de Berlim para levantar os argumentos dos europeus para a divisão da África entre as potências imperialistas, acrescentando propositalmente a participação dos africanos nessa Conferência, para que apresentem o seu ponto de vista, realizado através da definição dos representantes dos países participantes que, após a pesquisa, participarão de uma mesa redonda, tendo o(a) professor(a) como mediador.

Refletir sob a ótica dos africanos, através do exercício de empatia, tentando dimensionar as graves consequências do imperialismo para as famílias que viviam na África, além de contribuir para os(as) que não conhecem a história africana. Serve para apropriarmos da história que é nossa e de nossos antepassados. Por isso, é fundamental criar espaços e ter liberdade para que os(as) alunos(as) possam construir suas narrativas e divulgá-las.

“Tiradentes, mito ou não?” Devido ao fato que ocorreu durante a minha aula, com um aluno que tentou gravar a aula sobre Tiradentes para munir os pais de provas para reclamarem, resolvi realizar esta dinâmica para tratar deste tema. Antes de descrevê-la, vale ressaltar que o plano de aula será desenvolvido para uma aula dupla e os alunos serão orientados a providenciar, dentro das possibilidades, alguns objetos (que podem ser adaptados ou reproduzidos de forma artesanal e improvisada) relacionados com as seguintes profissões do período do governo colonial: juiz, militar, padre e membros da elite. Para este exemplo não irei apresentar o plano de aula prévio, com objetivos, justificativas, recursos, até porque eles serão anexados no final desta dissertação, na apresentação do Manual sobre as Simulações Teatrais. Segue, então a descrição da dinâmica.

Simulação de uma reunião dos participantes da Conjuração Mineira: coloca-se uma cadeira na frente da sala e é solicitado para que um aluno, que interpretará Tiradentes fique sentado simulando uma reunião dos líderes da Conjuração Mineira. De repente chega um militar, Tiradentes bate continência e fica desconfortável com o fato de ter apenas uma cadeira e pelo fato do militar ser de uma patente bem superior à sua, pois tratava-se de um coronel, enquanto ele é alferes (segundo tenente). Tiradentes levanta, cede o lugar e vai buscar outra cadeira. Agora, entra um juiz e Tiradentes, novamente, cede sua cadeira. Posteriormente, entra

um padre, todos se levantam, beijam a mão do padre e, é Tiradentes que cede seu lugar e vai buscar outra cadeira. Por fim, entra uma pessoa com cordões de ouro, dinheiro caindo do bolso e todos se levantam cumprimentam o minerador, nem precisa dizer o que vai acontecer. Novamente, Tiradentes cede sua cadeira e busca outra. Durante a reunião os participantes falam sobre as ideias iluministas, sobre viagens para França, Inglaterra e Estados Unidos, sobre a Revolução Gloriosa da Inglaterra, a Revolução Francesa e Tiradentes demonstra saber pouco sobre os temas. Surgem propostas para implantar uma República e separar Minas Gerais do Brasil, mas sem libertar os escravizados. Tiradentes pouco opina, pois não tinha negros escravizados, não viajou para Europa e demonstra não entender muito sobre alguns assuntos e termos que são usados na reunião.

Na cena ao lado, o coronel Joaquim Silvério dos Reis denuncia os membros da Conjuração Mineira, em troca do perdão de suas dívidas com a Coroa Portuguesa. Após esta encenação, ocorre a prisão dos participantes e dependendo da condição social, da função exercida por cada membro, o tratamento dado pelos soldados é diferenciado, alguns são tratados com respeito, cautela e outros com truculência, violência. Imaginem o tratamento recebido por Tiradentes. Frente ao delegado, cada participante da Conjuração Mineira chama o seu advogado. O coronel tem vários advogados, assim como o Padre, o Minerador e o Juiz. Tiradentes tem apenas um, que é um parente recém-formado. Dessa maneira, está aberto um caminho para, através de um debate, trocas de informações e apresentações de outras fontes, desmistificar o conceito de “liderança” que foi atribuído a Tiradentes e possibilitar a explicação para o fato dele ter sido o único enforcado e esquartejado.

Aproveitando para compreender a sua condição de herói para a República, ressaltamos o fato do movimento mineiro ter representado os interesses da elite de Minas Gerais, lutando contra Portugal, pela República, mas sem intenções de libertar as pessoas escravizadas na época. Muito diferente da Conjuração Baiana, ocorrida seis anos depois da Mineira, que teve quatro pessoas enforcadas e esquartejadas por lutarem pela República, em nome da população mais pobres e pelo fim da escravidão. Afinal de contas, Manuel Faustino dos Santos Lira, João de Deus do Nascimento, Lucas Dantas e Luís Gonzaga das Virgens não seriam mais dignos de receber o título de heróis do que Joaquim José da Silva Xavier? Por fim, para compreender a imagem de Joaquim José da Silva Xavier, relacionado com Jesus Cristo, é proposto que os alunos, usando seus dons e talentos, criem uma imagem para popularizar Tiradentes nos dias atuais, com o intuito de ser eleito como patrono simbólico da Escola, os resultados serão apresentados para todos os colegas.

A partir dessa simulação, de uma reunião da Conjuração Mineira, sua prisão e

construção de sua imagem enquanto líder, é possível refletir sobre a história da Inconfidência Mineira e o processo de construção de heróis e mitos na sociedade brasileira, de uma forma dinâmica e envolvente, contribuindo para desconstruir equívocos ou manipulações que metodologias e recursos pedagógicos equivocados ou intencionais acabam gerando na formação dos cidadãos. Estes só poderão contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática com conhecimento e sabedoria. Logo, criar caminhos para a aprendizagem consciente é fundamental para a transformação da condição de cidadania e, conseqüentemente, para a transformação da nossa sociedade. Isso é de extrema urgência e necessidade, tendo em vista a realidade política, social e educacional em que vivemos.

Diversas são as possibilidades metodológicas para se trabalhar com as dinâmicas teatrais e tudo depende do planejamento, das necessidades e dos interesses do(a) professor(a), além das demandas apresentadas pelos(as) alunos(as) e as circunstâncias identificadas na relação de ensino-aprendizagem.

O *Guia Prático - Dinâmicas Teatrais como Metodologias na Sala de Aula* é o produto final deste trabalho de pesquisa. Nele buscamos explicar as etapas de preparação e viabilização das dinâmicas teatrais, de forma detalhada, visando obter, dentro do possível, uma participação espontânea dos estudantes, pré-definindo as etapas dos jogos lúdicos, de concentração, simulação e dramatização, gradativamente, para viabilizar maior envolvimento e resultados positivos da metodologia. As dinâmicas teatrais são estratégias metodológicas de baixo custo, cujo principal recurso material necessário é o ser humano com a criatividade, a imaginação, a capacidade de improvisar e o desejo de participar e ampliar conhecimentos. Dessa forma, apresentaremos mais exemplos das possibilidades de utilização das dinâmicas teatrais através do *Guia* a seguir. Vale ressaltar que sua incorporação e apropriação, de forma improvisada ou agregada às práticas já desenvolvidas no dia a dia, só tende a contribuir para a obtenção de resultados cada vez mais promissores aos objetivos de desenvolvimento do ensino de História e o fortalecimento da cidadania.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
(PROFHISTÓRIA)**

**PRODUTO FINAL - GUIA PRÁTICO
DINÂMICAS TEATRAIS COMO METODOLOGIA
NA SALA DE AULA**

**Orientando: Márcio Rogério de Barros
Orientadora: Prof.^a Dra. Nileide Souza Dourado**

CUIABÁ-MT

2022

APRESENTAÇÃO

O *Guia Prático - Dinâmicas Teatrais como Metodologia na Sala de Aula* é o produto de resultado prático da presente dissertação. Ele surgiu como resultado das reflexões, pesquisas, levantamentos bibliográficos, das experiências próprias e das contribuições de educadores(as) que colaboraram com ideias e propostas ao longo da minha vida docente e que, agora, tenho possibilidade de fundamentar e sistematizar através deste trabalho de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, na linha de pesquisa, *Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória*, sob título: *O Guia Prático - Dinâmicas Teatrais como Metodologias na Sala de Aula*.

O Guia foi pensado e realizado com o objetivo de apresentar, aos professores(as) de História, dicas e orientações de como realizar metodologias teatrais em sala de aula com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, com a ideia de levar os(as) alunos(as) a refletirem com liberdade, empatia e criatividade, não aceitando, de forma passiva, todos os conceitos e modelos impostos pelo sistema educacional. Buscando a autonomia da pesquisa, desenvolvendo a prática de questionar, criticar, comparar, analisar e produzir narrativas reflexivas, baseado em fontes, leituras variadas, durante a preparação e enquanto resultado das dinâmicas teatrais.

A fundamentação teórica das dinâmicas teatrais está embasada nos conceitos de *Passado Vivo* e *Temas Sensíveis* (PEREIRA; SEFNER, 2018), resgatando as emoções e sentimentos através da imaginação, do pensamento e do diálogo entre o presente e o passado. Este deixa vestígios e *remanescências* que perduram no presente e, através dos temas sensíveis, trabalhados a partir da dramatização, da simulação e dos jogos teatrais, podem fazer do ensino de História um resgate de emoções, sentimentos, pensamentos, um exercício de empatia e cidadania.

O presente trabalho ressalta também a contribuição da Educação Histórica, de Rüsen (1987), que preza pela pesquisa, pela construção de narrativas e pelos *conceitos de segunda ordem*, com a cultura histórica, e os *conceitos substantivos* para um trabalho dinâmico, porém com a possibilidade, de acordo com a dinâmica desenvolvida (exemplos: júri-simulado e simula-ONU e enquetes), de maior profundidade histórica.

Não fugindo das influências políticas e ideológicas que motivam a minha vida social e profissional, considero importante a possibilidade de enxergar as dinâmicas teatrais em relação ao pensamento de Certeau, quanto à interpretação da história, construída a partir da relação do

tempo presente em diálogo com o passado, não "ressuscitando" a história, mas construindo ou reconstruindo uma narrativa historiográfica a partir do contexto do presente, com elementos investigativos e interpretativos de nossa época. Além da possibilidade de interferir na estrutura do presente a partir da ação da *arte de fazer*, de forma *audaciosa* e, às vezes, até *subversiva*, sobre o *produto* que é imposto pelo sistema social, cultural e político, estimulando a construção de novas narrativas a partir do ponto de vista dos(as) alunos(as), gerando *microrresistências* e *microliberdades*.

Observa-se que as orientações do *Guia Prático das Dinâmicas Teatrais como Metodologias na Sala de Aula* são preliminares, podendo o professor, que se interessar pelas propostas metodológicas, recorrer às referências bibliográficas, apresentadas nas últimas páginas desta dissertação, para ampliar as possibilidades de aplicação. Neste Guia, pretendo apresentar algumas atividades lúdicas de aquecimento, concentração, jogos, brincadeiras, algumas simulações e enquetes teatrais, destacando também alguns dos princípios e conceitos geradores dessas metodologias, acreditando que a partir da compreensão teórica e filosófica, que fundamentam a prática, seja possível alcançar autonomia para sua realização, de forma ampla e diversificada.

PLANEJAMENTO E METODOLOGIA DAS DINÂMICAS TEATRAIS

O planejamento das dinâmicas teatrais poderá ser desenvolvido ao longo do ano letivo, de acordo com as possibilidades e adequações para sua realização, servindo ao interesse ou a necessidade de se trabalhar determinados conteúdos ou para viabilização de debates sobre temas diversos.

Acredito que seja importante, ao longo do ano letivo, ter uma sequência envolvendo atividades lúdicas de jogos e dinâmicas de aquecimento e concentração, para depois desenvolver as metodologias teatrais, as quais envolvem dramatização e simulação. Isso porque existe uma resistência menor para os estudantes aceitarem os jogos lúdicos e as dinâmicas de aquecimento, por isso a realização dessas metodologias devem anteceder as das dinâmicas teatrais, que envolvem mais concentração e dramatização.

Os *Jogos Lúdicos* devem fazer parte do planejamento anual do(a) professor(a), realizado periodicamente durante o ano letivo para expressão de ideias e dinâmicas de perguntas e respostas, lembrando que tal prática também envolve diretamente a teatralidade.

As *Dinâmicas Teatrais de Aquecimento e Concentração* exigem que, anteriormente, tenha sido feito um trabalho de envolvimento da turma com a teatralidade, através dos jogos lúdicos, para, desse modo, não gerar estranhamento e resistência da turma.

Após os *Jogos Lúdicos* e as *Dinâmicas Teatrais de Aquecimento e Concentração*, acredito que seja possível realizar as dinâmicas teatrais mais profundas, com adesão de grande parte dos(as) alunos(as). Pelo menos tem sido assim com as turmas que trabalho. É fato que algumas turmas respondem e aderem mais as dinâmicas do que outras, que apresentam mais resistências e dificuldades, mas tudo isso faz parte do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o *Guia* apresentará primeiro as dinâmicas lúdicas dos jogos e depois o aquecimento e concentração, que são etapas fundamentais, pois aumentam a integração entre os(as) alunos(as) e com os(as) professores(as), preparando-os para a teatralidade e diminuindo, com isso, a resistência de muitos estudantes para as dinâmicas teatrais.

GUIA DAS DINÂMICAS TEATRAIS LÚDICAS DE AQUECIMENTO, CONCENTRAÇÃO E INTRODUÇÃO À PRÁTICA TEATRAL

Ludicidade

De acordo com o presente estudo, a ludicidade pode ser um valiosíssimo instrumento pedagógico, se compreendido e assumido pelo(a) professor(a) como parte essencial da vida, da formação da personalidade, da formação profissional, do pensamento e da imaginação, ou seja, dos elementos fundamentais no desenvolvimento dos seres humanos.

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. A evolução semântica da palavra "lúdico", entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. (ALMEIDA, 2009, p. 6).

Assim, a aprendizagem ocorre pela ludicidade que, entre outras coisas, corresponde aos jogos, aos desafios, à simulação, imitação, exposição, autoconfiança, ao exercício de testar e

autoconhecer-se no exercício inicial da convivência social. Vários elementos citados, como fruto da ludicidade, possuem importante efeito do processo cognitivo, acionando "departamentos" cerebrais e estimulando os neurônios de forma a contribuir, cada vez mais, para a aprendizagem. A brincadeira, a criatividade, a imitação, a simulação, a imaginação e a curiosidade possuem grande poder no processo de ensino-aprendizagem. Isso explica o porquê a infância é a fase na qual o ser humano está mais aberto para adquirir conhecimento.

Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva. A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos. Isso não é tão simples, pois, implica romper com um modelo, com um padrão já instituído, já internalizado. (SANTIN, 1994, p. 45).

Um erro que algumas sociedades e profissionais cometem até hoje é o de radicalizar nas exigências de regras e disciplinas, sufocando e limitando a liberdade de ludicidade de parte das crianças e dos adolescentes, criticando e tentando excluir sua manifestação nas demais etapas do desenvolvimento do ser humano.

A ludicidade deve sempre ser estimulada e na visão de muitos especialistas, independente da faixa etária do cidadão, a criatividade, a imaginação, a curiosidade da experiência e o prazer de aprender são características da ludicidade, que surgem na infância e podem permanecer na vida adulta, gerando satisfação profissional e resultados científicos fundamentais para a humanidade.

Segundo Almeida (2009), "[...] o jogo e a brincadeira estão presentes em todas as fases da vida dos seres humanos, tornando especial a sua existência. De alguma forma o lúdico se faz presente [...] no relacionamento entre as pessoas, possibilitando que a criatividade aflore".

Por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro. Ainda que em postura de adversário, a parceria é um estabelecimento de relação. Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando limites.

Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras. Brincando a criança torna-se operativa. Observamos que quando existe representação de uma determinada situação (especialmente se houver verbalizado) a imaginação é desafiada pela busca de solução para problemas criados pela vivência dos papéis assumidos. As situações imaginárias estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade.

A afetividade é estimulada por meio da vivência, a qual o educador estabelece um vínculo de afeto com o educando. A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de se chegar perto do sujeito e a ludicidade, em parceria, um caminho estimulador e enriquecedor para se atingir uma totalidade no processo do aprender. (ALMEIDA, 2009, p. 9).

A ludicidade pode ser considerada uma metodologia teatral porque o ato de brincar, imitar e jogar também fazem parte da teatralidade e sua prática diminui, consideravelmente, a resistência dos(as) alunos(as) em relação à dramatização ou simulação, pois criando um clima de descontração e certa liberdade, os(as) alunos(as) se sentem mais seguros e dispostos a participar, uma vez que se descontrói, mesmo que momentaneamente, o clima formal de competição e de avaliação constantes.

Dessa forma, apresento a seguir algumas dinâmicas lúdicas, de jogos de perguntas e respostas e de concentração, que foram utilizados na minha vida enquanto ator, durante 8 anos no teatro e, como professor, nestes 28 anos de profissão. Essas atividades foram aprendidas no dia a dia e adaptadas conforme a minha percepção e necessidades observadas. Todavia, sei que muitas dessas atividades devem existir em alguns livros de dinâmicas teatrais ou até paradidáticos escolares, mesmo assim resolvi apresentá-los, da forma como sempre eu desenvolvi, acreditando que sejam úteis e possíveis de serem compreendidas e praticadas com certa facilidade, já que são resultados da prática cotidiana da minha vida docente.

Público-alvo

As dinâmicas teatrais, através da ludicidade, visam envolver o maior número de alunos(as), do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º) e, quando possível, alunos do Ensino Médio, através de jogos e brincadeiras desenvolvidos ao longo do ano letivo.

Objetivos

As dinâmicas teatrais visam, inicialmente, pela ludicidade, diminuir a resistência utilizando dinâmicas de concentração, jogos e brincadeiras, para estimular os alunos a participarem de brincadeiras ou jogos de perguntas, respostas ou enquetes, de forma espontânea, motivados pelos colegas ou pelo(a) próprio(a) professor(a) a reforçar ou recapitularos conteúdos trabalhados em sala de aula.

As dinâmicas lúdicas podem ser realizadas, normalmente, para introdução, finalização de capítulos, para ressaltar temas sensíveis e polêmicos ou para revisão antes das provas. Elas são feitas com a participação direta dos estudantes (que se manifestam, expõem suas ideias e conhecimentos), de forma lúdica, a partir de jogos e brincadeiras que fazem ou fizeram parte do dia a dia dos mesmos, tais como o Bingo Pedagógico, Batalha Naval, Futebol, Trilha, Bozó Pedagógico, Tiro ao Alvo, Xadrez Pedagógico, Gincana relâmpago. Todos jogos adaptados para serem realizados em sala de aula com recursos simples, mas sendo também possível a realização de outros jogos através da internet pelo Wordwall, por exemplo, disponibilizado em <https://wordwall.net/pt-br/community/jogo>.

A prática da ludicidade possibilita ampliar a participação discente, pois diminui o caráter formal e deixa mais leve e espontânea a participação dos estudantes, ampliando, assim, o protagonismo e o envolvimento dos mesmos. A forma de ensino é flexibilizada, mas não descarta a cobrança de postura e os instrumentos de avaliação.

Carga horária

Como já comentei, as dinâmicas de jogos com perguntas e respostas é permanente, podendo ser realizada para introdução, finalização de conteúdo ou como revisão para avaliações periódicas. Essas dinâmicas lúdicas podem utilizar o equivalente a uma ou duas aulas de duração, dependendo da dinâmica e da participação dos alunos. Porém, na minha prática pedagógica, normalmente, eu ocupo apenas uma aula de 50 minutos. Já, as dinâmicas de concentração são realizadas esporadicamente, analisando-se a disponibilidade do grupo e a possibilidade de realização em relação ao espaço.

Recursos

Os recursos são simples, mas dependem da dinâmica a ser realizada. Via de regra, utilizo o quadro negro, folhas de caderno das crianças, dadinho e, no tiro ao alvo, utilizo uma ventosa, caneta e uma pena, sendo que o alvo é feito no quadro, com giz ou pincel de quadro

branco. Nas dinâmicas, de modo geral, os recursos mais valiosos são a criatividade, a energia, a curiosidade e a disposição dos alunos em brincar e aprender.

DINÂMICAS DE JOGOS LÚDICOS

BINGO PEDAGÓGICO

Cada aluno(a) tira uma folha do caderno e dobra 4 vezes, formando uma tabela de 16 quadradinhos, passa uma caneta nos vincos, que ficaram marcados com a dobradura.

O objetivo da brincadeira é ampliar a compreensão dos conceitos relacionados com o conteúdo trabalhado, aumentar a integração da turma e estimular a participação dos estudantes.

O(a) professor(a) coloca 16 palavras no quadro sobre o tema que está lecionando, por exemplo, Revolução Francesa: Bastilha, girondinos, jacobinos, burguesia, Robespierre, Luís XVI, Guerra dos Sete Anos, guilhotina, Clero, Nobreza, Sans Culottes, Estados Gerais, Danton, entre outros.

EXEMPLO:

Bastilha	Nobreza	Guerra dos Sete Anos	Clero
Estados Gerais	girondinos	Luís XVI	Sans Culottes
Jacobinos	Danton	burguesia	Independência dos EUA
Convenção	Marat	Robespierre	Comitê de Salvação Pública

O(a) aluno(a) copia, aleatoriamente, as palavras nos 16 quadradinhos e depois o professor faz 16 perguntas, repetindo três vezes o número e a pergunta para que o aluno escreva o mesmo número no quadrado, onde ele acredita estar a resposta certa. Exemplo:

Pergunta nº 7: Grupo político que representava a baixa e a média burguesia e apoiou a execução do rei da França? Repetir 3 vezes.

Pergunta nº 3: Classe social que liderou a Revolução Francesa? Repetir 3 vezes.

O aluno responde colocando o número na própria folha, no quadrado que acredita estar a resposta.

Bastilha	Nobreza	Guerra dos Sete Anos	Clero
Estados Gerais	girondinos	Luís XVI	Sans Culottes
7 Jacobinos	Danton	3 burguesia	Independência dos EUA
Convenção	Marat	Robespierre	Comitê de Salvação Pública

**7
jacobinos**

**3
Burguesia**

Para agilizar a dinâmica o(a) professor(a) faz as 16 perguntas seguidas e depois faz a correção, oralmente, para que os estudantes possam verificar quais os conceitos que acertaram.

A dinâmica também pode ser feita seguindo a estrutura do jogo do bingo, por acerto de sequências de quatro números, na vertical, horizontal e diagonal, ampliando o tempo com o jogo lúdico, porém acredito que seja mais produtivo focar no mecanismo de perguntas e respostas, de forma contínua, chamada "cartela cheia", para ser mais objetivo.

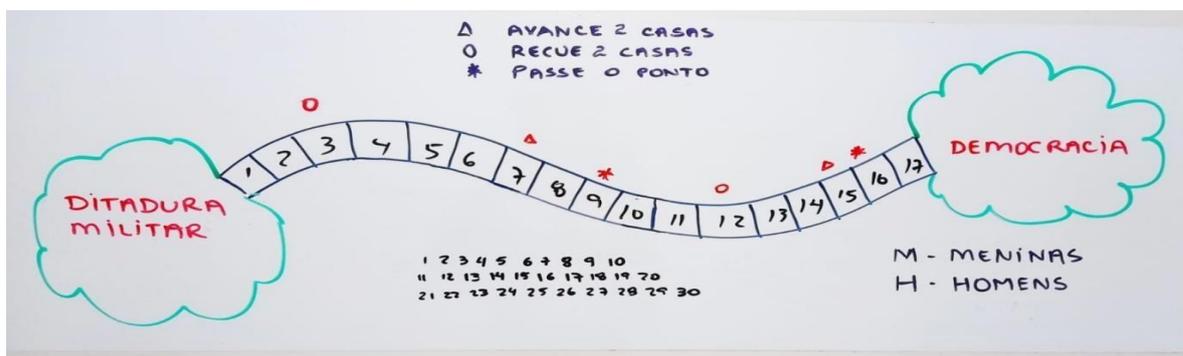
O objetivo principal deste jogo é ressaltar os conceitos fundamentais do conteúdo trabalhado na aula, para que o(a) aluno(a) verifique quais são os conceitos que ele compreende e quais os que ele precisa dedicar maior atenção. O processo de avaliação pode ser realizado a partir do recolhimento da folha produzida pelo aluno, para anotar a participação.

JOGO DA TRILHA

O professor desenha uma trilha no quadro e acrescentas os códigos \triangle (avance 2 casas) \circ (volte 2 casas) e $*$ (passe o ponto):

Figura 1 – Jogo da Trilha





Fonte: Ilustração própria

O(a) professor(a) separa os(as) alunos(as) de acordo com a disposição da sala (o pessoal do lado direito contra o pessoal do lado esquerdo) ou de acordo com o sexo. Poderá ser utilizado um dadinho para que os(as) alunos(as), após acertarem a resposta, possam saber quantas casas irão avançar na trilha. Caso não tenha um dado, é só numerar no quadro de 1 a 30 e colocar os mesmos números numa folha de papel, que ficará com o professor e terá abaixo de cada número, o número correspondente de casinhas que deverá ser avançado. Ex.:

Numeração:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10.....30
Casas equivalentes para avançar:	2	1	5	2	6	2	1	6	3	5.....1
OBS. Folha sob o controle do(a) Professor(a)										

Obs.: O maior nº de casas para avançar, de uma única vez, será de 6, como se estivesse utilizando um dadinho de verdade.

A numeração fica no quadro e o aluno escolhe um número (que será apagado para não repetir) que corresponde ao número de casas para avançar, sendo anotado em um papel à parte, sob controle do professor, que informará aos alunos quantas casas serão avançadas.

Dependendo da casa que cair, após jogar o dado ou escolher o número, se tiver um símbolo redondo ○, o grupo retornará duas casas, se tiver o triângulo Δ, avançará duas casas. Se cair no asterisco *, o grupo permanecerá parado e o número obtido no dado ou na escolha, será passado para o outro grupo que irá avançar.

O grupo que chegar primeiro no ponto de objetivo ganha a disputa.

O objetivo dessa dinâmica, além de integrar a turma, é estimular os (as) alunos(as) para que manifestem seus conhecimentos sob o envolvimento descontraído da brincadeira, colaborando para cognição e aprendizagem pela prática da narrativa.

A avaliação é realizada através da observação, contribuindo para que o(a) professor(a) possa conhecer os estudantes e perceber sua evolução ao longo das aulas.

GINCANA IMPROVISADA

A gincana de improviso visa garantir a participação de vários(as) alunos(as) através da dinâmica de perguntas e respostas. Não é necessário nenhum recurso além da disponibilidade e participação dos estudantes. A sala pode ser dividida em dois grupos, grupo da direita contra o da esquerda, meninos contra meninas ou corintianos contra flamenguista, são algumas das propostas de dividir a sala. A forma de separar fica a critério dos professores, com a participação dos alunos até obter um consenso. O(a) professor(a) fica na frente, no centro da sala, e chama dois voluntários, um de cada grupo. Coloca uma mão pra frente e faz uma pergunta para os dois estudantes, quem souber a resposta encosta na mão do(a) professor(a) e responde. Se acertar o grupo faz ponto. Os estudantes que estão na frente, do lado do(a) professor(a), poderão escolher um colega do grupo oposto para responder uma pergunta. Mas agora, esses novos participantes, terão que responder a pergunta feita por um(a) aluno(a) do grupo oposto que está sentado. Quem acertar a resposta marca ponto para o seu grupo. Novamente, os dois ou duas que estão na frente escolhem mais um participante, só que agora, um colega do próprio grupo para participar. Os dois alunos terão que formular, um para o outro, perguntas condizentes com o conteúdo que estiver sendo trabalhado, aquele que acertar a resposta, marca ponto. Por fim, quatro alunos de cada grupo ficam intercalados na frente da sala, um ao lado do outro, de frente para os colegas, para realizarem a dinâmica "corrente da História". O(a) professor(a) inicia uma parte do conteúdo ou um tema, como se fosse uma fábula, uma história narrada, e o aluno na sequência da fileira tem que continuar. Quando o professor bater palmas, passa para o próximo e, assim por diante, voltando novamente para o primeiro, quando todos já tiverem participado. Se um aluno(a) não continuar, o colega do grupo que está sentado poderá fazê-lo para não "quebrar a corrente", porém terá que se levantar e substituir o que está na frente e prosseguir. O grupo que "quebrar a corrente" da narração do conteúdo, sem que ninguém da sala ajude, perde e o outro ganha o ponto.

A gincana improvisada além de contribuir para aprendizagem, estimula a interação entre os alunos e com o(a) professor(a), é possível ser realizada sem necessitar de recursos materiais específicos, além do fundamental e disponível, que é o ser humano. Estimula a produção de narrativas e a exposição de ideias, envolvendo os(as) alunos(as) num clima lúdico e descontraído.

Pode ser identificado alunos(as) que possuem domínio sobre temas variados ou sobre o conteúdo que está sendo trabalhado no momento, ficando a critério do(a) professor(a) a possibilidade de pontuar a participação dos(as) mesmos(as).

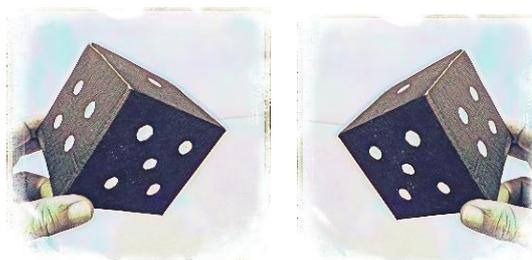
Essa dinâmica pode levar de uma a duas aulas e pode ser realizada a qualquer momento e até, de surpresa.

BOZÓ PEDAGÓGICO

O bozó é um jogo típico da nossa região, por isso utilizo durante a aula, no processo de revisão, como dinâmica de perguntas e respostas para verificar e ampliar os conhecimentos dos estudantes e poder mostrar um pouco das regras desse jogo muito comum em Cuiabá.

Para realização da dinâmica utilizamos dois dados ao invés de quatro, porém nada impede de o professor utilizar todos os dados de acordo com o costume. Monta-se duas tabelas na lousa com a ideia de divisão de grupos, já apresentada anteriormente.

Figura 2 - Utilização de dados para realização dos jogos



Fonte: Ilustração própria

Grupo A ou Meninas

Grupo B ou Meninos

PONTUAÇÃO ADAPTADA:

4 - Quadra				
1 - As	1	4	10	1/1 e 2; 2/2 e 3; 3/3 e 4 *e demais combinações= Fú
2 - Duque	2	5-Quina	15	1 e 2; 2 e 3; 3 e 4; 4 e 5, * = Seguida
3 - Terno	3	6	20	1/1; 2/2; 3/3; 4/4; 5/5; 6/6 = Quadrada
6- Sena				General = 25 pontos 1/1/1; 2/2/2/; 3/3/3/; * Obs.: se acertar quadrada, pode abrir mão e decidir jogar de novo, para tentar o general.

O estudante que acertar a resposta jogará dois dados e, de acordo com a sequência que sair, marca a tabela. Como exemplos apresentarei algumas sequências possíveis:

1 e 5 – coloca-se a quina, que é o número maior, riscando na diagonal o quadrado com o número 5, a não ser que já tenha saído a quina, daí anota-se o número 1. No caso de já ter os dois quadrados anotados "tora-se" (anula-se a quadrado sequente de menor número que ainda não tenha saído, Ex.: se o nº dois, duque, não tiver sido anotado, anula-se o seu quadrado).

1	4	
	5	15
3		

25

1 e 2 – Trata-se de uma **seguida** que vale 15 pontos. Se já tiver anotado a **seguida**, utiliza-se o número 1 ou 2 ou "tora-se", caso já tenha sido anotado estes números.

2 e 2 – Neste caso, pode ser **quadrado** que vale 20 pontos, mas se o participante já tiver **quadrado** ou quiser tentar o **general**, joga-se novamente, mas agora, apenas um dado. Se sair o número 2 é **general** e a turma ganha 25 pontos, porém se sair 1 ou 3, ele perde o quadrado e tem que anotar **Fú** ou, no caso de já ter **Fú**, anota-se o 1 ou o 3.

Por ser um jogo que faz parte do cotidiano de vários estudantes que brincam e acompanham a família brincando em casa, o interesse costuma ser grande e aqueles que não sabem, prestam atenção para aprender. Esse envolvimento melhora a integração entre os(as) alunos(as) e o interesse pelo conteúdo, para poder participar mais ativamente das brincadeiras. Ganha a dinâmica o grupo que responder mais perguntas e fizer mais pontos.

RECURSOS PARA MONTAR UM DADINHO EM CASA:

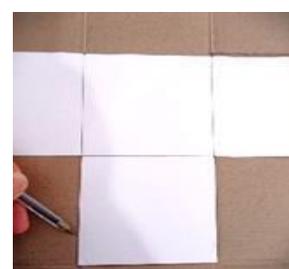
Figura 3 – Orientação para montagem dos dados



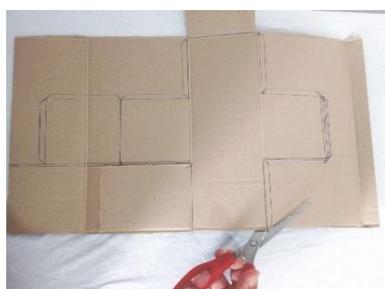
caixa de sapato



marcação no papelão



marcação no papelão



corde do papelão



dobradura do papelão



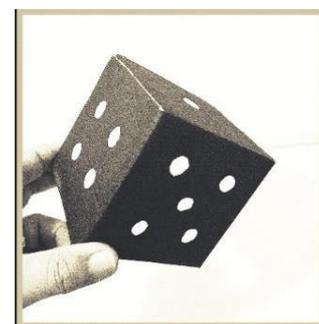
montagem e colagem



estrutura do dado



pintura do dado



dado pronto

Fonte: Ilustração própria

FUTEBOL

Durante a Copa do Mundo é uma dinâmica bem interessante ou quando tem finais de campeonato, que também envolvem os alunos.

O(a) professor(a) escreve no quadro, ex.: BRASIL ___X___ ALEMANHA

Esta dinâmica precisa de apenas um dado adaptado ou feito de papelão para ficar um pouco maior. No lugar do número 6, colocar a palavra GOL; no lugar do 5, colocar TRAVE, no lugar do 4, escrever FORA, no 3, escrever FALTA, no lugar do número 2, escrever PENALTI e o número 1 permanece, pois representa o goleiro.

Cada vez que o aluno responder e, ao jogar o dado, cair GOL, o time faz ponto.

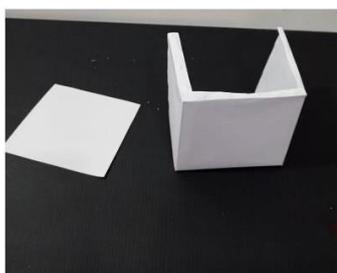
Se cair TRAVE e FALTA, ele joga o dado de novo, porém se bater na TRAVE novamente, significa fora para todos os casos. Se cair FALTA de novo ou PENALTI, o aluno continua jogando o dado.

Como no caso de PENALTI, a chance de gol é maior, somente se cair o número 1, GOLEIRO ou FORA, é que não será gol, se cair TRAVE, o aluno bate de novo (a segunda TRAVE significa que a bola saiu). Nos demais casos, fica valendo o gol.

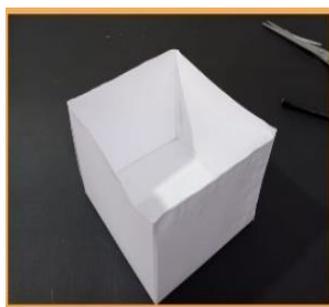
Esta dinâmica envolve todos os estudantes da sala, facilitando a integração dos alunos(as) com o(a) professor(a), fundamental para preparação das dinâmicas teatrais, que envolvem mais concentração, confiança e entrega por parte dos educandos. Logo, todas as dinâmicas lúdicas têm o papel de diminuir a resistência dos alunos, tornando a participação espontânea, um hábito no cotidiano da sala de aula.

RECURSOS PARA ADAPTAR O DADINHO PARA SER UTILIZADO NA DINÂMICA DO FUTEBOL:

Figura 4 – Molde em sulfite para adaptar os dados para a dinâmica do futebol



Molde do dado em papel sulfite



estrutura externa do dado



encaixe do dado na estrutura de papel sulfite



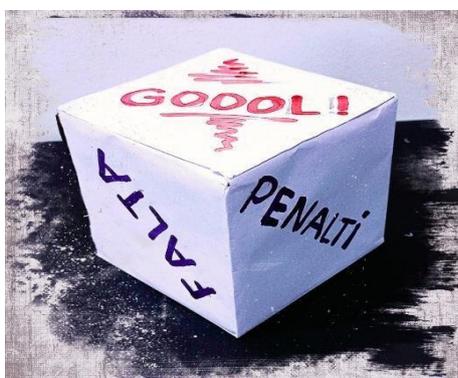
dado encaixado



confeção da estrutura externa para a dinâmica



dois dados em um só



dado para a dinâmica futebol

Fonte: Ilustração própria

DINÂMICAS DE AQUECIMENTO E CONCENTRAÇÃO

Existem várias dinâmicas específicas de aquecimento e concentração que, de acordo com o espaço, características da turma e da escola são muito importantes na preparação dos alunos para adesão às dinâmicas teatrais mais intensas.

As dinâmicas de aquecimento e concentração foram desenvolvidas por teatrólogos, professores de teatros e educadores diversos, já citados nas referências bibliográficas deste trabalho e, cito algumas que aprendi, adaptei ou criei para os professores que quiserem aplicá-las.

As dinâmicas de Concentração têm o objetivo de ampliar a integração entre os estudantes, gerar autoconhecimento e estimular a capacidade de exposição e expressão, diminuindo a inibição dos discentes ao se manifestarem em grupo. Estas dinâmicas, realizadas esporadicamente, através de jogos lúdicos e coletivos, estimulam a participação, a concentração

e o preparo para dramatização, com o objetivo de desarmar os estudantes e diminuir a resistência para que as propostas das dinâmicas teatrais sejam realizadas ao longo do ano letivo. É evidente que muitos alunos não participam de forma espontânea nas atividades propostas e considero inadequado forçar tal envolvimento, pois isto deve ocorrer naturalmente. Por isso, a ludicidade em sala de aula ajuda a preparar o caminho para o desenvolvimento da teatralidade, já que a resistência com os jogos lúdicos é menor e ele também envolve, em muitos momentos, a teatralidade.

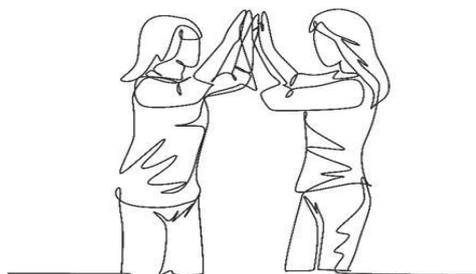
JOGO DO ESPELHO

Cria-se duas filas indianas mistas, com o mesmo número de integrantes cada e, se for necessário, o(a) professor(a) participa para obter este resultado. As duas filas ficam de frente uma pra outra e a fila da direita ou esquerda, de acordo com a orientação do professor(a), receberá o comando para ser "espelho", repetindo o que os integrantes da outra fila fizer. E depois ocorre a troca, quem era espelho, agora, terá que se movimentar e fazer expressões para que a outra fila, que virou "espelho", possa refletir, ou seja, reproduzir os movimentos. A dinâmica, além de alegrar a turma, diminui a inibição e aumenta a capacidade criativa e de concentração, pois os alunos criam formas, caretas e poses e, ao mesmo tempo, tentam controlar o riso para agir de acordo com a imagem que reproduzem, tudo sob a proteção da ludicidade e da dramatização.

Figura 5 – Exemplos de dinâmicas do espelho para integração e concentração



Fonte: Ilustração própria



Fonte: <https://br.depositphotos.com>



Fonte: <https://br.depositphotos.com>

JOGO DO BARRO E ARTESÃO

Também se organiza duas filas indianas, no estilo da atividade do espelho, porém depois que as duas fileiras ficarem de frente uma para a outra, formam-se grupos de 4 pessoas a 3, de acordo com o número de participantes de cada lado, e dá-se o comando para o lado direito ser o barro e o lado esquerdo ser o artesão. As pessoas do lado direito deverão ficar paradas e serão moldadas pelos "artesãos" do lado esquerdo. Depois de alguns minutos para a "construção da obra", os artistas se afastam para visualizarem o resultado do trabalho, enquanto os colegas do lado direito, que foram "moldados", permanecem congelados. Depois será o momento do grupo que era "barro" virar o artesão e os artistas do lado esquerdo passam a ser "barro" para serem moldados. Depois de um tempo os artistas se afastam para apreciar as obras produzidas. Ao término da dinâmica, analisa-se os pontos positivos e negativos, as facilidades e dificuldades da realização da dinâmica e as impressões dos participantes.

Figura 6 – Exemplos de dinâmicas do Artesão para integração e concentração



Fonte: <https://br.depositphotos.com>



Fonte: Ilustração própria

PASSEANDO NA PRAÇA

O professor orienta os estudantes a andarem pela sala como se estivessem numa praça e pede que todos fiquem em silêncio para ouvir os comandos, os quais devem ser cumpridos após ouvir um sinal (apito ou o som de palmas):

- O(a) professor(a) pede que os(as) alunos(as) encostem o pé no pé da pessoa mais próxima, após o sinal e, depois de um tempo, ao ouvir outro sinal, volta a andar normalmente;

Figura 7 – Alternativas e exemplos de “comandos” para dinâmica Caminhando na Praça, de integração e concentração



Fonte: <https://br.depositphotos.com>

- O(a) professor(a) pede que encostem a mão no ombro da pessoa que estiver mais perto, depois do sinal. Depois de outro sinal, volta a andar normalmente.



Fonte: <https://br.depositphotos.com>

- Mais uma vez o(a) professor(a) dá o comando, pedindo, agora, que encostem o dedo na orelha da pessoa que estiver mais perto. Após o sinal, todos voltam a andar normalmente.



Fonte: Ilustração própria

SALVE-SE QUEM PUDER

- Ainda utilizando o ritmo da dinâmica *passeando na praça*, o(a) professor(a) pede que os(as) alunos(as) formem "grupos de proteção", com o número certo de pessoas para não serem atacados, sempre que der o sinal. Cria algumas histórias rápidas de sequestro, assalto, terrorismo e pede que formem grupos, de acordo com o "comando", de 5, 6 ou 3 pessoas para se protegerem num "bunker" imaginário (sala ou quarto fortificado que serve de proteção). Quando o(a) professor(a) dá o sinal, todos se agitam e correm para formar os grupos. Quem não conseguir formar o grupo, não é retirado do jogo e tem mais uma chance. Repete-se o "comando" algumas vezes, com número diferenciado de componentes dos grupos, depois dá o sinal e todos voltam a caminhar normalmente.

Figura 8 – Alternativas e exemplos de “comandos” para dinâmica Salve-se Quem Puder



Fonte: <https://br.depositphotos.com>



Fonte: <https://br.depositphotos.com>

A dinâmica permite sentimentos diversos, como os de vergonha, medo, angústia, solidariedade, mas, ao mesmo tempo, gera satisfação, união, solidariedade, proteção e autoconfiança, sendo fundamental para uma simulação que, sendo ficção, também gera sensações próximas da realidade, pois envolve as relações sociais que fazem ou farão, cada vez mais, parte de nossas vidas.

SIMULAÇÕES TEATRAIS

Quando falamos em simular vem à mente a prática de imitar, encenar, improvisar, todavia não se descarta também um sentido negativo e pejorativo que é atribuído à palavra, uma vez que a mesma pode ser associada a outras terminologias, tais como: mentir, fingir e falsear. Para os significados negativos utilizamos a palavra “dissimular”, que nem sempre é interpretada com a compreensão adequada e o distanciamento condizente em relação à expressão simulação.

De acordo com Accioly¹⁷ (2006, p. 56), o conceito de simulação começou a ser refletido na Grécia Antiga por Platão que, numa escala descendente, partindo do real, classificava a cópia e o simulacro com os aspectos negativos de falsear, mentir, esconder a realidade, "que iludiam os sentidos e, conseqüentemente, podiam iludir também a consciência. [...] Simulacro era o signo do disfarce, do fingimento e da falsa identidade". Durante muitos séculos foi este significado que prevaleceu em relação à ideia de simulação.

Mas que analogia se pode estabelecer entre a simulação-fingimento e a simulação científica? Não seriam dois conceitos radicalmente distintos, uma vez que o primeiro aponta para o falso e o segundo para a busca da verdade? Precisamente por haver esta oposição diametral, esta simetria, arriscamos a hipótese de um eixo conceitual comum, fundado na noção de mimesis. O modelo de simulação finge ser um corpo interagindo com seu ambiente. A simulação imita o fenômeno – numa palavra, produz efeito de real. Trata-se de um método de síntese, complementar aos métodos analíticos e muito útil na investigação de sistemas dinâmicos. Seja como farsa ou como método de pesquisa, o que uma simulação produz é uma espécie de realidade sintética – uma redução da complexidade do real ao nível do decifrável, do previsível, do controlável. Sendo assim, não parece haver uma diferença de natureza entre a simulação-farsa e a simulação-experimento. (ACCIOLY, 2006, p. 57).

De acordo com Pellegrino (2015), os pensadores Henri Bergson e William James contribuíram para a compreensão do processo experimental e das simulações "redefinindo a percepção e o pensamento como categorias híbridas e instáveis, que misturam continuamente subjetividade e objetividade, consciência e inconsciência, vontade e automatismo, abordando experiências híbridas envolvendo matéria-memória, objetividade-subjetividade, natural-artificial", como possíveis estratégias para obtenção do conhecimento e a evolução da ciência.

Mesmo a simulação não sendo um objeto ou matéria do real, o seu manuseio, imaginário ou teatral exerce uma operação sensorio-motor e estabelece uma figura de linguagem que pode gerar cognição e conhecimento real.

¹⁷Doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ com tese sobre o conceito de simulação, Mestre em Comunicação pela UFRJ com dissertação sobre o comércio de autoria e a figura do ghost writer. Graduada em Comunicação Social pela UFF com habilitação em Jornalismo, tem experiência em jornalismo empresarial e consultoria em comunicação corporativa. ACCIOLY Maria Inês de Araújo Jorge. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/1080144/maria-ines-de-araujo-jorge-accioly>. Acesso em: 14 de outubro de 2022.

As teses de James, Bergson e outros filósofos e cientistas do século XIX puseram em cheque, em última instância, um postulado central da teoria da representação: a separação entre sujeito e objeto. Mostraram que a percepção humana é tanto objetiva quanto subjetiva, e está inexoravelmente ligada ao corpo, com suas oscilações e mudanças. Assim como não é possível, no nosso aparelho sensório-motor, separar o sensório do motor, também não é possível separar os objetos que percebemos da nossa ação – ainda que virtual - sobre eles. Teses sobre a cognição formuladas no século XX, a partir de pesquisas transdisciplinares envolvendo psicologia, neurobiologia e cibernética, vieram aprofundar essa reflexão e relativizar mais ainda o poder da representação de explicar o processo do conhecimento. (ACCIOLY, 2006, p. 59).

Uma das contribuições de Bergson (1999), relacionados à dualidade, que servem para pensar a simulação, referem-se aos modos de memória. Ele distingue a memória-hábito, caracterizada pela repetição e a prática adestrada, da memória-imaginação, da diferença e da invenção, que transforma padrões e precisa de tempo para se transformar em ação. Ainda de acordo com Pellegrino (2015), "[...] os dois modos de memória são inseparáveis e trabalham em sinergia e é possível pensar a memória-hábito e representá-la, mas não a memória-imaginação, que é muito mais complexa e subjetiva".

Segundo Bergson, existe uma diferença entre a *lembrança-hábito*, que se obtém pela prática, pela repetição e que se torna matéria, quando estimulada pela percepção, acionada pelo sistema sensório-motor, da *memória-espiritual*, subjetiva ou da imaginação, acionada por estímulos diversos, que desencadeiam a sua emergência superficial ou ampla de acordo com a intensidade dos estímulos e dos fatores internos e externos envolvidos.

Para Bergson, existe a memória do *corpo - hábito* e a *memória do espírito* – sendo que o papel do cérebro é distribuir os estímulos pelos mecanismos motores para gerar a ação e também permitir a atualização das lembranças.

De acordo com Accioly (2006), a simulação analisada a partir da teoria de Bergson sobre a memória-hábito e a memória-imaginação, subjetiva ou espiritual pode fortalecer a teoria sobre o papel que a simulação tem a exercer no processo de cognição para a aprendizagem, estimulando a percepção, criando “imagens” e acionando o sistema sensório-motor.

Acreditamos que a teoria da percepção de Bergson contribui para elucidar o estatuto da simulação no campo da cognição. Assim como a percepção, a simulação parece ser uma categoria híbrida de matéria e memória, de natureza e artifício, de pensamento e ação. Assim como a percepção, é impossível conceber a simulação fora do tempo e do movimento. Embora necessariamente híbrida, a simulação pode privilegiar o plano da memória - por exemplo, na imaginação - ou o da matéria, que inclui não só os

dispositivos sensoriais tecnológicos, mas também, e talvez principalmente, o próprio corpo. (ACCIOLY, 2006, p. 60).

Varela (2003), também defini “simulação” como uma estratégia cognitiva-interativa baseada na produção de efeito de real a partir de modelos. Tal formulação procura respeitar o caráter paradoxal dessa categoria. Não parece possível conceber a simulação como um conceito sólido, uno e de contornos bem definidos, mas sim como um conceito fluido, híbrido, “assim como a percepção em Bergson é uma categoria híbrida de matéria e memória”, pensável somente segundo o paradigma da complexidade.

Dessa forma, pensar as simulações como metodologia científica e pedagógica de ensino é propiciar uma experimentação prática, dinâmica e maleável, porém embasada em pesquisas com fontes diversas para, através do manuseio e apropriação do tempo, dos pensamentos, da memória e da imaginação, realizar, mesmo que simbolicamente, a reação sensorio-motor que contribua para produção cognitiva, permitindo a construção e a manifestação de narrativas concretas que gerem conhecimento e contribuam para a educação histórica e consciente.

JURI-SIMULADO

O Júri-Simulado permite uma teatralização do julgamento de um fato. Podemos citar exemplos, como o processo da Independência no Brasil, A Revolução Francesa, a política de cotas existente no Brasil ou de personagens históricos, como D. Pedro I, Napoleão Bonaparte, Getúlio Vargas, entre outros. O trabalho é realizado a partir do estímulo à pesquisa e também da construção embasada de narrativas por parte dos alunos que, através da dramatização com figurinos ou não, podem utilizar da improvisação, interpretando e dando voz a personagens históricos e tentando reproduzir os pensamentos de populares da época (de acordo com a proposta de reconstrução do pensamento, do historiador Collingwood¹⁸ (1972) a partir do estudo do contexto da época e dos aspectos sociais, econômicos e culturais levantados, propiciando uma leitura ampla dos fatos, a geração de empatia e debates calorosos sobre temas diversos.

¹⁸Robin George Collingwood (1889-1943), nascido em 22 de fevereiro, foi um historiador, filósofo da arte e ensaísta britânico. Desde seus textos iniciais, passando por ensaios, capítulos e críticas, a estética de Collingwood é marcada por sua extraordinária combinação de seriedade artística, intelectual e ética. <http://editoraunesp.com.br/blog/a-filosofia-da-arte-de-robin-george-collingwood>. 29 out. 2022

Público-alvo

O *Júri-Simulado* visa envolver o maior número de alunos(as), do Ensino Fundamental (8º e 9º) e Ensino Médio, para trabalhar conteúdos diversos ou aprofundar temas transversais do planejamento curricular.

Objetivos

O *Júri-Simulado* envolve simulação, dramatização, improviso e tem grande contribuição na aprendizagem através da cognição motivada pelo exercício da imaginação, da criatividade, no sentido de reproduzir sensações e argumentos pela construção de narrativas embasadas nas informações, obtidas por pesquisa, sobre o passado do tema estudado. É possível realizar simulações sobre personagens ou temas atuais ou do passado, estimulando um diálogo, considerando as características dos contextos estudados sem perder a referência do contexto atual e também ressaltando temas de interesse social e político.

Carga horária

O *Júri-Simulado* pode ocupar quatro aulas de 50 minutos, sendo uma para organizar, duas para realizar e outra para culminância. Se possível, na apresentação, utilizar aula dupla para não interromper a dramatização. Caso não seja possível, verificar o momento mais adequado para fazer a pausa, evitando que a continuidade não demore muito.

Recursos

Os recursos materiais dependem das características da comunidade assistida, sendo que o *Júri-Simulado* pode ser realizado sem nenhum recurso ou com os que já tem disponível em sala de aula, como cadeira, caderno, etc. Se os alunos quiserem, podem acrescentar algumas vestimentas por conta própria, em conformidade com o personagem que será representado, sem necessidade de atrapalhar a aula com saídas para se vestir ou se maquiar, pois o tempo é pouco.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

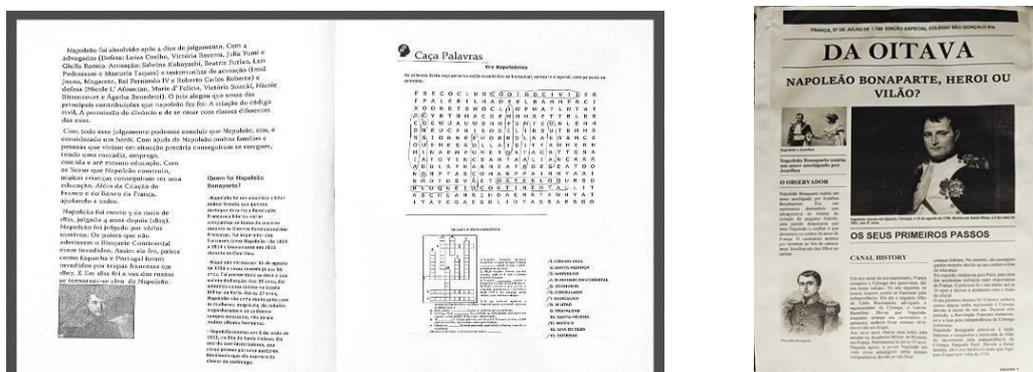
Será necessário pelo menos uma aula para formar os grupos. Normalmente, começo perguntando, para que haja participação espontânea, mas é importante deixar claro que alguns papéis exigem mais desempenho do que outros, como os de advogados, das testemunhas de defesa e acusação, por exemplo, pois caberá a esses alunos a condução do julgamento. Por via de regra, eu seleciono três advogados de defesa, três de acusação e o mesmo número de

testemunhas para cada grupo. Quatro estudantes poderão formar o grupo da imprensa, que produzirá um jornal a ser entregue uma semana após o *Júri-Simulado*. Alguns alunos ficarão como jurados para dar o veredito final, absolvendo ou condenando um personagem ou um tema histórico ou social.

Quando não há um consenso para a definição das funções de advogados e testemunhas, eu faço votação entre a turma ou um sorteio. Posteriormente, durante as aulas que se seguem até o júri, aproveito momentos possíveis para que os(as) participantes do *Júri-Simulado* e do jornal possam se reunir em algum espaço externo, próximo da sala, onde eu possa acompanhá-los e orientá-los para que eles organizem o trabalho.

O pessoal do jornal é orientado para fazer uma matéria, como se estive na época do fato julgado e nas páginas internas do jornal, colocam-se informações sobre o julgamento. Normalmente, quatro páginas são suficientes, sendo a primeira reservada para a capa. Se algum grupo quiser montar um telejornal, também é possível, filmando a realização do júri. Neste caso, exige mais controle e acompanhamento da finalização do jornal por parte do professor.

Figura 9 – Modelos de jornais para os Júris-Simulados



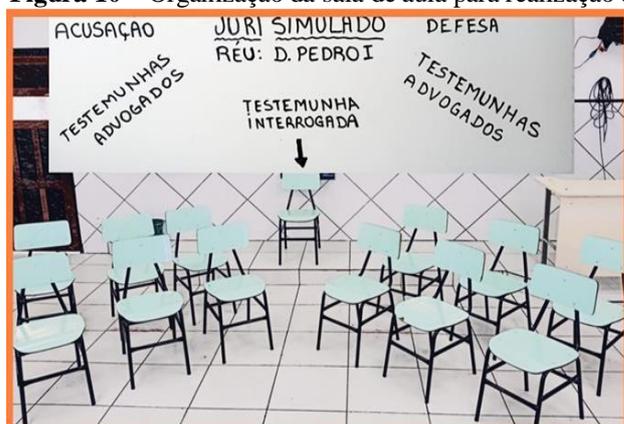
Fonte: Ilustração própria

RESUMO DOS PAPÉIS A SEREM REPRESENTADOS NO JÚRI SIMULADO:

- 3 a 4 Advogados de Defesa e, se possível, igual número de Testemunhas de Defesa;
- 3 a 4 Advogados de Acusação e, se possível, igual número de Testemunhas de Acusação;
- 1 a 2 grupos de jornalistas, com no máximo 5 participantes;
- Os demais participantes serão jurados do julgamento;

- O(a) professor(a) deverá conduzir como juiz, a não ser que um(a) aluno(a) possa realizar esta função garantindo a organização e o ritmo do andamento do trabalho.

Figura 10 – Organização da sala de aula para realização do Júri-Simulado



Fonte: Ilustração própria



Fonte: <https://br.depositphotos.com>

O(a) Juiz(a), professor(a) ou algum estudante com liderança, abre a sessão. Dois Advogados de Acusação e, depois, dois Advogados de Defesa falarão para os jurados(as), já tentando convencê-los de suas respectivas teses. Feito isso, o Advogado de Acusação chamará a primeira testemunha de acusação, que será sabatinada pelo Advogado de Defesa. O(a) Juiz(a) solicitará que a testemunha faça o juramento de dizer a verdade sob o risco de ser processada por falso testemunho.

Obs.: Sempre que alguma pergunta ou afirmação de ambos os advogados, ou das testemunhas for considerada improcedente, a parte incomodada poderá fazer moção de **Protesto** e o(a) juiz(a) avaliará se interromperá para, então, passar a palavra para o solicitante.

Outra reivindicação possível é o pedido de **Questão de Ordem** para algum procedimento ou sequência considerada inadequada no julgamento por alguma das partes. O(a) Juiz(a) analisará a procedência do pedido.

Avaliação

A avaliação dos alunos, que interpretarem os advogados e as testemunhas, será realizada de acordo com a qualidade da pesquisa, seriedade, improvisação e desempenho, que serão analisados de acordo com a performance durante o julgamento. Os(as) advogados(as) poderão ter uma pasta com suas anotações e a testemunha, como tem uma participação mais pontual, não precisa, mas nada impede que possa ter algumas anotações. Logo, a avaliação desses participantes será feita durante a realização da simulação.

Os grupos do jornal serão avaliados pelo material entregue uma semana após a realização do *Júri-Simulado*, observando a coerência das informações com as do *Júri-Simulado* realizado e a criatividade na confecção dele, tanto no aspecto estético como em relação ao conteúdo acrescentado além do julgamento. Lembrando que o jornal deve ter uma estrutura, como se fosse de verdade, porém com no mínimo quatro páginas, devendo ter matérias reais do contexto da época em estudo, temas culturais relacionados à moda, às artes plásticas, mas podendo também ser lúdico com passatempos, como a cruzadinha, o jogo dos sete erros, caça-palavras, entre outros.

Os Jurados serão avaliados pela produção do relatório sobre o julgamento e pela pesquisa complementar em relação ao tema. Se ele absolver ou condenar, aprovar ou rejeitar deverá levantar informações coerentes que fundamentem sua decisão.

Como já foi informado, o *Júri-Simulado* pode ser relacionado aos mais diversos temas ou às personagens da história. Algumas ideias de temas, como as políticas de cotas, o racismo, o machismo, a xenofobia, entre outros contribuem para a proposta de reflexão e releitura de conceitos e pré-conceitos, visando também a *microrresistência* de Certeau.

Alguns personagens da história também são polêmicos, porém são possíveis de serem trabalhados, mesmo na atual realidade de "policimento ideológico", se eles partirem da espontaneidade dos alunos, cujos direito de expressão, manifestação e aprendizagem são garantidos na Constituição de 1988, não havendo nenhuma forma de afetá-los, a não ser que o professor do mesmo seja de extrema direita e faça alguma perseguição velada. Algo absurdo e que, se o(a) aluno(a) ou algum profissional perceber, deve ser denunciado aos órgãos competentes para proteção da criança e do adolescente.

DINÂMICAS de ENQUETES ENSAIADAS OU DE IMPROVISO

Os Enquetes são montagens de cenas curtas, envolvendo situações históricas, realidades do dia a dia, situações conflitantes ou polêmicas que podem emergir de pequenas cenas construídas pelos(as) alunos(as) ou propostas pelos(as) professores(as), estimulando a escrita, a manifestação livre de ideias, a dramatização, com o objetivo de propiciar a criatividade, a sensibilidade, a reflexão de temas diversos e a integração entre os estudantes e com os(as) professores(as);

Público-alvo

Os enquetes teatrais, ensaiadas ou de improviso, visam envolver o maior número de alunos(as) do Ensino Fundamental (8º e 9º) e do Ensino Médio, através da dramatização previamente organizada, mas com as contribuições incluídas de improviso.

Objetivos

Os enquetes visam resgatar, pela pesquisa, as informações e o contexto do *passado vivo* e, através dos *resíduos e remanescências*, ressaltar os *temas sensíveis* para tentar reproduzir ou perceber, dentro do possível, pensamentos, sentimentos e emoções diversas em relação ao tema.

Contribuindo para a formação de narrativas e debates sobre temas diversos, superando a timidez e a insegurança da exposição através da "cortina" da dramatização, que protege seus praticantes ao deixar delimitado a fronteira entre o real, a imitação, o improviso e a simulação, ficando o ator livre para criar, sem comprometer, a sua personalidade.

Os enquetes podem ocupar momentos de pesquisa, em casa ou na sala de aula, momentos de ensaio com participantes fixos da cena e uma aula de 50 minutos para sua realização.

Recursos

Os recursos dependem das características da comunidade assistida, pois as dinâmicas podem ser realizadas sem nenhum recurso ou do que já se tem disponível em sala de aula, como cadeira, caderno etc. Se os alunos quiserem, poderão trazer material em pendrive para apresentar ou acrescentar algumas vestimentas por conta própria, de acordo com o personagem que vão representar, sem a necessidade de atrapalhar a aula com saídas para se vestir ou se maquiar, pois o tempo é curto.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O(a) professor(a) define com os(as) alunos(as) um fato histórico para ser dramatizado, por exemplo, a Conferência de Berlim para ocupação da África, no período do Imperialismo ou um tema regional, como uma reunião entre a Sociedade Filantrópica contra a Sociedade dos Zelosos da Independência, a fim de propor candidatos para a presidência da província de Mato Grosso (lembrando que a escolha caberia ao Regente do Brasil na época), antes da Rusga, movimento ocorrido em Cuiabá, em 1834.

Voluntariamente, alguns estudantes se dispõem a pesquisar para representar personagens da época e, durante a aula, formarão uma mesa redonda ou outra forma de exposição que considerarem mais adequado para o momento e para a disponibilidade do espaço físico. Os(as) alunos(as) preparados, antecipadamente, iniciam os debates e os colegas interagem como representantes do “povo”, enquanto o(a) professor(a) intermedia.

No caso da Conferência de Berlim - que aconteceu entre novembro de 1884 a fevereiro de 1885, e estabeleceu regras para a ocupação do continente africano pelas potências europeias - os africanos, que não tiveram o direito de participar da Conferência na época, seriam representados, também, questionando os representantes das potências imperialistas pela ação absurda de ocupação do continente. Seriam apresentadas as justificativas dos europeus e as consequências reais por parte dos africanos, podendo utilizar vídeos e slides para ilustrar as informações de ambas partes.

No caso da Rusga - que aconteceu no dia 30 de maio de 1834, quando os radicais liberais, reuniram-se no Campo d’Ourique (atual Praça Moreira Cabral) e resolveram atacar portugueses que viviam na província - os(as) alunos(as) representariam as ideias de alguns dos líderes da Sociedade dos Zelosos da Independência, como Pascoal Domingues de Miranda, Braz Pereira Mendes, José Jacinto de Carvalho, Bento Franco de Camargo, entre outros, além de João Poupino Caldas, que era o presidente da província na época e o bispo Dom José Antônio dos Reis, que inclusive tentaram apaziguar e impedir o massacre da Rusga. Participantes da Sociedade Filantrópica também seriam representados para tentar visualizar um pouco dos contextos diversos, pensamentos e as emoções que motivaram este movimento tão violento e tentar compreender o que revoltou os cuiabanos contra os portugueses.

Avaliação

Como a atividade seria realizada por decisão espontânea, nem todos os alunos participariam dos papéis principais, mas poderiam demonstrar conhecimento e interesse durante a apresentação e nas rodas de conversas. Eu considero ponto positivo para os estudantes que tiverem participações simples durante a aula e até 1,0 ponto que será acrescido, na nota da prova correspondente ao tema, para os alunos que pesquisarem e representarem os personagens principais, podendo chegar a dois pontos, em caso de participação com destaque, a fim de contribuir para motivação dos colegas da sala.

Além das propostas de dinâmicas teatrais citadas, descrevo abaixo outras que também realizo na prática profissional e que costumam gerar resultados consideráveis, não de forma

infalível ou sem a garantia de sucesso, mas com aprendizagem garantida, pois cada realidade, momento e grupo distintos geram combinações e fórmulas inéditas e imprevisíveis, própria da vida, da arte e da educação.

O Simula-ONU envolve pesquisa e a possibilidade de refletir questões humanitárias, políticas e culturais que abrangem países, povos e culturas do mundo inteiro, propiciando o conhecimento sobre o papel dos diplomatas e embaixadores representantes das diferentes nações. É um projeto que exige um planejamento de médio a longo prazo, com isso precisa ter suas etapas bem definidas com intervenções permanentes dentro de um cronograma, de acordo com as metas e os objetivos pretendidos. O *Simula-ONU* quando desenvolvido com êxito, tem grande influência na transformação comportamental e intelectual dos alunos, podendo colaborar nas escolhas profissionais dos mesmos. Ademais, é um projeto de grandes benefícios para a projeção da instituição escolar que o desenvolve, pois tem signatários no mundo inteiro, com vários eventos no Brasil que prestigiam a prática e estimulam encontros, simpósios de exposição e socialização dos avanços e resultados obtidos.

As Leituras Dramáticas de textos construídos pelos(as) alunos(as) ou textos históricos e literários contribuem na aprendizagem, estimulando a escrita, a interpretação, o interesse pela leitura, o que faz dessa prática um momento de arte, de expressão significativa e diferenciada para os estudantes;

A Troca de Papéis permite ao aluno se colocar no lugar do professor, de outro profissional, outra etnia, raça ou de uma classe social diferente, estimulando, assim, a reflexão, a criatividade e a improvisação, gerando percepções e manifestações diversas. Propostas que também envolvem pesquisas, permitindo que os(as) alunos(as), espontaneamente, possam assumir o protagonismo, direcionando a aula para os seus pares em determinados momentos, seja para uma intervenção combinada, na introdução, conclusão de assuntos, seja em momentos que se fizerem oportunos. Já, a troca de papéis, em relação às classes sociais, visa estimular o estudante a apresentar e defender concepções de grupos dos quais ele não faz parte, no sentido de conhecer essas realidades e ideais, de uma forma dinâmica, e refletir sobre a importância de respeitar as diversidades, pluralidades de pensamentos, ideais e crenças que fazem parte da nossa sociedade.

Emprestando a Voz provoca alunos(as) a emprestarem voz para as personagens sociais ou históricos. Após pesquisa prévia, os(as) alunos(as) se direcionam aos colegas, defendendo as ideias dos personagens que assumiram, podendo realizar uma leitura dinâmica ou um

momento de interpretação dramática. Envolve poucos alunos de cada vez e não ocupa muito tempo da aula, gerando protagonismo, satisfação e confiança para os(as) alunos(as) participantes, possibilitando a simulação de momentos e discursos históricos, debates ou confronto de ideias para a turma.

Ao longo dos 28 anos, que exerço a profissão docente, recebi vários feedbacks dos(as) alunos(as) devido à prática das dinâmicas teatrais. Como já comentei, em vários momentos desta dissertação, a metodologia proposta não é infalível, como também não são as demais existentes, mas é a que eu me identifico mais e, talvez por isso, tenho um pouco mais de facilidade para operacionalizar.

Dentre alguns aspectos observados no dia a dia da sala de aula, posso ressaltar, como resultado da prática das dinâmicas teatrais, alguns exemplos de mudanças de comportamento, como a receptividade de boa parte dos(as) alunos(as), a participação nas aulas e certo aumento de interesse com a disciplina. Outra questão que considero importante é o aumento da iniciativa dos estudantes para expor ideias e solicitar debates sobre assuntos sensíveis e polêmicos. O que decorre de outra constatação, que é o fato de estimular alunos(as) para que produzam narrativas de assuntos considerados polêmicos, mesmo no atual momento de intolerância política e ideológica. Posso afirmar que consigo manifestar minhas ideias e fortalecer o posicionamento de alunos, que se expressam com equilíbrio e fundamentação científica e social, estimulando o debate, a reflexão e a discussão, sem me abster do meu papel de educador e sem sofrer represália por parte dos coordenadores e gestores das escolas onde leciono, pelo menos até o momento.

A participação e a iniciativa de alguns estudantes estimulam, provocam e fortalecem outros(as) para que façam o mesmo, gerando interesse pela pesquisa e contribuindo para o desenvolvimento da oratória e capacidade de improviso e argumentação. Mediante a isso, alunos(as) manifestam que, através dos júris-simulados e com a participação no Simula-ONU, adquiriram postura de liderança e passaram a defender com mais segurança suas ideias, sem ficarem totalmente vulneráveis somente às afirmações de terceiros. Já, outros(as) agradecem por ter desenvolvido a capacidade de organizar suas ideias durante uma explanação e também por perderem, gradativamente, a vergonha de falar no meio de outras pessoas. E, aqueles(as) que procuraram grupos teatrais para vivenciarem a experiência do teatro amador, por se identificarem com a experiência da dramatização, presente em vários momentos das dinâmicas teatrais, tornando-se ainda mais intensa quando utilizada nas simulações e nos enquetes para discussão de temas diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito rica a oportunidade de poder, após 28 anos de docência, refletir a minha prática através de pensadores que dedicaram a vida pesquisando e estudando sobre a educação, a Arte e o ensino de História. Compreender a sistematização e a fundamentação teórica de uma prática metodológica amplia a capacidade de aplicar, adaptar e de poder transmiti-la.

As dinâmicas teatrais fazem parte da minha *arte de fazer* e, ao mesmo tempo, são propostas ideológicas que surgirão de uma estratégia de "sobrevivência" frente à difícil tarefa de envolver alunos(as) que, atualmente, possuem vários outros atrativos interativos e tecnológicos para ocuparem-se. Conquistar a atenção dos(as) alunos(as) é necessário para o processo de ensino-aprendizagem compartilhado e *dialógico* e, também, para garantir um relacionamento equilibrado com os estudantes. Condição esta, fundamental para um bem estar profissional ou, pelo menos, para diminuir o desgaste na relação professor(a)/aluno(a), além de possibilitar o desenvolvimento do conhecimento e colaborar para a cidadania com compromisso e consciência de sua importância para sociedade.

Através desta dissertação *Dinâmicas Teatrais para o Ensino de História*, espero poder deixar uma pequena contribuição, construída com o auxílio de várias mãos, é verdade, mas que surgiu, principalmente, das experiências que me levaram a estudar e adaptar metodologias teatrais para superação de desafios, os quais se apresentaram no dia a dia do exercício da minha profissão, em escolas públicas e trabalhos sociais.

Hoje, frente à crescente intolerância política e ideológica por que passa nosso país, identifico nas dinâmicas teatrais uma possibilidade, agregada com outras metodologias, de ser uma tática para driblar a estratégia do sistema educacional conservador, o qual contribui para a alienação e privilegia uma minoria, priorizando segmentos do capital cultural da classe dominante.

A Escola Sem Partido, a Brasil Paralelo, a proposta do Novo Ensino Médio e até mesmo a própria BNCC abrem espaço para uma educação cada vez mais técnica e fragmentada, desconectada da realidade de vários estudantes, descaracterizada e dissociada das particularidades e singularidades de cada região, além de tentarem diminuir, gradativamente, o papel e a influência de disciplinas fundamentais para formação da cidadania ativa e consciente, como a História, a Filosofia a Sociologia e a Geografia.

No teatro descobri o exercício da "subversão", do enfrentamento, do questionamento da estrutura social e política e, com Augusto Boal, compreendi a importância da união do teatro

com a educação, no objetivo de desafiar as regras e estimular os(as) alunos(as) a refletirem não só a respeito do seu papel na escola, mas também na sociedade. Na educação, assim como Boal, descobri a importância e a ousadia de Paulo Freire, que criou a Pedagogia do Oprimido, proposta revolucionária de complexo teor científico pedagógico alinhado com a ideologia do marxismo. “Educar é libertar”, dizia Freire, mas não uma educação de cima para baixo, e sim uma educação entre iguais, num exercício de cidadania e de liberdade, alfabetizando a partir da compreensão das simbologias do cotidiano e sua relação com a vida, com o trabalho, com a exploração e a alienação sofrida e, principalmente, com a resistência do povo oprimido. O que resulta, portanto, na educação dialética, inclusiva, dialógica e mútua, sem imposição, nem pressão, mas sim, pela troca e pela cumplicidade de atores que se ressignificam, redescobrem e protagonizam a transformação de si e da sociedade em que estão inseridos.

A proposta de Freire está na obra de Boal direcionada à educação pelo Teatro do Oprimido. O teatro de jornal e do fórum são jogos teatrais que também encontrei nas obras de Viola Spolin, Olga de Reverbel entre outros. Descobrir a luta de tornar a prática teatral um elemento curricular oficial me permitiu compreender como essa prática teatral está presente nas escolas, em atividades interdisciplinares e, hoje também, na disciplina de História.

Posso dizer que fiz o caminho direto, agregando o teatro na minha prática docente, pois passei 8 anos da minha juventude participando de grupos teatrais e realizando produções artísticas, antes de me formar em História. Mesmo assim, sei também, que outros professores descobriram ou descobrirão a oportunidade de utilizar as metodologias teatrais a partir das experiências obtidas na própria escola, através dos trabalhos interdisciplinares ou pela observação de professores(as) que utilizam esta arte como metodologia para envolver seus alunos(as).

A contribuição que eu acredito poder realizar com este trabalho é a de estimular mais professores(as) a se enveredarem por esta prática, deixando evidente que ela não precisa ser grandiosa e dispendiosa, como uma montagem de peça ou de um espetáculo teatral. Tento mostrar isto apresentando minha experiência prática com as dinâmicas teatrais desenvolvidas, periodicamente, com recursos mínimos e possíveis para diversas realidades, faixas etárias, espaços físicos, independentemente, da classe social atendida.

As dinâmicas teatrais podem desenvolver no aluno a facilidade de se expressar, expor suas ideias, defendê-las, aprender a ter respeito ao direito de expressão dos outros, a capacidade de dialogar com o passado vivo através das questões sensíveis e polêmicas, estimular o

desenvolvimento da empatia, do senso crítico, a partir da ludicidade, da teatralização e da dramatização. Além da simulação, que permite o exercício de se colocar no lugar dos personagens da História e tentar reproduzir, por meio da pesquisa de fatos, de contextos e da dramatização, pensamentos/sentimentos para estimular a produção de narrativas e a capacidade cognitiva de aprendizagem.

Acredito que os benefícios das metodologias teatrais possam ter influência, ao longo da vida, no *capital cultural* dos estudantes, assim como acredito que teve no meu. Hoje, graças ao teatro e a educação, eu consigo me enxergar enquanto cidadão e, principalmente como sujeito da História, mas não de uma história qualquer, pois nos últimos 3 anos me deparei convivendo com fatos que eu acreditava conhecer somente pelos livros de História. E, me deparei, por exemplo, na Saúde, com a Pandemia da Covid 19, com lockdown, utilização de máscara, trabalho e estudo online; na política, com o golpe contra o governo da presidenta Dilma Rousseff, que sofreu impeachment arquitetado por segmentos representativos da política, da justiça, da imprensa e da área empresarial; o objetivo de retirar a esquerda do poder com a prisão forjada do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva com um processo jurídico extremamente anormal, totalmente parcial, envolvendo vários personagens do Ministério Público Brasileiro. Todos esses acontecimentos, nos fazem testemunhas de fatos que irão reverberar por séculos. Sem falar agora, do risco de novo golpe no Brasil, nas eleições de 2022, abertamente propalado pelo atual presidente da República e da Guerra entre a Rússia e a Ucrânia, que já causou a morte de milhares de pessoas e pode tomar dimensões imprevisíveis, inclusive com as constantes ameaças de guerra nuclear por parte do presidente Putin. Enfim, são momentos difíceis.

Enxergar este momento é amadurecer, enquanto cidadão, no tempo e no espaço. Isso é fundamental frente à importância que a cidadania tem para o bem-estar da humanidade, para a proteção do meio ambiente (fauna e flora) e, principalmente, para o compromisso de fortalecer as classes mais exploradas e oprimidas da sociedade que tendem a sofrer ainda mais com as duras consequências dos fatos ocorridos que, infelizmente, ainda podem piorar dependendo das nossas decisões.

Acredito que todas as metodologias pedagógicas existentes são importantes e ampliá-las significa aumentar a possibilidade de atender um número cada vez maior de estudantes em diferentes realidades de carências. Mesmo assim sabemos que não serão suficientes, tendo em

vista tanta miséria, desestrutura familiar e falta de políticas públicas por parte das autoridades de nosso país.

A forma que encontrei para não ficar passivo frente à leitura de Freire, nem pessimista na leitura de Bourdieu, por exemplo, foi pensar na utilização das dinâmicas teatrais enquanto tática de resistência e *microliberdades* propostas por Certeau, frente à crescente intolerância política e ideológica no Brasil atual.

O professor de História não pode abrir mão do seu papel como estimulador de debates, reflexões e denúncias das mazelas existentes na sociedade, porém atualmente ele não pode se expor ingenuamente frente ao policiamento ideológico que o persegue e tenta anular os que estimulam tais práticas.

A proposta de Certeau, permite ao educador deixar sua marca através da resistência e da *arte de fazer do cidadão anônimo*, a partir do produto cultural imposto pelas instituições oficiais, porém é importante que essa reação seja fundamentada e esteja em benefício de quem mais precisa, os mais explorados e manipulados pelo sistema, ou seja, o povo oprimido, que está presente no Brasil e em várias localidades, inclusive na nossa cidade Cuiabá-MT.

Dessa forma, a realização deste trabalho já serviu para definir minhas metas e táticas, para continuar realizando o trabalho de contribuir ao conhecimento mútuo, enquanto educador na relação com os educandos, priorizando a tentativa de emergir juntos da alienação do sistema educacional e contribuir minimamente todos os dias, com o intuito de estimular a reflexão, a crítica e o debate, não mais com a sensação de estar lidando com uma prática utópica e quixotesca, mas com a esperança de *estar levando água para a floresta em chamas*, como aquele pássaro que faz a sua parte e, com seu exemplo, convida vários outros a fazer o mesmo.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, Maria Inês. *Táticas da cognição: A Simulação e o Efeito de Real*. Ciências & Cognição, 2006.
- ALMEIDA, Anne. *Recreação: Ludicidade como Instrumento Pedagógico. Cooperativa do Fitness*, 2009. Disponível: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 29 out. 2022.
- ALMEIDA, Doloris Ruth Simões de. *Uma Leitura da Teoria do Teatro Épico de B. Brecht. Projekt - APPA*. São Paulo, v. 1, p. 9-24, 1986.
- ALMEIDA, Maria Helena Gondim. *História, Teatro e Ensino de História: Possibilidades Metodológicas*. 2017. 95 f. (Dissertação – Mestrado Profissional em História, Cultura e Formação de Professores) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *Historiografia, Processo Ensino-Aprendizagem e Ensino de História. Revista Metáfora Educacional*, (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 9, dez. 2010, p. 70-89. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/revista.html>. Acesso em: 29 out. 2022.
- BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. *Escola Sem Partido e Sem Gênero: Redefinição das Fronteiras Público e Privado na Educação. Revista Da Faeeba- Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 28, p. 150-167, abr./jun. 2020.
- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Reflexões sobre o Ensino de História. Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, dez. 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Resgatando o Sujeito Histórico - Cotidiano e Produção Didática em História. História, Cotidiano e Mentalidades*, São Paulo, 1995.
- BOAL, Augusto. *Jogos para Atores e o Não Atores*. 15. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BOAL, Augusto. *Teatro Legislativo*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1996.
- BOSCHI, Ronaldo. *O jogo teatral DA CULTURA PÓS-MODERNA*, 1999. 273f. (Dissertação – Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Tradução de Reinaldo Barão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975.

BRASIL. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 29 out. 2022

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais - Arte*. v. 6. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais - Arte*. v. 6. Brasília: MEC, 2000.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo; ARAUJO, Hellen Nicácio de. Michel de Certeau e as microrresistências do herói comum: uma possibilidade de compreender o cotidiano no direito a partir do murmúrio da sociedade. *Redes – Revista Eletrônica Direito e Sociedade*, Canoas, v. 7, n. 3, p. 79-94, out. 2019.

CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1- Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COLLINGWOOD, Robin George. *A ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro & Pensamento: as Bases Intelectuais do Teatro na Educação*. São Paulo: Perspectiva: Secretaria de Estado da Cultura, 1980.

DEWEY, John. *Democracia e Educação: breve Tratado de Filosofia da Educação*. 2. ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1985.

DOURADO, Nileide Souza. *Práticas educativas culturais e escolarização na capitania de Mato Grosso 1748-1822*. 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de Pensar o Cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

ELÓI JÚNIOR, Bibiano Francisco. *O jogo teatral como metodologia no processo de ensino-aprendizagem*. 2009. 98 f. (Dissertação – Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). *A infância e sua educação: Matérias, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDEZ, Cláudia Zagatto. *Jogos teatrais, arte na educação: vivências socioeducativas em sala de aula*. 2018. 145 f. (Dissertação – Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

FIRMO, Yandra de Oliveira. *SOCIODRAMA: UM NOVO PARADIGMA EM EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE*. 2019. 291f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

- FREIRE Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra 1987.
- FREIRE Paulo. *Políticas e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARDINER, Patrick. (Org.). *Teorias da História*. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Brasil, Artmed, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do Ensino de Teatro*. SP: Papyrus, 2001.
- JOHN DEWEY: Filósofo e psicólogo norte-americano. *UOL Educação*, 17 ago. 2015. Biografias. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/john-dewey.htm>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- KATTO, Suzane de Brito. *A Dramatização Como Ferramenta Didática*. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1842-8.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: Um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Edusp/Perspectiva, 1991.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LEITE, Rogério Proença. A inversão do cotidiano: práticas sociais e rupturas na vida urbana contemporânea. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 737-756, out. 2010.
- LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- LYRA, Glaciene Januario Hottis. *A Aquisição da aprendizagem utilizando o Lúdico na Educação Infantil, Brincar, Jogar e Cantar*. *Psicopedagogia* [On Line], v. 01, p. 01-25, 2015.
- MACEDO, José. *Riso, Cultura e Sociedade na Idade Média*. Porto Alegre/São Paulo: Ed. da Universidade/ UFRGS/Editora Unesp, 2000.
- MACHADO, Cleyton. *Práticas Teatrais no Ensino de História: contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire*. 2017. 132 f. (Dissertação – Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- MENDES, Miriam Garcia. *O negro e o Teatro Brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Editora Hucitec,
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Origem inusitada da pesquisa qualitativa em ciências sociais no Brasil*. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 919-932, jul./set. 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. *Dramas para Negros e Prólogo para Brancos*. Rio de Janeiro: TEN, 1961.

NEVES, Ângela Balzano. *Oficinas de jogos teatrais e suas repercussões em escolares*. 2012. 111 f. (Dissertação - Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

NEVES, Libéria Rodrigues. *O USO DOS JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO: uma prática pedagógica & uma prática subjetiva*. 2006. 221 f. (Dissertação – Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES. *Educação & Sociedade: Revista Quadrienal de Ciência da Educação*. Ano XXIII, n. 78, abril de 2002. p. 15-26.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

REVERBEL, Olga. *O Teatro na Sala de Aula*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

REVERBEL, Olga. *Técnicas dramáticas aplicadas à escola*. São Paulo: Editora do Brasil S.A, 1974.

RIBEIRO, João Batista Baptistello. *INICIAÇÃO TEATRAL EM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: VIVENDO E APRENDENDO A JOGAR*. 2019. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Curso de Licenciatura em Teatro, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

ROCHA, Gabriel dos Santos. O DRAMA HISTÓRICO DO NEGRO NO TEATRO BRASILEIRO E A LUTA ANTIRRACISMO NAS ARTES CÊNICAS (1840-1950). *Sankofa*, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 40-55, dez. 2017.

ROCHA, Gabriel dos Santos. *O negro como tema e sujeito na produção intelectual de Abdias do Nascimento, 1944-1968*. 2016. 193 f. (Dissertação – Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: Teoria da História: Formas e Funções do Conhecimento Histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História: os Fundamentos da Ciência Histórica*. Brasília: Editora UnB, 2001.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. MARQUÊS DE POMBAL E A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA. *HISTEDBR*, Campinas, Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira”, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 29 out. 2022

SEFFNER, Fernand; PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline; GIL, Carmen Zeli de Vargas. Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 23, n. 2, p. 79-96, jul. 2018.

SEFFNER, Fernando; MOURA, Fernanda Pereira. PERCURSO ESCOLAR, PLURALISMO DEMOCRÁTICO E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: NECESSÁRIAS NEGOCIAÇÕES. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina. Ano 24, n. 41, p. 191-219, jan./abr. 2019.

SILVA, Ágda Priscila da; ALVES, Ildegarde Elouise. O teatro jesuítico como prática educacional na América Portuguesa. In: XVIII SEMANA DE HUMANIDADES, Natal/RN, 2010.

SILVA, R. C. A. *A ideologia do Escola sem Partido. Professores contra o Escola sem Partido*, [S.l.], 2016. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2016/06/03/a-ideologiado-escola-sem-partido/>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SOUSA FILHO, A. Michel de Certeau: Fundamentos de uma sociologia do cotidiano. *Sociabilidades*. São Paulo, v.2, p. 129 - 134, 2002.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução e revisão de Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.