

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

JOÃO VICTOR FRANCISCO PEREIRA MENDES

Era História ou Ficção?
Uma experiência baseada em Drama no Ensino de História na Educação Básica

Uberlândia
2026

JOÃO VICTOR FRANCISCO PEREIRA MENDES

Era História ou Ficção?

Uma experiência baseada em Drama no Ensino de História na Educação Básica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, (PPGAC)/ Instituto de Artes (IARTE), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em

Área de concentração: Artes Cênicas

Orientadora: Prof. Dra. Paulina Maria Caon

Coorientadora: Prof. Dra. Tharyn Stazak de Freitas

Uberlândia

2026

Ficha Catalográfica:

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M538 2026	Mendes, João Victor Francisco Pereira, 1998- Era História ou Ficção? Uma experiência baseada em Drama no Ensino de História na educação básica [recurso eletrônico] / João Victor Francisco Pereira Mendes. - 2026. Orientadora: Paulina Maria Caon. Coorientadora: Tharyn Stazak de Freitas . Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Artes Cênicas. Modo de acesso: Internet. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.344 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Teatro. I. Caon, Paulina Maria ,1977-, (Orient.). II. , Tharyn Stazak de Freitas,1978-, (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Artes Cênicas. IV. Título. CDU: 792
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

JOÃO VICTOR FRANCISCO PEREIRA MENDES

Era História ou Ficção?

Uma experiência baseada em Drama no Ensino de História na Educação Básica

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas,
(PPGAC)/ Instituto de Artes (IARTE), da
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
como requisito parcial para obtenção do título
de mestre em

Área de concentração: Artes Cênicas

Uberlândia, 04 de março de 2026

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Paulina Maria Caon – (UFU)

Prof.^a Dr.^a Tharyn de Freitas Stazak (UFC)

Prof.^a Dr.^a Regina Ilka Vieira Vasconcelos – (UFU)

Prof. Dr. Wellington Menegaz de Paula – (UFU)

Dedico esta dissertação à minha avó, Maria do Carmo, como forma de agradecimento por todo o empenho, cuidado e amor dedicados à minha formação enquanto indivíduo. Foi ela quem me ajudou a chegar até aqui. Essa trajetória não foi fácil: atravessada por sofrimentos e desafios, foi sustentada pelos alicerces que ela construiu, possibilitando que eu me tornasse um dos primeiros da família a conquistar um diploma de ensino superior e, agora, o título de mestre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, que ofereceu as condições, o apoio e a estabilidade necessários para que eu tivesse acesso a oportunidades e pudesse seguir esse caminho. Sou grato a todos os professores e professoras que contribuíram para o meu crescimento intelectual e humano, ajudando-me a me tornar quem sou hoje enquanto cidadão, pessoa e professor.

Em especial, agradeço aos professores do “Zé”, a escola do meu coração, verdadeiro berço da minha criatividade e espaço que me instigou a sonhar e a desejar ser professor. Agradeço, com profunda admiração, às professoras Regina Ilka Vieira Vasconcelos e Marta Emísia Jacinto Barbosa, que me mostraram os caminhos de uma educação crítica, sensível e humana, na qual os estudantes têm espaço para ser quem são e para nos ensinar. Elas nutriram em mim a esperança na transformação social por meio da educação e ampliaram meu olhar sobre o ensino de História, incentivando o diálogo com outras áreas do conhecimento a partir da transdisciplinaridade.

Agradeço, de maneira muito especial, às minhas orientadoras Paulina Maria Caon e Tharyn Stazak de Freitas, pelo cuidado, pela escuta atenta e pelo empenho constante na construção desta pesquisa. Sou profundamente grato pela paciência diante das minhas dificuldades, pelas leituras criteriosas, pelos questionamentos precisos e pelo rigor acadêmico aliado à sensibilidade. Acompanhando de perto meus processos de dúvida, amadurecimento e descoberta, vocês me ajudaram a ampliar horizontes, a refinar conceitos e a explorar com mais profundidade o campo do Teatro, respeitando meus tempos e valorizando minhas inquietações enquanto pesquisador-professor. Essa orientação, marcada pelo diálogo e pelas trocas intelectuais, foram fundamentais para que esta dissertação ganhasse forma, consistência e sentido.

Agradeço também ao professor Wellington Menegaz de Paula, cujo incentivo foi fundamental para o direcionamento desta pesquisa. Foi a partir de seu trabalho, de suas reflexões e das oportunidades por ele proporcionadas que tive meu primeiro contato sistematizado com o Drama, bem como com pesquisadoras e pesquisadores que constroem e fortalecem esse campo teórico-prático no Brasil. Seu estímulo constante, aliado às provocações teóricas, contribuiu para que eu reconhecesse o potencial da abordagem do Drama como um campo fértil de investigação e de prática pedagógica. Esse apoio foi decisivo para que eu compreendesse que minha proposta de pesquisa não apenas fazia sentido, mas dialogava diretamente com demandas reais do contexto educacional e com o campo do ensino de História.

Aos colegas da pós-graduação e amigos, agradeço imensamente pelo apoio, pelas trocas, pelas experiências compartilhadas e pelas ajudas que foram cruciais em meus momentos de dúvida e incertezas. À minha amiga Vitória, agradeço especialmente pela força e pela colaboração nos momentos de planejamento do processo, ajudando-me a enxergar perspectivas que, sozinho, não consegui perceber. Retribuo com carinho a amizade, o apoio e a parceria construídos ao longo dessa trajetória acadêmica aos meus amigos: Nathália Santos, Vinícius Rodrigo, José Guilherme, Beatriz, Marcos Paulo, e a todas e todos que estiveram ao meu lado nesse percurso.

De modo muito especial, direciono meus agradecimentos a todos e todas as estudantes que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Mesmo diante de desafios, estresse e conflitos, reconheço que não cheguei até aqui sozinho: foi por meio deles e delas que este sonho se tornou possível. Estendo esse agradecimento aos estudantes da Escola Estadual Bueno Brandão, que foram os vanguardistas da proposta inicial que, hoje transformada e amadurecida, compõe este projeto. A cada troca, a cada reflexão, meus estudantes alimentaram em mim a esperança, mesmo em meio às incertezas e dificuldades, e reafirmaram o sentido de seguir caminhando enquanto professor.

Agradeço também à Escola Estadual João Rezende e a toda a equipe gestora, pela abertura, confiança e incentivo, tornando possível a realização deste projeto e garantindo as condições necessárias para que a pesquisa se desenvolvesse de forma ética, tranquila e significativa. Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelo espaço formativo e institucional que tornou esta pesquisa possível, e à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, fundamental para a realização deste trabalho. Reconheço que, sem esse apoio financeiro, a conclusão desta pesquisa teria sido significativamente mais desafiadora.

“Todas as sociedades humanas são espetaculares no seu cotidiano, e produzem espetáculos em momentos especiais. São espetaculares como forma de organização social, e produzem espetáculos como este que vocês vieram ver.”
(Augusto Boal)

RESUMO

Nesta pesquisa, investigo o uso do Drama como abordagem pedagógica para o ensino de História. Para isso, desenvolvi um processo de Drama com estudantes do 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública localizada na cidade de Uberlândia, Brasil. O processo foi estruturado a partir de estratégias, papéis, episódios e da construção colaborativa de narrativas ficcionais inspiradas nas pólis gregas. Durante a investigação, utilizei procedimentos metodológicos como diário de campo, entrevistas e análise das interações vivenciadas ao longo do processo pedagógico, os quais subsidiaram o registro e a construção das reflexões apresentadas nesta dissertação. No planejamento e na realização do processo, busquei também a inserção e a adaptação de elementos do Role Play Game (RPG), com o objetivo de potencializar os aspectos narrativos, criativos e participativos da vivência. No corpo da dissertação, são apresentadas tanto noções teóricas relacionadas à abordagem do Drama, oriundas do campo das pedagogias do teatro, quanto a narrativa e a análise do processo desenvolvido no contexto escolar. A partir da análise do processo de Drama proposto, considero que essa abordagem favorece uma aprendizagem ativa e transdisciplinar, possibilitando que os estudantes reflitam criticamente sobre problemáticas históricas, relações de poder e noções de cidadania. De modo mais amplo, concluo que o Drama amplia as possibilidades do ensino de História e contribui para a formação crítica, reflexiva e participativa dos estudantes.

Palavras-chave: drama; teatro; ensino de história; educação básica; RPG.

ABSTRACT

This study investigates the use of Drama as a pedagogical approach to the teaching of History. To this end, a Drama process was developed with students in the second year of upper secondary education at a public school in the city of Uberlândia, Brazil. The process was structured through strategies, roles, episodes, and the collaborative construction of fictional narratives inspired by Greek poleis. During the investigation, methodological procedures such as field notes, interviews, and the analysis of interactions experienced throughout the pedagogical process were employed, providing the basis for the records and reflections presented in this dissertation. In the planning and implementation of the process, elements of Role-Playing Games (RPGs) were also incorporated and adapted in order to enhance the narrative, creative, and participatory dimensions of the experience. The dissertation presents both theoretical concepts related to the Drama approach, drawn from the field of theatre pedagogy, and a narrative and analysis of the process developed within the school context. Based on the analysis of the proposed Drama process, this study argues that Drama fosters active and transdisciplinary learning, enabling students to critically reflect on historical issues, power relations, and notions of citizenship. More broadly, it concludes that Drama expands the possibilities of History teaching and contributes to the critical, reflective, and participatory formation of students.

Keywords: drama; theatre; history teaching; basic education; RPG.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	As representações dos mitos fundadores de Thypólia e Apolonísia	117
Figura 2 -	Prova dos grãos nas turmas do 2º4 (Apolonísia) e 2º3 (Thypólia)	120
Figura 3 -	Cena do primeiro episódio de Thypólia	127
Figura 4 -	Retrato gerado por inteligência artificial do sequestro de Perséfone (Jainy), viúva do tirano da cidade de Tarcênia, por Kleon (João Carlos), condenado à morte pelo conselho da cidade	130
Figura 5 -	O momento da execução de Kleon Sthenelides	132
Figura 6 -	Pinturas do julgamento de Kleon Sthenelides e da chegada de Alisson no conselho	133
Figura 7 -	Os escrivães redigem a constituição da cidade de Typhólia	136
Figura 8 -	Nicolaus declara guerra contra a cidade de Harmátia e planeja o ataque	138
Figura 9 -	O treinamento militar do exército de Thypólia e o momento em que os guerreiros marcham em direção a Harmátia (2º10)	138
Figura 10 -	As tropas de Typhólia sitiam a cidade de Harmátia	139
Figura 11 -	(Esquerda) Os habitantes de Harmátia (Estudantes do 2º10) observando atônitos a chegada do exército de Thypólia. (Direita). Reação dos habitantes de Harmátia ao presenciarem a declaração de guerra da cidade-estado de Thypólia	139
Figura 12 -	O conselho de Thypólia (2º3) em diálogo com a delegação do conselho da cidade de Apolonísia (2º4)	141
Figura 13 -	Conselheiras e conselheiros da cidade de Apolonísia debatem em aceitar ou não a aliança militar e econômica com Typhólia	142
Figura 14 -	O conselho de Thypólia redige o acordo militar e econômico	143
Figura 15 -	O conselho da cidade de Thypólia recebe, de forma bestializada, a notícia de que Nicolaus declarou guerra a todas as pólis antes de fugir da cidade, configurando esse ato como um gesto de vingança direcionado ao conselho	144
Figura 16 -	Momento em que o conselho de Apolonísia discute se aceita o acordo com Alisson	145
Figura 17 -	Alisson consegue selar o acordo entre Thypólia e Apolonísia	145
Figura 18 -	O pergaminho as condições negociadas entre Apolonísia e Alisson, caso Nicolaus tentasse matar Alisson	146

Figura 19 -	Em meio ao desespero e na tentativa de reverter a situação, o conselho da cidade de Thypólia	146
Figura 20 -	Estudantes do 2º5 (Tarcênia) observam o mapa da região	154
Figura 21 -	O mapa criado especificamente para o processo em Drama	154
Figura 22 -	Preparação das armas para o episódio da batalha	157
Figura 23 -	Testes e preparativos para o episódio da batalha	159
Figura 24 -	As tropas de Thypólia e Harmátia se preparam para a batalha	161
Figura 25 -	Combates durante o episódio da batalha	162
Figura 26 -	O jogo de bandeirinha estourada na segunda parte do episódio	163
Figura 27 -	O retorno de Nicolaus em Thypólia e escolha do líder da Pólis	166
Figura 28 -	Ciclo da Vida: Onde vive (1º quadrado acima esquerdo) Família / com quem vive (2º quadrado acima direita/ Social (abaixo esquerda) Dia (abaixo direita)	213
Figura 29 -	O deus Hades toca na terra e faz brotar os minérios em Tarcênia	217
Figura 30 -	O pronunciamento das sacerdotisas antes da execução de Kleon Sthenelides	217
Figura 31 -	Reunião diplomática do conselho da cidade de Thypólia com delegados da cidade de Apolinísia	218
Figura 32 -	A fuga de Nicolaus e seus escravos de Thypólia	218
Figura 33 -	O duelo entre a rainha de Harmátia e o soldado escravo da cidade de Thypólia	219
Figura 34 -	A batalha entre Harmatianos e Tripólios	219
Figura 35 -	O duelo entre João Carlos e Gustavo	220

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – MINHA PERSPECTIVA SOBRE UMA EDUCAÇÃO FOCADA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS SUJEITOS.....	21
1.1 TEORIA E PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO FOCADA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS SUJEITOS	25
1.2 INQUIETAÇÕES QUE FORJARAM: MEU PERCURSO NA LICENCIATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	26
1.3 ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CRÍTICA DOS SUJEITOS: OUTRAS POSSIBILIDADES ..	31
CAPÍTULO 2 – MINHAS COMPREENSÕES SOBRE O DRAMA A PARTIR DE UMA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR.....	40
2.1 O DRAMA COMO ABORDAGEM DE ENSINO E OS PRIMEIROS DIÁLOGOS COM ENSINO DE HISTÓRIA.....	40
2.2 ALGUMAS PRÁTICAS DE DRAMA NO ENSINO DE HISTÓRIA FORA DO BRASIL.....	44
2.3 REFERÊNCIAS BRASILEIRAS QUE FUNDAMENTARAM MINHA PRÁTICA	51
2.4 ADAPTAÇÃO DE ELEMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DO DRAMA PARA MINHA PRÁTICA DE PESQUISA.....	62
2.4.1 <i>O Pré-Texto</i>	63
2.4.2 <i>O Contexto Ficcional</i>	67
2.4.3 <i>A Tensão dentro do Drama</i>	70
2.4.4 <i>Os Episódios</i>	73
2.4.5 <i>O Processo</i>	75
2.4.6 <i>As estratégias do Drama</i>	76
2.4.7 <i>Estímulo Composto e Materialidades enquanto estratégias no Drama</i>	78
2.4.8 <i>Assumir Papéis e Personagens</i>	80
2.4.9 <i>Professor-Personagem ou Professor no Papel</i>	83
2.4.10 <i>O Role Play ou RPG no Drama a partir da minha Prática</i>	87
CAPÍTULO 3 – DIÁLOGOS COM DRAMA E OS FUNDAMENTOS DA PROPOSTA A PARTIR DA MINHA PRÁTICA: ESCOLHAS E ADAPTAÇÕES	91
3.1 A ESCOLA	91
3.2 TURMAS.....	93

3.3 O PROCESSO PROPOSTO.....	94
3.3.1 <i>Detalhes introdutórios do plano para os episódios</i>	100
3.3.2 <i>Contexto ficcional e histórico:</i>	100
3.3.3 <i>Cenário e espaços onde ocorrerão o processo:</i>	100
3.3.4 <i>Regras/Objetivos</i>	101
3.3.5 <i>Desafios Enfrentados</i>	102
CAPÍTULO 4 – NARRATIVAS DO PROCESSO E O ENCERRAMENTO DELE EM ALGUMAS TURMAS	104
4.1 PRELÚDIO – QUIZ NA PRÁTICA	104
4.2 CRIAÇÃO DOS MITOS FUNDADORES	110
4.3 O AGOGÊ, SUAS PROVAS DE SELEÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES	118
4.4 O PROCESSO DE THYPÓLIA.....	125
4.5 INTRIGAS NA CIDADE DE THYPÓLIA - A GUERRA ENTRE THYPÓLIA E HARMÁTIA	150
CAPÍTULO 5 – PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO VIVIDO	168
5.1 A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE THYPÓLIA ACERCA DO PROCESSO VIVENCIADO NA ESCOLA.....	168
5.2 A MINHA PERSPECTIVA ENQUANTO PROFESSOR E CONDUTOR DO PROCESSO	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICE A – MAIS DETALHES E INFORMAÇÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DO PROCESSO.....	201
APÊNDICE B – OUTRAS IMAGENS DO PROCESSO GERADAS POR IA.....	217

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de uma experiência realizada em sala de aula da Educação Básica na cidade de Uberlândia no ano de 2022, anterior ao meu ingresso no mestrado, a partir da introdução ao tema da organização da democracia ateniense a estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Encontrei nesta vivência uma potente forma de provocar meus estudantes, questionando historicamente a posição de cidadão ateniense através da questão: “*o que é ser cidadão ateniense na Grécia Antiga?*” e, na sequência, articulando-o com o momento presente: “*o que é ser cidadão hoje?*”. Os resultados desses questionamentos vieram a partir de uma pequena vivência, na qual experimentávamos um protótipo de Atenas, introduzindo sua estrutura política e social. As respostas a essas perguntas se materializaram em encenações realizadas, em debates que se sucederam à vivência e no decorrer do processo.

Esta primeira experiência me atravessou profundamente, pela forma com que os/as estudantes assumiram os papéis sociais e se articularam para questionar o status quo estabelecido nesta ficção inspirada em fatos históricos. Fiquei impressionado com as situações que emergiram no processo, como, por exemplo, as meninas reivindicando acesso à participação nas decisões políticas da Pólis recém-formada, ou dos meninos, que relutaram em aceitar a participação feminina, se mobilizando para impedir o acesso. O engajamento da turma na discussão desses questionamentos me levou a querer continuar investigando diferentes abordagens metodológicas para instaurar essa participação crítica de estudantes no contexto do ensino de História.

A partir dessa vivência é que construí o projeto de mestrado que me levou a ingressar no Mestrado Acadêmico em Artes Cênicas do PPGAC, na Universidade Federal de Uberlândia. Já nesse contexto, passei por um período de muita dúvida sobre qual abordagem metodológica eu pretendia utilizar no processo que seria proposto em sala de aula para analisado durante o processo da pós-graduação. Foi então que tive contato com a abordagem do Drama, no contexto da disciplina Tópicos Especiais em Processos Educacionais em Artes Cênicas, ministrada por Wellington Menegaz de Paula, descobrindo através dela um caminho possível para o processo de pesquisa e ensino transdisciplinar em sala de aula.

Entendo a transdisciplinaridade como um conceito formado por eixos que se atravessam e por temas que transcendem os limites cartesianos das disciplinas, muitas vezes tratadas de modo hermético e isolado.

A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as

ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual. Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades que podem se contrariar entre diferentes disciplinas (Iribarry, 2003, p. 486).

Desse modo, no meu entendimento, a perspectiva transdisciplinar tem como foco superar essas fronteiras e promover conexões, entre assuntos afins ou não, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, integrando-as à formação dos sujeitos. O objetivo é articular saberes em torno de finalidades comuns da educação, favorecendo uma compreensão ampla e a construção de sentidos compartilhados.

Segundo Beatriz Cabral (2006)¹, ao trabalharmos com o Drama, entramos coletivamente em uma situação imaginária, num contexto ficcional, e passamos a construir coletivamente uma narrativa, ponto de partida chave dentro dessa proposta. A aprendizagem surgirá na nossa relação com essas situações, realizando ações e assumindo papéis aos quais nem sempre estamos habituados em nosso cotidiano². Essa escolha metodológica em meu caminhar como professor vem na contramão do ensino tradicional, presente na maioria das redes de ensino públicas brasileiras, no qual a expectativa é de um ensino conteudista e metódico, com avaliações bastante restritas ao conhecimento do conteúdo, ignorando os saberes prévios e a vivência discente.

Ao trabalhar com a abordagem do Drama, é importante considerar que os conceitos não são estáticos, mas marcam uma mutabilidade decorrente da constante busca de pesquisadores e pesquisadoras por definir, revisar e aperfeiçoar categorias no campo teórico do Drama. Por isso, ao longo dos estudos, busquei realizar uma leitura atenta ao que vem sendo debatido dentro desse campo, identificando os conceitos e elementos que são considerados essenciais na elaboração de um processo de Drama.

Podemos elencar cinco elementos dessa abordagem: o ensino-aprendizagem por meio da investigação, que envolve trabalhar com as cinco convenções ou estratégias do Drama; a definição de um tema e sua exploração por meio de práticas coletivas; a construção de uma série de vivências dentro do processo (os episódios); a vivência de papéis e a forma processual por meio da qual tudo isso se desdobrará. Essas práticas podem ocorrer tanto no ambiente escolar quanto fora dele, com a mediação do professor, em contextos educacionais e sociais mais amplos, articulada com as potencialidades criativas do campo das artes, seja nas Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança, como aponta Menegaz (2025).

¹ CABRAL, Beatriz. Drama como método de ensino. São Paulo: Hucitec, 2006.

A partir do contato com essa abordagem, meu foco passou a ser o desenvolvimento de uma proposta pedagógica no contexto escolar, articulando os campos da História e Teatro, por meio do Drama, no estudo e encenação de uma Pólis grega, visando com isso produzir uma reflexão sobre as possibilidades de ensino transdisciplinar e de participação estudantil nos processos pedagógicos na Educação Básica. No artigo do autor e pesquisador Isac Nikos Iribarry, Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe, ele propõe um mapeamento conceitual sobre a transdisciplinaridade, apresentando as perspectivas dos principais autores que discutem o tema, apontando que a transdisciplinaridade pode ser entendida como uma postura aberta e tolerante, que integra ciência, arte e experiência humana, acolhendo o imprevisível e a coexistência de diferentes verdades.

Ao relacionar essas ideias com o Drama, em diálogo com Cabral (2006), compreendo que o caráter transdisciplinar dessa abordagem se manifesta na forma como o Drama organiza suas interações em contextos e momentos diversos, mobilizando temas geradores que atravessam as fronteiras das disciplinas do conhecimento. Seu foco está na investigação por meio da atividade dramática, que busca descomplexificar o saber e torná-lo mais acessível, significativo e situado por meio da vivência do educando.

Ao iniciar minha pesquisa, um dos meus receios ao escolher trabalhar com ensino de História articulado ao campo do Teatro e ao Drama era justamente vinculada a esse risco de recair em uma perspectiva historicista e anacrônica. Ao longo dos estudos fui adquirindo mais segurança para manter minha escolha, principalmente por enxergar a necessidade de repensar as práticas de ensino tradicionais, voltadas apenas ao livro didático e sem uma “prática” que direcionasse para uma investigação histórica. Minha escolha dialoga com perspectivas como as da historiadora Circe Bittencourt, que problematiza certas formas de narrativa no ensino de História:

As críticas a essa forma de narrativa recaem sobre um entendimento de história ou sobre a permanência de um historicismo que pretensamente reconstitui o passado, mas não confere formas de reflexão sobre os acontecimentos nem fornece condições de interpretação deles. Os acontecimentos são apresentados de forma mais amena e emotiva, com personagens divididos entre bons e maus, heróis, vítimas e carrascos, que se movimentam em uma História maniqueísta, com linguagem criada para facilitar a memorização do conteúdo, mas não para se tornar um objeto de interpretação, de questionamentos e indagações sobre os sujeitos e suas ações (Bittencourt, 2008, p. 144).

Nesse sentido, compreendi a importância de trabalhar com uma abordagem de ensino que estabeleça conexões significativas com o passado, sem renunciar a uma postura reflexiva e sem se prender a uma rigidez teórica que, muitas vezes, limita o potencial formativo da História.

Para que essa conexão com o passado aconteça de modo consistente, entendo que é necessária a mediação intencional dos professores, bem como a escolha criteriosa de conteúdos e o planejamento cuidadoso das estratégias que possibilitarão essa articulação.

Por essa razão, destaco a relevância da incorporação do Drama no ensino de História, uma vez que essa abordagem amplia a possibilidade de experimentação, investigação e criação de sentidos pelos estudantes, permitindo o desenvolvimento de novas formas de trabalho pedagógico. Mesmo utilizando narrativas ficcionais, a proposta que busco desenvolver mantém como eixo do processo a interpretação crítica, o questionamento e a problematização das ações dos diversos sujeitos históricos e do que eles deixaram materializado no tempo. Dessa forma, o Drama se torna uma via metodológica que favorece o diálogo entre passado e presente, ajudando os estudantes a compreenderem a historicidade dos fenômenos, a complexidade das experiências humanas e a construção ativa do conhecimento histórico. Como professor que teve formação inicial no campo da História, constatei a necessidade de realizar estudos teórico-práticos sobre as práticas artísticas em Teatro e, especificamente, na abordagem do Drama.

Os estudos teóricos nesse campo, o planejamento e realização de um processo de Drama na escola em que atuo compuseram o centro da abordagem metodológica da pesquisa de mestrado. O último elemento da metodologia da pesquisa como um todo foi o diálogo com a etnografia, especialmente para subsidiar o modo de produção da análise final da experiência na escrita da dissertação, a partir dos registros escritos e audiovisuais feitos ao longo do processo realizado na escola. Pela etnografia, tomada como base da minha abordagem metodológica em diálogo com o Drama, esta pesquisa se constrói a partir da minha experiência no cotidiano escolar. Utilizo procedimentos teórico-metodológicos próprios da etnografia, como a escrita sistemática em caderno de campo no qual sistematizo minha descrição sobre o processo em Drama vivenciado e a observação minuciosa das situações vivenciadas, que reverberam diretamente nesse registro.

A etnografia me permite aproximar-me dos sujeitos que compõem a pesquisa, observando e interagindo com eles de modo a produzir questionamentos cada vez mais fecundos para o desenvolvimento do estudo. É por meio dessa perspectiva que busco explorar espaços ainda não desvelados, sem a rigidez da busca por verdades absolutas ou por resultados previamente definidos. Assim, compreendo a etnografia, em minha experiência como pesquisador, como uma bússola que orienta o percurso investigativo e possibilita a descoberta de novos sentidos e significados para o fluxo das interações sociais ao longo do processo.

Ao me deparar com as ações dos participantes e com a complexa teia social construída ao longo do processo, passei a identificar, a partir das ações e reações observadas, de que

maneira cada acontecimento dialogava com as problemáticas da pesquisa. Esse movimento exigiu compreender de onde esses sujeitos falavam, quais experiências atravessavam suas escolhas e por que agiam de determinadas formas, algo que não seria possível por meio de um olhar superficial ou meramente descritivo. Trata-se de um exercício interpretativo que busca captar sentidos, intenções e significados inscritos nas práticas sociais.

Esse movimento me atravessou de forma intensa, pois atuei continuamente nessa dupla condição de professor-pesquisador. A busca conceitual que orientava meus caminhos de aproximação com o Drama colocava-me, simultaneamente, diante de outro processo: o de desfazer os “novelos de lã” constituídos por informações, experiências e impressões acumuladas ao longo da vivência, organizando-os gradualmente para a construção de uma análise mais consistente, reflexiva e amadurecida. É nessa direção que diálogo com Clifford Geertz, em *A Interpretação das Culturas*, ao propor uma análise que ultrapassa a descrição dos fatos e se orienta pela compreensão densa das ações humanas.

Nossa dupla tarefa é descobrir as estruturas conceptuais que informam os atos dos nossos sujeitos, o "dito" no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo — isto é, sobre o papel da cultura na vida humana (Geertz, 1989, p. 19).

O diálogo entre as duas abordagens teóricas, no âmbito desta pesquisa, possibilitou compreender que os *questionamentos* não são fixos nem definitivos, mas maleáveis e passíveis de revisão constante. Eles podem e devem ser reformulados, redirecionados e negociados ao longo do processo por todos os sujeitos envolvidos, incluindo o próprio pesquisador-professor.

Sob meu ponto de vista, as qualidades da imaginação, criatividade, intuição, paixão e dedicação deveriam subsidiar tanto o nosso ensino de Drama quanto nossa prática de pesquisa etnográfica. Apesar dos problemas e desafios inevitáveis que eu experimento em cada estudo, eu acredito no potencial da etnografia para prover insights únicos e valiosos sobre os complexos eventos culturais que caracterizam nosso trabalho como drama-educadores. Ao focalizarmos, como pesquisadores, o currículo de drama em seu contexto vivo, nós examinamos, criticamos, e expomos as qualidades estéticas e educacionais, e as suposições subjacentes ao nosso trabalho com os jovens (Donelan, 2008, p. 166).

Na minha dupla condição de pesquisador e professor, percebi que o Drama mobiliza, por meio da imaginação, da criatividade e da intuição, como aponta Donelan (2008), uma imersão na experiência que permite não apenas identificar teoricamente o que está acontecendo, mas também compreender o que está sendo construído no próprio ato da vivência. Trata-se de uma construção que se dá pelas ações, pelas relações e pela forma viva, dinâmica e pulsante do

presente, a qual continua reverberando e sendo (re)elaborada posteriormente no caderno de campo.

Dessa forma, a minha análise não se limitou à observação do outro, mas implicou uma reflexão contínua sobre minha própria posição, sobre os atravessamentos produzidos pela experiência e sobre a necessidade de construir interpretações sensíveis à complexidade e à singularidade dos participantes. Por meio do Drama, ao planejar a prática, vivenciá-la e adaptar estratégias em diálogo com o contexto e as inquietações dos estudantes, compreendi pela etnografia que essas ações também se tornavam modos de interrogar a narrativa construída, a experiência vivida, as possibilidades abertas pelo processo e os sujeitos que nele se implicavam.

No que se refere aos estudos teóricos, desde a participação na disciplina Tópicos Especiais em Processos Educacionais em Artes Cênicas, cursada no PPGAC, iniciei levantamento de autoras e autores que utilizaram o Drama nas suas vivências enquanto professores-pesquisadores, e pude encontrar uma vasta bibliografia referente a esse campo teórico-metodológico. Em acordo com as docentes orientadora e coorientadora, a intenção não foi a realização de uma revisão bibliográfica, inclusive pela impossibilidade de esgotar toda a produção já existente nesse campo no tempo de um mestrado.

Durante tal levantamento bibliográfico, procurei, ainda, selecionar alguns trabalhos que tivessem foco no ensino de História, mostrando como foi a articulação entre conteúdos e procedimentos de ensino nessa disciplina e a abordagem do Drama, já que minha pesquisa procura fazer o mesmo diálogo entre as duas áreas. Outro critério na escolha de trabalhos para leitura foi relacionado aos contextos em que tais processos de Drama eram realizados. Procurei por relatos de processos com o Drama na Educação Básica, apresentando como foi a utilização dessa abordagem na escola e quais foram as percepções desses professores-pesquisadores utilizando o Drama no contexto escolar.

Com a supervisão da coorientadora, Tharyn Stazak, pesquisadora do Drama, elaborei o planejamento da prática de ensino que seria realizada em escola estadual do ensino médio em uma área próxima à periferia da zona leste em Uberlândia, na qual eu era professor de Itinerários Formativos² do novo Ensino Médio. Inicialmente, selecionei cinco turmas de segundos anos do ensino médio, com idades de 16 a 17 anos, que foram reduzidas para quatro turmas ao final do processo. A proposta foi realizada no segundo semestre de 2024, por quatro meses de vivência,

² “Os itinerários formativos são parte do novo Ensino Médio e funcionam como trilhas de aprofundamento em áreas escolhidas pelos estudantes. Com, no mínimo, 600 horas, essas trajetórias permitem que o aluno direcione seus estudos conforme suas preferências e objetivos, seja para o mercado de trabalho, seja para a continuidade acadêmica.” (Educa Mais Brasil, 2005).

iniciando em agosto e se encerrando no início de dezembro, e sua narrativa é o centro da presente dissertação, desenvolvida em dois capítulos da dissertação. Ao todo, o processo abarcou por volta de 200 estudantes, somando-se todas as turmas participantes, mas individualmente cada turma tinha aproximadamente 40 estudantes. A distribuição das minhas aulas organizava-se da seguinte forma: em três turmas eu trabalhava com quatro aulas semanais e, nas demais, com duas aulas.

Nesse contexto, a presente dissertação se organiza em quatro capítulos, conforme descrevo a seguir. No primeiro capítulo busco apresentar minha trajetória autobiográfica enquanto docente e pesquisador no campo da educação, trazendo minha perspectiva sobre educação e como penso o ensino de História como meio para uma formação crítica em diálogo com Drama.

No segundo capítulo, apresento minhas compreensões sobre o Drama a partir das explorações teóricas realizadas em diálogo com diferentes autoras e autores que investigam essa abordagem, buscando construir um entendimento do Drama a partir da minha experiência enquanto docente. Nesse movimento, destaco os elementos que considero constitutivos da estrutura do Drama e que orientam e atravessam a minha prática pedagógica. No terceiro capítulo, dou continuidade aos diálogos com a abordagem do Drama, buscando contextualizar a escola em que atuo a partir do meu cotidiano enquanto docente. Apresento, ainda, as minhas observações sobre as características dos/das estudantes e das turmas, aspectos dessa observação que influenciaram o planejamento do Drama na escola, bem como a forma como o processo foi estruturado, explicitando as motivações, decisões e escolhas realizadas ao longo de sua condução.

No quarto capítulo, narro a realização de todo o processo de Drama na escola, desde as primeiras experimentações com todas as turmas e episódios iniciais até a narrativa mais detalhada do desenvolvimento e finalização do processo na turma 2^o3 (Thypólia).

O quinto e último capítulo é totalmente dedicado à reflexão sobre o processo: desde a perspectiva de estudantes entrevistados, em especial os/as participantes de Thypólia, até a minha própria perspectiva como professor-pesquisador.

CAPÍTULO 1 – MINHA PERSPECTIVA SOBRE UMA EDUCAÇÃO FOCADA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS SUJEITOS

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: "Ele é muito jovem, em breve poderá compreender". Ou: "Um dia ainda compreenderá". Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens (Benjamin, 1933, p. 1).

Meu contato com a educação ao longo da vida sempre foi permeado por desafios e possibilidades de transformação, incluindo aprendizagens e lutas, tanto minhas quanto dos coletivos dos quais fiz parte. Como muitos estudantes brasileiros, passei boa parte da minha vida no ensino básico público, o que me fez perceber a importância de valorizar a educação pública e os educadores, que enfrentam constante desvalorização devido à negligência de dirigentes políticos, ao desinteresse de estudantes e famílias, além de ataques à classe docente. Observar e vivenciar, como estudante, as posturas persistentes e resolutas desses professores, comprometidos em oferecer o melhor de si para acolher e apoiar seus alunos, proporcionou-me valiosas referências sobre práticas de ensino e aprendizagem, além de despertar em mim o interesse por atuar também como docente. Essas experiências contribuíram para moldar meu olhar crítico. Inquieto como eu era e sou em relação ao conformismo, elas me permitiram compreender formas de ensinar que poderiam ir além do modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos e na mera reprodução de conhecimento.

No período do Ensino Médio, estudei na Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa, uma instituição tradicional na cidade de Uberlândia, com um histórico político bastante pulsante desde sua fundação, em relação às discussões políticas, organização pedagógica e engajamento da comunidade escolar. Esse ambiente escolar me proporcionou um espaço pedagogicamente dinâmico, tornando-se uma referência marcante do que considero um modelo exemplar de escola. Foi nesse modelo que aprendi com meus professores uma postura ética, cidadã e humana sobre como ensinar e explorar o conhecimento de diversas formas. Aprendi que os estudantes podem e devem participar da construção do ambiente escolar, pois, sem sua participação, a escola não se realiza plenamente. Essa ideia se concretiza no Projeto Político-Pedagógico (PPP), que coloca o/a estudante como centro do processo educacional e reconhece seu papel ativo na definição das práticas e das experiências de aprendizagem.

No 'Zé', como carinhosamente alunos e a comunidade escolar se referem à escola, tive meu primeiro contato profundo com a produção teatral por meio do grupo de teatro 'Pó do Giz'. Embora não tenha participado como ator naquele momento, estive sempre envolvido com a produção, elaboração de roteiros, ensaios e apresentações. Esses espaços se mostraram extremamente potentes, oferecendo aprendizagens significativas, nas quais o foco não era o conteúdo, e sim a vivência; o conteúdo podia até aparecer indiretamente, mas a preocupação estava no projeto coletivo de construção cênica.

Durante meus anos de secundarista também pude experimentar, dentro da escola, os espaços criativos por meio das “Mostras Culturais”, que tinham sua estrutura baseada nas antigas feiras de ciência: mas propunham objetivos mais amplos do que os de uma feira. O objetivo era conceber, criar e apresentar trabalhos à sociedade, frequentemente utilizando o Teatro como metodologia para construir as exposições, em diálogo com diversas disciplinas curriculares, como Português, História, Sociologia e Filosofia. Dentro desse ambiente, tive contato com metodologias que me pareceram especialmente instigantes, nas quais os professores faziam da sala de aula um lugar em que nos colocávamos como sujeitos centrais do processo de ensino e aprendizagem. Por meio da ação, aprendíamos a construir de forma consciente nossos próprios processos de aprendizado e a compartilhar com os outros o conhecimento que desenvolvíamos.

Nos dois primeiros anos em que estive mais ativamente envolvido nas Mostras, participei de dois projetos que tinham o Teatro como influência. Um deles consistia na reforma e adaptação de uma casa abandonada a tempos dentro da escola. Por meio da literatura de fantasia e da mitologia grega, criamos um espaço inspirado nos livros de Tolkien, R.R. Martin e nas histórias de Alan Moore. Cada grupo participante se caracterizou e expressou seu tema a partir da casa e das cenas representadas. No outro projeto, o objetivo era ficcionalizar o mesmo espaço (a casa abandonada nos fundos da escola) com o tema da saúde mental. A casa foi transformada em um hospital psiquiátrico, onde discutimos e problematizamos questões sobre a saúde mental no Brasil, além de criticar a estereotipização dos hospitais psiquiátricos. Nesse período, comecei a perceber a potência do Teatro em lidar com questões políticas, sociais e culturais, embora ainda não tivesse um entendimento mais aprofundado sobre o Teatro. Enquanto estudante, percebi que a integração do Teatro com outras áreas do saber potencializou minha capacidade de compreender criticamente tanto os conteúdos quanto a realidade ao meu redor.

Ao longo da minha trajetória do final do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, compreendi que a arte, quando articulada aos diversos campos do saber, não apenas

facilita o entendimento dos conteúdos, mas também abre espaço para que os estudantes expressem suas múltiplas formas de enxergar o mundo, sem julgamentos ou censura. Essa experiência me levou a refletir sobre a educação articulada à arte como um espaço de liberdade, no qual aprender e criar caminham lado a lado, favorecendo o desenvolvimento integral do indivíduo.

Foi nesse mesmo contexto, no último ano do Ensino Médio, que participei da eclosão das ocupações secundaristas nas escolas estaduais de Minas Gerais e de outras regiões do Brasil. A chamada "primavera secundarista" marcou-me profundamente, ampliando meu olhar político e cultural sobre as artes como formas de expressão e subversão dentro de um espaço escolar historicamente condicionado pela hierarquização entre professores e estudantes, onde fronteiras impediam a aproximação necessária para a construção coletiva do conhecimento, colocando o professor como detentor do saber absoluto. Esse momento proporcionou-me uma compreensão de um ambiente em que todos e todas, de maneira colaborativa, constroem o conhecimento e a vivência escolar, estendendo-se à construção da própria cidade e de nossa cidadania.

Foi durante as ocupações que pude observar, em outras escolas ocupadas e em espaços abertos na cidade de Uberlândia, o Teatro como uma forma de expressão para abordar assuntos até então abafados, além de criticar pautas que desejávamos discutir, mas não sabíamos como. A escola, nesse período de ocupação e discussões políticas, se transformou em um lugar de pluralidade de identidades, criatividade e expressividade. Neste contexto, o foco já não estava mais nos conteúdos curriculares, mas em aprender com o mundo e coletivamente, por meio do convívio, por meio da práxis, do agir sobre a realidade. Isso ia na contramão da proposta neoliberal que ganhava força nas discussões sobre o novo Ensino Médio, proposta amplamente captada e influenciada por bancos e grandes empresas, na qual observei um movimento que reforçava o individualismo voltado ao mundo do trabalho. Priorizava-se a formação de indivíduos competitivos, eficientes, capazes de “fazer sucesso” no mercado e construir carreiras ancoradas na lógica meritocrática, enquanto dimensões fundamentais da formação humana, como a arte, a criatividade e o pensamento crítico, eram progressivamente desconsideradas ou empurradas para as margens do currículo, dando prioridade às “habilidades socioemocionais”.

Foi também nesse período que tive contato com discussões sobre educação e possíveis alternativas ao modelo tradicional de ensino. Embora só tenha refinado minha compreensão sobre essas questões na graduação, elas já estavam sendo cultivadas no Ensino Médio. O modelo tradicional, ao qual me refiro, representa para mim o ensino organizado em disciplinas, com tempo, métodos e princípios voltados para uma educação conteudista, na qual os estudantes são vistos como receptáculos dos conhecimentos transmitidos pelos professores.

Essa compreensão de educação, nomeada por Paulo Freire como educação bancária (1963), caracteriza-se pela narração unilateral do educador, enquanto os educandos se colocam como ouvintes passivos. Nesse modelo, o professor é o detentor do saber, transmitindo o conteúdo de maneira descolada da realidade dos estudantes, sem construir situações que realmente contribuam para a construção crítica desses sujeitos.

Em consonância com as ideias anteriormente apresentadas, retomo neste momento aspectos da minha trajetória escolar com o objetivo de refletir sobre o tipo de ensino ao qual fui submetido ao longo da Educação Básica. Ao revisitar minhas experiências no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, reconheço de forma concreta práticas pedagógicas que se aproximam daquilo que Paulo Freire conceitua como ensino bancário, marcadas pela centralidade na transmissão de conteúdos e pela pouca abertura ao diálogo.

Essas experiências tiveram impacto direto sobre minha forma de aprender, de lidar com dificuldades e de elaborar questionamentos, constituindo marcas importantes na minha formação. Nesse percurso, convivi com professores cujas práticas apresentavam distintas concepções pedagógicas, desde abordagens mais tradicionais até iniciativas pontuais de caráter mais emancipatório, coexistindo no mesmo espaço escolar.

Não se trata, portanto, de estabelecer comparações entre escolas ou de hierarquizar docentes, mas de reconhecer como esse conjunto de vivências, acumuladas ao longo de diferentes momentos da minha escolarização, evidenciou as limitações de um modelo pedagógico centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos. Essa constatação contribui para a construção da perspectiva de ensino que hoje orienta minha atuação docente e minha reflexão enquanto pesquisador.

É a partir desse pano de fundo que compreendo, hoje, com maior nitidez, o quanto esse tipo de ensino restringia minha participação e minha autonomia intelectual, não reconhecia minhas necessidades e, muito menos, buscava enxergar novas possibilidades de ensino, adequadas às demandas e obstáculos dos estudantes, demonstrando certa falta de curiosidade afetiva de docentes pelos sujeitos que eles tinham o papel de educar.

Isso se torna ainda mais intrigante, pois contrasta com os professores que me atravessaram positivamente ao longo da minha trajetória estudantil. Em minhas reflexões, percebo que conseguia me conectar comigo mesmo e com minha potencialidade criativa nos momentos em que tive contato com aulas que não apenas permitiam a expressão, mas também nos transportavam para outras dimensões físicas e imaginativas. Em situações assim, a escola se revelava para além das carteiras, abrindo-se como espaço de movimento, imaginação e

descoberta. Na próxima seção deste capítulo, pretendo me lançar no exercício de explicitar traços e possíveis concepções presentes nessa educação sobre a qual procuro refletir.

1.1 Teoria e Prática Docente: reflexões sobre uma educação focada no desenvolvimento integral dos sujeitos

Percebo, em minha prática, que o fio condutor dela se dá pela curiosidade, como Freire (1996) nomeia em seu livro *Pedagogia da Autonomia*: a curiosidade como inquietação indagadora. Para o autor, a criatividade nasce desse processo de questionamento que nos impulsiona, deixando-nos pacientemente inquietos diante do mundo que herdamos, para nele acrescentar aquilo que construímos. Assim, compreendo que, para ser pesquisador/a e professor/a, é necessário cultivar a curiosidade e reconhecer que as bases teórico-pedagógicas não são fixas, mas soltas, entrelaçando-se para sustentar algo maior. Como Freire aponta, é preciso que os professores não apenas eduquem os sujeitos, mas também se eduquem no processo de ensinar. O papel do educador é cultivar essa curiosidade, alinhada à constante necessidade de aprimoramento, compreendendo que a sala de aula é dinâmica e não fixa. Isso exige uma postura reflexiva e autocrítica do educador em relação à realidade e a si mesmo.

Foi assim que, desde meu ingresso na primeira escola pública onde trabalhei como docente até o atual momento da pesquisa de mestrado, fui cultivando essa curiosidade, buscando compreender como aprender e como possibilitar novas formas de aprendizagem alinhadas ao contexto social, cultural e ficcional dos educandos. Percebo que a ficção é um dos meios mais profundos de aprendizagem, constituindo um campo fértil para a criatividade e a criticidade. Essa percepção da articulação das artes com minha prática remonta às minhas experiências na Educação Básica, mas também é enriquecida pelos contatos e aprendizados que tive ao longo da minha vivência na graduação.

Foi durante a graduação que minha curiosidade se aprofundou, ao perceber que as novas gerações estão imersas em um apogeu tecnológico, o qual influencia cada vez mais o cotidiano e a forma como elas interagem com o mundo. Isso suscitou em mim a reflexão sobre como é necessário que o ensino voltado para o mundo contemporâneo se transforme em um espaço que se distancie dos modelos tradicionais, esses que condicionam os corpos dos estudantes a ficarem presos às cadeiras, restringindo sua capacidade de se expressar, se movimentar e não incentivando os sujeitos à exploração do mundo. Com o avanço acelerado da tecnologia, passamos a viver dilemas e problemáticas cada vez mais complexas. De um lado, tornamo-nos profundamente dependentes dos recursos tecnológicos; de outro, a própria tecnologia se

apresenta como ferramenta capaz de transformar o mundo a partir de novos modos de agir e de produzir conhecimento. Nesse cenário, o ensino tradicional permanece preso a um modelo que remonta ao século XIX, pouco sensível às transformações contemporâneas e incapaz de dialogar de forma significativa com as telas e com o universo digital que atravessa a vida dos estudantes. Essa desconexão evidencia o quanto a escola ainda encontra dificuldades para reconhecer e integrar práticas que se afinem com o tempo presente.

Por isso, comecei a refletir sobre qual modelo de educação poderia dialogar com minhas ideias de uma educação inclusiva, dinâmica, criativa e, acima de tudo, livre nas possibilidades de expressão dos sujeitos, visando ao seu desenvolvimento integral. Penso em uma escola que vá além das fronteiras da sala de aula, integrando também os espaços sociais dos jovens, tanto fora da escola quanto dentro de outros ambientes escolares.

1.2 Inquietações que Forjaram: Meu Percurso na Licenciatura no Ensino de História

Após concluir o Ensino Médio, em 2017, ingressei na Licenciatura e Bacharelado em História, uma experiência que trouxe novos contornos e perspectivas para minha visão histórico-pedagógica sobre como observar, agir e pensar o mundo. Esse percurso me forneceu dispositivos teóricos e práticos para refletir enquanto educador, ao mesmo tempo em que me permitiu canalizar as inquietações trazidas do ensino básico sobre a transformação da educação, agora orientando-as para minha prática docente e para a construção de um ensino mais crítico, reflexivo e conectado à realidade dos estudantes. O campo do saber histórico se tornou uma parte fundamental da minha vivência, tanto antes quanto depois da graduação. Foi por meio dele que pude explorar teórico-metodologicamente a docência e percebi que a sala de aula é o espaço em que me engrandeço, me transformo e me nutro a partir das trocas e do contato com cada estudante e sua realidade. Esse saber está alinhado aos princípios e atitudes de uma educação inclusiva e humanizada, que busca compreender o estudante e inseri-lo de maneira efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma postura que não ignora as necessidades, inquietações e modos de estar no mundo dos jovens, reconhecendo sua realidade histórica e social e incorporando-a ao cotidiano da sala de aula, não de forma decorativa ou vazia, mas como parte constitutiva do ensino e do planejamento pedagógico.

Na graduação tive diversas oportunidades de formação e extensão, como o Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, que me colocaram no chão da escola enquanto docente em formação. Essas experiências me permitiram observar e refletir sobre como a prática docente é permeada por desafios, mas se encontra em

constante transformação, ajustando-se às necessidades da escola e dos estudantes. Durante o estágio, tive contato com diferentes formas de atuação docente. Uma delas que me chamou a atenção foi a postura do professor "*show man*", que transformava o conteúdo em um espetáculo de curiosidades e decorebas voltadas para exames de ingresso na faculdade, muitas vezes negligenciando aquilo que nós, enquanto uma geração de professores em formação, oriunda de debates políticos e teóricos sobre uma perspectiva crítica da história, considerávamos essencial: um ensino crítico, atento ao contexto e às necessidades dos estudantes, e não apenas à preparação para provas. Reconheço, porém, que essa estratégia surgiu diante da desmotivação dos estudantes e da densidade dos conteúdos, sendo uma tentativa do professor de criar conexão e engajamento com a turma.

Foi a partir daí que aprofundi minha investigação e reflexão sobre novas formas de ensino, enriquecendo meu arcabouço teórico e prático na educação. Passei também a refletir sobre possibilidades de superação do modelo tradicional, a partir de outras experiências educacionais e da História. Uma delas chamou minha atenção, agregando ao meu contato com outras pedagogias e ampliando minhas pesquisas sobre diferentes modelos de escola e abordagens educacionais de ensino-aprendizagem. Encontrei Moisey Pistrak, educador soviético e socialista, reconhecido como um dos principais formuladores das ideias pedagógicas no contexto pós-revolução russa de 1917. Pistrak se destacou profundamente nesse período de intercâmbios e descobertas pedagógicas, e suas ideias me marcaram, especialmente durante minha experiência nas ocupações secundaristas.

Pistrak concebe a Escola do Trabalho como um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada adolescente, para que cada um saiba, no seu espaço, travar a luta contra as velhas estruturas. A Escola do Trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos. Uma vez que a realidade atual se dá na forma da luta de classes, trata-se de penetrar essa realidade e viver nela – daí a necessidade de a escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela e, por sua vez, reorganizando-a (Tragtenberg, 2003, p. 3).

O contexto histórico marcado pela crítica ao capitalismo e pela busca de transformação estrutural em diversas áreas da sociedade soviética, incluindo a educação, influenciou diretamente as propostas de Pistrak. Ele entendia que era necessário formar estudantes com postura crítica, integrando-os na compreensão e na atuação frente às dinâmicas de poder da época, promovendo, assim, uma educação que conectava aprendizado e engajamento social, situando os sujeitos em seu contexto social, ao mesmo tempo em que transformava o ato de aprender em um caminho para a emancipação política e intelectual.

Assim, para Pistrak, o estudo da força motriz de uma fábrica e das diferentes formas de energia levam ao da geografia econômica e à compreensão da luta imperialista pelas fontes energéticas. O estudo das matérias-primas, base da produção, coloca a questão da agricultura, geografia econômica e do entrelaçamento entre a tecnologia e a técnica. A máquina ferramenta conduz a questões econômicas e técnicas, fundamentadas na física, matemática e química, e situa o papel do rendimento do trabalho. Por sua vez, situando-se o operário como ponto de partida, pode-se abordar as questões como as classes sociais, o salário, o sindicato, a ligação do operário com o camponês e com o Partido, a condição feminina e o trabalho (Tragtenberg, 2003, p. 5).

Percebi em Pistrak a superação de um currículo fechado, voltado a “caixinhas do conhecimento” que não dialogam e não promovem um trabalho coletivo no processo de ensino-aprendizagem que seja voltado para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Ele propõe a escola como um espaço rico em interações e possibilidades pedagógicas, no qual os conteúdos não são abordados de forma isolada, mas de maneira integrada. Assim, é possível discutir pontos que pertencem a campos do conhecimento distintos, mas que juntos podem estabelecer um diálogo, permitindo que o/a estudante compreenda história, biologia, matemática, física e outras disciplinas. Em vez de visitar cada aula separadamente para aprender sobre esses conteúdos, por meio da prática e do cotidiano, é possível abordá-los de maneira articulada, atribuindo-lhes significado e aproximando a aprendizagem do contexto sociocultural dos estudantes.

É interessante ressaltar, que essa perspectiva escolar de Pistrak sobre a Escola do Trabalho converge com a proposta do Drama enquanto eixo curricular, na medida em que ambos valorizam a ação como elemento central do aprendizado. Para Pistrak, a escola deve integrar conteúdos e situar o/a estudante em seu contexto social, permitindo-lhe compreender e atuar sobre a realidade. No Drama, a ação humana é situada e analisada em suas causas e consequências, oferecendo um caminho para que o aprendizado seja significativo e conectado à experiência prática.

O drama focaliza ações humanas concretas e expande seus significados para além das ações específicas — uma vez que o que importa são suas implicações futuras. A atenção do professor não está apenas na ação dramática sendo realizada; sua possível interação e/ou intervenção com/na cena será viabilizada pelo antes (o que provocou aquela ação) e o depois (suas consequências) (Cabral, 2006, p. 38).

Conforme Cabral (2006), essa abordagem pedagógica não se limita às ações concretas dos indivíduos, mas amplia seu significado ao considerar suas implicações futuras. Dessa forma, o professor mantém um olhar atento ao contexto anterior e às possíveis consequências das ações em cena, articulando-as aos conteúdos escolares e promovendo um entrelaçamento entre prática teatral e aprendizagem. Isso permite que os conteúdos sejam compreendidos de maneira mais integrada e vivenciada. Esse foi um dos motivos que me levou a vislumbrar o

Drama como abordagem central da minha pesquisa, pois conversa com as minhas inquietações de olhar para a escola como um espaço aberto às inúmeras possibilidades pedagógicas que o cotidiano oferece, repleto de identidades, adversidades e necessidades. Um professor que compreende esse cenário percebe que o trabalho coletivo é capaz de integrar outras disciplinas e envolver os estudantes, promove um processo de ensino-aprendizagem prazeroso e significativo, se apropriando de todos esses materiais produzidos pelas relações cotidianas da escola.

Entendendo esse cenário, sempre me mostrei inquieto em relação à concepção da escola como mera reprodutora da sociedade, na qual o foco está na formação do indivíduo apenas como ferramenta de trabalho, disciplinando-o como objeto descartável e ignorando suas contribuições humanas na construção do processo de ensino-aprendizagem.

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de inert ideas — “Idéias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações” (Freire, 1967, p. 93).

Considero que minha vivência escolar possibilitou um despertar para enxergar a educação e a escola como dimensões que vão muito além do caráter reprodutivo e protocolar, nas quais os sujeitos são reduzidos à passividade e obrigados a reproduzir conteúdos por imposição legal. Passei a compreender que uma formação significativa valoriza as contribuições das identidades dos sujeitos, seus contextos históricos e sociais, bem como suas indignações, reconhecendo-os como agentes ativos no processo de aprendizagem. Enquanto educador, busco proporcionar uma educação capaz de gerar encantamento, mas também reflexão e inconformismo, formando sujeitos preparados para agir no mundo como agentes transformadores. Compreendo que esse processo vai além da simples transmissão de conteúdos, pois exige o reconhecimento das identidades, dos contextos e das experiências de cada estudante, promovendo um aprendizado simultaneamente crítico e afetivo, capaz de transformar não apenas o indivíduo, mas também o espaço escolar e a sociedade na qual está inserido.

Em minha prática, percebi como esse modelo de ensino, caracterizado pelo afeto, pelo senso crítico e pela criatividade, aliado a abordagens que promovem o dinamismo didático nas trocas dentro da sala de aula, transforma o ambiente educacional em um espaço de aprendizagem voltado à autonomia dos estudantes. Ele integra o conteúdo e as interações com

os discentes, convertendo a disciplina em uma rede de trocas de perspectivas autênticas, em que o aluno questiona com base não apenas na prática, que isoladamente se tornaria desconexa e carente de refinamento crítico, mas também na teoria, que descomplexifica conceitos, suscita novos questionamentos e estimula o pensamento crítico, incorporando a identidade de cada sujeito aos diálogos pedagógicos.

Compreendo, a partir das vivências e experiências que acumulei, que minha concepção de educação está centrada em criar condições para que os estudantes possam vivenciar, sentir e aprender por meio da experiência. Entendo que as artes, em especial o Teatro na abordagem do Drama, potencializam esse processo, tornando o contato com o conhecimento mais prazeroso, ainda que não se trate de um prazer confortável. Afinal, aprender não é um ato de conforto, mas de enfrentamento. É nesse desconforto que os sujeitos exploram seus limites, reconhecem suas necessidades, confrontam suas dificuldades e descobrem suas potencialidades.

No entanto, é importante considerar o outro lado desse desconforto, o negativo, que muitas vezes é consequência das posturas de educadores, do sistema e da gestão escolar em relação aos educandos. Esse tipo de desconforto pode se transformar em evasão, traumas, conflitos, resistências, déficit de aprendizagem e medo diante do processo de aprender algo novo, que passa a parecer misterioso e inatingível justamente pelas barreiras criadas ao longo do caminho. Diante disso, é necessária uma educação que buque explorar e desenvolver os sujeitos, de modo a propor outras dinâmicas de se relacionar com o mundo contemporâneo, em que as experiências humanas têm perdido força diante da aceleração da vida cotidiana. Vivemos em uma sociedade que, muitas vezes, não permite que decanemos nossas vivências nem que aprendamos com elas. É necessário, portanto, superar a chamada educação bancária, como propõe Paulo Freire, abandonando a ênfase em valores quantitativos e priorizando os qualitativos, pois são esses que permanecem como aprendizados significativos na trajetória dos estudantes.

O modelo de educação tradicional, centrado na memorização e na produtividade, tende a negligenciar as contribuições dos sujeitos, relativizando suas existências e inibindo a provocação da curiosidade. Tal estrutura asfixia os estudantes com demandas desnecessárias e métodos de avaliação ansiogênicos, estimulando o desafio pela competitividade e não pela coletividade, e enfraquecendo o potencial humanizador e crítico do processo educativo.

1.3 Ensino de História e a formação crítica dos sujeitos: outras possibilidades

Neste subitem, pretendo apresentar algumas considerações sobre o ensino de História e destacar a importância de explorar diferentes formas de ensiná-la em articulação com outras disciplinas, de modo a potencializar as possibilidades da interdisciplinaridade. Busco também expor minha trajetória até a definição do objeto de pesquisa do mestrado, evidenciando os elementos que despertaram minhas inquietações em relação à História e às representações artísticas. Meu intuito também é apresentar como minha problemática central foi sendo fundamentada e aperfeiçoada ao longo da minha trajetória docente, até chegar no encontro com o Drama em minha pesquisa. Para isso, trarei momentos e questões que foram me atravessando em minha vivência docente, e a autores e autoras que influenciaram minha trajetória sobre o ensino de História e sua prática no cotidiano escolar.

Desde meu primeiro contato com a História, meu interesse não se deu diretamente pelos fatos históricos em si, mas pela História mediada pela cultura, especialmente pelo cinema, jogos e pelo Teatro. Sempre me instigou a forma como o cinema representava eventos e personagens históricos, embora, inicialmente, eu não compreendesse que essas produções eram construções narrativas, recortes e interpretações elaboradas por diretores, roteiristas e dramaturgos. Com o tempo, percebi que o cinema, assim como outras formas de arte, foi amplamente utilizado de forma política, seja como instrumento de propaganda, seja como meio de crítica, subversão ou expressão popular.

Essa percepção estende-se também ao Teatro e à literatura, como se observa nas obras de Alexandre Dumas e nas peças de William Shakespeare, nas quais contextos históricos são utilizados como ambientações cênicas para discutir questões sociais, políticas, culturais e religiosas. Ou em exemplos mais contemporâneos, como nos filmes de Jordan Peele, ao trabalhar com releituras históricas da violência racial; ou nos trabalhos de Eduardo Galeano, quando transforma acontecimentos históricos em fragmentos poéticos que revelam contradições, violências e resistências da experiência latino-americana.

Nesses casos, a representação histórica não busca o rigor metodológico da historiografia, mas propõe uma releitura criativa dos acontecimentos, baseada em interpretações, simbolismos e escolhas estéticas que revelam tanto o olhar do autor quanto o espírito de seu tempo. Para quem ensina História, esses elementos, como a releitura e a narrativa, se tornam aliados na problematização histórica e como alternativa aos métodos de ensino tradicionais expositivos. Porém, surgem diversos desafios, como a simplificação, a estereotipação e a superficialidade em trabalhar com os temas, deixando-os jogados.

Assim, a incorporação desses elementos no ensino de História, do meu ponto de vista, deve ser significativa para quem aprende, incluindo a liberdade em explorar criativamente os conteúdos, o que gera um desafio para quem ensina: proporcionar estímulo sem renunciar ao rigor teórico e da construção crítica do conhecimento histórico. É interessante observar que o cinema é amplamente usado nas aulas de História, porque é um documento histórico também, mesmo que tenha sido feito no presente.

Circe Maria Fernandes Bittencourt (2005) aponta que, ao nos referirmos ao método tradicional, logo o associamos à aula expositiva, quase sempre atrelada ao uso do livro didático, com o/a estudante recebendo de forma passiva uma enxurrada de informações, frequentemente repetidas oralmente, enquanto o professor o condiciona a materializar as palavras por meio de cópias no caderno. Nesse cenário, observa-se um ciclo que se retroalimenta por objetivos mecânicos de registro, em que as falas se esvaziam e a construção reflexiva entre professor e aluno é, muitas vezes, inexistente.

O dilema de me manter no método tradicional ou escolher alternativas metodológicas ainda é para mim um grande desafio. Durante minha formação no bacharelado e na licenciatura, compreendi as razões da minha afinidade com o ensino de História, reconhecendo na sala de aula um espaço dinâmico, criativo e plural. As disciplinas voltadas à preparação para a docência, aliadas aos estágios supervisionados, aos questionamentos dos estudantes e à curiosidade como fio condutor do diálogo pedagógico, levaram-me a refletir, a cada experiência, sobre como poderia aperfeiçoar não apenas a aprendizagem dos educandos, mas também minha própria prática docente. Passei a buscar formas de trabalhar os fatos históricos de modo a construir, junto aos estudantes, uma linguagem pedagógica e historiográfica que facilitasse a compreensão dos conteúdos e, sobretudo, promovesse o pensamento crítico, criativo e a autonomia intelectual de quem aprende.

Um exemplo disso em minha prática pode ser ilustrado por dois momentos específicos. O primeiro ocorreu quando tive a oportunidade de ministrar uma aula em uma escola estadual para uma turma do segundo ano do Ensino Médio. O tema abordado tratava de questões sensíveis, como o racismo, o processo da diáspora africana e a escravidão no Brasil. Durante a aula, enfrentei dificuldades com alguns estudantes sentados no fundo da sala, que apresentavam comportamentos imaturos e atitudes preconceituosas, como risadas e conversas paralelas, demonstrando desinteresse e deboche em relação aos colegas negros, com comentários depreciativos sobre a cor e sua relação com problemas sociais.

Diante dessa situação, busquei rapidamente uma estratégia que os levasse à expressão efetiva e ao mesmo tempo provocasse uma reflexão mais profunda. Propus, então, a seguinte

atividade: ampliei as provocações, conduzindo o/a estudante a uma imersão temporal e emocional, apoiada nas fontes históricas e em suas problematizações. Trouxe um cenário ficcional por meio de provocações: “Tente se colocar no lugar dessas pessoas, nessas condições, nesse cenário. Como você se sente?”, “quais pensamentos estão passando em sua cabeça nesse momento?” e “O que você faria nessa situação?”. Meu objetivo era representar a diáspora negra e suas implicações históricas naquele contexto, buscando conduzir o estudante a uma reflexão crítica sobre o passado e suas permanências no presente, de modo a provocar sua consciência crítica acerca de seu lugar social e de como esse lugar se constrói e se relaciona histórica e politicamente com sua experiência de vida.

Fui inserindo esse estudante para imaginar como seria a vida de uma pessoa escravizada? Como ele se sentia? Quais eram os sentimentos que pulsavam nele enquanto esse sujeito? O que ele faria no lugar desse sujeito? O que ele acha que as outras pessoas escravizadas fizeram? Ele foi me respondendo, apontando que sentia raiva, medo e bastante dor. Ele sentia que precisava fugir, lutar ou até mesmo morrer como forma de resistir. Acreditava que as outras pessoas faziam o mesmo.

Assim, fui trazendo exemplos históricos que mobilizassem esse estudante a reconhecer que o caminho do deboche e da indiferença não é neutro; ao contrário, ele perpetua discursos preconceituosos e contribui para que a violência continue sendo relativizada e naturalizada contra a população preta. A intenção era evidenciar que certas atitudes, mesmo quando travestidas de brincadeira, reproduzem estruturas históricas de opressão e reforçam a impunidade que marca a experiência social desse grupo ao longo do tempo.

A resposta não veio apenas por meio das palavras, mas também pelo corpo: eles se mexiam de modo a demonstrar desconforto, pernas inquietas, feições no rosto de raiva e indignação. Até congelarem diante das provocações que fui indagando sobre eles. Uma mudança de postura era evidente. A raiva, o desconforto e a indignação emergiram como respostas corporais e emocionais. O/a estudante que antes se comportava de forma jocosa passou a entrar em contato com questões profundas, sendo atravessado/a de diferentes maneiras, assim como eu também fui atravessado pela situação ao vivenciá-la.

Percebi, a partir dessa experiência, que havia realizado algo que, embora novo para mim, estava intimamente ligado à arte, ainda que eu não soubesse naquele momento nomear ou explicar essa relação de modo direto. Com o tempo, compreendi que o exercício de se “transportar” para o passado por meio da ficção constituía um recurso potente para o ensino de História, sobretudo porque ampliava as possibilidades de compreensão, deslocamento e envolvimento dos estudantes.

Com o tempo, li e tive contato com as ideias de Augusto Boal, um importante dramaturgo, diretor de Teatro e teórico brasileiro, reconhecido internacionalmente por criar o Teatro do Oprimido, uma metodologia que une arte, educação e política. Compreendi que o que eu buscava naquele momento era justamente o exercício da “osmosis estética” como meio de construção crítica e sensível do conhecimento histórico.

Seu mecanismo, às vezes insidioso, consiste em justapor duas pessoas (uma fictícia, outra real), dois universos, e fazer com que uma dessas pessoas (a real, o espectador) ofereça à outra, a fictícia (o personagem), seu poder de decisão. [...] Mas existe aqui algo monstruoso: o homem, quando elege, elege em uma situação real, elege em sua própria vida; o personagem quando elege, (e por isso, quando induz o homem a elege), elege em uma situação fictícia, irreal, desprovida de toda densidade de fatos, matizes e complicações que a vida oferece. [...] A justaposição de dois universos (real e fictício) produz igualmente outros efeitos agressivos: o espectador vivencia a ficção e incorpora elementos da ficção. O espectador, que é o homem real e vivo, assume como realidade e como vida o que se lhe apresenta na obra de arte: osmosis estética (Boal, 1991, p. 129).

O mecanismo de promover essa transposição do presente para o passado também condiciona o sujeito a incorporar a realidade por meio da ficção. Nesse contexto, a ficção torna-se um meio de vivenciar o que seria “impossível reviver”, assumindo ao mesmo tempo um caráter pedagógico, pois conduz o indivíduo à reflexão crítica e empática, levando-o a pensar a partir da perspectiva do outro, especialmente daquele que ocupa o lugar do oprimido. Essa abordagem prática me fascinou por ter a liberdade pedagógica em criar ambientes que proporcionassem esse tipo de vivência, ao mesmo tempo que, de certo modo, ampliava meus horizontes em relação às artes.

Entendo que o ensino de História deve preservar o rigor metodológico e teórico que a área exige, porém, o professor de História precisa compreender que a escola não tem como objetivo formar historiadores, mas contribuir para a construção do conhecimento histórico dos sujeitos que compõem esse espaço. Sob essa perspectiva, a prática docente em História torna-se mais instigante e significativa, pois não depende necessariamente de teorias extensas, leituras exaustivas ou conteúdos excessivamente densos. O essencial é adotar uma postura provocadora, que desperte a curiosidade, e estimule o/a estudante a enxergar o mundo e o passado por meio da lente crítica que a História é capaz de oferecer, por meio do prazer que a pesquisa pode proporcionar.

Em minhas leituras sobre ensino de História, tive contato com o professor e historiador Marcos Antônio Silva, em seu livro História: o prazer em ensino e pesquisa. Nele encontrei uma reflexão que considero fundamental para pensar a prática docente e o fazer historiográfico. O autor reitera que é necessário manter uma relação viva com a História e seus saberes, sem,

contudo, perder o rigor ao lidar com suas múltiplas dimensões. O que mais me chamou a atenção foi a maneira como ele articula essa discussão por meio da arte e da ficção, evidenciando a interlocução profunda e necessária entre esses campos. A arte, segundo Silva, tem o poder de potencializar narrativas e revelar aspectos da experiência humana que a História, por certas escolhas metodológicas e científicas, nem sempre consegue abarcar.

Talvez esse seja o desafio ou o fardo do pesquisador: lidar com questões complexas, muitas vezes intangíveis ou de difícil compreensão para quem não está imerso na área. A Arte, entretanto, oferece caminhos para transformar esse processo em algo sensível e acessível, tornando o conhecimento histórico mais próximo da experiência humana. Por outro lado, a Arte também pode ampliar as complexidades e as interpretações, provocando múltiplas leituras e debates, como exemplifica o quadro *Guernica*, de Pablo Picasso, que traduz o horror da guerra e as contradições humanas em uma linguagem simbólica e profundamente política.

A provocação feita pelo autor me leva a refletir se a História realmente deveria se entregar às práticas artísticas, abrindo mão dos parâmetros de rigor e ciência de seu campo ou se na verdade, o caminho está em compreender que Arte e História, assim como Arte e ciência, não são campos opostos, mas complementares. Quando articuladas, essas áreas revelam inúmeras possibilidades criativas, críticas e reflexivas. O autor destaca que pesquisadores da área de História carregam uma tensão entre o campo artístico e o científico, mas possuem autonomia para transitar entre ambos, aproveitando suas contribuições de forma enriquecedora. A partir dessas reflexões, percebo um fortalecimento na minha escolha por estabelecer essa relação entre História e Arte, reconhecendo suas potencialidades e compreendendo que nunca deixei de pertencer ao campo da História. Essas áreas sempre estiveram interligadas e fazem parte da construção da minha identidade como educador e pesquisador. Porém, ainda há muitas questões sobre essa relação arte-história.

White transpõe as perigosas e flutuantes fronteiras nas quais mesmo os historiadores mais contemporâneos pisam com cautela, tendo idéias bastante incisivas sobre a relação entre história e literatura. Afirma que, quando começou a reivindicar uma dimensão científica, a história reprimiu sua própria natureza artística e acabou nunca se estabelecendo como ciência (Tourinho, 2010).

Mesmo reconhecendo a relação profunda entre História e Arte, admito que ainda mantenho uma postura cautelosa ao abordar esse tema. Isso se deve aos limites frequentemente impostos nos debates acadêmicos dentro do campo da História, nos quais prevalece a ideia de que o realismo deve ser o princípio orientador, associado à dimensão científica e à centralidade dos fatos. Por outro lado, há também uma divergência de perspectivas: alguns historiadores e pesquisadores não consideram a História uma ciência, enquanto outros ainda se apoiam em

metodologias herdadas do século XIX, de caráter positivista e marcadas por um ideal cientificista, que busca a verdade dos fatos como se fosse possível alcançá-la de forma absoluta. Atuar como historiador que tem forte relação com as artes torna-se desafiador justamente por talvez sair desse “protocolo da área” e ficar preso numa superficialidade.

A segunda experiência docente em que utilizei elementos teatrais e rompi com o método tradicional de ensino, baseado na exposição e na memorização de informações, ocorreu com as turmas do primeiro ano do Ensino Médio. O conteúdo abordado tratava da Grécia Antiga, com foco na democracia ateniense e em seus desdobramentos históricos. Em uma das turmas, obtive uma resposta instigante e potente por parte dos estudantes, o que me fez repensar a forma de trabalhar esse tema, que muitas vezes é considerado monótono.

Decidi propor uma atividade que transportasse os estudantes, de forma ficcional, para aquele contexto histórico. Recriei em sala de aula uma representação da Atenas clássica, com seus principais elementos, organizando o espaço de modo a simular uma Ágora, onde seriam tomadas decisões políticas e estabelecidas regras coletivas. O objetivo era exemplificar a estrutura política e social ateniense, provocando também uma reflexão sobre as relações entre o presente e o passado.

O resultado dessa vivência foi extremamente significativo e me levou a refletir sobre o potencial transformador dessas práticas. Nesse mesmo período, o Teatro do Oprimido foi introduzido em meu repertório teatral em um curso livre, apresentando-me uma nova forma de compreender o Teatro: a ação na cena pelo personagem e pelo espectador. Nessa abordagem, o espectador se torna parte ativa do processo da cena, e a experiência cênica se transforma em um instrumento de conscientização, confronto e diálogo. Essa experiência me marcou profundamente e me levou a começar um esboço de associação entre a cena teatral e o ensino de História.

Ao analisar como minha prática docente poderia dialogar com o Teatro do Oprimido, percebi que estava buscando um método que incorporasse o princípio dialético. Esse método, como explica Bittencourt (2005) dialogando com o filósofo Henri Lefebvre (1901-1991), envolve o confronto de ideias antagônicas, onde teses opostas se encontram para serem confrontadas. Essas teses podem ser representadas pelas dualidades: a favor e contra, sim e não, afirmação e negação. O resultado desse embate será, como o próprio método aponta, materializado em uma reflexão crítica, seja ela favorável ou não, mas sempre permeada por contradições pulsantes.

Bittencourt explica que Lefebvre vê esse método como algo de grande relevância, pois ele destaca as contradições presentes no pensamento humano, as quais, segundo a autora, se

manifestam constantemente em todos os espaços sociais. O ser humano, no entanto, tem dificuldade em compreender e, cognitivamente, analisar todos os aspectos dessas contradições. Para lidar com isso, é necessário entrar em um processo dialógico e binário, decompondo cada parte desse conjunto de ideias, contradições e pensamentos. O pensamento humano, ao confrontar as contradições inerentes à realidade, passa por um processo de análise que não é imediato. O ser humano, por mais que busque entender as dinâmicas do mundo, é constantemente desafiado pela complexidade e pelas contradições que surgem.

Segundo Lefebvre, essa dificuldade de apreensão da totalidade das realidades exige um processo de decupagem e transformação das limitações cognitivas humanas. Ao abordar a História por meio do Teatro do Oprimido, uma abordagem que desperta em mim o interesse pela articulação interdisciplinar entre os dois campos do saber, o ensino deixa de se limitar à simples transmissão de fatos históricos. Ele se torna um espaço de vivência e reflexão ativa sobre essas contradições presentes na sociedade. Nesse contexto, os estudantes não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas se tornam protagonistas de sua própria história, em diálogo com a história de outros sujeitos, (re)vivenciando dinâmicas de poder, opressão e resistência. Nesse processo, as contradições sociais, políticas e culturais são trazidas à tona e analisadas de forma direta e vivencial.

O Teatro, ao permitir que os sujeitos se coloquem no lugar do outro de forma ficcional, seja por meio da osmose estética proposta por Boal, ou pela ação deles em relação a suas realidades sociais, oferece uma experiência prática que vai além do simples debate teórico expositivo. É aqui que o método dialético pulsa: por meio da reflexão coletiva, o aluno consegue decompor e analisar as contradições presentes na sociedade, ampliando sua compreensão da realidade e desenvolvendo seu raciocínio histórico. No ensino de História, isso se traduz na capacidade de questionar e de refletir sobre o passado e o presente, de construir uma narrativa histórica incluindo um olhar crítico e plural, que abarque contradições, negações, afirmações e suposições.

O método dialético tem sua origem no materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Friedrich Engels e Karl Marx. A base desse método está na ideia de que a história e a sociedade são determinadas pelas condições materiais de existência, ou seja, pelas relações de produção e pela organização econômica de uma sociedade. De acordo com essa teoria, as mudanças sociais e históricas ocorrem por meio de um processo dialético, no qual as contradições internas de cada sistema econômico e social geram transformações.

Bittencourt, em suas análises, destaca que, para aplicar o método dialético no ensino, é necessário identificar um problema que seja situado junto aos estudantes, apresentando suas

contradições para que o problema seja compreendido como um conjunto total de elementos. Em diálogo com o filósofo Gaston Bachelard (1884-1962), que reflete sobre o conhecimento científico e sua aquisição, Bittencourt aponta que, segundo ele, existe um obstáculo epistemológico relacionado ao método dialético. Esse obstáculo, conforme Bittencourt, em um diálogo conceitual com Bachelard, se traduz em um obstáculo pedagógico dentro do contexto educacional, uma vez que o ensino do método dialético exige a superação das concepções tradicionais de aprendizado e favorece a compreensão crítica e profunda dos fenômenos sociais.

Ainda de acordo com Bittencourt (2005), é essencial que haja a formulação de problemas sobre o objeto de estudo a ser trabalhado em sala de aula. Esse processo deve gerar perguntas ou obstáculos que provoquem os estudantes e o professor a buscar respostas, ou respostas possíveis. O intrigante do método dialético, em diálogo com a proposta de Bachelard, é que ele funciona como um ensaio prático do método científico, mas voltado para o questionamento. Nesse processo, há etapas como observação, descrição, generalização e a geração de ideias questionadoras que emergem do contato com o objeto analisado.

Com os fatos e ideias expostos, acredito que o ensino de História, quando conduzido de forma crítica e voltado para a formação de uma consciência que busque observar o mundo com suas contradições, deve, acima de tudo, colocar o sujeito na posição de questioná-las e entender seu lugar dentro desse contexto. O objetivo não é formar revolucionários, mas sim seres humanos capazes de confrontar o absurdo e as injustiças que lhes são impostas. Assim, na sala de aula, quando o método é vivenciado, seja por meio de abordagens pedagógicas alternativas ou do Teatro, meu papel enquanto educador e historiador é situar o/a estudante dentro desse contexto político e social, repleto de problemas interconectados. Cabe a mim, então, mediar o processo de pesquisa e análise desses problemas, com o objetivo de encontrar respostas possíveis coletivamente. No entanto, é importante compreender que, ao encontrá-las, não atingimos um ponto final, mas sim o início de novos questionamentos.

Portanto, o ensino de História, aliado a uma abordagem que potencialize seu caráter provocador e formador, gera resultados focados não em números ou na manutenção do ensino tradicional, que prioriza a memorização vazia e, muitas vezes, contribui para a perpetuação das desigualdades sociais. Em vez disso, como venho afirmando, busco um ensino baseado em um conjunto de ações: memória, interpretação e observação do lugar do/da estudante no mundo, questionando como essas relações me atravessam enquanto ser humano, inserido também nesse espaço e tempo.

Foi a partir dessas primeiras experiências e ensaios meus como docente que se tornou possível a aproximação entre o ensino de História e o Teatro. Essas vivências despertaram em

minimizar a curiosidade e a necessidade de transportar tais experimentações para o campo acadêmico, não apenas para descrevê-las, mas para analisá-las de forma mais aprofundada, dissecando seus limites e potencialidades. Buscava, com isso, ampliar a compreensão sobre os caminhos possíveis para o ensino e a aprendizagem de História, ao mesmo tempo em que aproximava esse campo ao do Teatro. Diante dessas inquietações, comecei a delinear um projeto de pesquisa que compreendi não ser tão fecundo se desenvolvido no mestrado em História, mas que encontraria nas Artes um espaço mais potente para olhar essas experiências a partir de outro ângulo teórico e metodológico.

CAPÍTULO 2 – MINHAS COMPREENSÕES SOBRE O DRAMA A PARTIR DE UMA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

No presente capítulo, apresento os elementos teórico-metodológicos do Drama articulados aos meus entendimentos, tal como se materializaram na prática desenvolvida na escola. Busco dialogar com autoras e autores que pesquisam o tema e explicitar de que modo suas contribuições influenciaram e refinaram minha compreensão sobre a proposta do Drama, desdobrando-se na prática organizada por mim. Na primeira subsecção pretendo fazer uma breve contextualização sobre a História do Drama e sua chegada ao Brasil.

2.1 O Drama como abordagem de Ensino e os primeiros diálogos com ensino de História

Um ponto de partida para um processo de Drama é encontrar o “tema” ou área de aprendizagem sobre a qual esse será desenvolvido. O Drama sempre será “sobre” algo. Poderá trazer questões do cotidiano dos participantes, temas que aparecem em suas brincadeiras, questões políticas, éticas e estéticas que dialoguem direta ou indiretamente com o grupo, problemas de relacionamentos, curiosidades dos participantes, desejo de conhecerem uma determinada cultura, um período da História, experimentarem o contexto de uma determinada obra (teatral, conto, romance, filme, música), aprofundarem seus conhecimentos sobre determinado conteúdo curricular a ser trabalhado. Indêpende de qual seja o tema, ele sempre será explorado por meio de uma experimentação dramática (Pereira, 2015, p. 115).

O Drama tem indícios do seu surgimento na Inglaterra, na segunda metade do século XX como aponta a pesquisadora Marcia Novakoski (2015). Confesso que tive dificuldade em ter contato com as fontes primárias, por ser um campo de pesquisa muito específico daquela região, com publicações na mesma língua. Foi graças a Beatriz Ângela Vieira de Cabral³, que trouxe as propostas do Drama para o Brasil, traduzindo textos e introduzindo essa nova abordagem nos estudos e práticas pedagógicas em Teatro no ensino superior e básico, que essa abordagem se disseminou no país. Também tive dificuldade na busca por um ponto inicial da origem do Drama, o que trouxe inseguranças e limitações materiais para tentar compor um possível panorama histórico, seja por conta do alto valor dos livros nesse tema, em sua maioria importados, seja por estarem em outra língua, ou, ainda, pelos livros não estarem disponíveis para acesso livre em nenhum meio digital. Por tudo isso, optei por utilizar autores e autoras

³ Beatriz Ângela Vieira de Cabral, licenciada em letras pela Universidade de São Paulo, mestre pela Escola de Comunicação e Artes da USP e doutora pela Philosophy of Art Drama in Education – University of Central England. Aposentada como professora de graduação e pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pesquisadora na área de teatro.

brasileiros/as que estudaram e estudam o Drama como abordagem de ensino e pesquisa, buscando, a partir deles, estruturar esse panorama histórico.

Diego de Medeiros Pereira (2015), pesquisador em Drama e professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, autor de livros e artigos sobre o tema, observa que o Drama tem suas ramificações de origem no início do século XX. O autor terá como referência a professora Harriet-Finlay Johnson (1871-1956), que inicia as primeiras discussões metodológicas de como essa abordagem era apropriada nas escolas inglesas. Ela criticava as metodologias mais tradicionais de ensino de Teatro, nas quais o texto e a memorização dele eram os principais artifícios teatrais. Johnson apontava que essa metodologia mais tradicional limitava demais as potencialidades de cada discente em explorar por si mesmo os seus próprios jogos, sua própria ludicidade a partir do texto dramático. A autora propunha que as/os estudantes pudessem ter espaço de criação lúdica, procurando articular não só a disciplina de Teatro, mas também as diversas disciplinas presentes no currículo deles, de forma transdisciplinar, e compreendendo o professor como um mediador.

A partir das leituras da pesquisa de mestrado de Marcia do Rocio Novakoski (2015), entendo que o Drama tem três períodos históricos. O primeiro, de seu surgimento, nos anos 40/50, quando o termo ainda era considerado, de maneira abrangente, como o próprio Teatro, como disciplina na educação inglesa. O segundo período coincidiria com a reforma curricular inglesa, no final da década de 40, quando o governo buscava flexibilizar as pedagogias mais ortodoxas e rígidas na educação britânica, propondo agora uma educação mais sensível e uma experiência mais saudável de ensino-aprendizagem. Por fim, um terceiro período, que seria o início de fato da abordagem do Drama, e teria se iniciado na década de 50, tendo sua consolidação nos anos 70, momento em que surgem como precursores e pesquisadores do Drama, Dorothy Heathcote e Gavin Bolton.

A partir de 1991, o Drama foi introduzido na disciplina de História na Inglaterra e no currículo nacional inglês. Essa introdução ocorre em um momento de reforma e preocupação do parlamento com a disciplina de História. O foco era no estabelecimento de metas e programas de estudo, no caso metodologias, que buscassem o aprimoramento do ensino na área. Porém, a articulação entre o Drama e a disciplina de História teve um abalo no ano de 1993, com o apagamento do Drama como abordagem de ensino e a redução do foco da reforma na área da História. Novakoski afirma que essa reforma tinha como objetivo maior rigidez e controle dos professores sobre o conteúdo, além de reduzir drasticamente o conteúdo de História, transformando-a em matéria optativa na grade curricular. O cenário melhora apenas

no início dos anos 2000, quando o currículo inglês reintroduziu o Drama e trouxe maior flexibilidade aos professores na escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas.

Na mesma década de 1990, a autora Beatriz Ângela Vieira Cabral viaja para seu doutorado no Reino Unido e tem contato com os processos de Drama produzidos pela professora Dorothy Heathcote, bem como com Cecily O'Neill, aprofundando-se sobre essa abordagem e sobre autores/as que teorizam sobre o Drama. Biange, como é popularmente conhecida, fará a tradução das principais ideias relacionadas ao Drama e procurará aproximar os termos dessa abordagem, de origem inglesa, do contexto linguístico do português brasileiro, compondo outras formas de compreensão sobre alguns dos diversos conceitos presentes no Drama.

Segundo Menegaz (2020), ao retornar para o Brasil, ela iniciará em 1995 a vivência de diversos processos em Drama, além da introdução do Drama como método de experimentação teatral, criando o Grupo de Pesquisa Drama como Eixo Curricular em cooperação com a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Assim, ao longo de 1995 até 1998, foram vivenciados os primeiros experimentos de Drama no Brasil em escolas da educação básica.

Menegaz (2020) aponta que foram cinco vivências realizadas nesse período: 1) Drama: Conchas e Caramujos; 2) Cavernas; 3) Colonização açoriana; 4) Plantas da Ilha: a História de Marina, que ocorreram em duas escolas municipais na cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina. Estas vivências são importantes para evidenciar o caráter transdisciplinar oferecido pelo Drama, como possível eixo curricular no Ensino Fundamental, conforme aparece nos relatos presentes no livro *Drama Como Método de Ensino*, publicado no ano de 1999, uma das primeiras publicações que partem de experiência realizada no Brasil.

Segundo Cabral (2006), o Drama possui em sua essência a capacidade de provocar questionamentos e incentivar a busca de respostas por meio da diversidade presente na experiência humana. Quando afirmamos que o Drama pode compor o eixo curricular do ensino, é justamente pela sua potência investigativa, pela problematização que mobiliza e pela possibilidade de dialogar com múltiplas áreas do conhecimento.

Meu entendimento acerca da proposta de Cabral (2006) sobre o Drama como eixo curricular é que ela estimula e fortalece a investigação no processo de ensino. Essa proposição possibilita integrar as diversas áreas do conhecimento, favorecendo o planejamento compartilhado entre professores de diferentes disciplinas, mas também assegura liberdade para que um único docente conduza um tema gerador que atravessa outros campos, criando diálogos e questionamentos que podem ser mobilizados pelos estudantes em suas aulas subsequentes com outros professores. O ponto central que identifiquei nessa concepção é a autonomia tanto do

educador quanto do educando no processo pedagógico, permitindo que o foco recaia sobre o processo de aprender e descobrir. Os temas e questões que emergem desse percurso também atravessam o processo criativo e artístico, produzindo uma reflexão estética que se expande para outras áreas do conhecimento e para os conteúdos vinculados à vivência realizada.

Segundo Cabral (2006), o Drama constitui-se como uma subárea do fazer teatral, ou método de ensino, seja ele para um eixo curricular, tema gerador ou processo que tenha como foco a exploração de formas e conteúdos relacionados, com intuito investigativo. Menegaz (2025) destaca que o Drama é uma abordagem que inclui diversos procedimentos de trabalho criativo, como jogos teatrais, jogos tradicionais, teatro fórum, criação de desenhos, composição coreográfica e outras práticas que, mesmo se originando em outros campos artísticos, são reconhecidas dentro do Drama como estratégias, como coloca o autor.

Porém, se observarmos mais a fundo, notamos que o Drama tem um caráter bastante híbrido, ao se articular com outras abordagens, não se fixar em apenas um elemento teatral ou de uma área apenas, mas estar sempre aberto a novos focos de articulação. Conforme Pereira (2015) cita em sua pesquisa: “Segundo Howell e Heap, o Drama ‘[...] oferece a oportunidade de que duas vertentes de aprendizagem estejam sempre presentes – aprender sobre a natureza do Drama e aprender através do Drama sobre outras coisas.’ Nesse sentido, a aprendizagem dramática não exclui o conteúdo a ser trabalhado, pelo contrário, as duas vertentes são complementares e uma sustenta a outra.” (Howell et al., apud Pereira, 2015, p.114). A partir dessa citação, percebemos que a natureza do Drama não é só o de uma abordagem teatral, mas tem em sua essência o ensino e a aprendizagem transdisciplinar. O foco da minha pesquisa é seguir pela segunda abordagem: aprender através do Drama, explorando de forma investigativa, vivencial e sensível um contexto histórico.

A possibilidade de experimentar dramaticamente determinado tema ou conteúdo permite à criança o desenvolvimento de uma aprendizagem mais sensível uma vez que é necessário um engajamento não somente intelectual, mas também físico e emocional para que o processo dramático e de aprendizagem aconteça. Ao experimentarem dramaticamente determinadas situações, emergem desejos e curiosidades que se relacionam com seu contexto – social, cultural, familiar ou mesmo do conteúdo curricular (Pereira, 2015, p. 114).

Quando optei pelo Drama como abordagem, a escolha foi justamente por sua capacidade de despertar a curiosidade e por proporcionar a exploração de diferentes camadas dos temas ou áreas escolhidas para estudo. Essas características possibilitam a construção de abordagens mais lúdicas para o ensino de uma disciplina como a da História, e a diminuição do uso das aulas expositivas, ainda muito presentes nessa disciplina. Segundo Tharyn Stezak de Freitas (2012), um dos focos do método dramático é construir a reflexão crítica a partir do mergulho

situacional, incentivando ativamente o pensamento e a ação. Como a autora aponta, é pensar em termos situacionais, possibilitando que o participante se compreenda como um ser de práxis. A partir disso, trago novamente minha pesquisa, pois a escolha do Drama vem no meu caminhar de construção de um ensino que procure o desenvolvimento consciente da cidadania estudantil dentro e fora da escola, promovendo a reflexão crítica a partir da problematização histórica desta vivência e a reflexão sobre o lugar social destes estudantes na escola e na sociedade.

A meu ver, outros dois elementos foram fundamentais para minha escolha pelo Drama na pesquisa: de um lado, a forma singular da abordagem por meio do trabalho coletivo e colaborativo; de outro lado, as estratégias e formas de trabalho do Drama com foco na construção de uma narrativa ficcional. Como Cabral afirma, parafraseando O'Toole: “[...] o processo, em Drama, pode ser definido como a necessidade de negociação e renegociação dos elementos de forma dramática, quanto o contexto e aos objetivos dos participantes” (O'Toole, 1992 *apud* Cabral, 2006, p. 44). A negociação e a renegociação só são possíveis com a ação coletiva, que, no processo, continuam gerando mais situações a serem vivenciadas, negociadas e renegociadas. O trabalho coletivo não necessariamente pode ser restrito à escola, podendo ser vivenciado em outros ambientes durante o processo, mas no ambiente da escola isso é muito importante justamente pelo caráter estimulante que tem nos processos de ensino e aprendizagem e pelas possíveis articulações que podem surgir com outras áreas do conhecimento.

2.2 Algumas práticas de Drama no ensino de História fora do Brasil

Para elucidar a prática do Drama em História, trarei alguns exemplos que encontrei a partir de artigos que buscavam apresentar experiências práticas ou discussões acerca do tema. O objetivo é fazer uma exploração teórico-metodológica das vivências em Drama, especialmente em autores de várias regiões do mundo, visto que o Drama é uma abordagem internacional bastante reconhecida. Infelizmente no Brasil, não encontrei em minhas buscas, uma grande gama de pesquisadores em Drama que buscam fazer essa articulação no ensino de História, a não ser Márcia Novakoski, com quem estabelecerei diálogo mais detido na última seção. Com esse problema posto, percebo a importância da difusão dessa metodologia entre os colegas da minha área e entre órgãos superiores de educação. Acredito que a discussão poderia ser levada para um âmbito mais amplo, como o das transformações curriculares, dando aos professores mais possibilidades de atuação e aprimoramento, não só focado no Drama, mas talvez em outras abordagens. Considerando que esse debate mais amplo, das políticas curriculares, não é o foco de minha dissertação, centrarei essa seção no compartilhamento de

estudos acerca de experiências realizadas fora do Brasil na interface entre Drama e ensino de História.

No início da minha busca por referências, deparei-me com diversos artigos da revista *Teaching History Journal*⁴. Optei por selecionar apenas dois textos para abordar nesta seção, publicados com um intervalo de 42 anos entre si, o que me permite explorar um contraste interessante entre contextos históricos e educacionais bastante distintos. Essa diferença temporal reforça uma constatação importante: o ensino de História articulado ao Drama já aparece nos debates acadêmicos e nas práticas escolares do Reino Unido desde a década de 1970, como é percebido na revista. Ao mesmo tempo, provoca uma reflexão sobre a realidade brasileira, na qual essa abordagem tem se inserida de forma mais recente. Ainda que alguns professores no Brasil recorram intuitivamente ao Drama em suas práticas, muitas vezes o fazem sem reconhecê-lo como parte de uma metodologia estruturada e debatida academicamente.

No artigo O uso do Drama no Ensino de História, tradução nossa⁵, publicado em 1970, os autores britânicos Dorothy Barlow e David Isenberg, já apontavam como o ensino de História vinha sendo articulado em direção a uma nova abordagem, com objetivos e metodologias alinhadas a elementos teatrais em sala de aula. Barlow e Isenberg (1970) destacam como os professores de História tendem a priorizar um ensino acadêmico centrado em conteúdos literários mais densos, com foco em leitura e escrita.

Os autores apresentam um panorama das escolas secundárias da época, indicando que muitos discentes tinham habilidades de alfabetização na média ou abaixo dela. Embora não especifiquem se essas habilidades são de ordem socioeducativa ou socioemocional, entende-se que estão relacionadas à leitura e à interpretação de texto. Isso nos ajuda a problematizar como o ensino tradicional, com sua ênfase em conteúdos teóricos, pode se tornar desafiador e, por vezes, ineficaz para essa faixa etária, sobretudo quando consideramos as dificuldades de aprendizagem e as defasagens acumuladas ao longo da trajetória escolar, frequentemente não enfrentadas de forma efetiva.

Para os autores, o ensino de História deve ser significativo para quem aprende, o que gera um desafio para quem ensina: proporcionar estímulo sem renunciar ao rigor teórico e da construção crítica do conhecimento histórico. Circe Maria Fernandes Bittencourt (2005) aponta que, ao nos referirmos ao método tradicional, logo o associamos à aula expositiva, quase sempre

⁴ Segundo informações disponibilizadas pela *Historical Association* (2023), A Revista *Teaching History* é vinculada à *Historical Association*, uma instituição britânica fundada em 1906 com o objetivo de incentivar o estudo da História. Criada em 1976, a revista tem como proposta divulgar práticas pedagógicas atualizadas e criativas voltadas ao ensino da disciplina em diferentes níveis de escolarização.

⁵ *The Use of Drama in History Teaching*.

atrelada ao uso do livro didático, com o estudante recebendo de forma passiva uma enxurrada de informações, frequentemente repetidas oralmente, enquanto o professor o condiciona a materializar as palavras por meio de cópias no caderno. Nesse cenário, observa-se um ciclo que se retroalimenta por objetivos mecânicos de registro, em que as falas se esvaziam e a construção reflexiva entre professor e aluno é, muitas vezes, inexistente.

No texto, Barlow e Isenberg defendem que o ensino de História por meio do drama aproveita justamente a curiosidade pulsante das crianças nessa faixa etária, favorecendo o envolvimento, estimulando a criatividade e possibilitando a imersão no contexto ficcional. O engajamento e a imaginação encorajam as/os estudantes a se identificarem como "personagens históricos em tempos diferentes". A afirmação dos autores, "O drama na educação é basicamente improvisação" (Barlow & Isenberg, 1970, p. 303, tradução nossa), responde a uma dúvida recorrente em meu processo de pesquisa: "Devo me preocupar com o imprevisto ao utilizar o drama?".

Ao refletir sobre essa frase, compreendo o imprevisto não como desvio do tema ou da estrutura planejada, mas como a capacidade de responder, com sentido, às situações que emergem no contexto da atividade. É a habilidade de articular essas ações espontâneas com os objetivos pedagógicos, potencializando a discussão sobre o tema a partir das interações vividas pelo grupo. Compreendo que não existe planejamento fixo, ainda que a educação tradicional e conteudista, de certo modo, acabe se prendendo ao planejamento como forma de controle. Para mim, o planejamento funciona apenas como um ponto de orientação, um guia que ajuda a direcionar o processo, mas que não deve engessar a prática. Ele é necessário para indicar o caminho e os objetivos pretendidos pelo professor/a ou condutor/a, mas precisa permanecer flexível diante das imprevisibilidades e das demandas que surgem no percurso.

Essa reflexão toca diretamente uma das inseguranças do meu processo: o receio de sair do planejamento fixo, do roteiro previamente elaborado. Compreendendo a perspectiva dos autores, passei a enxergar o imprevisto como uma contribuição valiosa, ancorada no instinto infantil de brincar, criar e descobrir. Nessa lógica, o professor não foca no controle. O professor media, organiza e estimula possibilidades criativas, nas quais as/os estudantes podem encenar relatos ou explorar objetos e documentos como fontes históricas ou literárias. Contudo, entendo que o uso frequente de modalidades de improvisação com adolescentes pode apresentar outros desafios no que diz respeito à imersão, pois tende a gerar confusão e desinteresse, devido à postura mais crítica que essa faixa etária costuma adotar diante de atividades muito lúdicas e sem uma estrutura claramente definida (o que será feito, porque será feito e como será feito).

Já com crianças e pré-adolescentes, em minha prática, percebo maior fluidez criativa – qualquer situação ou objeto apresentado gera rapidamente engajamento na ficção.

Nos processos de Drama a representação surge como elemento central, não se limitando à oralidade ou à escrita. Ela pode partir de figurinos, imagens ou músicas, que funcionam como estímulos à construção criativa no processo dramático aplicado ao ensino de História. Durante a leitura do texto, reconheci elementos que rememoram práticas vivenciadas por mim na condução de processos com adolescentes. Em certa medida, segui a proposta dos autores ao adotar uma postura de condução mais livre, permitindo que os estudantes mesmos organizassem suas ações e escolhas.

Para Barlow e Isenberg, crianças que trabalham sozinhas tendem, espontaneamente, a se reorganizar em pares, trios ou pequenos grupos. Lideranças emergem gradualmente nesse processo. Eles afirmam: “O melhor drama com crianças pequenas será, no entanto, aquele que elas fazem sozinhas no tempo de atividades livres, quando elas pegam suas ideias e trabalham em particular” (Barlow; Isenberg, 1970, p. 304, tradução nossa). Esse trecho remete diretamente a experiências com meus estudantes do ensino médio: houve momentos em que o trabalho com o drama transcendeu a aula formal. Em tempos livres ou durante outras disciplinas, as/os estudantes se organizavam autonomamente para discutir aspectos do contexto ficcional, elaborar estratégias e realizar ações dramáticas, como se estivessem vivendo no cotidiano daquele mundo histórico. A tensão dramática era perceptível, e o improviso funcionava como condutor de situações carregadas de significados políticos como apresento no capítulo 3.

Outro aspecto relevante no artigo de Barlow e Isenberg (1970) é o uso de documentos como disparadores de conflitos, cenas e situações. Esses documentos podem ser criados artificialmente ou resultar de investigações historiográficas. Trata-se de um recurso que dialoga com o conceito de pré-texto e com o pacote de estímulos, atuando como gatilho para a construção do contexto ficcional. Os autores citam um projeto desenvolvido pelos departamentos de História e Drama do Manchester College of Education, em articulação com escolas secundárias, diversas atividades conjuntas foram elaboradas.

Dentre elas, uma chamou minha atenção: a utilização de uma chave como elemento simbólico para discutir portões e muros na Idade Média, servindo de ponto de partida para investigações mais profundas sobre o período medieval. Outros recursos visuais e materiais também foram mobilizados com o objetivo de gerar discussões investigativas: imagens como a do *The Black Prince* (O Príncipe Negro), desenhos de cavaleiros medievais, réplicas de castelos e armas de cerco.

Essa experiência me fez refletir sobre como o ensino de História, mediado pelo drama, pode ser menos complexo do que parece à primeira vista. Elementos simples, mas bem escolhidos e contextualizados, tornam-se potentes disparadores de debate e investigação histórica. Além disso, o próprio ato de assumir papéis históricos relacionados ao contexto estudado funciona como estímulo para esse debate, aprofundando a imersão e a reflexão. Toda essa prática fornece, segundo os autores, um amplo catalisador criativo para outras possibilidades de ensino, abrindo diálogo também com outras disciplinas.

No artigo *A melhor maneira para os alunos se lembrarem da história é vivenciá-la!*: *Transformando a compreensão histórica por meio de dramatização com roteiro*⁶ – (tradução nossa), escrito por Helen Snelson, Ruth Lingard e Kate Brennan⁷, publicado no ano de 2012. O texto tem como objetivo apresentar como os roteiros (scripts) criados pelas professoras, que podem ser utilizados para discutir eventos históricos, mas também ampliar essa discussão procurando observar historicamente as motivações e intenções dos sujeitos históricos daquele contexto. Os roteiros (scripts) não são textos dramáticos completos, pois tem em sua base o aspecto improvisacional do Drama, o foco é que os/as estudantes possam improvisar em cima das pistas estabelecidas pelos docentes. Além disso, segundo as autoras, servem como uma forma que incentiva os jovens a falarem, superando a timidez e criando uma interação estimulante para a aula de História.

Já no início do artigo elas falam sobre a importância de se pensar e selecionar cuidadosamente estratégias/convenções que sirvam quase como uma luva para determinada turma específica. Isso porque uma palavra, como apontam as autoras, pode gerar uma resposta que proporciona uma discussão e ajuda no refinamento reflexivo estudantil, além de desafiá-los criticamente. O foco é que as turmas de estudantes se munam de conceitos que os ajudem a argumentar, mas também compreender historicamente como as relações sociais ajudam a forjar a História.

Para Snelson, Lingard e Brennan (2012), os roteiros em Drama são construídos como um texto corrido, como se fosse uma peça teatral no estilo shakespeariano porque estavam trabalhando com o mesmo período histórico da peça. Elas mesclam essa estrutura narrativa com eventos, situações, sujeitos históricos, propondo trabalhar com a metodologia ativa e com as/os

⁶ *The best way for students to remember history is to experience it!*: *Transforming historical understanding through scripted Drama*.

⁷ Helen Snelson (professora chefe no departamento de História na *The Mount School*, escola independente Quaker das faixas etárias 11 a 18 anos) em York, Ruth Lingard (professora chefe no departamento de História na escola *Millthorpe School*, abrangendo as faixas etárias de 11 a 16 anos) também em York e Kate Brennan (ex-professora de História e fundadora da *Act of The Facts*, uma empresa educacional de roteiros).

estudantes assumindo papéis. É interessante perceber como elas elaboram os roteiros focando em conceitos difíceis para as/os estudantes e utilizam os *scripts* como outras formas de trabalhar essa problemática, facilitando o entendimento por meio da vivência. Porém, essas estratégias não só servem como uma forma de facilitar, como também de identificar as dificuldades aparentes na compreensão histórica ou conceitual dos jovens e, ainda, ajudar as/os estudantes nas avaliações teóricas.

A estrutura dramatúrgica dos roteiros inicia com uma sinopse da cena, posteriormente são apresentados os diálogos entre os personagens. Fico pensando como teria sido interessante no processo em Drama sobre a Grécia Antiga que propus na pesquisa ter já estabelecido os diálogos e um “pré-molde” para os episódios vivenciados. Os diálogos nas estruturas propostas pelas autoras na sua prática em sala de aula são bastante diretos, colocando os personagens a argumentarem, além de já introduzirem uma classe social e um personagem para cada estudante. Cada roteiro é construído por determinada turma com personagens já delimitados para cada estudante, com foco nas suas dificuldades ou potencialidades de aprendizagem.

No caso da minha prática, optei por trabalhar com eles o processo de elaboração do próprio roteiro, passo a passo, personagem a personagem, justamente para ajudar no entendimento do que é um sujeito histórico e como ele é construído historicamente, a partir do tempo, das relações e das trocas sociais presentes naquele indivíduo.

Acredito que, ao transportarmos o conceito a ser trabalhado em aula para uma representação simbólica, abrimos um amplo campo de possibilidades interpretativas e analíticas para as turmas de discentes. Essa abordagem também se mostra especialmente interessante por permitir formas alternativas de avaliação, que vão além dos tradicionais trabalhos de seminário ou provas. A partir dessas representações, segundo as autoras, torna-se possível explorar como o estudante pensa, por que pensa daquela forma e de que maneira esse pensamento foi historicamente construído. No entanto, isso só se realiza plenamente quando há uma margem criativa concedida ao aluno, permitindo que ele participe da elaboração do roteiro junto com o professor. Essa coautoria não apenas valoriza a escuta, mas também fortalece a relação entre ensino, aprendizagem e produção de sentido.

Os roteiros propostos pelas autoras não têm como objetivo a memorização. Elas defendem que os/as estudantes devem mantê-los em mãos, conduzindo o drama como uma conversa. Segundo elas, a exigência de decorar falas poderia comprometer a concentração dos/das estudantes. Considerando que o artigo foi escrito em meados de 2012, é interessante refletir sobre como, naquele contexto, as/os estudantes conseguiam manter o foco e se engajar nas atividades propostas.

Pensando na realidade educacional e cognitiva de 2024, qualquer atividade que demande concentração contínua já representa um grande desafio e talvez não tenha, por si só, um efeito significativo no processo de aprendizagem. Por isso, quando o estudante é colocado em uma postura ativa, vivenciando um personagem com apoio de um roteiro que indica o que deve ser dito e feito, criam-se brechas produtivas para o envolvimento emocional e para o surgimento de percepções próprias sobre a situação encenada. Além disso, esse suporte também favorece a mediação do professor. No meu caso, se eu tivesse em mãos um roteiro estruturado, teria mais clareza sobre os pontos a serem costurados, quais problemas mereciam maior destaque e como poderia, a partir deles, promover uma problematização histórica mais eficaz. Inclusive, enquanto professor-personagem, esse tipo de material me ajudaria a assumir papéis com mais segurança, sem me sentir perdido ou desconectado da cena e de seus objetivos pedagógicos. Entretanto, durante o processo vivido, não cheguei a experimentar essa possibilidade.

Snelson, Lingard e Brennan (2012) destacam que as/os estudantes não demonstraram dificuldade em assumir os papéis propostos, nem em distinguir os personagens fictícios dos personagens históricos reais. Eles compreendiam a importância daqueles papéis para o tema que estava sendo discutido no momento. Embora, à primeira vista, essa abordagem pudesse suscitar preocupações quanto a possíveis anacronismos nos roteiros, o processo de investigação se torna um aliado fundamental. É por meio dele que o uso da ficção ganha ainda mais sentido na construção das aulas de História, contribuindo não apenas para a compreensão dos fatos históricos trabalhados, mas também para a ampliação da visão analítica estudantil diante das situações encenadas. Os roteiros, nesse contexto, proporcionam experiências que fortalecem tanto o envolvimento emocional quanto a reflexão crítica, conectando o campo da imaginação com o da construção do conhecimento histórico. Segundo relatos trazidos pelas autoras, alguns estudantes afirmaram que era mais fácil compreender a História quando ela era contada como uma “fofoca”, narrada por faxineiras ou trabalhadores inseridos naquele contexto, do que ao vasculhar fontes e tentar construir uma leitura a partir delas. Esse tipo de comentário me faz refletir sobre como as fontes históricas também podem funcionar como disparadores dramáticos. Elas não precisam estar distantes ou apenas serem analisadas em sua literalidade, mas podem ganhar vida por meio de personagens que explicam, comentam ou até contradizem o que está sendo dito pela própria fonte. Essa abordagem abre espaço para uma representação meta-histórica, em que as/os estudantes não apenas interpretam o passado, mas também questionam os modos de narrar, tornando o estudo da História mais acessível, instigante e crítico.

Os roteiros, nesse caso, apresentam-se como uma estratégia dramática e histórica para abordar questões sensíveis, como guerras ou decisões políticas, oferecendo pedagogicamente um espaço de investigação e reflexão, como ocorre em uma proposta descrita no artigo, centrada na análise da Guerra do Vietnã. Nela, personagens fictícios, com nomes intencionalmente irônicos — como *Ann Analysis* e *Ann Achronism* (referências diretas à análise e ao anacronismo) —, interagem com a turma. Elas fazem perguntas sobre o contexto histórico, compartilham informações relevantes e, ao mesmo tempo, analisam fontes históricas com as/os estudantes. Essa construção dramatúrgica não apenas aprofunda o conteúdo, como também estimula o desenvolvimento de uma postura crítica diante das narrativas do passado, tornando a aprendizagem mais envolvente e significativa. As duas personagens não foram criadas aleatoriamente; sua presença tem um propósito claro, já estabelecido nos roteiros. *Ann Analysis* atua como uma espécie de crítica, refletindo sobre a importância dos eventos e sujeitos históricos, quase como se avaliasse um filme. Já *Ann Achronism* assume o papel de juíza, comparando diferentes situações, julgando-as e provocando paralelos entre tempos históricos distintos.

Como professor, percebo que as autoras buscaram materializar conceitos abstratos, transformando ideias como análise e anacronismo em figuras dramáticas. Assim, o estudante não apenas vivencia essas noções no plano simbólico, mas também as experimenta de forma ativa, trabalhando historicamente e desenvolvendo sua capacidade de interpretação crítica dos fatos. Os roteiros apresentados no artigo guardam certa semelhança com elementos de algumas atividades que propus em meu processo de Drama, especialmente por mesclarem perguntas com situações históricas, provocando o estudante a pensar e decidir como se estivesse no lugar de um grego antigo. No entanto, mesmo imerso nesse contexto ficcional, ele continua atravessado por elementos do presente, que influenciam suas escolhas e reflexões. Essa sobreposição entre passado e presente enriquece a experiência, permitindo que o aluno compreenda os dilemas históricos enquanto projeta neles suas próprias referências e valores atuais.

2.3 Referências brasileiras que fundamentaram minha prática

Na procura por pesquisadores que utilizaram o Drama nas suas práticas de ensino de História, tive contato com o trabalho da professora Marcia do Rocio Novakoski, professora de História da Educação Básica do estado do Paraná há 20 anos e há 13 anos utilizando o Teatro como ferramenta dentro da sua prática enquanto professora. Em sua jornada como

pesquisadora, ao entrar no mestrado no Programa de Pós-graduação da Universidade de Santa Catarina (UDESC), tomou contato com o Drama e narra teve muita dificuldade no entendimento da proposta nesse primeiro contato, o que gerou uma identificação pessoal com minha situação de pesquisa. Isso porque tive as mesmas dificuldades, visto que essa abordagem tem uma gama de artifícios e conceitos que trazem inúmeras possibilidades de atuação dentro da sala de aula, mas são muitos autores e perspectivas diferentes, oriundos de práticas e saberes de outros campos de conhecimento. Ao longo da pesquisa, isso gerou certa sensação de insegurança em relação a estar ou não trabalhando efetivamente com Teatro ou fazendo uso da metodologia de forma adequada.

Embora teoricamente não tenha entendido muito bem a proposta no início, com a prática descobri no drama o que tanto desejava: uma estratégia que possibilita dramatizar uma situação e ao mesmo tempo motivar os alunos a tomar suas próprias decisões. Ao conhecer alguns elementos do drama, as ideias surgiram: e se essa situação tivesse como contexto ficcional o passado? E se os alunos tivessem a oportunidade de estar no papel de pessoas em contextos históricos decisivos, com poder de escolha? E se o espaço para a experimentação fosse o da escola? E se o professor também desempenhasse papéis no processo? (Novakoski, 2015, p. 21).

Ao ler o material de Novakoski, o entendimento do que eu queria para minha pesquisa de mestrado se tornou extremamente claro e objetivo, os “e se” que ela traz na citação se complementaram com os meus. Tivemos um encontro de perspectivas sobre como abordar a História na sala de aula, focando justamente na parte que é a mais importante na minha atuação e em minha pesquisa: a possibilidade de uma reflexão crítica sobre determinados eventos históricos, mas proporcionando ao aluno, o poder de escolha, de ampliar sua reflexão acerca do evento histórico por meio da ação.

É preciso envolver os alunos no processo de investigação, envolvê-los em atividades genuínas de aprendizagem, a partir das quais eles constroem suas próprias visões do passado, isto é, suas próprias histórias. Assim, na História em sala de aula, o questionamento, consciência crítica e ceticismo devem trabalhar de mãos dadas, com o professor dando apoio ao aluno em cada etapa em dar sentido ao registro do passado. Isso pode assumir muitas formas, incluindo poesia, drama e exposições (Fines, 2002 *apud* Novakoski 2015, p. 38).

No meu processo pedagógico essas “muitas formas” se materializariam por meio da imersão em um contexto ficcional, permitindo ao estudante experimentar a sensação de “estar naquele tempo histórico”, com elementos que representam aquele cenário, sejam eles físicos ou simbólicos. Essa imersão coloca estudantes diante de questões como: “O que eu faria no lugar dessas pessoas?”, “Por que eu tomaria essa decisão?”, “De onde vêm essas escolhas?”, “Por que é assim? Precisa ser assim?”. Esses questionamentos acionam a dimensão investigativa no contexto da educação escolar, permitindo que a pesquisa se torne não apenas um meio de

produzir reflexões históricas, mas também uma forma de articular o conhecimento com sua própria vivência dentro e fora da escola, elaborando-o por meio da ficção.

É importante destacar que o distanciamento em relação à imersão é constante, como pude identificar em vários momentos da minha prática. O estudante não permanece imerso o tempo todo. Surge, inevitavelmente, um movimento de afastamento decorrente de seu cotidiano, de sua identidade e de suas próprias convicções, o que gera uma tensão produtiva entre o “eu” ficcional e o “eu” real. Essa oscilação não enfraquece a experiência, mas a enriquece, pois evidencia o diálogo contínuo entre realidade e imaginação, o que sustenta o processo investigativo no Drama.

Marcia do Rocio Novakoski trabalhou com dois processos em Drama na sala de aula, um tendo como pré-texto o livro *Coração de Onça*, de Orfela e Nerbal Fontes, e outro com o texto *O Queijo e os Vermes*⁸, de Carlo Ginzburg. Os contextos históricos trabalhados foram selecionados a partir de problematizações da pesquisadora sobre os tempos históricos dessas narrativas selecionadas. Segundo ela, havia lacunas e elementos ricos para gerar a identificação dos participantes, propiciando curiosidade e questionamentos por meio do processo em Drama. O texto traz a busca da autora por pontos-chaves do contexto histórico na estruturação do processo de Drama, que guiarão a elaboração do contexto dramático e agregarão na problematização histórica na sala de aula.

A escolha da inquisição como contexto do drama do segundo processo permitiu considerar dimensões envolvendo: ética (valores e posturas medievais), política (poder da Igreja Católica), religião (crenças pagãs e cristianismo), sociedade (os perseguidos, condenados, opressores), cultura (costumes, hábitos, comportamentos dirigidos pela Igreja Católica) e mentalidade (misticismo, medo, conformismo, razão subordinada à fé). Tais implicações do período da Idade Média lembram que a base do drama está na ação, e ter um pré-texto é fundamental para a aceitação do evento e a colaboração dos participantes (Novakoski, 2015, p. 72).

O processo em Drama, que teve como pré-texto o *Coração da Onça*⁹, foi experimentado em três momentos distintos com três turmas, todas do ensino fundamental e em três cidades

⁸ Nesse segundo processo de drama, Novakoski (2015) trabalhou com materiais variados para criar a ambiência, como documentos envelhecidos, tintas, adereços de época e músicas. O recorte histórico foi a Idade Média e, entre os temas possíveis, a Inquisição apareceu como o mais potente para gerar questões dramáticas instigantes. O planejamento seguiu orientado pelos conteúdos estruturantes Trabalho, Cultura e Poder das Diretrizes do Paraná, e teve como pré-texto o livro *O Queijo e os Vermes*, de Carlo Ginzburg, que serviu de base para montar episódios e atividades.

⁹ Foi um processo de drama baseado na exploração de um pacote de estímulo composto, ancorado no contexto da Expansão Territorial no Brasil do século XVII e na atuação dos bandeirantes. Ele buscou selecionar conteúdos estruturantes de História das Diretrizes do Paraná, especialmente Trabalho, Cultura e Poder, usando como pré-texto a obra ficcional *Coração de Onça*, de Ofélia e Narbal Fontes, sobre a trajetória de um bandeirante com um defeito de nascença. O drama teve três experimentos, sendo dois incompletos, e por ter sido muito guiado pelo

diferentes, tendo como suporte professores de outras áreas. Novakoski buscou, por meio de uma das estratégias do Drama, o pacote de estímulos, uma plataforma geradora de vivência estudantil¹⁰. Penso que esse procedimento foi usado justamente pelo caráter disparador da curiosidade e, por consequência, da investigação no processo dela.

De acordo com Somers (2011), uma rede de relacionamentos é criada a partir do pacote de estímulo, conforme seus significados e pistas oferecidas, onde os participantes são motivados a entrar na etapa da improvisação para explorar situações sugeridas pelos vestígios explorados (Somer, 2011 apud Novakoski, 2015, p. 81).

No processo de Drama proposto por mim, utilizando o contexto histórico grego antigo, busquei utilizar o pacote de estímulos em forma digital. Saindo um pouco da proposta tradicional de objetos e materiais físicos. Procurei expor/compartilhar centenas de imagens referentes ao contexto das pólis gregas, que permitiam visualizar elementos e objetos da época. A atividade consistia em que cada estudante escolhesse uma imagem e criasse uma história em forma de um pequeno trecho falado, a partir do que ele interpretava estar acontecendo na imagem escolhida. Há um ponto a ser debatido sobre a escolha das imagens e a minha escolha em atribuir essa atividade como pacote de estímulo. Confesso que me deixou em dúvida e reflexivo, se realmente seria um estímulo composto. Mas como Somers (2011) aponta:

O estímulo composto inclui diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado. A significância é dada pela justaposição cuidadosa de seu conteúdo – o relacionamento entre eles e o detalhe dos objetos sugere motivação e ação humana (Somers, 2011, p. 179).

Se a estratégia do estímulo composto envolve a utilização de diferentes artefatos, e considerando que artefatos podem ser compreendidos como objetos produzidos pelos seres humanos, sejam eles físicos ou não, dotados de valor cultural, histórico, artístico ou estético, torna-se necessário refletir sobre a ampliação desse conceito na contemporaneidade. É importante destacar que o termo foi formulado em um contexto no qual não havia a disseminação massiva de imagens, mídias digitais e objetos virtuais, como ocorre atualmente. Diante disso, surge o questionamento: de que maneira as tecnologias digitais podem ser incorporadas nessa estratégia, mesmo quando não estão materialmente presentes, mas, ainda

pacote de estímulos, sem induzir ações nem gerar tensões suficientes, levou o pesquisador a sistematizar um novo processo dramático, algo que não estava previsto no plano inicial.

¹⁰ O pacote de estímulos/estímulo composto (compound stimulus), desenvolvido por John Somers (2011), parte do princípio de que o envolvimento emocional dos participantes com a temática escolhida é a chave para sua participação nas atividades propostas. Desta forma, a ideia básica é que se escolha um container (que pode ser uma caixa, mochila, sacola, bolsa etc.) onde sejam colocados objetos, artefatos, fotografias, cartas, documentos, entre outros, para serem apresentados ao grupo de trabalho como um estímulo à criação, ou nas palavras de Cabral “uma alavanca para impulsionar o processo dramático” (2006, p. 37). (Janiaski, 2020, p. 442).

assim, operam como estímulos significativos dentro do processo dramático? Uma simples pasta dentro de um computador, pode ser considerada um baú como aparece na teoria do estímulo composto?

Como Menegaz (2025) apresenta em seu livro *Drama e Ciberespaço – Navegações no Ensino de Teatro*, ao investigar modos de aproximar sua prática e o ensino de Teatro das novas gerações, ele aponta que os jovens contemporâneos estão profundamente conectados digitalmente e que, em seu cotidiano, já não conseguem dissociar as tecnologias da própria realidade. Suas interações atravessam simultaneamente o mundo virtual e o mundo presencial, compondo uma experiência híbrida e contínua. Em consonância com o autor, passei a me questionar sobre como elaborar uma estratégia que dialogasse com essas tecnologias e, ao mesmo tempo, promovesse o engajamento dos estudantes por meio de algo central em seu dia a dia.

Nesse sentido, o celular se torna um elemento fundamental, pois frequentemente determina o que eles consideram interessante ou relevante dentro e fora do ambiente escolar. Ainda no livro do autor, Menegaz traz um conceito que dialoga com o contexto escolar vivenciado por mim, o de ciberespaço - um ambiente virtual criado dentro de outro ambiente virtual, a internet. Utilizei as redes sociais ao longo de um episódio específico e durante todo o processo, criando grupos no WhatsApp que representavam as pólis de cada turma. Esses grupos tiveram a função de integrar os estudantes e registrar as narrativas construídas coletivamente em cada episódio, funcionando como espaços de continuidade da ficção e de acompanhamento das decisões, conflitos e desdobramentos elaborados ao longo da vivência. Tal ideia se afina com a compreensão de que os espaços digitais são também lugares de produção de sentidos e identidades, conforme o mesmo autor (Menegaz, 2025).

Portanto, ao optar por utilizar a estratégia do estímulo composto, eu buscava não apenas integrar a tecnologia como parte constitutiva da identidade dos adolescentes, mas também responder às limitações materiais, de preparo e de investimento, necessárias para a construção de materialidades cênicas mais elaboradas. Escolhi, assim, recorrer ao meio digital, que é rico em possibilidades e oferece maior liberdade criativa para quem o manipula.

Reconheço que uma imagem digital não possui a mesma potência material que uma ânfora grega clássica, por exemplo. Posso improvisar uma ânfora com recursos simples, mas ela não terá o mesmo impacto que uma peça autêntica exposta em um museu. Contudo, é possível criar ficcionalmente o contexto de uma ânfora enterrada e realmente seria uma estratégia que geraria muitos desdobramentos criativos dentro do processo em Drama. Ou, ainda, seria possível manipulá-la digitalmente por meio de imagens, problematizando-a e

transformando-a em ponto de partida para a criação de espaços, ambientações e conteúdos complexos. Dessa forma, o digital não substitui a materialidade, mas amplia suas possibilidades, permitindo novas camadas investigativas e expressivas dentro do processo dramático.

Usei objetos, documentos e ambientações como ponto de partida para o drama e isto variou desde pedir aos alunos que imaginassem personagens e histórias a partir de um simples, porém intrigante objeto, até usar uma combinação de objetos e documentos para criar espaços e conteúdos complexos, com estímulos e ambientações variadas para o drama (Somers, 1999, p. 38)

Ao entrar em contato com o relato de Somers sobre sua escolha pelo uso do estímulo composto e sobre como operacionalizou esse conceito em sua prática, percebi que minha decisão de utilizar imagens no processo apresentava objetivos semelhantes aos dele. Notei também que minha abordagem se alinhava, em grande medida, às soluções encontradas pelo autor, especialmente no que diz respeito ao potencial das imagens como disparadoras de investigação, imaginação e construção cênica dentro do Drama. Em minha proposta, essa estratégia foi usada para criar o mito fundador das Pólis ficcionais, como acontecia no passado.

Aqui reside o segredo da criação de um estímulo composto. Os elementos da história que cada artefato representa devem, quando justapostos, criar uma rede de relacionamentos que nem sejam rapidamente compreendidos para evitar que a história torne-se imediatamente óbvia, nem tão distantes um do outro para que as possibilidades narrativas possam emergir (Somers, 2011, p. 179).

O objetivo era que no final do episódio que conduzi unificássemos as histórias, selecionando as principais imagens, e criássemos o mito fundador da cidade, entendendo que a oralidade compartilhada entre a comunidade seria a estrutura para o mito fundador da Pólis. Em algumas turmas, esse procedimento deu muito certo: a turma percebeu uma potencialidade criativa na atividade e desenvolveu narrativas com suporte de outros professores, algumas muito intrigantes. Já em outras, infelizmente, eles acharam muito confuso o procedimento e acabaram por desistir no meio do caminho. Nas turmas em que a atividade gerou muito engajamento, propus que fizéssemos uma encenação dessa narrativa criada, dando origem à narrativa de fundação de uma Pólis, que a sala representaria ao longo das aulas. Nesse ponto, trabalhei com o conceito de mito de fundação e com os mitos Gregos.

Retomando o processo em Drama vivenciado por Novakoski no projeto *O Queijo e os Vermes*, nesse caso, o pré-texto foi o livro de Carlo Ginzburg, ambientado na Idade Média e centrado no cotidiano de Menocchio, um moleiro italiano julgado pela Inquisição. A docente optou por construir o processo a partir de um contexto ficcional também situado na Idade

Média, deslocando o foco do pacote de estímulos para a criação desse ambiente ficcional ampliado.

Percebo aqui uma aproximação com as escolhas que fiz em minha pesquisa. Assim como a autora, eu também decidi concentrar minha atenção no desenvolvimento do contexto ficcional, mais do que na aplicação rígida das estratégias dramáticas. Meu objetivo era potencializar as interações dos estudantes dentro desse ambiente narrativo, privilegiando as relações sociais e políticas, mais do que a materialidade de roupas, cenários ou objetos físicos. Da mesma forma, utilizei diferentes estratégias do Drama de forma articulada, sem me limitar a uma única proposta. Entre elas, destaco o uso de “pré-episódios”, conceito empregado por Novakoski, que se mostrou especialmente útil para preparar os estudantes e favorecer a construção cênica. Esses momentos preliminares permitiram que os educandos contribuíssem com novos elementos, ampliando e complexificando os episódios subsequentes.

O episódio da Dança, proposto pela autora, serviu como referência direta em meu processo, para o banquete realizado na cidade de Tarcênia, no qual estiveram presentes convidados das pólis de Thypólia e Harmátia. No processo de Novakoski, ela incorporou danças típicas do contexto medieval, inspiradas nos bailes circulares realizados em castelos, acompanhadas de músicas tradicionais, como as de origem celta e cantos gregorianos. Do mesmo modo, procurei construir uma ambientação coerente com o universo ficcional em diferentes momentos do processo na escola. Novakoski, citando Somers, (ano) aponta que a música também é uma estratégia importante e interessante na construção da ambientação, dando possibilidade de expansão dos episódios e da imersão que pode ser proporcionada por esse elemento.

No meu caso, busquei aproximar o episódio de um possível contexto da Grécia antiga, selecionando músicas que evocassem uma atmosfera que pudesse remeter àquele período. Reconheço, no entanto, que reconstruir sonoridades da Grécia clássica é um desafio complexo, considerando a escassez e as limitações dos registros históricos. Ainda assim, optei por criar um ambiente sensorial coerente com a ficção proposta. No banquete que organizei, utilizei alimentos reais, convidei pessoas para atuarem como servidores e decorei as mesas de modo a reforçar o clima cerimonial. Além disso, busquei transformar o auditório onde o episódio ocorreu em um espaço ficcional imersivo, explorando suas possibilidades cênicas e estéticas para favorecer a aproximação dos estudantes com a experiência dramática.

No episódio denominado *Os Monges Copistas*, a autora buscou retratar um espaço histórico específico: o mosteiro medieval. Para isso, recorreu a materiais inspirados em fontes históricas, reproduzindo o modo como os monges eram responsáveis pela escrita, tradução e

produção de textos. Ela confeccionou papéis com aparência envelhecida e desenhos semelhantes aos utilizados no período, além de disponibilizar palitos e pincéis para que os estudantes pudessem realizar a prática de cópia.

Em minha vivência, procurei estabelecer um paralelo com esse episódio ao introduzir personagens inspirados nos escravos letrados do contexto grego-romano, que eram responsáveis pela escrita, pelo registro e pela produção de documentos administrativos, desempenhando funções semelhantes às dos escribas. Essa escolha permitiu explorar, no contexto da ficção, o papel de sujeitos frequentemente invisibilizados pelos relatos tradicionais, ampliando a compreensão histórica dos estudantes e enriquecendo o processo dramático.

A opção por colocar os estudantes nesses papéis teve como objetivo aproximá-los das formas de produção do conhecimento no passado e dos grupos sociais que eram designados para essa função. Além disso, busquei que os participantes associassem o conceito histórico à própria prática realizada em cena, compreendendo que, ao produzir um documento durante a vivência, estavam simbolicamente criando uma fonte histórica. Essa associação possibilita uma aprendizagem mais concreta, crítica e significativa, ao conectar o fazer do estudante às dinâmicas reais de construção e circulação do conhecimento nas sociedades antigas.

No episódio do julgamento, proposto pela autora, identifiquei elementos que dialogam diretamente com várias cenas presentes no meu próprio processo, já que eventos semelhantes ocorreram em todas as pólis. No caso do processo *O Queijo e os Vermes*, Novakoski utilizou referências históricas vinculadas à Inquisição e recorreu à estratégia da assembleia de personagens. Segundo a autora, a assembleia constitui um espaço no qual os personagens podem verbalizar suas ideias e posições; acrescento ainda que esse espaço funciona como um potente mecanismo de tomada de decisões que influenciará diretamente os episódios subsequentes. Essa estratégia esteve presente em meu processo do início ao fim, pois compreendo sua importância na construção coletiva da narrativa e na criação de tensões dramáticas relevantes para o desenvolvimento da ficção.

Também no episódio relacionado ao julgamento, Márcia buscou trabalhar com o conceito de tensão por meio de situações dramáticas. Como utilizava a Idade Média como contexto ficcional, a Inquisição configurou-se como o cenário ideal para explorar esse conceito. No meu caso, procurei mobilizar a tensão por meio da intriga, da competição e das decisões políticas. A autora demonstrou grande cuidado na preparação dessas tensões, enfatizando que a investigação contínua sobre o processo e sobre as demandas dos participantes foi fundamental para elaborar caminhos que gerassem maior engajamento e intensidade dramática. Ao reler essa parte, percebo que, se eu tivesse proposto aos estudantes a criação dos espaços cênicos que

seriam utilizados nos episódios, como fez Novakoski, o engajamento, a criatividade e o caráter investigativo poderiam ter sido ainda mais potencializados. Essa construção coletiva dos ambientes teria favorecido uma maior imersão no contexto ficcional, além de ampliar o envolvimento dos estudantes na elaboração estética e conceitual do processo.

Ainda no episódio do julgamento, observei que ela utilizou o elemento da tortura como recurso cênico e histórico, possibilitando aos estudantes vivenciarem, de forma simbólica e mediada, a experiência de um interrogatório. Todo o procedimento foi cuidadosamente conduzido, preservando a integridade física e psicológica dos participantes, mas criando um espaço ficcional capaz de provocar questionamentos, desconforto e, simultaneamente, envolvimento lúdico. Para que tal momento se concretizasse, foi necessário estruturar previamente a cena do júri, que funcionou como eixo decisório do episódio.

Recordo-me de um episódio semelhante no meu processo, o julgamento de um estudante que interpretava o líder dos escravos e que havia organizado uma revolta. O personagem possuía uma última estratégia para evitar a morte: a posse do mapa de um tesouro. O conselho aristocrático da cidade decidiu interrogá-lo até obter o mapa e, posteriormente, condená-lo à decapitação em praça pública. Busquei representar esse cenário na sala de aula, criando um espaço ficcional de execução com um machado e um executor, improvisando junto aos estudantes para conferir maior verossimilhança à cena. Foi instigante observar como os participantes se engajaram na construção coletiva do ambiente, reforçando a potência da improvisação e da colaboração estética no processo dramático.

Ao longo da pesquisa bibliográfica, outra leitura importante foi a do próprio professor Wellington Menegaz de Paula, pesquisador proeminente dentro do campo do Drama, buscando trabalhar essa abordagem e seus desdobramentos na educação. Alguns dos seus trabalhos foram relacionados ao público adolescente de escolas públicas. O artigo *Distritos 2.217: um processo de drama com adolescentes*, foi muito importante no meu contato com o Drama, que, como disse anteriormente, ocorreu durante a disciplina ministrada pelo autor, que apresentou o Drama como abordagem de pesquisa e de trabalho no contexto do ensino, propondo, ainda, uma experiência com o Drama durante a disciplina, pautado no mesmo contexto ficcional do artigo em questão.

Além do autor ter proposto processo de Drama na escola com a faixa etária de jovens entre 12 e 18 anos, ele também trabalhou com noções de distopia e política como condutores da narrativa do processo. Na ocasião da disciplina cursada no Mestrado, em 2024, o artigo serviu de base teórico-metodológica para a construção de outro processo de Drama, tendo como

pano de fundo a distopia e os problemas sociais, exatamente na escola em que atualmente estou fazendo minha pesquisa.

No contexto de ficção que escolhemos a terra havia sido devastada. O motivo dessa devastação começou por volta de aproximadamente 200 anos atrás, ou seja, em 2.017. Apenas algumas pessoas sobreviveram, os moradores dos Distritos. Os quais tinham como missão construir uma nova sociedade. Mas para isso, precisavam revisitar o passado, para que os “erros” de seus ancestrais, que levaram à destruição de quase toda a população da terra, não fossem mais cometidos (Menegaz, 2019, p. 330).

Durante a construção da nossa vivência prática durante a disciplina, utilizamos a série 3%, da Netflix, e seus elementos para compor um contexto ficcional na escola, à semelhança da sinopse que aparece na citação. Em ambos os contextos trabalhados (no artigo de Wellington e na nossa vivência na disciplina), o foco era uma aproximação com a linguagem dos jovens, por ser uma série muito popular na época e ter marcado também os meus colegas de disciplina no PPGAC, que participaram da elaboração do processo em 2024, já com uma nova roupagem e outros elementos.

A escolha do contexto de ficção me acendeu muitos *insights*, pois é notório como a seleção da distopia não foi necessariamente um elemento rígido e escatológico na narrativa, mas sim um caminho que pudesse proporcionar a reflexão e a produção de possibilidades ou soluções criativas para os problemas presentes no enredo dessa ficção. Também é importante ressaltar que a História, enquanto saber e disciplina, apareceria durante esse processo de Drama, através da escolha de utilizar o elemento da “máquina do tempo” como meio de contato do presente com o passado histórico e como forma de investigar como esse passado dialoga com os problemas do nosso presente.

Em seu artigo, Menegaz apontou que a elaboração desse tema surgiu justamente para escapar das represálias e possíveis punições sobre os adolescentes, ao tocar em questões sensíveis sobre a escola, a vida cotidiana deles e os problemas que os incomodavam dentro da sociedade em que viviam. Por isso, o contexto de ficção foi minuciosamente elaborado, não só como um caminho para gerar o engajamento das turmas, mas também como uma plataforma segura de acolhimento de expressão para esses estudantes. Outro ponto muito importante para a estruturação do Drama nessa experiência, e que vejo presente em outros autores, é a escolha de personagens presentes nessa ficção, além do uso da figura do professor-personagem (*teacher-in-role*). No caso da experiência teatral presente no artigo, o professor-personagem aparece através das/dos bolsistas do (PIBID), como viajantes no tempo, cada um/a com uma função específica na narrativa e totalmente caracterizados/as, de forma a aumentar a imersão dos/das estudantes, que teriam como papel coletivo inicial serem moradores dos Distritos.

Essa experiência me traz muitas informações interessantes para poder observar essa abordagem como uma ótima ferramenta pedagógica, na construção de uma consciência crítica na sala de aula, fazendo essa ponte entre o real, presente no cotidiano estudantil, e o ficcional, a partir de séries, filmes e animes que eles consomem, proporcionando um espaço em que a imaginação dialogue com o presente. Outro elemento que me desperta interesse é a ambientação, por meio dos figurinos e diferentes materiais, da narrativa construída pelo pré-texto e contexto ficcional, proporcionando aos/as estudantes formas de contrastar elementos do contexto ficcional com seu lugar social no mundo real, de modo a problematizá-lo e tentar, coletivamente, pensar sobre uma sociedade, tendo como mediação os condutores do processo.

No processo proposto por Menegaz essa ficção se conjugou com um momento histórico conturbado, o contexto político nacional de 2017, no qual discutir política na sala de aula era algo muito sensível, com risco de retaliações. Estudantes e professores vivenciavam a pressão do projeto Escola Sem Partido¹¹, movimento que buscava uma escola livre de temas ditos políticos, ou de debates críticos e, a meu ver, uma escola sem possibilidades da construção do conhecimento de maneira democrática

Nesse trabalho, realizado por Menegaz e sua equipe do PIBID, um componente presente, com o qual me identifico, foi o processo colaborativo de ação e negociação entre estudantes da escola na produção de uma constituição e possíveis meios para superar a catástrofe apocalíptica que ocorreu na narrativa dos Distritos.

Para ajudar esses moradores, principalmente no resgate da memória do passado, apareceram os viajantes do tempo, que conheciam momentos decisivos da história do país. Eram conselheiros, que auxiliariam os moradores na construção de uma nova sociedade, mais justa do que as anteriores. Mas o que seria uma sociedade mais justa? Tínhamos como meta que os participantes trouxessem seus pontos de vista para tal pergunta, sem fecharmos em uma definição, pois o que pode ser considerado como justo para alguns, não é necessariamente justo para outros (Menegaz, 2019, p. 330)

Um dos objetivos em minha pesquisa foi usar desses recursos de criação coletiva para propor a elaboração de elementos que organizam não só a narrativa dessa ficção, mas também a estrutura política, social, econômica e religiosa dos ambientes ficcionais que as turmas estivessem vivenciando.

Na abordagem do Drama isso pode acontecer por meio da elaboração coletiva de uma constituição, um tratado, um acordo entre cidades, entre outros, durante a qual as/os estudantes possam investigar e problematizar situações, conceitos e problemas históricos, buscando uma

¹¹ DEISTER, Jaqueline. Mesmo sem virar lei, Escola Sem Partido já promove censura em sala de aula. Brasil de Fato, Rio de Janeiro, 09 nov. 2018. Disponível em: [https://www.brasildefatorj.com.br/2018/11/09/mesmo- sem- virar-lei-escola-sem-partido-ja-promove-censura-em-sala-de-aula](https://www.brasildefatorj.com.br/2018/11/09/mesmo-sem- virar-lei-escola-sem-partido-ja-promove-censura-em-sala-de-aula). Acesso em: 19 jan 2024.

forma de superá-los ou propor uma reelaboração do que eles vivenciam. Por exemplo, a partir da pergunta: “O que seria uma sociedade mais justa?”, podemos estudar várias situações históricas nas quais a injustiça prevaleceu dentro de estruturas sociais e políticas, mas também podemos encontrar possíveis soluções ou encaminhamentos históricos diferentes dos que ocorreram.

Ou seja, quando temos o Drama como abordagem pedagógica, podemos propor questionamentos e compor situações em que se vivenciem ficcionalmente esses momentos históricos de outras formas, desde outros pontos de vista. Essa abordagem é muito potente, a meu ver, pois integra o estudante não só na construção coletiva de uma narrativa ou no entendimento sobre a elaboração de uma narrativa, mas também possibilita inseri-lo no processo ativo e reflexivo de aprendizado, por meio dos questionamentos e de ações concretas.

2.4 Adaptação de elementos teóricos-metodológicos do Drama para minha prática de pesquisa

Nesta parte do texto, pretendo apresentar alguns elementos e características do Drama que utilizei e adaptei ao longo da pesquisa, a partir de minha compreensão sobre as leituras realizadas. Ressalto que, mesmo no Brasil, encontrei dificuldade de acesso às obras que discutissem tendências teórico-metodológicas mais recentes devido ao custo e ao número de publicações. Diante disso, a produção acadêmica disponível nos meios digitais foi minha principal aliada na busca por referências que me auxiliassem a superar conceitos já problematizados no interior desse campo de debates e a construir uma compreensão atualizada e rigorosa da abordagem, mesmo diante das limitações encontradas. Assim, meu foco aqui é explicitar como compreendi os conceitos aos quais tive acesso e de que forma os adaptei à minha prática, reorganizando-os a partir do meu entendimento e das necessidades do processo vivido na escola.

Durante os estudos para embasar minha prática com Drama na escola, pude encontrar alguns conceitos que estruturam essa metodologia, também conhecidos como estratégias, dentre os quais destaco: o pré-texto, o contexto ficcional, o processo, os episódios e a experimentação de papéis; bem como algumas estratégias: o professor-personagem e o pacote de estímulos. A ordem de apresentação dessas estratégias na sequência nenhuma ordenação temporal do uso delas nos processos de Drama. Também, ao longo dessa seção, abordarei outros elementos ou características do Drama que não se restringem às estratégias dessa abordagem, mas que foram importantes na concepção do processo que conduzi na escola.

2.4.1 O Pré-Texto

Para Beatriz Cabral (2006), o pré-texto é um elemento muito importante na estruturação de um processo em Drama, pois é nele que organizamos a composição narrativa que será construída na prática, é a base que subsidia a narrativa que será vivenciada. Como ainda aponta Cabral, o pré-texto é o pano de fundo que orientará o processo e seus participantes, pois todos os elementos de identificação, situacionais e de contexto, estarão presentes. O termo pré-texto foi introduzido pela autora Cecily O'Neill (1995), justamente para nomear essa (ação) que busca promover um estímulo criador para fertilizar o processo que será construído, o acompanhando durante toda à vivência.

O pré-texto é, assim, não apenas um estímulo; sua função é bem mais ampla. Enquanto o estímulo sugere a ideia ou a ação inicial, o pré-texto indica não apenas o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes (Cabral, 2006, p. 16).

O entendimento da autora sobre o pré-texto procura ir além de um simples estímulo. Ele se torna um elemento fundamental para o processo de investigação, tanto para quem conduz quanto para quem vivencia a experiência. Outra característica do pré-texto, quando observado na prática, aparece no ensino e na produção de peças teatrais, nos quais textos clássicos são utilizados não como estruturas fixas ou engessadas, mas como pontos de partida que, pela liberdade oferecida pelo Drama, podem ser desconstruídos para gerar novas possibilidades cênicas. Em minha prática no ensino de História, enquanto pesquisador, compreendo o pré-texto como um esqueleto que dá sustentação ao processo. Ele facilita a delimitação dos temas, de personagens e das situações históricas que poderão ser explorados, ao mesmo tempo em que abre espaço para que essas mesmas situações sejam ressignificadas pelos participantes de acordo com suas interpretações e contribuições.

Pereira (2015) aponta que Neelands e Goode (2000), dois autores muito importantes para uma conceituação acerca do Drama, optam por não utilizarem o termo pré-texto, preferindo utilizar a expressão: “material de origem”. É interessante notar que, independentemente do conceito/palavra utilizada, ambas levam a um entendimento sobre o objetivo desse componente primordial que acompanhará todo o processo, em consonância com o contexto ficcional. Olhando para a disciplina de História, que trabalha constantemente com a pesquisa como alicerce metodológico, o Drama aparece como aliado, proporcionando uma ferramenta para investigação, pois além de facilitar que professor possa explorar determinados

recortes históricos a partir de pré-textos, ele também proporciona para o estudante a imersão ficcional e investigativa sobre o determinado tema.

[...] um conceito, como ‘liberdade’; uma notícia de jornal; um roteiro; cópias de documentos; uma imagem ou escultura; um mapa ou gráfico; letras de música; uma história; uma fotografia ou pintura; fonte histórica primária ou secundária; um poema; um objeto associado com a experiência; músicas e sons; uma expressão de sentimento advinda do grupo (Neelands; Goode, 2000, p. 99, *apud* Pereira, 2015, p. 125).

No ensino de História trabalhamos com fontes materiais, orais, enfim, uma gama de elementos históricos, e buscamos neles o processo de investigação por meio do questionamento, com foco em nos aprofundar sobre o que aquela fonte representa, aonde ela nos leva no tempo, nas respostas, em quais outras fontes ou reflexões ela nos ajuda a chegar.

A história faz-se, sem dúvida, com documentos escritos, quando eles existem; e, até mesmo, na sua falta, ela pode e deve fazer-se. A partir de tudo o que a engenhosidade do historiador pode lançar mão para fabricar seu mel, na falta de flores usuais. [...] Em suma, a partir de tudo o que, pertencente ao homem, depende e está a serviço do homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, as preferências e as maneiras de ser do homem (Prost, 1996, p. 77 *apud* Febvre, 1953, p. 428)

Desse modo, compreendo que, no contexto do ensino de História a noção de pré-texto pode se articular com o trabalho e o manejo das fontes históricas. Para os historiadores, uma fonte histórica pode assumir diversas formas, como fotografias, documentos oficiais, cartas, jornais, relatos orais, pinturas, textos literários e tantos outros registros produzidos ao longo do tempo. Todos esses elementos podem aparecer como possibilidades dentro da construção de um pré-texto. Nesse contexto, do ensino de História, essa escolha exige uma intenção cuidadosa por parte do educador que planeja o processo, já que as fontes, além de comporem a ficção, também carregam significados históricos, interpretações possíveis e relações complexas com o passado que precisam ser mediadas de modo rigoroso e responsável.

Ao trabalharmos com o Drama no ensino de História, lidamos simultaneamente com problemáticas históricas e metodológicas próprias desse campo teórico. Por isso, torna-se indispensável que o planejamento esteja amparado por fundamentos teóricos sólidos. Sem essa base, ao iniciarmos o processo, corremos o risco de reproduzir ou reforçar discursos hegemônicos, narrativas simplificadoras ou interpretações problemáticas que atravessam muitos dos conceitos com os quais trabalhamos. Como lembra Schmidt (2006), trabalhar com documentos históricos exige repensar seu uso pedagógico, pois são eles que aproximam os estudantes das realidades passadas e fortalecem suas capacidades analíticas.

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades

passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilitada a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (Schmidt, 2006, p. 94).

Nesse sentido, o uso do Drama no ensino de História exige que o educador tenha clareza crítica sobre as representações históricas mobilizadas, para que a vivência não apenas provoque questionamentos, mas também favoreça a construção de leituras mais complexas e responsáveis sobre o passado, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio histórico e crítico.

Um último elemento que destaco em meus estudos sobre a noção de pré-texto é a percepção de Cecily O'Neill¹² de que ele funciona como uma narrativa inicial carregada de iscas previamente planejadas. São essas iscas que despertam perguntas nos participantes e estruturam a relação deles com o tema e com o contexto ficcional que se desenvolverá posteriormente. Por essa razão, o pré-texto é um elemento central no Drama e o fio condutor ao longo do processo. O texto ressalta ainda a importância de evitar excesso de informações no início do processo, já que o mistério atua como aliado poderoso na construção da experiência. Além disso, é destacado que o Drama mobiliza futuros possíveis que convocam os sujeitos a agir no presente, ativando processos investigativos, imaginativos e críticos desde os primeiros momentos da vivência.

A utilização do pré-texto a partir do entendimento da autora, precisa ser ressignificado, com foco na descoberta e não apenas na ilustração de algo. No processo conduzido por mim, ao escolher a narrativa da HQ Democracia^[OBJ], entendo que ela serviria como contexto histórico para abordar a construção da democracia ateniense, abordando alguns subtemas, como cidade, política e cultura. Ao escolher esse pré-texto para minha prática, meu objetivo era que o principal elemento de provocação do processo fosse a política e as relações de poder. Entendi que essas dimensões seriam fundamentais para gerar conflitos, desdobramentos e problemáticas no contexto ficcional, permitindo que as turmas experimentassem as tensões presentes entre as diferentes estruturas sociais das Pólis que seriam criadas.

A delimitação desse pré-texto foi essencial, pois, ao longo de cada episódio, ele forneceria elementos e intenções para a construção dos personagens. Minha função como professor mediador consistia em lançar provocações baseadas tanto nos elementos previamente planejados quanto nas improvisações surgidas das escolhas dos estudantes, sempre retornando ao pré-texto como eixo orientador.

¹² TAYLOR, Philip; WARNER, Christine D. Structure and spontaneity: the process drama of Cecily O'Neill. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2006.

Ainda que no enredo da HQ, haja um personagem central, para o qual a narrativa sempre se volta a história apresenta como pano de fundo a crise política e social vivida por Atenas. Esse contexto da HQ está marcado por intensas disputas de poder entre as principais famílias da Pólis e pela invasão espartana sob o discurso de “pacificação” e “proteção” solicitada pelos tiranos atenienses.

Ao me aprofundar nas tramas dessa narrativa, percebi a potência desse pré-texto para a criação de personagens e objetivos no processo educativo. Se na HQ os personagens possuem interesses, conflitos e projetos políticos bem definidos, tornou-se instigante observar como os estudantes, ao criarem seus próprios personagens, se conectaram a esses elementos. A partir desse ponto, a narrativa deixou de ser fiel ao enredo original e passou a ser reconstruída coletivamente, agora concebida pelos estudantes. Esses novos sujeitos ficcionais incorporaram características definidas pelos educandos, baseadas em suas interpretações sobre o tema e em seu contato com o contexto ficcional, aspecto que aprofundarei mais adiante, no capítulo IV.

No decorrer do processo, esse pré-texto foi se transformando a partir dos elementos que procurei introduzir em cada turma. Destaco aqui uma escolha divergente na elaboração do processo em uma turma específica. No caso da turma da cidade de Thypólia, entendo que o pré-texto, que originalmente era a HQ, acabou se fundindo com uma série de *streaming* chamada *Shogun*. Essa série retrata o Japão feudal, em um contexto próximo da consolidação do Shogunato Tokugawa no século XVII. Embora se inspire em fatos históricos, a narrativa assume diversas liberdades poéticas. A escolha dessa série se relaciona, na minha percepção, com duas características muito presentes na turma: a competição, os laços de amizade e o modo de ser de alguns estudantes. Ao escolher a série e dividir a turma em famílias, tal como ocorre também na HQ, eu tinha a expectativa de criar um clima de tensão, rivalidade e intrigas políticas semelhante ao da obra audiovisual.

Em *Shogun*, há um vácuo de poder no Japão e um conselho de senhores feudais é formado para conduzir a transição até a escolha de um regente. Entretanto, múltiplos interesses atravessam esse conselho, como o projeto de um dos personagens de consolidar seu poder e sua influência, o que o leva a perseguir um dos membros, antigo aliado fiel do líder falecido. Iniciei o processo em Thypólia já com um cenário semelhante colocado para os personagens e fui acompanhando como eles reagiam às tarefas que estabeleci, tomando o pré-texto como referência. Entre essas tarefas estavam: definir quem seria o líder do conselho provisório, decidir a situação da viúva que carrega o futuro regente em seu ventre e estabelecer quais medidas o conselho tomaria em relação à cidade de Thypólia após a morte do antigo líder.

O que mais me impressionou na escolha desse pré-texto foi perceber como ele ganhou forma ao longo do processo, aproximando-se em alguns aspectos da narrativa da série e da HQ, mas assumindo contornos próprios. Assim como nessas obras, emergiram interesses antagônicos e personagens habilidosos politicamente, porém o pré-texto fez vir à tona outras questões que, embora estivessem sugeridas nas duas ficções, não eram efetivamente problematizadas pelos personagens.

No caso específico de Thypólia, destacaram-se sobretudo três dimensões: a participação das mulheres nos processos de tomada de poder, o significado de cidadania, da construção de um sistema político e a presença da escravidão dentro daquele contexto ficcional. Essas dimensões foram incorporadas aos personagens e, a partir daí, o processo foi ganhando mais forma ao longo do desenrolar dos episódios, à medida que novas situações eram criadas dentro da narrativa produzida pelos próprios estudantes, atualizando e tensionando continuamente o pré-texto inicial, produzindo muitas semelhanças aos dois enredos.

2.4.2 O Contexto Ficcional

Ao fazer teatro/drama, entramos em uma situação imaginária – no contexto da ficção. A aprendizagem decorrente emerge desta situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações e assumir atitudes nem sempre presente em nosso cotidiano. Como consequência, não ficamos restritos ao contexto “real” da sala de aula, nem a excursões ocasionais. Nós podemos operar em qualquer contexto (Cabral, 1998, p. 12).

A autora mostra como a situação ficcional é um campo em que a fronteira entre realidade e imaginário está em constante tensão. Muitas vezes, dependendo de como o processo em Drama se desenvolve, a vivência torna-se tão imersiva que os sujeitos envolvidos esquecem, por alguns momentos, das implicações do real e “mergulham de cabeça” na ficção, mobilizados pelos elementos, relações e conflitos criados. Contudo, é importante ressaltar que nem sempre o processo será imersivo, o que exige cuidado para não ampliarmos excessivamente nossas expectativas e cobranças.

A imersão, portanto, não é o objetivo central. Entendo que a reflexão crítica emerge de forma processual, a cada interação dos participantes com o que é colocado em jogo pelo pré-texto, pelo condutor/a, pela ambientação que está sendo construída e por suas próprias escolhas. Compreendo também que os estudantes vão tomando consciência de que estão trabalhando com a linguagem teatral à medida que improvisam um personagem, constroem seus detalhes em consonância com a ficção e percebem que, por instantes, colocam o contexto real em segundo

plano, pensando agora como o personagem. Esse desenvolvimento da consciência teatral é potencializado quando o condutor/a do processo mobiliza estratégias e convenções específicas do Drama para aprofundar o trabalho com essa linguagem.

Como Menegaz (2025) aponta, o contexto ficcional é o contorno que sinaliza onde, quando e como os episódios ocorrerão, o que traz subsídios e autonomia para os participantes comporem parte desse universo ficcional junto com o que está sendo proposto pelo pré-texto e temas adjacentes. Não é necessário que o contexto ficcional esteja a todo instante consonante com o pré-texto, como foi o caso em minha prática. O contexto ficcional variou e surgiram novos elementos. Menegaz apresenta a possibilidade de saltos temporais, de ambiente ou até mesmo de personagens.

Assim, o contexto ficcional é um território em que tudo parece possível, mas que também é atravessado por limites definidos pelo condutor/a do processo. Essa delimitação é, ao mesmo tempo, necessária e desafiadora. Se o condutor/a restringe demais, corre o risco de podar a criatividade dos participantes, enfraquecer as tomadas de decisão e quebrar a imersão. Por outro lado, se deixa tudo excessivamente livre, a narrativa pode se dispersar, a imersão se romper e os sujeitos podem começar a exagerar nas ações ou até sabotar intencionalmente o processo. O trabalho em Drama, nesse sentido, exige um equilíbrio fino entre abertura e enquadramento, de modo que a ficção permaneça fértil, mas ainda orientada por um propósito pedagógico.

O contexto da ficção permite focalizar ou desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos, tudo o que devido à rotina é assumido sem maiores reflexões. Ao mesmo tempo facilita a abordagem de temas ou situações que possam abalar a suscetibilidade dos participantes, possibilitando a experiência de respostas ou atitudes reais como se estas fizessem parte do universo imaginário (Cabral, 1998, p. 13).

Essa experiência, vivida no processo em Drama durante a pesquisa, me provocou ao mesmo tempo admiração e assombro. Percebi como uma situação aparentemente simples, como uma intriga política ou um confronto militar entre cidades, pode se transformar em uma verdadeira tragédia marcada por violência e caos, justamente nesse limiar entre ficção e realidade. Esse contexto mostrou como o universo ficcional, quando está alinhado aos interesses dos estudantes e os convoca à ação, à interação e à tomada de decisões, funciona como um portal em que real e imaginário se distinguem e, ao mesmo tempo, se atravessam. O estudante passa a perceber que pode ser outra pessoa, fazer coisas que não faz em seu cotidiano e experimentar, na ficção, aquilo que imagina ser ou aquilo que acredita que deveria ser feito. É justamente aí que reside uma das dimensões mais intrigantes do contexto ficcional: a

possibilidade de um desenvolvimento criativo e plural, trazendo a bagagem cultural daqueles/las estudantes, com sua diversidade e conflitos.

Considero importante ressaltar que é no contexto ficcional que se desenrola o processo investigativo proposto pelo Drama, com foco nos participantes enquanto sujeitos atuantes nessa investigação. Cabe ao condutor/a, ao preparar o percurso, ter sensibilidade para trazer elementos das realidades concretas dos estudantes, de modo a criar significâncias e possibilidades de identificação, alinhando o contexto ficcional às suas identidades, experiências e modos de existir. Quando a ficção construída está excessivamente distante desse universo, o processo de entrega emocional do sujeito tende a se tornar mais difícil, o que pode enfraquecer tanto o envolvimento quanto a potência reflexiva da experiência.

Um dos aspectos mais importantes do contexto de ficção é o fato de este decorrer de uma seleção, a qual focaliza seres humanos, seus relacionamentos e um ambiente possível de existir se aquele contexto fosse, de fato, real. A ênfase no contexto da ficção traz à tona questões referentes às histórias de vida e memórias, ambas usualmente privilegiadas no fazer teatral em escolas e comunidades. (Cabral, 1998, p.13). Durante a construção do contexto ficcional da minha pesquisa, percebi que é possível fazer esse transporte temporal pela simples construção de um “cenário” de guerra, armas, troca de informações dentre as Cidades-Estados, gerando, por consequência, a constante ameaça de invasão. Tudo isso já transporta as/os estudantes para aquele espaço ficcional.

Escolhido o tema, proveniente do contexto real das crianças, partimos para a delimitação da situação imaginária na qual ocorreriam as explorações dramáticas. Em quais tempo e espaço a situação dramática será experimentada? Vamos viajar a outros continentes? Conhecer a Lua? Vamos para o futuro ou o passado? Estamos no presente, mas fomos convidados para caçar um tesouro? Encontrar alguém desaparecido? (Pereira, 2015, p. 122).

No processo de Drama que coordenei na escola, o tema central foi a política na Grécia Antiga, e as situações imaginárias que sustentaram as explorações dramáticas foram construídas a partir do cotidiano daquele contexto histórico, mesclado a uma atmosfera de tramas políticas. Essas situações estavam sempre ligadas a problemáticas do próprio contexto, o que ajudava a dar forma ao contexto ficcional e a impulsionar tanto o processo de investigação e reflexão histórica, quanto a construção coletiva da narrativa. No meu caso, propus questões como: todos e todas podem ser cidadãos? O poder deve ser repartido ou concentrado? A guerra é a solução? Como resolver os problemas desta cidade?

Em minha prática na pesquisa, observei que o Drama realoca o processo para além da sala de aula. Ele transborda para outros espaços da escola, proporcionando outras formas de

ensino/aprendizagem no ambiente escolar. Poder operar em qualquer contexto espacial transforma os processos pedagógicos, pois, como professor da Educação Básica, identifico uma expectativa discente e da comunidade escolar de compreender a vivência da escola muitas vezes limitada à sala de aula, sem considerar outras potencialidades do espaço escolar na construção dos processos pedagógicos.

Como Pereira (2015) aponta, a flexibilidade proporcionada pelo contexto ficcional é muito potente, podendo servir como um catalisador para o professor trabalhar com questões e problemas que estão muita das vezes fora da realidade estudantil, ou até mesmo estão presentes, mas podem aparecer simbolicamente de outra forma. Com isso aparecem também diversos desafios, como, por exemplo: como trabalhar dramaticamente com uma guerra, sem necessariamente fazer ou levar as/os estudantes a fazer uma guerra de fato?

2.4.3 A Tensão dentro do Drama

Há um conceito nas artes de modo geral, mas mais especificamente dentro do Drama, que emerge da intensidade da narrativa e da presença ativa dos participantes no contexto ficcional. Trata-se de um elemento que pode assumir a forma de desafio, surpresa, expectativa, dilema ou mistério. Ele funciona como um recurso para captar e manter a atenção dos participantes, potencializando o envolvimento e as interações. A tensão deriva de uma característica central do Drama, que consiste em criar possíveis futuros dentro do presente, como aponta O'Toole (1992) em suas leituras de Langer.

Assim, a tensão se desenvolve junto com a narrativa e ganha força justamente pelo contraste temporal entre presente, passado e futuro. Quando o participante se vê diante de situações que exigem reflexão e tomada de decisão, sua ação passa a produzir impactos e consequências dentro do contexto ficcional, podendo ser positivas ou negativas, semelhante ao que ocorre em um jogo. Essa possibilidade de afetar o desenrolar da história amplia o engajamento, pois o sujeito percebe que suas escolhas importam e que cada decisão desloca a narrativa para novos caminhos. É nesse ponto que o hiato produzido por essas situações cria encruzilhadas de emoções, reações e expectativas, abrindo espaço para uma experiência dramática marcada pela imprevisibilidade e pela intensidade do envolvimento.

Cabral (2010), em seu artigo *A tensão como pivô da experiência em drama*, discute que a tensão dentro do Drama ocorre pela implicação de eventos e situações imprevisíveis. A autora apresenta como a tensão é a força motriz que retroalimenta o Drama, diferenciando essa abordagem teatral das outras, dando sua especificidade.

Neste sentido, drama não é o estudo do texto, embora possa ser parte disto; não é uma apresentação teatral, embora possa ser parte disto; drama é essencialmente uma interação dramática cujo processo mobiliza os sentimentos e o intelecto dos participantes com o objetivo de compreender seus significados e implicações. A imaginação torna-se, assim, central ao desenvolvimento do processo, de uma forma particular: a atividade dramática requer que o participante adote conscientemente um 'como se', simultaneamente mantendo dois mundos em mente: o presente ou real e o ausente ou fictício (Cabral, 2010, p. 1).

Ao iniciar um processo em Drama com o contexto ficcional já estabelecido, cria-se a partir dele um mundo virtual, uma construção deliberada que abre um universo abstrato de possibilidades. À medida que os personagens se engajam nesse universo, movimentam-se por um emaranhado de sensações, escolhas e caminhos potenciais. Esses movimentos são influenciados tanto pela condução do processo, que utiliza estratégias e materialidades para induzir determinadas experiências, quanto pela forma com que cada participante se envolve com a história e com seus elementos ficcionais. É nesse ponto, como aponta Cabral, que a tensão emerge de forma explícita, marcada pela incerteza entre ganhar e perder, ser punido ou agraciado. A dinâmica se aproxima da estrutura dos jogos, nos quais os participantes agem, enfrentam desafios e, caso cumpram determinadas tarefas, avançam, recebem recompensas ou conquistam privilégios. Se falham, podem enfrentar consequências que redefinem seu papel e suas possibilidades dentro do processo.

Existe outro elemento que se relaciona com a tensão, mas que atua de forma mais impulsiva e problemática quando induzido de maneira inadequada, o conflito. Segundo Cabral, o conflito funciona como uma fonte de energia que não é tão produtiva quanto a tensão, embora facilite o acesso a determinadas emoções e sensações, como raiva, frustração e impulsividade. Ainda nas reflexões de Cabral, uma vez instaurado, o conflito mobiliza essas emoções e passa a se chocar com três limites fundamentais, que são éticos, estéticos e políticos. No primeiro, o sujeito confronta o coletivo e percebe que suas ações dependem do consentimento e dos limites desse grupo. No segundo, é necessário considerar as necessidades do conjunto, evitando interpretações equivocadas ou violentas. E no terceiro, compreende-se que nenhum participante consegue atingir seus objetivos sozinho, pois o processo dramático só se sustenta quando as relações políticas e sociais entre os envolvidos são reconhecidas e integradas.

Em minha prática, notei que a tensão e o conflito apareciam de forma recorrente. A tensão, como mencionado anteriormente, funcionava como a força motriz do processo, sustentando o envolvimento dos estudantes. Quando essa força diminuía, o engajamento caía junto e o processo corria o risco de se transformar em tédio. Por isso, compreendo que o condutor/a precisa trabalhar a tensão com cuidado, escolhendo com atenção os focos, definindo onde e quando ela será mais produtiva em cada episódio. Como condutor/a, procurei utilizar a

dúvida e as provocações em relação às decisões para gerar tensão, estimulando os participantes a se colocarem uns diante dos outros em situações de desconfiança e risco, sem recorrer diretamente ao conflito. Minha intenção era trabalhar um clima semelhante ao de um filme de faroeste, no qual um duelo exige que alguém tome a iniciativa, mesmo sabendo que qualquer escolha pode ter consequências imprevisíveis. No meu processo, para que a narrativa avançasse, era necessário que os participantes decidissem coletivamente, mas também que desenvolvessem um senso de reflexão sobre o impacto dessas decisões, reconhecendo que cada escolha poderia retornar para eles de maneiras inesperadas. Assim, o clima de tensão era instaurado a cada encontro, mobilizando os estudantes a pensar, discutir e assumir posições diante do tema em debate.

É um desafio constante, sujeito a frustrações e tentativas que nem sempre funcionam, o que faz parte da natureza mutável e imprevisível do Drama. Ainda assim, a tensão é essencial para construir uma escada de engajamento, motivação e interesse, além de fortalecer o caráter investigativo do processo. Já o conflito, quando utilizado de forma criteriosa, também pode gerar participação e movimento. No entanto, quando extrapola o controle do condutor/a, abre a possibilidade de instaurar o caos. Nesse cenário, torna-se difícil para os estudantes compreenderem os limites éticos que regem a vivência, sobretudo no que diz respeito à estética da cena, à convivência coletiva e ao respeito entre os participantes.

Entendido o conceito de tensão dentro do Drama, é necessário destacar um ponto fundamental desse elemento: o foco que lhe é atribuído. A tensão não funciona de maneira efetiva sem uma condução cuidadosa. Por isso, ao construir um processo, quem conduz precisa refletir sobre onde deseja colocar o foco e por qual motivo esse destaque é importante naquele momento da narrativa. O foco direciona a experiência e pode gerar caminhos inesperados, criando desdobramentos que enriquecem a história e influenciam os episódios seguintes.

Cecily O'Neill e Shin-Mei Kao explicam que: “[...] Ela existe entre a situação tal como aparece em um determinado momento e a ação completa. A tensão pode ser criada pela ignorância dos personagens e pelo conhecimento do público sobre elementos ausentes da ação.” (1998, p. 28). É precisamente nesse limiar que emoções e sensações são despertadas, mobilizando os participantes a agir e a lidar com a consciência de seu estado corporal, com o contexto da situação e com as possibilidades que visualizam para si. Elas continuam: “[...] “A tensão nunca é puro suspense, esperando que algo aconteça, mas implica tanto pressão quanto resistência. Ela surge agora do que é conhecido tanto quanto do que é desconhecido.” (1998, p. 28). Para quem observa de fora, ou até mesmo para participantes que ainda não compreendem plenamente a dinâmica do Drama, a tensão pode parecer apenas um instante de suspense ou

expectativa. Compreendo assim, que é fundamental preservar o valor da tensão dentro do processo a partir de escolhas de momentos como foco para o desenvolvimento da mesma.

No entanto, quando bem conduzida, ela não se encerra naquele momento específico. A tensão possui potencial para se expandir, alimentar novas ações, gerar outras tensões e sustentar o engajamento contínuo dos participantes. Por isso, tratá-la apenas como um recurso pontual reduz suas possibilidades e empobrece a experiência dramática, que depende justamente dessa energia em movimento para se desdobrar em caminhos mais profundos, complexos e significativos.

Cabe à pessoa que conduz o processo manejar a tensão, aumentando ou reduzindo seus níveis, de acordo com o que deseja provocar. Em minha prática, no entanto, percebi que a tensão pode facilmente escapar do controle e ficar nas mãos dos estudantes, que começam a conduzir a narrativa por conta própria, ainda com energia e tensão, mas reconduzindo o foco para elementos exteriores ao processo. Quando isso acontece, nem sempre o condutor consegue retomar o eixo narrativo com facilidade. Por isso, torna-se essencial que haja um resgate constante por parte de quem coordena o processo, a fim de evitar que a condução se torne refém de situações desordenadas e que comprometam o andamento do Drama.

2.4.4 Os Episódios

Outro elemento de destaque no Drama é a organização em episódios dentro o processo. Os episódios funcionam como peças que compõem essa estrutura, pois é a partir deles que as atividades e a narrativa ganham forma. São eles que orientam o trabalho do condutor/a, que planeja e repensas ações, considerando as conexões entre o que ocorreu em cada episódio, havendo ou não continuidade direta entre eles. Como aponta Desgranges (2006), não se trata de um simples acúmulo de atividades; o caráter de sequência precisa ser levado em conta, pois a ordem e a articulação entre os episódios também fazem parte do processo de investigação, de imersão e de compreensão das relações entre todos os elementos mobilizados no Drama.

Segundo Pereira (2015), os episódios podem ser compreendidos como sessões de trabalho dentro do processo, com uma característica fragmentada, que vai dando forma e sentido às experiências dos sujeitos, como também aponta Desgranges (2006). Essa característica fragmentada pode ser entendida como eventos e situações propostas pelo condutor/a, compostas por desafios e atividades. Assim, os episódios podem ser organizados como atividades ou etapas a serem vivenciadas, que construirão novas possibilidades e gerar materiais para os episódios seguintes. As atividades são proposições ou estratégias escolhidas

pelo condutor/a para mobilizar algum objetivo que considera pertinente, tendo como foco, de modo geral, a construção da narrativa. Já as etapas dizem respeito às sequências elaboradas ao longo do processo, com início, meio e eventualmente um desfecho. Para construir a transição entre um episódio e outro, percebo a importância de retomar elementos que marcaram a vivência desde o início do processo, buscando manter a imersão, o engajamento e a participação do grupo na ficção por meio da expectativa gerada pela pergunta: o que acontecerá depois?

Algo interessante na estruturação dos episódios é deixar questões suspensas no ar, estabelecer um mistério, promover a realização de tarefas que serão necessárias à continuidade do processo (construir um amuleto, deixar pistas para serem analisadas, criar cartazes “procurando” alguém desaparecido, enviar uma mensagem ou carta e aguardar a resposta, entre outros). Criar tensões aguça a curiosidade dos participantes e “alimenta” o processo e as imaginações, buscando manter o Drama estimulante e interessante para quem participa (Pereira, 2015, p. 132).

A partir desse suspense, que reitera o tema da tensão abordado há pouco, o grupo de sujeitos, ao se reunirem poderão elaborar questionamentos, intrigas e elementos que dão para o condutor/a do processo possibilidades estratégicas de problematizar a situação e levantar questões para serem trabalhadas durante o percurso. E isso se refere tanto às formas teatrais que serão utilizadas nos próximos episódios como também aos conteúdos de outra área de conhecimento que estejam sendo ensinados ali. Em meu caso, por exemplo, a suspensão de direitos por meio de um golpe de Estado, ou talvez a revolta de uma cidade contra um conselho autoritário; tudo isso são elementos para discussões e para suscitar a imaginação dos sujeitos

Quando existe um espaço de tempo entre uma sessão e outra, é interessante relembrar o que aconteceu na sessão anterior para que as crianças percebam o significado de cada etapa e deem continuidade a investigação. Como afirma Cabral, “[...] o envolvimento emocional do aluno com um processo dramático requer uma contextualização contínua” (Cabral, 2010 *apud* Pereira, 2015, p. 132).

A contextualização contínua é um elemento muito importante no processo e nos episódios, pois mantém a atenção e a emoção dos sujeitos na construção coletiva. Confesso que, como professor do processo de Drama desenvolvido na pesquisa, com intervalos longos entre as aulas, observei muitos desafios em fazer essa mediação, em articular o que aconteceu anteriormente com o momento presente; e isso impactou severamente na condução, pois as/os estudantes se perdiam facilmente na narrativa. Mas, felizmente, o envolvimento emocional é um dos “remédios” que resgatam o entendimento do que está ocorrendo. Uma situação que instiga emocionalmente as pessoas envolvidas muitas vezes tem um impacto tão forte que não é sequer necessário relembrar. As/os estudantes imediatamente se reconectam com a narrativa, querendo dar continuidade a ela.

2.4.5 O Processo

Depois de observar que o Drama só acontece pela imprevisibilidade das possibilidades, em fragmentos, lineares ou não; e que as atitudes/ações não são calculadas, mas, sim, aparecem como respostas ao presente, entendi que a minha atitude deveria ser como a de repousar tranquilamente na incerteza. Esse repouso, é óbvio, deveria ser com cautela, entendendo que cada ação geraria uma resposta imprevisível e muita das vezes poderia comprometer seriamente o processo. Então, eu teria a responsabilidade, a partir da minha condução dentro desse universo ficcional, de abrir caminhos para a narrativa se desenvolver em uma imprevisibilidade mais “segura”, porém, entendendo que eu não conseguiria controlar a incerteza; ela seria um combustível para a imersão.

Essas questões tornam-se mais evidentes quando olhamos para o conceito de processo, que ainda não possui uma definição totalmente estabilizada. A partir de Cabral (2006), compreendo o processo como a articulação dos diversos elementos que o Drama mobiliza, como o pré-texto, o contexto ficcional, as estratégias/convenções, as tarefas definidas para cada episódio, a tensão gerada em cada um deles e a construção de personagens e papéis, entre outros elementos, configurando aquilo que chamo de estrutura do Drama. Essa ideia aparece da seguinte forma nas reflexões de Pereira (2015).

Neste sentido, construção da narrativa, pelos participantes, está a estruturada partir da ideia de processo. O professor ou condutor do processo cria o contexto ficcional a partir de um pré-texto e utiliza-se de diferentes estratégias para levar o grupo a vivenciar situações dramáticas e improvisar como se os participantes estivessem em tais situações, sendo eles próprios ou experimentando papéis (Pereira, 2015, p. 129).

No entanto, essa estrutura só ganha vida por meio do dinamismo produzido nas interações, negociações e renegociações do que está sendo realizado no percurso de criação. Tal dinamismo das interações funciona como uma espécie de “liga” que mantém tudo em movimento e impede que o processo se transforme em algo rígido ou meramente técnico.

Nesse sentido, compreendo que o Drama tem um caráter processual, que ganha sentidos e encadeamento, no decorrer do seu próprio percurso. Refiro-me a uma organização em que a combinação de diferentes fatores desencadeia como resultado o que nomeio como vivência significativa. Isso traduz exatamente o que compreendo como mais potente na abordagem do Drama: a experiência do sujeito em interação com o mundo.

Essa vivência não é fixa, mas mutável, e é justamente essa mutabilidade que se torna o motor do Drama. Pode haver desfecho ou não, cabendo aos participantes e ao condutor/a decidir. É importante frisar que o processo e essa vivência decorrente dele não deve ser

confundida com um produto acabado, como alerta Cabral (2006), mas compreendida como a dinâmica entre elementos que sustentam e complexificam a criação cênica. A autora também salienta que não devemos ficar presos a um dualismo cientificista ou a classificações que limitem o processo em Drama, uma vez que ele não se reduz a improvisações cênicas ou jogos teatrais, pois é constituído por uma rede de elementos, escolhas, ações e reações, e é justamente esse entrelaçamento em movimento que podemos compreender como processo.

Portanto, percebo que todos esses elementos citados são constantemente acionados pelos participantes, que é por meio das ações e reações deles que serão geradas as proposições e confrontos futuros. Mesmo não tendo uma consciência da estrutura do Drama como abordagem pedagógica, os participantes estão gerando energia para o desenrolar da narrativa e para construção dela.

2.4.6 As estratégias do Drama

Após apresentar os principais pontos estruturais que compreendo do Drama, nesta seção, pretendo abordar um segmento dentro do Drama que se refere aos meios para o desenvolvimento da narrativa de forma a delinear o tempo, o espaço e a presença por meio da interação, instigando a imaginação e a criatividade sobre diversas formas teatrais, como introduz Neelands e Goode em *Structuring Drama Works* (1990). Esses elementos teatrais aparecem a partir do uso da improvisação, de elementos simbólicos e da relação dos participantes com o espaço. Biange (1998), nomeia tais procedimentos como convenções. É importante ressaltar que encontrei, em diversos autores e autoras, o uso do termo convenção. Isso se explica pelo contexto histórico em que esses textos foram produzidos e na transformação teórica da abordagem ao longo do tempo, uma vez que, atualmente, o termo caiu em relativo desuso, sendo mais recorrente a adoção do termo estratégia. Ainda assim, há pesquisadores e pesquisadoras que continuam utilizando a nomenclatura anterior. Em meu texto, optarei pelo uso do termo estratégias, conforme aparecerá daqui em diante.

Nas leituras de Wellington Menegaz de Paula (2025), em seu livro *Drama e Ciberespaço – navegações pelo ensino do teatro*, compreendi com mais profundidade que, por não ser linear e por apresentar uma estrutura altamente flexível em relação a tempo e espaço, o Drama exige que cada episódio contenha atividades que impulsionem o avanço da narrativa. Essa reflexão me levou a entender que não existe uma regra fixa sobre qual atividade deve ser utilizada. Cabe ao/a professor/a ou condutor/a elaborar, reelaborar, inventar e reaproveitar estratégias conforme a necessidade. Essas estratégias são fundamentais para nutrir o processo

com intensidade, imersão, tensão, imaginação, construção dos personagens, interações e expansão do contexto ficcional. Podem variar em níveis de complexidade, sendo escolhidas de acordo com o que o/a professor/a identifica como mais adequado à realidade dos estudantes. Menegaz (2025) enumera alguns elementos que podem compor essas ações, como jogos teatrais, jogos tradicionais, elementos multimídia, instalações, pinturas e fragmentos de cenas, entre outros.

Ao ler e dialogar com Menegaz (2025), percebi a mudança do termo convenções para estratégias. Ao investigar essa diferença, encontrei em Pereira (2015) uma discussão que esclarece esse deslocamento terminológico. Em leitura de Boweel e Heap (2013), o autor apresenta a revisão do termo convenções dramáticas, trazendo a expressão “estratégias dramáticas”. Durante minha pesquisa bibliográfica, não encontrei um consenso sobre a mudança dessa terminologia. Ao comparar as datas de publicações de Neelands e Goode (1990) com Boweel e Heap (2013), cheguei à conclusão de que a mudança parece ser recente, isso mostra o caráter dinâmico do Drama em relação à revisão de conceitos. Isso tem sido um desafio para mim enquanto pesquisador, por ter contato inicialmente com as referências brasileiras mais antigas sobre a abordagem.

Compreendi a partir dessa pesquisa, que o termo convenção passou a ser questionado por remeter a algo fixo, pré-estabelecido e pouco flexível, o que poderia sugerir uma estrutura rígida e distante da natureza dinâmica do Drama. Em contrapartida, o termo estratégias amplia a compreensão sobre as práticas, pois enfatiza o caráter processual, adaptável e criativo das ações utilizadas pelo professor ou condutor. Assim, compreendi que a adoção do termo estratégias para o uso e/ou criação de propostas cotidianas para o desenvolvimento da narrativa se alinha melhor ao entendimento contemporâneo dessa abordagem, valorizando a autonomia docente e a necessidade de ajustes constantes diante das respostas, demandas e singularidades dos estudantes.

Para Pereira (2015), as estratégias dramáticas se oferecem como catalisadores no desenvolvimento do contexto ficcional, da narrativa, dos personagens e da interação entre eles, propõe tensões e gera problemáticas para serem abordadas durante o processo. São variadas as estratégias para serem utilizadas, não sendo fixas em relação as já existentes e podendo surgir novas propostas. O que parece ser fundamental é que todas estejam dentro de uma funcionalidade metodológica, no desenvolvimento de capacidades, situações, criatividade, percepções e sensações. Segundo Biange (1998), as convenções (utilizando o vocabulário dela) se baseiam em interações ativas, verbais e físicas, que aparecem no texto dela como ações reflexivas, ações poéticas e ações reflexivas.

As estratégias evidenciam a gama de possibilidades que temos dentro do Drama para contar uma história, apresentar uma narrativa e, a partir dessa introdução, ativar a curiosidade dos participantes. Trata-se, em grande medida, de pensar como transformar uma história complexa e, à primeira vista, desinteressante em algo mais acessível e instigante para os estudantes. Cabral (2011), em seu artigo *Narrativa, Drama e Estímulo Composto*, no qual dialoga com as ideias de John Somers acerca desses três elementos presentes no Drama, discute que, se a história apresentada no início não traz nenhum elemento interessante ou se os participantes não percebem relevância no tema, o processo já começa em risco.

A autora propõe que, no Drama, o problema ou o tema raramente é colocado de forma direta, o que faz sentido, pois sua introdução gradual, além de produzir mistério e estimular o processo de investigação, desenvolve o interesse dos estudantes justamente pela curiosidade. Cabral afirma que apresentar o problema diretamente quebraria a multidimensionalidade da questão. Compreendo essa multidimensionalidade como algo amplo, que pode ser “decupado” em possibilidades de entendimento sobre o que foi posto, proporcionando o contato progressivo e investigativo dos estudantes com o problema ou tema.

2.4.7 Estímulo Composto e Materialidades enquanto estratégias no Drama

Um exemplo de estratégias muito utilizadas dentro do Drama é o estímulo composto ou pacote de estímulos, que contribui não apenas para gerar imersão no contexto ficcional, mas, sobretudo, para ampliar o repertório de referências do grupo sobre o tema em foco. Ao trazer elementos simbólicos, visuais ou textuais previamente organizados pelo professor-personagem, esse recurso oferece múltiplas entradas de leitura e interpretação, enriquecendo o envolvimento dos participantes com a situação dramatizada. Como aponta Pereira (2015) e Biange (2006), o termo advém da teoria do estímulo composto proposta por John Somers (1994).

No artigo *As materialidades na aula de teatro: vestígios do drama na prática de uma professora-artista*, da professora Heloíse Baurich Vidor, do curso de Teatro da UDESC, publicado em 2020, a autora apresenta materialidades, como o texto (por meio de práticas de leitura, literárias ou não), as imagens, a música e diferentes elementos que, de alguma forma, potencializam a interação dos participantes, criando sensações, reações e aproximando-os do contexto ficcional.

Os materiais - objetos, textos, imagens - tornam-se materialidades justamente quando, a partir da ação do professor que atua como cocriador nos processos, provocam reações, sensações, reflexões nos alunos/participantes, de modo que eles se sintam envolvidos emocionalmente com a aula (Vidor, 2008, p. 389).

Essas materialidades estão muito próximas do *estímulo composto*, que também pode ser um conjunto de materiais, como fotos, textos, objetos variados, músicas e outras inúmeras possibilidades, podendo aparecer reunidos em uma caixa. Mas a peculiaridade dele é que haja uma reunião de situações para estimular a criatividade e a criação dentro do processo, através do levantamento de hipóteses sobre uma possível história ou relação entre os elementos que compõem o pacote de estímulo, de modo a facilitar também na investigação dramática e do conteúdo trabalhado, no caso de uma disciplina na escola. É interessante apontar que esse conjunto de materiais pode ser organizado pelo condutor do processo ou pelos participantes. O ponto principal é explorar cada item e suas potencialidades a partir do aparecimento deles

Ainda em Vidor (2020), o estímulo composto carrega em si, como a autora parafraseia a partir de Somers (1999), a ideia de uma “*tensão produtiva*”. Nesse sentido, o estímulo funciona como catalisador para a criação do contexto ficcional, conferindo credibilidade a esse universo. Trata-se também de um recurso rico para a estimulação da criatividade dos participantes, que podem atribuir significados aos objetos, imprimir neles suas peculiaridades e construir um sentido específico para esses elementos dentro da narrativa. Mas a autora enfatiza que o condutor deve ter muita diligência ao selecionar os objetos que irão compor esse pacote, levando em conta o tempo histórico, a relação dos objetos com o pré-texto e o contexto ficcional, e que sejam objetos que desafiem os estudantes.

Do meu ponto de vista, considero importante destacar que esse potencial depende em parte da disposição do estudante em suspender suas descrenças e atribuir sentido a um objeto. Isso exige também o desafio de criar em coerência com a narrativa do processo, o que convoca o condutor a acompanhar de perto o percurso e apresentar exemplos de como podemos abstrair um objeto e inseri-lo de maneira significativa no contexto ficcional.

Particularmente, observo que essa estratégia dramática tem um diálogo direto com o ensino de História, pois possibilita a construção de um acervo de materiais que possibilitarão a investigação histórica, como fontes históricas. Entendo que o processo de investigação aparece justamente nos questionamentos sobre o que aquele objeto representa. De onde ele vem? O que ele tem para me dizer? Recordo-me do primeiro contato que tive com o Drama e com essa estratégia dramática.

Quando mergulhávamos no processo experimental e introdutório, um conjunto de objetos de variadas temporalidades nos foi apresentado em um baú do professor Tom. Havia uma foto de uma mulher sentada no carro, parecia ser datada dos anos 70, que me levantou uma curiosidade. Percebi, quando utilizamos os objetos, que essa imagem possibilitou um transporte temporal para aquele possível contexto histórico, gerando uma ambientação histórica e cênica.

Na minha prática de pesquisa na escola básica, procurei utilizar imagens digitais para a construção de um “teletransporte” para a Grécia Antiga, buscando aproximar as/os estudantes a partir dos questionamentos sobre aquele contexto, mas também do estímulo criativo para construção de mitos, personagens e narrativas.

2.4.8 Assumir Papéis e Personagens

Assumir papéis e personagens se integra ao conjunto de estratégias mais destacadas dentro da abordagem do Drama, pois envolve a construção de personagens e a vivência ficcional que sustenta grande parte do processo dramático. Para *Bowell e Heap*, “[...] a atividade fundamental em qualquer tipo de Drama é assumir um papel – isto é, imaginar que você é uma outra pessoa em um contexto ficcional e explorar uma situação através dos olhos dessa pessoa” (*Bowell; Heap*, 2013, p. 33). Portanto, trata-se de uma vivência dramática na qual os participantes agem como se fossem outro se. (*Pereira*, 2015, p. 134).

No Drama a vivência de papéis é algo fundamental para que o processo ocorra e isso me fez refletir sobre como ele é muito rico ao ser usado articulado a disciplina de História. No caso do Drama vivenciado em minha pesquisa, o contexto histórico e ficcional era uma cidade-estado dentro da Grécia Antiga. Nesse caso as possibilidades de construção de papéis eram enormes.

Um elemento que me chamou atenção no processo na escola é que esses papéis eram alimentados não só pelos elementos da ficção (ou do personagem histórico que está sendo encenado), mas pelos diferentes traços e experiências pregressas da pessoa que assumia certo personagem. Além de mobilizar a narrativa e todos os outros elementos presentes no processo, as/os estudantes ainda são sujeitos detentores de memórias, ideias e sentimentos de seus cotidianos, que não deixam o seu “eu” do contexto real fora do jogo. Por exemplo, Maria começa a interpretar Perséfone, mas Maria ainda está ali, falando como Perséfone, deixando aparecer coisas que só Maria sabe, vive e pensa, e que acabam se misturando com a narrativa e a vida de Perséfone.

Para *O’Toole* (1992), o contexto ficcional oferece aos participantes um campo de interações que emergem a partir de seus próprios comportamentos, formando o que ele chama de interação primária. Essa interação, porém, possui limites, pois alcança apenas aquilo que o sujeito consegue mobilizar com base em sua bagagem de vida e em suas experiências prévias. O autor entende que assumir um papel implica uma relação simbiótica entre o eu real e o eu ficcional, de modo que o sujeito pode até adotar um papel ficcional, mas suas características

reais continuam presentes e atravessam a performance, influenciando suas escolhas, gestos e modos de agir dentro da cena e fora dela.

No contexto ficcional, os sujeitos humanos dentro do modelo expressam suas relações uns com os outros e com a situação por meio de seus comportamentos, que formam o texto primário da ação dramática. Assim como na vida real, esse comportamento não é aleatório, mas é produto das tarefas e limitações impostas pela situação, mediadas pelas capacidades, limitações e outras características pessoais dos indivíduos. Este é o papel de cada personagem, e quando os participantes “assumem um papel”, seja como atores num palco ou como participantes de um drama na educação, estão assumindo essas tarefas, limitações e características, da mesma forma que fazem na vida real (O’Toole, 1992, p. 17, tradução nossa)¹³.

O autor continua apontando problemáticas relacionadas ao papel real e ao papel ficcional. Segundo ele, quando a ficção se torna algo fixo, rígido e tomado como verdade absoluta, ela passa a funcionar como um espaço exclusivo e exigente para quem participa, sem permitir a suspensão da descrença e sem possibilitar que o sujeito diferencie o que é real do que é ficcional. Por esse motivo, torna-se indispensável trabalhar com os papéis de forma ética, deixando claro o que pertence ao campo da ficção e o que pertence ao campo da realidade, delimitando até onde um e outro podem dialogar sem gerar confusão, desconforto ou prejuízos ao processo formativo dos participantes.

Na perspectiva proposta pelo Drama, compreendo que assumir um papel e interpretar um personagem são processos distintos. O personagem necessita de um papel para ganhar forma, e esse papel envolve um determinado *status*. Nesse sentido, o *status* pode ser entendido como o elemento que organiza as características de sentido e de significado atribuídas ao personagem ou aos personagens, definindo seu lugar na estrutura ficcional. Os papéis estão relacionados a funções e posições sociais, mobilizando elementos e situações vinculadas ao contexto ficcional.

Ao iniciar uma narrativa, em alguns casos, os participantes são convidados a escolher um personagem e construir sua trajetória individual. No entanto, há também a possibilidade de os papéis serem distribuídos de forma coletiva, como ocorre em papéis de detetives, cientistas ou arqueólogos. Essa escolha favorece a mobilização do coletivo na construção da narrativa, permitindo que o grupo influencie, negocie e redefina a distribuição de status e

¹³ *In the fictional context the human subjects within the model express their relationships to each other and to the situation through their behaviour, which forms the primary text of dramatic action. As in real life this behaviour is not random, but is a product of the tasks and constraints imposed by the situation mediated by the capabilities, limitations and other personal characteristics of the individuals. This is the role of each character, and when participants ‘take role’, whether as actors upon a stage or as role-players in a drama in education, they are taking on those tasks, constraints and characteristics, as they do in real life (O’Toole, 1992, p. 17).*

responsabilidades dentro da ficção, deslocando a lógica hierárquica para um processo compartilhado, relacional e situado.

Tradicionalmente, em algumas práticas escolares, a divisão de papéis entre as crianças se dá pela escolha, por parte do professor, da criança mais "expressiva" ou "talentosa". Contudo essa lógica não corresponde à concepção de papéis no Drama. Pereira (2015) fala na importância do coletivo nos processos em Drama, em que é possível recorrer aos papéis coletivos, como citei no parágrafo anterior, para evitar a exposição precoce de crianças pequenas. Assim, no Drama, o papel não é uma estratégia em si, mas um conceito estruturante da vivência ficcional; ele organiza o modo como os sujeitos atuam, se posicionam e se relacionam no contexto dramático.

Na vivência coletiva de papéis a criança que muitas vezes não se manifesta, seja por timidez, por falta de incentivo ou dificuldade de socialização, sente-se amparada pelo grupo e consegue se envolver na trama ao ponto de opinar, de experimentar, por conta dessa dimensão igualitária do “papel coletivo” (Pereira, 2015, p. 136).

No caso do meu trabalho com jovens no contexto ficcional da Grécia Antiga, é muito rico ver como as/os estudantes lidam com os papéis, e como emergem relações de poder no interior da ficção, evidenciando as limitações ou desafios que os papéis individuais podem oferecer. A motivação dos personagens muitas vezes parte da influência deles e suas intenções em relação ao coletivo. Alguns estudantes querem ter mais influência nas decisões que os demais, já outros preferem não participar tanto, tudo isso aparece na criação e na atuação. Por meio de papéis coletivos, um exemplo disso em minha prática se dá por meio dos conselhos governamentais das Pólis ou dos pequenos núcleos de famílias aristocratas presentes na narrativa de algumas cidades.

Durante uma discussão sobre algum tema, acaba que pequenos grupos de estudantes participam mesmo que timidamente quando a discussão é aberta à população civil. Mesmo um estudante não tão participativo acaba atuando em determinados momentos justamente por esse amparo no coletivo, sem o compromisso de assumir um personagem individual mais elaborado. No processo conduzido por mim, o papel coletivo foi um elemento muito importante no contexto ficcional, especialmente pelas forças caóticas e de ordenação, que pressionavam politicamente a cidade a tomar novos rumos.

O conceito de personagem, por sua vez, remete a uma construção cênica mais complexa e elaborada. Ele exige do sujeito que atua uma elaboração artística que abrange aspectos psicológicos delineados, história pessoal, voz, gestualidade, modos específicos de linguagem, motivações profundas e uma continuidade estética e narrativa. Trata-se de uma criação

detalhada, sustentada por camadas que ultrapassam o simples ato de assumir um papel, articulando corpo, emoção, intenção e presença de forma integrada.

Contudo, no Drama, o foco não está necessariamente na construção do personagem em sua completude teatral, mas sim no papel e em seu *status* dentro do contexto ficcional. É o *status* que orienta as relações, tensões e tomadas de decisão, e é ele que sustenta a dinâmica dramática. Por isso, cabe ao/à condutor/a considerar as limitações e potencialidades dos sujeitos participantes e, a partir das estratégias próprias do Drama, propor atividades que favoreçam não apenas o desenvolvimento da narrativa, mas também, quando necessário, o amadurecimento cênico desses papéis. Assim, o trabalho não exige uma interpretação teatral plena, mas cria condições para que os sujeitos explorem modos de presença, de ação e de interação compatíveis com o universo ficcional criado coletivamente.

Assim, os personagens não serão um elemento fixo que limitará a vivência de cada estudante das turmas. O foco está justamente na liberdade cênica oferecida aos sujeitos em poder explorar uma forma desse personagem viver o mundo ficcional, partindo do presente e do cotidiano de quem vive o sujeito que interpreta o personagem. Uma característica interessante dentro do Drama, em relação a essa liberdade, é poder interpretar vários personagens ao longo de um mesmo processo ou narrativa. O personagem pode morrer e nascer como outra pessoa, com outro gênero talvez; tudo isso pode vivenciar na experiência dramática em minha pesquisa. Mas ressalto que é uma possibilidade que deve ser trabalhada com muito cuidado por parte de quem conduzirá o processo, pois liberdade demais pode confundir os/as participantes. Acredito que os personagens devem existir por um propósito em relação à narrativa e a todo contexto ficcional.

2.4.9 Professor-Personagem ou Professor no Papel

Para além dos papéis e personagem, também há o professor-personagem, ou professor no papel, termo esse traduzido por Biange do termo inglês *teacher in role*. As expressões brasileiras foram a tradução mais próxima para o nosso contexto linguístico, e representam um amplo espectro de sentidos, mas é sempre ressaltado pelos pesquisadores e pesquisadoras em Drama, que a tradução infelizmente não é 100% o sentido proposto na Inglaterra.

Segundo Heloise Vidor, em sua pesquisa de mestrado publicada em 2008, a representação dessa estratégia está diretamente relacionada às informações que emergem durante o processo e à forma como o professor trabalhará com elas para garantir a fluidez da construção narrativa. A autora destaca que o professor atua também como dramaturgo e diretor

do processo, organizando, rearranjando e potencializando essas informações para que a narrativa se desenvolva de maneira coerente, dinâmica e significativa para os participantes.

Neste sentido, a elaboração da estratégia do *teacher in role* representa as várias possibilidades de relação do professor com o grupo de drama e está totalmente conectado com o fluxo de informações que emergem durante o processo, e com a comunicação das informações entre professor-aluno e aluno-professor (Vidor, 2008, p. 39).

Ainda Vidor (2008), busca dividir os sentidos dos dois termos com foco na utilização deles nos processos de Drama. O professor personagem seria utilizado para a criação e o trabalho com personagens ficcionais com maiores caracterizações cênicas, visando a imersão ficcional. Já o professor no papel teria como objetivo destacar um papel social dentro do contexto ficcional, tendo a liberdade de não precisar de caracterizações teatrais para focar na interação e nas ações que mobilizarão a narrativa. É um elemento muito importante, porque possibilita ao condutor estimular a narrativa e o aprendizado dentro do processo, agindo de forma cirúrgica quando a narrativa precisa de uma intervenção, caso haja algum bloqueio participativo ou para gerar problemas que mobilizem os participantes.

Podemos entender que o professor no papel focaliza a primeira etapa, que concentra o desenvolvimento das circunstâncias dadas e criadas pelo autor ou pelo pré-texto criado pelo professor. E o professor personagem abarca as duas etapas, pois sua composição exige que o professor estude o texto dramático, compreendendo as circunstâncias e objetivos do personagem dentro do mesmo para fisicalizá-lo. Porém, no momento de intervenção no processo de drama, eles são independentes, ou seja, uma estrutura de drama pode ter o professor no papel em determinado episódio, e o professor representando um determinado personagem em outro momento (Vidor, 2008, p. 49)

É necessário ressaltar que o professor atua como mediador da estrutura do Drama. É por meio de suas ações que se instauram os acontecimentos que dão início e encerramento à narrativa. Cabe a ele mobilizar os participantes, apoiando ou desafiando o grupo de acordo com as necessidades do processo, sempre com o objetivo de potencializar o contexto ficcional. É também o professor que direciona o foco da tensão, escolhe quando e quais papéis assumirá dentro da ficção e define as questões que serão trabalhadas ao longo da vivência. Nesse sentido, o personagem não constitui o ponto de partida no Drama; ele pode emergir no decorrer do processo, quando se faz necessário para impulsionar a narrativa, provocar reflexões ou reorganizar as interações entre os participantes.

A escolha dos papéis a serem representados no processo de drama, coloca o professor inicialmente no papel de dramaturgo. Antes de pensar em como representará este papel e em sua potencialidade relacionada à exploração dos signos teatrais, o professor precisa alinhar-se com a característica essencial desta metodologia que envolve a construção de uma narrativa, portanto é importante que os papéis escolhidos tenham

o poder de auxiliar a condução da narrativa tanto pelo professor quanto pelos alunos, de modo a ajudar com que os últimos se envolvam na ficção proposta (Vidor, 2008, p. 45).

Em minha experiência, optei por o professor personagem de forma bastante moderada, embora não tenha renunciado a ele completamente. Acionei essa estratégia apenas em momentos pontuais, sobretudo para responder aos questionamentos dos participantes, criar influências caóticas nas relações entre os grupos ou atuar como uma figura ambígua que tanto auxilia quanto prega peças.

Vidor (2008), ao discutir o papel do professor na mediação do processo, afirma que esta precisa dominar “os movimentos de entrada e saída da ficção” para organizar o andamento do trabalho. O trânsito entre os papéis de pedagogo e ator, por meio dessa estratégia, imprime força ao processo e potencializa a atuação do professor personagem. No entanto, é necessário considerar que existe uma relação prévia entre professor e estudante, a qual pode favorecer ou dificultar esse movimento, dependendo da forma como o professor realiza a manutenção dessa interação.

Cabral (2006) ressalta a necessidade de o professor personagem deixar claro quando está entrando e saindo dos papéis ficcionais. Confesso que, durante minha prática, senti muita dificuldade em realizar essa marcação, porque existe uma linha tênue entre sinalizar a transição e dispersar a imersão e a tensão da narrativa. Hoje entendo que essa quebra de momentos não é um problema, pelo contrário, é saudável para o processo, pois ajuda a evitar dúvidas, reforçar limites entre ficção e realidade e sondar a compreensão dos participantes. Ainda assim, tudo dependerá do modo como o professor decidir conduzir essas passagens.

Cabral propõe que a transição seja feita por meio de elementos e objetos simples, que funcionem como marcadores cênicos e que, ao mesmo tempo, possam gerar mistério. A cada troca, a atenção dos estudantes é convocada: surge a dúvida sobre qual papel o professor está assumindo e sobre o que sua presença anuncia para o andamento do processo. Esse conjunto amplia a imaginação e o protagonismo do sujeito personagem, favorecendo sua entrada cada vez mais profunda no contexto ficcional. Ainda assim, tenho minhas dúvidas se um objeto simples funcionaria isoladamente. Acredito que sua eficácia dependeria diretamente de como o professor constrói o acordo com o grupo e de como apresenta o sentido daquele objeto dentro da lógica do Drama.

Outro ponto importante na construção do professor personagem é a possível inclusão de recursos cênicos, como modificações na voz ou o uso de figurino. Embora tais elementos não sejam obrigatórios, é fundamental que exista algum marcador, ainda que sutil, que diferencie o

professor do cotidiano do professor personagem, ajudando os participantes a reconhecer quando estão diante da ficção e quando retornam ao espaço de reflexão.

Assim, em linhas gerais, os aspectos que o professor personagem acrescenta ao professor no papel são: interação dos alunos com alguém de fora, alguém de outra cultura, de outro lugar e de outro tempo; utilização de fragmentos de texto no processo; exploração da caracterização e dos aspectos teatrais, em termos de voz e gestos, expressão corporal/vocal e estrutura cênica. Os personagens são introduzidos pelo professor, que mantém o texto dos mesmos, seus argumentos e pontos de vista. Este procedimento possibilita que, além de trabalhar o texto como pré-texto, os fragmentos do mesmo sejam introduzidos pelo professor no processo, via professor-personagem (Vidor, 2008, p. 17).

Reconheço, porém, que eu poderia ter recorrido a essa estratégia do uso de um objeto cênico ou recurso simbólico para marcar a entrada e a saída da ficção, funcionando como um portal cênico e conceitual. Somente após o término do processo tive contato mais aprofundado com essa possibilidade e percebi que ela poderia ter enriquecido a experiência, ajudando a organizar a alternância entre os planos real e ficcional sem depender exclusivamente da figura do professor-personagem.

Como Biange (1998) aponta, o professor-personagem é quem irá propor as estratégias dramáticas para que os objetivos delimitados dentro do processo sejam alcançados. Podemos considerar também que o professor é quem fará a avaliação pedagógica do processo e da participação dos participantes, além de estimular esse ambiente investigativo presente no Drama.

Como apontado anteriormente, em um processo de Drama o professor é o articulador dos episódios, quem estrutura e capta as informações que vão surgindo ao longo desse e as utiliza em prol do processo. Ele é tanto a figura que apoia quanto a que desafia as crianças, mantendo o foco na experiência de aprendizagem e exigindo das crianças que tomem posicionamentos, que criem, que respondam, que reflitam, que deem suas opiniões, que percebam eventuais dificuldades e lidem com possíveis limitações que o processo possa apresentar como desafio (Pereira, 2015, p. 141).

Mas também observei no texto de Biange (1998) e procurei levar para minha prática de pesquisa a perspectiva de que o professor-personagem não está presente na narrativa para tomar decisões no lugar dos sujeitos que participam, mas para mediar de maneira diligente e leve, para instigar o protagonismo de quem está participando do processo, pois o ideal é que a narrativa seja conduzida pelos sujeitos participantes.

Nesse contexto, Biange (1998) se utiliza do termo *status* para apresentar diferentes modos de inserção do professor no processo através dos papéis. Biange elenca três possíveis *status*: o alto, com grande papel de intervenção e condução; o intermediário, com mais participação e interação com os participantes; e o baixo, que dependerá totalmente da

participação coletiva dos sujeitos, estando em constante diálogo com eles e visando trazer os sujeitos para dentro do contexto ficcional da narrativa. Os questionamentos propostos por esse tipo de personagem, como Biange afirma, podem ter um intuito avaliativo no decorrer do processo. A meu ver, esse conjunto de *status* de personagens do professor é importante, pois coloca as possibilidades de interação e intervenção para o professor, ajudando a evitar excessos de controle.

2.4.10 O Role Play ou RPG no Drama a partir da minha Prática

A introdução do Role Play Game (RPG) nesta seção se justifica a partir da minha trajetória prévia com esse tipo de jogo, anterior ao contato com o Drama. O RPG exerceu influência significativa em minha formação criativa e atuou como um catalisador para minha aproximação com o campo do Teatro. Embora compreenda que o RPG não seja Teatro, reconheço a existência de elementos que dialogam com práticas teatrais, especialmente no que se refere à vivência de papéis, à construção narrativa e à mediação do jogo.

Minhas experiências com o RPG são diversas, incluindo a atuação como mestre de mesas e a participação em sessões com diferentes narrativas e sistemas, tanto em contextos presenciais quanto em ambientes digitais. Ao iniciar os estudos no campo do Drama, passei a identificar aproximações e distinções entre essas práticas, o que motivou a inclusão desta reflexão, não como eixo da pesquisa, mas como um recurso para tensionar e aprofundar a compreensão do processo desenvolvido. Em minha prática na pesquisa, busquei incorporar elementos que considere pertinentes para a construção das dinâmicas da vivência, especialmente em razão do caráter lúdico que procurei adaptar como estratégia pedagógica, entre o RPG e o Drama.

O Role Play Game (RPG) e o Roleplay são termos que, embora relacionados, possuem significados distintos em sua prática e não pertencem exclusivamente ao campo do Drama. Ambos têm uma história de surgimento complexa e vasta, que não será o foco desta dissertação. Interessa-me aqui apenas compreender de que maneira o RPG e o Roleplay podem ser mobilizados como estratégias dentro da prática do Drama e no ensino de História, observando como seus elementos se alinham às necessidades pedagógicas e contribuem para a construção de narrativas, personagens e situações problematizadoras no contexto educativo.

Segundo Janiaski (2020), a origem e a definição do RPG também remontam à Inglaterra e apresentam características bastante semelhantes às do Drama, embora sem o foco teatral. No RPG, o centro da experiência não está na encenação ou na estética da cena, mas no jogo

enquanto sistema, estruturado por regras, desafios, tomadas de decisão e pela construção colaborativa de narrativas.

O RPG é um jogo que nasce na Inglaterra por volta da década de 1970 e se alastra no mundo inteiro, especialmente na vida de crianças e adolescentes. Ele possui diversas formas de atuação, em diferentes mídias e plataformas que vão do jogo de mesa ao *live action*, passando por revistas, videogames, versões on-line, brinquedos, desenhos, jogo de cartas etc. Em termos gerais, podemos dizer que se trata de um jogo vivido integralmente na imaginação, onde cada jogador assume um papel (*role*) e cria uma narrativa coletivamente (Janiaski, 2020, p. 441).

Em sua estrutura, o RPG costuma contar com elementos materiais que ajudam a representar o universo ficcional, como tabuleiros, mapas e outros recursos que sustentam a ambientação e criam o espaço de jogo. Segundo Wagner Luiz Schmit (2008), em sua dissertação de mestrado *RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos*, esse modelo de jogo remete historicamente ao xadrez, que por sua vez se conecta ao *Kriegsspiel* do século XVIII e aos wargames modernos dos séculos XIX e XX. Eram todos jogos de guerra criados para simular conflitos “reais”, nos quais os participantes assumiam o papel de generais e controlavam tropas em cenários estratégicos representados em tabuleiros, amplamente utilizados pelo exército prussiano como forma de treinamento. O RPG contemporâneo, porém, toma forma apenas nas décadas de 1970 e 1980, com o lançamento de *Dungeons & Dragons* (D&D) pela empresa Tactical Studies Rules (TSR)¹⁴, que inaugura uma nova fase desses jogos ao colocar a narrativa, a imaginação e a construção coletiva de mundos no centro da experiência.

Os personagens tornam-se “jogadores”; personagens com interesses comuns tornam-se “times”. Jogadores e times mantêm a palavra “objetivo” (literal ou metaforicamente) para definir seus propósitos. As restrições podem estar dentro da situação (o dilema, o obstáculo físico a ser dominado, ou o problema a ser resolvido como criação direta das próprias regras) ou entre personagens e times em conflito direto. Se for esse o caso, os objetivos manifestam-se como competição (O’Toole, p. 73, 1992, tradução nossa)¹⁵.

Os participantes dentro do RPG são jogadores, e é esse lugar de jogador que canaliza a tensão e a energia ao longo da jogabilidade. Por isso, o RPG se diferencia do Drama, mesmo que elementos como competição e dinâmica de jogo também possam aparecer no processo dramático. A tensão no RPG é constante, pois está diretamente ligada à possibilidade de perder

¹⁴ “[...] o surgimento e a expansão dos jogos de RPG ocorreram no período de 1974 ao início da década de 80. No início predominam o D&D e seus clones, com pouca variação quanto à mecânica de regras e à jogabilidade. Os jogos eram produzidos por amadores, comumente jogadores descontentes com o material oferecido pela Tactical Studio Rules (TSR), empresa que lançou o D&D. Com o crescimento do mercado, houve o aumento da concorrência e, com isso, o aprimoramento da qualidade dos jogos, agora produzidos de forma profissional.” (Schmit, 2008, p. 31).

¹⁵ *In a game, all these elements still exist, but simplified, stylised and, through the rigid rule-base, ritualised and reproducible. The characters become ‘players’; characters with common interests become ‘teams’. Players and teams retain the word ‘goal’ (literally or metaphorically) to define their purposes.* (O’Toole, p. 73, 1992)

dentro da lógica competitiva. Quando um personagem morre ou sofre uma derrota significativa, o impacto emocional costuma ser grande, já que está em jogo não apenas a narrativa, mas também o investimento afetivo que cada participante constrói sobre seu personagem.

A forma do RPG e seus derivados, podem ser compreendidos como gêneros que “[...] se sobrepõem e são caracterizados por um contínuo, de uma jogabilidade dramática não estruturada para uma jogabilidade combativa estruturada” (Williams; Hendricks; Winkler, 2006 *apud* Schmit, 2008, p. 45). Portanto, o RPG e seus derivados têm como foco central a jogabilidade, organizando-se a partir de sistemas voltados para combate, progressão, aprimoramento de habilidades e criação de personagens, sem necessariamente assumir uma estrutura dramática ou cênica. É justamente nesse ponto que o Drama se diferencia e contribui, ao dialogar com esses elementos do jogo e incorporar a teatralidade, ampliando as possibilidades criativas, pedagógicas e estéticas do processo.

Assim como o Drama, o RPG estimula a criação e a imaginação com dinâmicas e características lúdicas; conduz o desenvolvimento do raciocínio e interpretação dos fatos; e estimula o trabalho em grupo através de atividades que precisam da cooperação de todos. Em ambas as dinâmicas, o condutor (mestre ou professor) irá apresentar aos participantes o roteiro da narrativa, dando-lhes o local da trama, apresentando o contexto ficcional e o conflito que deve ser resolvido pelos participantes (Janiaski, 2020, p. 442).

Vejo nessa potencialidade criativa compartilhada pelas duas abordagens, especialmente quando articuladas ao ensino de História, um caminho pedagógico muito promissor. Ainda assim, reconheço que o RPG tende a desviar a rota e se encerrar em si mesmo enquanto jogo, limitando-se à lógica interna de seu sistema e deixando em segundo plano o papel reflexivo. O Drama, por sua vez, oferece ao estudante a possibilidade de atravessar o mundo ficcional de forma mais profunda, suspendendo a descrença e ultrapassando os limites simbólicos do tabuleiro. É no corpo, na voz e na imaginação que o Drama opera, aproximando o estudante da experiência histórica e permitindo que ele a vivencie de modo crítico, sensível e transformador.

Sempre que preciso, voltamos ao pacote de estímulo para acrescentar ou buscar novas informações à narrativa que está sendo construída pelo grupo. Fazendo, assim, com que cada personagem desenhado pelos participantes tenha lugar na trama. O terceiro passo é introduzir objetivos e pequenos conflitos que irão desencadear os jogos teatrais, como por exemplo, a realização de imagens congeladas e jogos de improvisação com a temática escolhida. O processo de drama em geral termina com o RPG *live action* em um local previamente escolhido e preparado com uma ambientação cênica (Janiaski, 2020, p. 443).

Dentro das escolhas que fiz em minha prática, optei por incorporar elementos do RPG justamente por sua relação direta com a competição, a jogabilidade e seus componentes materiais, como o tabuleiro e as miniaturas, transformando-os em materialidades cênicas. Ao

introduzir a competição, percebi um aumento significativo no interesse e no engajamento dos estudantes, o que contribuiu diretamente para a construção da tensão dentro do processo. No entanto, assim como o Drama, o RPG exige planejamento cuidadoso, já que as escolhas do mestre precisam ser feitas de maneira consciente, mesmo quando há espaço para improvisos e flexibilidade.

Reconheço que, em alguns momentos, acabei negligenciando essa etapa do planejamento, o que me fez perder oportunidades de explorar de forma mais aprofundada as escolhas que havia construído. A competitividade foi utilizada porque percebi que os jogos digitais, muitos deles estruturados com características do RPG ou com foco na combatividade, estavam fortemente presentes no cotidiano dos estudantes. Para conseguir captar a atenção e gerar engajamento em contraste com a atração constante do celular e suas implicações pedagógicas, compreendi que seria necessário trazer esse universo para dentro da minha prática pedagógica.

Entendo que o RPG, quando comparado ao RPG utilizado no Drama, apresenta uma diferença fundamental: a narrativa do RPG tradicional tende a seguir uma linearidade que coloca os participantes apenas como agentes que reagem e escolhem dentro de um sistema previamente estruturado. No Drama, além desses componentes, existem as estratégias que potencializam esses momentos de escolha, dando corpo à narrativa por meio da ação física, da expressão emocional e da presença cênica. O processo deixa de ser apenas competitivo, linear e passa a adquirir um sentido mais amplo, que envolve materialidade, corporeidade e reflexão. Criando caminhos diversos, capazes até de reconstruir inteiramente a narrativa, caso necessário. O objetivo deixa de ser simplesmente alcançar um final feliz ou garantir a vitória de um grupo.

O propósito torna-se mais amplo, orientado para a experiência, para a reflexão e para a construção coletiva de sentidos ao longo do processo. Assim, a aproximação entre RPG e Drama em minha prática de pesquisa foi usado pontualmente, apenas quando julguei que ela poderia potencializar o processo em curso.

CAPÍTULO 3 – DIÁLOGOS COM DRAMA E OS FUNDAMENTOS DA PROPOSTA A PARTIR DA MINHA PRÁTICA: ESCOLHAS E ADAPTAÇÕES

3.1 A escola

A Escola Estadual João Rezende está localizada na zona leste da cidade de Uberlândia, no bairro Custódio Pereira, região que abriga indústrias e a ferrovia da cidade. A localização recebe a influência crescente da construção civil, a partir de novos bairros planejados que estão se estabelecendo na zona Leste, mas que também tem a influência muito forte das ocupações populares urbanas na mesma área. Em sua maioria, as/os estudantes são de ocupações urbanas e de bairros adjacentes.

Esta escola é contemplada por uma comunidade escolar muito participativa, com uma parcela dos familiares acompanhando o desempenho dos filhos, a direção estabelecendo diálogos para a realização de projetos e ações voltadas para o bem-estar da escola. Estando na posição de professor itinerante, tenho a possibilidade de vivenciar diversas realidades em Uberlândia e perceber essa diferença em relação a outras escolas da cidade. Essa condição profissional, por um lado, traz uma perspectiva interessante de observador desses diferentes contextos, mas há um lado negativo também, por não conseguir estabelecer projetos ou ações de longo prazo nas escolas em que atuo.

Nesta região, no curto tempo de trabalho e vivência que tenho dela, pude notar que as/os estudantes vivenciam o acesso à escola de diversas formas. Uma delas é o transporte público urbano. Outra é o transporte escolar da prefeitura, único meio para que muitos deles possam frequentar a escola. Apesar de ser um serviço importante, ele também se torna limitante, pois, caso eles queiram participar de algum projeto extraclasse, o transporte cobre apenas a ida e volta do turno regular para suas residências. Atualmente, moro na periferia da cidade, no bairro Morumbi e observo que a circulação para o restante da cidade é algo complexo e que demanda um tempo maior de deslocamento. Em diálogo com alguns dos meus estudantes, descobri que muitos deles são do mesmo bairro que eu, mas estudam no João Rezende, e optaram por estudar lá pela ideia de que a escola oferece uma educação de melhor qualidade com maior segurança. Isso me espantou, pois é uma rota totalmente desgastante e distante do lugar em que eles habitam.

Faço meus deslocamentos de carro, mas, nesse trajeto, imagino e observo como é o percurso dos meus estudantes, principalmente quando encontro vários deles indo para escola também. No caso deles, a dependência em relação ao transporte público, com suas falhas (na

frota e cumprimento de horários), ocasiona atrasos para eles chegarem no horário, além de deixá-los, por vezes, muito distantes da escola, correndo riscos ao percorrer o caminho desde o ponto de ônibus até a unidade escolar.

Esse processo de chegada até a escola me faz refletir sobre o acesso à escola num sentido mais amplo: para mim, enquanto professor, há o privilégio de poder entrar sem a vigilância sobre o uniforme, ter um portão específico, enquanto eles têm de entrar do outro lado do quarteirão, o que demanda um tempo maior de caminhada, mesmo para quem mora próximo da escola, além de terem de vestir o uniforme e se adequarem às regras da escola. Felizmente, eles podem utilizar o espaço da escola como um todo por enquanto, mas a direção está procurando fechar o estacionamento onde alguns estudantes se reúnem para pegar frutas, fumar ou matar aula e o quiosque onde estudantes se reúnem para jogar baralho ou conversar, e que eu utilizo muito para realizar minhas aulas.

Ao mesmo tempo, a escola está realizando algumas reformas no espaço, especialmente os de uso coletivo com mais mesas e bancos, reformando os anteriores que estavam bem estragados. Há ali uma área verde muito bonita, que alguns estudantes utilizam para se sentar e conversar, mas existe também um impedimento por parte da direção ao uso dela, e até mesmo da quadra, para comer durante o recreio, por exemplo. Dentre outras regras, eles têm de ficar dentro de sala para receber o professor, mas todos acabam ficando de fora. Diante disso, o vice-diretor recolhe todos para dentro e faz sermões enfáticos sobre o tema cotidianamente.

A biblioteca da escola é um espaço que as/os estudantes utilizam para conversar com os bibliotecários, jogar games nos computadores ou jogar xadrez, procurar livros e, às vezes, simplesmente explorar um lugar silencioso durante o recreio barulhento. Em relação a esse último elemento, mesmo com muito barulho, ainda acho muito bonito e rico observar a escola durante o recreio. Percebo a convivência juvenil, o respeito entre alguns deles e os grupos que se formam; é como se pudesse observar as relações sociais sendo consolidadas pelo cotidiano escolar. Já na sala dos professores, infelizmente o clima é de amargura, sombrio, e cheio de críticas deles sobre os jovens, além do pessimismo sobre a resolução de problemas crônicos da educação. Contrastando esse ambiente da sala de professores com o brilho da juventude, optei sempre em estar próximo dos jovens.

Na minha chegada à escola, ao sair do estacionamento, sou sempre recebido por meus estudantes, que procuram conversar e estabelecer um breve vínculo para o início do dia letivo; já com outros professores, há sempre uma distância e uma relação fria, tanto comigo, quanto com as/os estudantes. Assim, mesmo no pouco tempo em que estou vinculado à escola, todas essas características foram importantes para me situar sobre esse ambiente, sobre as diferentes

relações e dificuldades presentes no cotidiano escolar, além de proporcionar pistas para construir certos caminhos em meus processos pedagógicos, como a possibilidade de trabalhar Teatro e ter uma receptividade por parte da comunidade, que até agora tem sido sempre muito instigante. Após minha estadia na escola, pude ter mais tempo para depurar e identificar melhor o convívio dentro desse espaço.

No decorrer do ano observei essas diferenças entre professores e estudantes no ambiente escolar, observando uma divisão nos privilégios, como, por exemplo, os professores poderem comer com pratos e talheres diferentes, comidas diferentes, além de não precisarem pegar uma longa fila. As/Os estudantes me observavam saindo da sala dos professores e comentavam: “por que esse privilégio?!”. A escola tinha um grande problema com estudantes que furavam fila. Tentaram várias formas de causar o impedimento disso: a analista pedagógica parava a fila, gritava com os jovens, mudava a fila de direção, privilegiando quem estava no meio para o final, mas nada adiantava. Fico pensando que, se os professores comessem junto com as/os estudantes, no refeitório, talvez isso acabaria, a partir dessa maior igualdade de condições no momento do intervalo.

3.2 Turmas

Nessa escola, há apenas turmas para os anos iniciais e finais do Ensino Médio. Cada sala de aula recebe turmas que variam entre 33 e 40 estudantes, o que implica na dificuldade de desenvolvimento de atividades em grupo, com risco da perda da atenção e engajamento. O engajamento dos/das estudantes em minhas aulas e na escola, de modo geral, me impressiona por vários motivos. É uma escola muito grande espacial e estruturalmente, em que há essa superlotação das turmas, o que impacta de maneira profunda o aprendizado e o engajamento. Ainda assim, são estudantes com uma postura crítica ao lidarem com determinados temas, que possuem conhecimentos prévios consolidados, apesar de algumas turmas ainda terem como característica marcante a dificuldade em lidar seriamente com temas muito sensíveis ou assuntos que exijam respeito. São muito interessados e propositivos, sugerindo atividades culturais e diferentes formas de apropriação dos espaços da escola para o uso coletivo, utilizando-se da cultura como uma plataforma para a consolidação dessa apropriação.

A juventude da escola me desperta muitas inquietações sobre suas características. Acredito que o impacto da tecnologia nessa geração tem um peso muito grande nas percepções e interações entre eles. Todos vivemos um contexto histórico interessante nesse tema, no qual a tecnologia avança com inteligências artificiais e uso excessivo das telas (celulares,

computadores, tablets, relógios etc.). Esse traço da sociedade atual atravessa diretamente o cotidiano escolar, gerando desafios para a comunidade escolar. Um deles, a meu ver, é o desinteresse considerável de jovens dessa geração sobre temas complexos ou que demandem maior mobilização. Isso se junta a desafios de outras naturezas no cotidiano escolar: as/os estudantes não conseguem ficar dentro de sala, procurando pretextos para saírem, explorarem o espaço da escola. Outros acabam por criar divergências com professores, criando um clima hostil e que muitas das vezes resulta em punições para estudantes.

Há, por fim, por parte da totalidade de estudantes uma descridibilização da escola em relação a sua qualidade, acreditando que ela não oferece realmente uma educação em um nível adequado comparada as outras. Como dito anteriormente, uma parte de estudantes de outros bairros optam por estudar nessa escola, por ser mais próxima de suas residências, mas também segundo eles, por ter um ambiente menos caótico comparado as outras escolas de seus respectivos bairros. As práticas da direção da escola oscilam entre maior ou menor severidade dependendo do período e da gestão, mas, em relação aos celulares, a situação é tão delicada que houve uma mobilização para a proibição do uso desses aparelhos, mas me questiono se realmente será efetiva.

Mesmo diante de todos esses desafios, a tenacidade dos professores para oferecer um espaço tranquilo e harmonioso é perceptível. A direção se esforça em conseguir organizar financeiramente formas de germinar esse espaço, procurando oferecer uma alimentação de qualidade com um cardápio muito variado, livros de literatura novos, pintura retocada e mais espaços de socialização, além de novos materiais esportivos e de entretenimento. Televisões em todas as salas, ou projetores novos. Mas me questiono, será mesmo que essa mudança na estrutura física é suficiente? Me recordo quando o diretor propôs uma discussão para decidir quais seriam as disciplinas de itinerário formativo para o ano de 2025, ele enfatizou que Teatro ou música não poderia ser colocada como opções, por não haver estrutura adequada. Diante disso, volto ao questionamento: como lidar com uma geração que demanda tecnologia, novidades e constantes desafios, mantendo a mesma estrutura pedagógica que causa o desinteresse e o afastamento deles em se engajar na escola?

3.3 O processo proposto

Como apresentei brevemente na Introdução, realizei um processo de Drama com turmas dos segundos anos do Ensino Médio durante os 3º e 4º bimestre, de agosto até dezembro, de 2024. Nesse processo é que me propus a investigar as possibilidades de desenvolver uma

proposta pedagógica no contexto escolar, articulando os campos da História e do Teatro, para o estudo e experimentação cênica de uma Ágora Grega. Meu objetivo foi e continua sendo produzir uma reflexão sobre as possibilidades de ensino transdisciplinar e de ampliação da participação estudantil nos processos pedagógicos na Educação Básica. Procurei construir junto ao grupo noções de cidadania e política por meio de aprendizagens vivenciadas dentro do processo em Drama, articuladas ao cotidiano escolar e às vivências de estudantes fora do espaço da escola.

Nesse processo, utilizei como pré-texto o *Hq Democracia*¹⁶, conforme a sinopse abaixo:

ENTRE HOMENS E DEUSES

Imagine a cena: você está em 490 a.C., no acampamento do exército grego na véspera da batalha de Maratona. Na beira de uma das muitas fogueiras, dois soldados falam de suas vidas. Essa graphic novel é a narrativa de um deles, Leandro, que, além de soldado, é desenhista. Por meio desse personagem, os autores Alecos Papadatos e Abraham Kawa mostram detalhadamente a vida cotidiana e o fino entrelaçamento de religião e política em Delfos, Atenas e Esparta no período conhecido como Grécia Clássica. Os deuses aparecem na vida dos homens, tomam partido e se imiscuem em política e amores de uma forma inesperada. Homens e deuses vivem num tempo marcado pela luta contra a tirania e pelas dificuldades da democracia em meio à violência e desejos de vingança. Esse é o mundo de Leandro, cidadão ateniense, de sua família e de seus agregados. No final da narrativa, Leandro veste sua armadura e descobrimos que ele é só mais um. Mais um cidadão pronto a defender aquilo que ele considera "pátria" de uma agressão militar por parte de uma potência inimiga. E assim vemos que não existia nada de transcendental na tão falada democracia grega. Não era um governo de deuses ou grandes personagens; ao contrário, era um governo de pessoas bem comuns, preocupadas com as mesmas coisas que nós. No meio dessa luta entre tiranos e uma democracia em formação, entre deuses e homens, aparecem valores tão atuais como liberdade, cidadania e direitos individuais. Como os gregos na véspera da batalha, compreendemos que a luta está longe de terminar. Democracia é uma leitura obrigatória em qualquer época (Di Donna; Kawa; Papadatos, 2019).

Compreendi que, no Drama, as convenções e estratégias, aliadas ao improviso, são fundamentais para a construção da narrativa, aproximando o participante do contexto ficcional. Elas podem contribuir para que os sujeitos decidam os rumos da história, criem sentidos e afinidades entre si dentro da narrativa e, ao mesmo tempo, elaborem novos elementos cênicos. Por isso, cabe ao/a condutor/a selecionar cuidadosamente as atividades de cada etapa, de modo a favorecer a entrada gradual dos participantes no universo ficcional e a sustentação desse processo narrativo.

Em minha prática, procurei trabalhar com convenções que tivessem, sobretudo, cinco características: criativas, imersivas, geradoras de conflitos, problematizadoras e reflexivas. Com as estratégias criativas, meu objetivo era buscar o desenvolvimento dos elementos

¹⁶ DI DONNA, Annie; KAWA, Abraham; PAPADATOS, Alecos. Democracia. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

ficcionais, como a história da pólis; com as estratégias imersivas, propor situações em que os/as¹⁷ estudantes mergulhassem na ficção e assumissem um papel; nas estratégias geradoras de conflito, eu tinha como objetivo provocar embates entre eles, seja por meio de batalhas ou debates; e, por fim, nas estratégias problematizadoras e reflexivas, colocar os estudantes diante de situações que exigissem ser pensadas criticamente, como no caso do *quiz* que apresentarei adiante.

A partir do que planejei, o primeiro encontro realizado em cada turma teve como foco apresentar aos estudantes um *quiz* com perguntas provocativas, que possibilitassem sua aproximação com as problemáticas históricas do contexto grego antigo e, ao mesmo tempo, os desafiassem a olhar para o presente, promovendo uma observação crítica ao relacionar esses dois tempos históricos. O *quiz*¹⁸ foi elaborado de maneira simples, contendo apenas duas alternativas de resposta para cada pergunta, inspiradas nas características culturais e históricas de Esparta e Atenas. Essa escolha dialoga diretamente com meu primeiro contato com o Drama, a partir do livro “*Drama como método de ensino*”, de Cabral, no qual a autora apresenta o conceito de pergunta-chave. Embora no livro esse conceito esteja ligado principalmente à ação do professor-personagem dentro do processo, compreendo que ele estratégias pedagógicas em meu processo.

Durante as orientações para o planejamento, com a coorientadora Tharyn Stazak de Freitas, discutimos a importância de pensar situações-problema que mobilizassem os/as estudantes ao longo do processo, permitindo contemplar os objetivos e ampliar as possibilidades de decisão política dentro dos episódios. Para essa etapa inicial, optei por integrar também características das estratégias descritas por Cabral a partir da leitura de Neelands, como ações que constroem o contexto, ações de caráter poético e ações voltadas à poderia ser ampliado para o planejamento e para outras estrat reflexão.

Diante disso, organizei diferentes contextos e possibilidades, cada um associado a um objetivo específico e a um personagem que poderia interagir com essa situação selecionada. Entendendo também a situação como ponto de partida da narrativa, compreendo que ela funciona como o contexto inicial do primeiro episódio propriamente dito. É a partir dessa

¹⁷ Embora essa pesquisa envolva temas significativos relacionados à questão de gênero e outras questões políticas necessárias, minha proposta não é adentrar nesse debate em específico. Por essa razão, optei por utilizar os artigos masculinos em pontos específicos para deixar a leitura mais fluída. No entanto, ressalto que procurei, dentro do possível, adequar a linguagem de forma inclusiva quando me refiro a coletivos de estudantes compostos por diversas pessoas. Busquei evitar o uso dos artigos definidos masculinos apenas, optando por termos sem artigo como: estudantil, discente, turmas e estudantes, ou incluindo também artigos concomitantes como: os/as, das/dos etc., no início das palavras.

¹⁸ Em razão da extensão do material, sua versão integral foi alocada no Apêndice desta dissertação.

situação inaugural que o grupo começaria a construir sentidos, estabelecer relações e identificar possíveis caminhos para a investigação dramática que se desenvolveria nos episódios seguintes.

No final dessa atividade, a expectativa era que cada escolha das/dos estudantes direcionassem as turmas para uma Pólis, e a partir daí elas construiriam seu mito fundador baseado nas respostas escolhidas. Diante disso, o foco nessa seção é apresentar um pouco do debate gerado nas turmas e quais foram suas escolhas perante as perguntas. Para isso elaborei narrativas vinculadas às três turmas que participaram do processo.

As questões que lancei levaram a algum engajamento do grupo, mas não como eu esperava, sempre vindo de um grupo específico de estudantes que, diga-se de passagem, eram mais conservadores. No entanto, como cheguei a narrar anteriormente, quando chegamos a um tema mais polêmico, sobre pessoas trans, por exemplo, o engajamento tornou-se surpreendente. Foi como um ritual de "necromancia", com todos aqueles estudantes apáticos se tornando participativos. O debate girou entre discursos transfóbicos e aqueles que defendiam as pessoas trans, mas sem uma argumentação suficientemente coerente para combater os discursos preconceituosos. O debate foi tão intenso que continuou na aula da professora seguinte. Cheguei a conversar com alguns estudantes de outras salas sobre o desdobramento. Por fim, percebi que esse momento do *quiz* foi essencial para sondar e observar como as/os estudantes reagiam ao tema e à proposta com possibilidades cênicas para a próxima estratégia que foi a Construção do Mito Fundados da Pólis.

Nesta atividade, busquei desenvolver um episódio da criação dos mitos que seriam a base histórico mitológica das cidades e suas origens, inspirando-me nos mitos gregos de fundação de Atenas e Tenochtitlan (capital do império Asteca). Apresentei aos/as estudantes dois vídeos que narravam a origem dessas cidades históricas. O objetivo não era apenas criar a mitologia que conferisse identidade à Pólis, mas também, a partir das decisões tomadas no *quiz*, construir progressivamente as características políticas da cidade, sua forma de governo e a presença da cultura na vida da Pólis.

Para isso, propus a realização de atividades que utilizassem um conjunto simples de estímulos visuais variados (similar ao pacote de estímulos do Drama), a partir dos quais seria construída uma narrativa ficcional coletiva. Essa construção ocorreu com a participação de cada estudante, através de relatos orais compartilhados, que iam compondo o mosaico de mitos da história da pólis de cada turma. O foco era dar as bases para que as/os estudantes pudessem construir essa narrativa fundacional que fora passando de geração em geração, não só por relatos orais, mas por objetos e pinturas, como era o caso dos Astecas e dos Gregos.

Para esta etapa do processo, selecionei uma pasta digital, contendo arquivos de imagens, pinturas e ânforas da Grécia Antiga, do período clássico, que foram exibidos à turma por meio de um projetor de slides. A ideia era que eles se utilizassem do celular para registrar a narrativa que serviria como mito fundador da Pólis em que eles viviam, em uma roda de estudantes. Cada aluno escolheria uma imagem e, a partir dela, geraria um fragmento oral para compor a narrativa coletiva de fundação da cidade. Um aluno trouxe uma ideia interessante sobre outro modo de desenvolver a atividade, que consistiria em: dividir a sala em 5 grupos de 6 pessoas, e cada integrante criava sua própria parte da história, sem contar ao colega seguinte qual era sua narrativa. A ideia era trabalhar no formato de telefone sem fio. No final, selecionamos três estudantes para organizar a história como um todo.

Finalizada essa etapa de construção dos mitos, inspirei-me em algumas estratégias que ocorreram simultaneamente, como na estratégia *mapeando a história* (*mapping the story*), com o objetivo de construir uma imagem do que havia sido criado na narrativa fundacional, a partir dos personagens dessa história encenando cada detalhe e concluindo em uma imagem final. Adaptada e inspirada no Teatro Fórum, a minha proposta para esse momento se aproxima da lógica de permitir que a plateia participe da construção da cena. No entanto, diferencia-se do Teatro Fórum na medida em que os próprios personagens, e não apenas os espectadores, possuem liberdade para agir, propor caminhos e interferir na narrativa a partir de suas escolhas, modos de atuação e perspectivas singulares. Nesse ponto, o contexto ficcional e a realidade constituem dois planos distintos que se articulam para a construção da experiência vivenciada nesse momento.

Na prática, ela ocorreu desse modo: alguns membros do grupo são selecionados para construir uma cena particular sobre algum aspecto da narrativa em questão. Os demais participantes observam a ação e podem interrompê-la para levantar questões ou propor um novo encaminhamento. Já assembleia de personagens configurou-se nesse momento como um espaço em que os sujeitos discutiam questões centrais da narrativa, como intrigas políticas, tentativas de assassinato, conflitos armados e, como ocorreu em Thypólia, a própria guerra e o desfecho da história que fundará a cidade¹⁹. No decorrer dessa construção, foi interessante perceber como a autonomia e o engajamento dos estudantes na criação dessa imagem evidenciaram a

¹⁹ Nessa aula articulei os três elementos citados, que aqui detalho: 1) Mapeando a história (*mapping the story*): a ideia aqui não é fazer um mapa como tal, mas realizar uma imagem (pintura, maquete, colagem, etc.) grande e coletiva que ilustre o cenário, os personagens e os acontecimentos da história. Para mais informações estará disponível no apêndice. 2) Narração: o coordenador pode usar a narração para introduzir, fazer ligações ou concluir a ação, conforme (Desgranges, 2006).

assertividade da escolha dessa estratégia, envolvendo também um processo de decisão coletiva sobre qual seria a melhor forma de compô-la.

Após o *quiz* e a criação dos mitos fundacionais, escolhi uma convenção apresentada por Neelands e Goode, em *Structuring Drama Works* (1990). Meu objetivo era propor uma atividade que possibilitasse aos estudantes construir seus personagens com base no “molde” sugerido nessa convenção, a qual apresentarei com mais detalhes ao descrever esse episódio. Para viabilizar essa construção, articulei essa proposta com outra estratégia: a escolha da classe e do gênero dos personagens por meio de dados, permitindo que a aleatoriedade decidisse pelos participantes. Essa escolha foi inspirada em elementos do RPG, como o uso dos dados para definir a validade de uma ação ou escolha pelos números, nos quais o número menor implica numa punição e o maior implica em um “sucesso”. Ainda do RPG, utilizei atributos (como inteligência, carisma e persuasão) como possíveis elementos para ajudar na criação dos personagens. Fui motivado a utilizar esses elementos porque identifiquei um interesse imediato dos/das estudantes quando mencionei a sigla RPG, já que muitos demonstraram familiaridade ou prática com esse tipo de jogo.

Essa aproximação com repertório cotidiano de estudantes facilitou não apenas o engajamento, mas também a compreensão do funcionamento das dinâmicas propostas. Além disso, por ser uma prática acessível e de fácil condução, o RPG dialoga com o Drama em diversos aspectos, como a presença de tensão, a figura de um/uma condutor/a, a construção de uma narrativa, a existência de um contexto ficcional e a possibilidade de interpretação e encenação de personagens, com discuti no capítulo anterior. Essa convergência tornou o uso desses elementos especialmente pertinente para aproximar o processo educativo da vivência concreta e dos interesses dos estudantes.

Consolidada essa parte ficcional, o lugar onde essa pólis se localiza, suas características políticas e históricas, procurei introduzir uma estratégia que utilizei ao longo de todo o processo, aparecendo de forma mais evidente em alguns momentos e mais sutil em outros: a estratégia da assembleia de personagens²⁰. Considero essa estratégia o foco central do trabalho que propus a partir da cultura grega clássica, por entender que se trata de um processo voltado ao desenvolvimento do engajamento dos estudantes na tomada de decisões coletivas e individuais, bem como na construção de uma cidade. Nesse contexto, a assembleia cria um espaço

²⁰ 3) Assembleia de personagens (meeting in role): todos os integrantes do grupo assumem-se com os personagens da trama em um encontro em que eles precisam ser comunicados de algo ou tomar decisões coletivas. O coordenador pode ou não assumir um personagem junto com o grupo, dependendo se ele precisa a ou não interferir diretamente nos rumos que a assembleia precisa tomar (Desgranges, 2006, p. 128 - 129).

privilegiado para negociação, debate e escolha dentro da ficção. Ela foi se configurando de maneiras distintas em todas as turmas com as quais trabalhei, marcada por especificidades e detalhes criados pelos próprios estudantes. Entendo que essa maleabilidade da assembleia de personagens contribuiu para aprofundar o envolvimento do grupo, à medida que cada turma reconhecia ali traços de suas próprias escolhas, modos de existir e de se posicionar dentro da ficção. Além disso, ela auxiliou as/os estudantes a desenvolverem seus personagens a partir das decisões que tomavam e das consequências geradas por essas decisões.

3.3.1 Detalhes introdutórios do plano para os episódios²¹

O Pré-Texto: a narrativa do HQ serviria como o contexto histórico da construção da democracia Ateniense. (sub-temas: cidade, política e cultura...)

3.3.2 Contexto ficcional e histórico:

Onde: Atenas

Quando: 440 a.c até 400 a.c - criação da democracia ateniense, momento de instabilidade política, da morte dos tiranos (Iságoras), invasão dos espartanos na região de Atenas e estabelecimento de Clístenes. Atenas com democracia estabelecida no momento da invasão dos persas. A situação política em que aparece Lisístrata e a revolução das mulheres nesse contexto político ateniense.

3.3.3 Cenário e espaços onde ocorrerão o processo:

Escola Estadual João Rezende

Dentro da escola (auditório, quadras, áreas verdes e sala de aula)

Foco de tensão:

A iminente invasão as Pólis. (seja pelos Persas ou na guerra entre Esparta e Atenas).

²¹ Nessa etapa do texto apresentarei uma breve síntese dos episódios do processo e o plano de atividades de cada episódio completo se encontra no apêndice da dissertação.

1º Episódio: Construção da Pólis

Data: a partir do dia 19/08/2024

Sinopse: Você acorda em um lugar novo, algo totalmente desconhecido para você, edifícios, pessoas, cheiros e sensações. Você está em uma cidade, mas não consegue identificar o local, sua tarefa é explorar esse novo lugar tão diferente e cheio de coisas novas.

Objetivo:

- Apresentar o local, o ambiente histórico das Pólis gregas;
- Criar vínculo e engajamento na construção da Pólis;
- Criar o mito fundador da cidade.

2º Episódio – Criação dos Personagens/Distribuição das Classes

Sinopse: Você agora faz parte de uma Pólis. Qual será sua posição social? Será um aristocrata ou um escravo? Na sua Pólis há regras e modos de ascender socialmente. Seu desafio é enfrentar as adversidades e conquistar seu espaço na cidade, seja pela sorte, pela astúcia ou agilidade.

Objetivo:

- Apresentar o Agogê Espartano;
- Apresentar o sistema de decisão Ateniese;
- Introduzir os conceitos de educação, representação e identidade;
- Proporcionar ações que distribuirão as/os estudantes em personagens, a partir das classes sociais presentes no contexto histórico-ficcional.

3.3.4 Regras/Objetivos

Tendo em vista um processo de ensino em diálogo com o Drama, entendo as regras como ferramentas e dispositivos para gerar engajamento político, que proporcionam a imersão e constroem autonomia para o trabalho estudantil em cada episódio. As regras também são um lembrete sobre qual é o motivo da presença deles ali, estabelecendo limites e territórios (até onde eles podem ir com o personagem), explorando caminhos e possibilidades, espaços a serem

conquistados, assim como a alteridade presente nos múltiplos personagens nesse contexto ficcional).

3.3.5 Desafios Enfrentados

Nesse tópico, pretendo trazer as principais dificuldades que encontrei para a construção do processo na escola. Essa é uma primeira abordagem dos desafios, pois darei continuidade à discussão dos desafios, incluindo outros que foram surgindo ao longo da vivência na seção das considerações finais.

No processo de elaboração desse planejamento, senti muita dificuldade para estabelecer as relações entre o contexto de ficção e os conteúdos estabelecidos (HQ e o contexto histórico). O receio de cometer anacronismos causou uma trava de insegurança. Ao mesmo tempo, compreendi que a escolha de não trabalhar apenas no eixo histórico sincrônico, abre possibilidades a serem exploradas no eixo diacrônico, oportunidades essas que se materializam na construção em grupo, propondo e estabelecendo relações entre tempos históricos e sociedades distintas.

Outro ponto importante nessa etapa foi perceber que o fio condutor de todo o processo seria a política e as relações de poder. Observei que ela seria necessária para trabalhar o tema dos interesses, conflitos e problemáticas do contexto ficcional dentro dos grupos a partir das relações de poder entre as diversas estruturas sociais presentes nas Pólis. Pelas respostas ao *quiz*, percebi quais seriam esses pontos políticos e como trabalhar com essa relação de poder. Ao mesmo tempo, identifiquei um desafio em relação à prática na escola: o espaço físico da escola muito restrito em relação às acomodações para as/os estudantes, alguns espaços com amontoado de coisas ou sem bancos para eles se sentarem, ou poderem se movimentar livremente. O tempo de processo também foi outro desafio que influenciou a vivência, pelo seu caráter reduzido (5 meses e duas semanas), sendo constantemente impactado com o calendário escolar e as atividades pedagógicas para além da minha disciplina.

Outra percepção durante o processo de planejamento foi a da possibilidade de utilizar o cotidiano das relações entre professores, diretores e estudantes como parte das referências para desenvolver esse contexto político e de relações de poder. Em relação à escola, também previ a possibilidade de futuros confrontos, justamente por não haver muitas atividades e projetos com essa abordagem interdisciplinar no ensino de História. Isso gera um receio por parte do coletivo de estudantes, mas, principalmente, por parte de alguns colegas na escola. Vejo que o Drama exige essa disponibilidade para experimentar, instigando as/os estudantes a saírem de

suas zonas de conforto e do cotidiano preestabelecido, ao mesmo tempo exigindo criatividade, imaginação, flexibilidade e empenho.

Considerando as possibilidades presentes para o processo vivido com as turmas, notei a viabilidade de desenvolver um jogo de regras e objetivos que incentivasse as/os estudantes à competitividade e a uma visão mais assertiva do que aconteceria em cada episódio, fazendo com que cada ação dependesse deles para a próxima fase. Por isso, entendi que adicionar missões e objetivos possibilitaria a instauração de uma espécie de jogo que estaria presente do início ao fim do drama realizado. Ao realizar o processo, entretanto, me dei conta de que o estímulo à competitividade foi uma má escolha de caminho para a realização do processo. A ideia aqui era gerar a competitividade, mas por meio dos privilégios e de uma hierarquia social, mobilizando-os politicamente. Mas o que efetivamente ocorreu foi a manutenção dos privilégios por parte das classes aristocráticas sobre as classes oprimidas no interior da Pólis. Ao mesmo tempo, a consciência política dos estudantes em relação a esse processo mostrou-se bastante aflorada, manifestando-se por meio de debates e discussões entre os colegas.

CAPÍTULO 4 – NARRATIVAS DO PROCESSO E O ENCERRAMENTO DELE EM ALGUMAS TURMAS

Neste capítulo apresentarei o início do processo nas diferentes turmas (nas seções 4.1 até 4.3), focando, a partir das seções 4.4 e 4.5 na turma do 2º3, que aqui identifico como Thypólia (a Pólis ficcional à qual a turma pertencia). A turma se destacou em termos de engajamento e desenvolvimento da narrativa, atendendo plenamente às expectativas e ao planejamento proposto, do início ao fim do processo. Essa turma se sobressaiu em relação às demais, apresentando uma continuidade da narrativa de forma consistente, maior imersão ficcional, além de ter sido responsável por gerar situações dentro e fora da turma, influenciando diretamente as outras. Disso decorre minha escolha por utilizá-la como exemplo para ilustrar como o processo se desenrolou na escola. Decidi adotar uma abordagem singular para ela, não replicando o modelo de narrativa utilizado aqui em outras turmas, nem criando algo semelhante. O grupo de alunas/os do 2º3 se tornou, assim, o "carro-chefe" da pesquisa, sendo a que proporcionou os resultados mais bem-sucedidos em relação ao planejamento e as minhas ideias para o processo.

4.1 Prelúdio – Quiz na prática

Como falei anteriormente, o *quiz* foi organizado com objetivo de ser simples, com perguntas provocativas, com apenas duas alternativas baseadas nas características culturais e históricas de Esparta e Atenas. A expectativa era que cada escolha de resposta das/dos estudantes fossem direcionando as turmas para determinado perfil de Pólis. A partir daí, cada turma construiria o mito fundador da Pólis, baseado nas respostas escolhidas.

Nesta seção meus relatos são focados em compartilhar como se deu a relação dos/das estudantes com esse *quiz*, que possibilitou a imersão prévia nas problemáticas históricas do contexto grego antigo, ao mesmo tempo que as/os desafiou a olhar para o seu presente, fazendo uma observação crítica entre esses dois tempos históricos. Na sequência, trarei exemplos de como o debate ocorreu em três turmas, ilustrando como a experiência ocorreu na prática.

O trabalho com o *quiz se* iniciou com muita relutância e desorganização em grande parte das turmas, mas, quando começaram a se engajar, a atividade fluiu. Nesta proposta, eu apresentava cada questão para a turma e coloquei como regra que as/os estudantes se levantassem para cada votação e escolha das respostas. Em determinada turma, as meninas estavam receosas em participar e optaram por não se levantar e participar. No decorrer da

atividade, entretanto, algumas se mostraram muito atuantes nos debates que foram aparecendo, por isso resolvi flexibilizar a regra e permitir que elas votassem levantando a mão.

Quando o tema espinhoso, relacionado à participação das mulheres chegou ao debate, vi a sala inteira se mobilizar. A problemática era se deveria haver a participação feminina nas guerras ou se deveriam ficar restritas aos cuidados da casa, enquanto os homens assumiriam esse papel. Surgiram diversos confrontos de ideias, criando núcleos femininos favoráveis e outros contrários, enquanto os meninos estavam adorando o conflito entre as próprias meninas. As mulheres não aceitaram a possibilidade de serem guerreiras e optaram por serem donas de casa, sem liberdade ou participação política. Isso ocorreu após um aluno incentivar que elas escolhessem o próprio destino. Ele insistiu que a decisão havia sido delas, enquanto outros meninos queriam decidir por elas ou não sabiam muito bem o que fazer.

Na retomada da atividade nas aulas posteriores, demos continuidade à atividade a partir da problemática em que havíamos parado: a pergunta sobre as mulheres (*Qual o papel da mulher na sociedade?*), que havia mobilizado a turma e causado muita discussão. Inicialmente, em certa turma na primeira atividade, as mulheres estavam muito apáticas e permitiam que os homens tomassem as decisões por elas. Contudo, neste segundo momento, elas conseguiram se organizar e preferiram a opção de resposta espartana presente no quiz: *As mulheres são preparadas desde pequenas para irem para guerra ou defender sua cidade em caso de invasão. Podem participar da vida pública, mesmo que de forma menos direta. São responsáveis pela reprodução, tendo como objetivo gerar o melhor guerreiro para a cidade.*

Além disso, as discussões focalizaram mais nos aspectos militares, econômicos e sociais. Esta turma apresentou uma grande afinidade com Atenas, embora eu confesse que gostaria muito que eles optassem em seguir o caminho de Esparta. Em vários momentos, um aluno me abordou pedindo um cargo de destaque que o privilegiasse de alguma forma na narrativa futura da cidade. Durante a discussão da penúltima pergunta, sobre punição na Pólis, todos queriam votar na resposta em que o criminoso seria severamente punido. No entanto, um aluno levantou a questão: *"E se o criminoso tiver sido punido injustamente"? Ele será punido de forma injusta?"*. Outro estudante respondeu: *"Se ele está sendo acusado de roubo, boa coisa ele não deve ser."*

Em uma turma do segundo ano, bastante participativa e com representatividade significativa de estudantes que se identificam como parte da comunidade LGBTQIAPN+, fiquei espantado com a seriedade com que se envolveram no jogo. Dos/das 30 estudantes, entre 28 e 29 participaram, inclusive os/as mais tímidas/os. Os temas mobilizaram todos e o debate foi muito acalorado. Diante disso, convidei algumas estudantes do primeiro ano se, na qual o

processo estava sendo desenvolvido, e o debate tornou-se bastante acalorado, com ampla participação dos estudantes. Diante desse envolvimento, convidei alguns estudantes do primeiro ano, externos à turma do segundo ano, o que foi muito interessante pela participação ativa delas no registro desse momento.

A atividade do *quiz* foi muito interessante nesta turma, ainda que, infelizmente não tenha sido possível registrar todas as respostas relacionadas às perguntas, devido à quantidade considerável de registros e apontamentos emergentes. Nesse momento, destaco algumas passagens importantes do debate nela. Um exemplo foi quando chegamos à pergunta relacionada aos estrangeiros, sobre qual seria sua participação na Pólis? Quais direitos eles deveriam ter ou se deveriam ser excluídos? As estudantes do primeiro ano convidadas, se declararam contra a participação dos estrangeiros nas decisões da Pólis. No entanto, elas não se deram conta de que, enquanto estudantes do primeiro ano convidadas, ocupavam a posição de “estrangeiras” na turma do segundo ano em que estavam inseridas naquele momento. Ficou evidente a problematização de como pessoas externas àquela turma, que não possuíam vínculos prévios com essa turma do segundo ano, nem conheciam os estudantes envolvidos, sentiam-se autorizadas a opinar e intervir em um assunto que não lhes pertencia diretamente. O que trouxe um misto de hipocrisia e reflexão em suas falas, até mesmo as/os estudantes da turma se mostraram pouco receptivos em escutá-las.

Outra coisa que me espantou mais uma vez foi a falta de mobilização das mulheres em relação ao debate sobre a questão de gênero. Esse tema não foi considerado tão importante quanto outros, como punições, propriedade e governo. Em diálogo com as meninas após a atividade, elas disseram: *"Preferimos escolher o menos pior, porque não fazia sentido tentar discutir algo que não poderia ser mudado. Entendemos que é melhor ser uma guerreira forte, mesmo que responsável pela reprodução, mas que saiba lutar, do que ser uma mulher que servirá ao marido e apanhará em casa."*

Observei um engajamento autêntico da turma, que participou ativamente dos debates a partir do *quiz*. Ficamos muito tempo discutindo as últimas perguntas: *Qual a forma mais justa de punir os criminosos? Como você enxerga as mudanças na Pólis? Como as leis devem ser criadas e aplicadas? Qual a sua visão sobre a propriedade? Você acredita que a cidade deveria promover mais ações para garantir os direitos e a segurança das pessoas trans?*. Esta foi uma das poucas turmas que se preocuparam com a questão do anacronismo, sempre pontuando: *"Professor, você quer que eu responda pensando com a cabeça do presente ou daquela época?"*. Minha resposta foi incentivar que eles fizessem o exercício de forma dual, pensando com as duas cabeças, mas, para a construção da ficção, decidimos focar apenas na “cabeça

daquela época.” Eles trouxeram reflexões muito profundas sobre questões homoafetivas e sobre as pessoas trans.

Nesse momento não havia uma situação ficcional prática, mas imaginária, na qual os/as estudantes se colocariam a investigar a mentalidade do contexto grego antigo. Minha participação foi bastante sutil, evitando intervenções diretas ou repressões, mas atuando em orientá-los com fontes históricas e informações que pudessem ajudá-los a refletir. Trouxe como os gregos enxergavam as mulheres, as relações entre pessoas do mesmo sexo e sempre procurava provocá-los para que olhassem para seu presente. Uma aluna trans refletiu: *“as pessoas que não são trans, que é a maioria na sociedade, não há como negar isso, iriam reclamar para o estado, por estar gastando dinheiro com coisa inútil. Só que vendo pela alternativa número um, onde apresenta que todos os cidadãos são iguais perante a lei. Então, teoricamente todos iriam querer ter os mesmos direitos das pessoas trans nesse contexto, abrindo brecha para uma mudança social”*²².

Logo em seguida, outra aluna pediu a palavra e apresentou uma perspectiva alinhada à anterior: *“Todas as pessoas iriam querer ter os mesmos direitos que as pessoas daquela época... Se nem hoje o povo aceita as pessoas trans, homoafetivas e LGBTQI+, as pessoas cis também não iriam aceitar... Eu acho que com certeza os homossexuais e pessoas trans não iam ter um pinga de voz nessa época.”*. Diante disso, propus uma reflexão sobre uma possível estratégia das pessoas trans naquele contexto: abdicar de seu gênero para conseguir se integrar à sociedade e, assim, acessar a cidadania, ou, inversamente, abrir mão da cidadania em nome do reconhecimento de sua identidade de gênero.

As/Os estudantes consideraram a situação extremamente complexa, sugerindo que isso poderia gerar revoltas, especialmente ao se considerar o modo como as mulheres eram tratadas naquele período. Aproveitei o momento para relacionar com o presente e perguntei à aluna trans o que ela pensava sobre essas possibilidades. Ela respondeu: *“Professor, eu não me sinto nem real...”*. Em seguida, um aluno trans dialogou com ela e questionou: *“Você abriria mão do seu gênero para ter direitos nessa sociedade?”*. Ela respondeu: *“Eu acho que continuaria tendo uma vida livre, mas infeliz...”*.

Essas falas me atravessaram profundamente. Naquele instante, a discussão deixou de ser apenas uma análise histórica e passou a mobilizar questões urgentes do presente. Surgiram reflexões que ainda me acompanham: *Por que precisamos abrir mão do nosso gênero para*

²² A pergunta e resposta na íntegra, às quais a aluna se refere, está presente no quiz localizado no Apêndice. Perguntas número 16 e 17.

acessar direitos? Por que me sinto invisibilizada, como se eu não existisse? Por que tantas pessoas cis não reconhecem minha existência? Como posso transformar essa realidade? São perguntas que, reconheço, mereciam ter sido exploradas com mais profundidade naquele momento.

O debate continuou devido a pergunta: *Você acredita que as relações afetivas entre pessoas do mesmo sexo devem ser vistas da mesma forma que as relações heterossexuais, com os mesmos direitos e responsabilidades?* Os/as estudantes problematizaram como era difícil fazer uma reflexão para escolha das alternativas presentes nessa questão. *Atenas: Sim, todas as pessoas devem ter os mesmos direitos, independentemente de sua orientação sexual; ou, Esparta: Não, acredito que as relações homoafetivas são diferentes e não devem ter os mesmos direitos.* Para eles, era difícil escolher qualquer alternativa, pois sempre escolheriam de forma “automática” as opções baseadas no modo de enxergar o mundo do presente. Agir de forma diferente na hora de escolher os colocava numa situação desconfortável de “refletir” com a ótica daquele contexto histórico específico. Eu, como historiador, fiquei muito intrigado, percebendo, ao mesmo tempo, uma riqueza nessa observação comentada pelos/as estudantes, do reconhecimento do contraste de pensamentos entre épocas distintas, o histórico datado daquele contexto grego antigo e o do presente, datado e forjado pelas subjetividades desses jovens e do tempo que eles fazem parte.

No decorrer do debate, os/as estudantes trouxeram que a orientação sexual ou ser uma pessoa trans naquele contexto, não mudaria em nada, por isso a alternativa que faria mais sentido seria a relacionada *Esparta: As tradições e valores da cidade devem ser preservados. Essas pessoas não merecem o título de cidadãos.* Eles chegaram a essa conclusão de que não haveria mudança, pela binaridade de alternativas (essas bastante limitadas e fechadas nas possibilidades de mudança). Mas também identificaram em Esparta a possibilidade de inserção de grupos marginalizados, em contraste com as características atenienses marcadas pela exclusão. Nesse contexto, a exclusão se manifestava sobretudo pela segregação das mulheres nos espaços públicos, pela marginalização social e política dos escravos e pela concentração do poder político nas mãos da aristocracia, que monopolizava as decisões da pólis.

A turma considerou essa questão como irrelevante para os Espartanos, por terem uma tradição bastante segmentada e com uma distinção social menor comparada a Atenas; e esse seria o único caminho para a inclusão das minoras. As possibilidades restritas presentes na afirmativa sobre Esparta limitavam os caminhos que eles e elas gostariam de seguir. Por outro lado, abri espaço para que propusessem alternativas, e foi nesse movimento que encontraram uma forma de “incluir” as minorias, reconhecendo suas contribuições para a sociedade. Essas

minoras poderiam lutar, votar e fazer parte da sociedade. Essa “inclusão” se dava de maneira hierarquizada, mantendo esses grupos em posições consideradas inferiores e preservando o *status quo* da tradição de segregação implícita na pólis da afirmativa inicial.

Uma aluna trans trouxe uma reflexão um tanto peculiar, de que, se tivesse um aumento de casais homoafetivos ou famílias com pessoas trans naquele contexto, haveria a diminuição da natalidade da Pólis, sendo um problema no futuro, com impactos na produção de guerreiros e na produção de alimentos também. Como solução para essa situação, eles trouxeram o modelo econômico e social de Esparta, com a captura de escravos e sua utilização como mão obra, colocando essas pessoas para trabalhar em lugares que os cidadãos não trabalhariam. Em especial no campo político, percebi, durante o desenvolvimento da atividade, que a turma se direcionou para a construção da Pólis de Esparta.

Por ser uma atividade inicial, houve muitos momentos em que conduzi com receios e inseguranças em determinadas turmas, como havia sinalizado no início da seção, como foi o caso no 2º10. Especificamente nela tive algumas experiências negativas com alguns estudantes no passado. Além disso, a mistura de apatia e desinteresse, somada à desvalorização de ser professor de itinerário formativo me persegue o ano inteiro. No entanto, felizmente, na situação de trabalho com o *quiz*, ocorreu tudo bem, até melhor do que eu esperava. Como vinha fazendo com as outras turmas, utilizei o corpo como uma forma de votação, propondo que eles se levantassem para votar. Porém, nesta turma, devido à necessidade de realocar a atividade para o quiosque da escola, optei por uma abordagem mais tranquila, acatando o pedido dos/das estudantes de permanecerem sentados. Eles deveriam apenas levantar as mãos caso quisessem votar.

Em outra turma em específico, comecei a fazer algumas perguntas e percebi um tom tranquilo, com pouco debate. No entanto, conforme a discussão progredia, fiquei surpreso ao notar que, de todas as salas, esta é a mais próxima de Esparta. Eles preferiram tomar decisões priorizando a coesão e o coletivo. Não houve muito debate em relação às mulheres, mas houve discussões intensas sobre governo, economia e educação. A turma preferiu um governo militar e demonstrou uma grande necessidade de guerra e organização militar. Eles realmente estavam animados com essa possibilidade. O sistema político democrático acabou sendo rejeitado; eles não acreditavam em democracia. A turma estava extremamente apática. Como não consegui outro espaço para a atividade, percebi que seria muito difícil realizar algo produtivo, então resolvi finalizar as perguntas ali mesmo. Não houve aquecimento teatral e nem estético, devido à conjunção de apatia e timidez da turma de estudantes, por isso sempre procurei já ir direto ao

que eu gostaria de abordar com eles dentro do contexto ficcional grego antigo. Reconheço que talvez isso tenha gerado consequências negativas na imersão deles no processo.

As perguntas que mobilizei para essa etapa somente através do debate estão baseadas na exploração do tema relacionado a Grécia Antiga Clássica, enquanto, do ponto de vista do Drama, como Pereira (2015) aponta: “O Drama se desenvolve a partir de um acúmulo de experimentações diferenciadas, do enfrentamento de situações que levam a descobertas e a novos desafios em torno de um tema, compondo uma narrativa” (p. 128). Realmente, eu percebo que deixei de explorar elementos cênicos do Drama nesse primeiro momento, pois meu foco era na verdade a exploração histórica sobre a Grécia, entendendo os costumes, a forma de pensar as problemáticas da época, para depois adentrar cenicamente por meio do Drama em outras etapas. Infelizmente, essa etapa dos debates desencadeados por perguntas no processo ficou muito genérica, pois, nesse momento, eu ainda não tinha conhecimento suficiente sobre os diversos elementos do Drama.

Apesar dos desafios apresentados nessa seção, percebi que a proposta de atividade com o *quiz* foi essencial para sondar e observar como as/os estudantes se inseriam no tema e lidavam com a possibilidade de criação ficcional. Também pude observar nessa primeira proposição como as turmas se engajariam, emocional e teatralmente, na proposta. Por fim, outro ponto importante a ser ressaltado sobre a vivência com as turmas ao longo dos episódios é que, inicialmente, incluí uma turma do primeiro ano no processo. No entanto, optei por retirá-la em razão da falta de interesse demonstrada, das dificuldades de cooperação entre os estudantes e para evitar uma sobrecarga ainda maior sobre minha gestão do processo.

4.2 Criação dos mitos fundadores

Nesta etapa do processo, busquei desenvolver o episódio da criação dos mitos que seriam a base histórico mitológica das cidades e suas origens, inspirando-me, como citei anteriormente, nos mitos gregos de fundação de Atenas e Tenochtitlan. Apresentei aos/as estudantes dois vídeos que narravam a origem dessas cidades históricas. O objetivo não era apenas criar a mitologia que conferisse identidade à Pólis, mas também, a partir das decisões tomadas no *quiz*, construir progressivamente as características políticas da cidade, sua forma de governo e a presença da cultura na vida da Pólis. Nessa seção, narro como essa etapa do processo se deu em algumas turmas, pontuando os desafios emergentes nesse momento.

Como narrei no capítulo anterior, para efetivar essa etapa, propus a realização de atividades que utilizassem um conjunto simples de estímulos visuais variados, a partir dos quais

seria construída uma narrativa ficcional coletiva. Essa construção ocorreu com a participação de cada estudante, como se fossem relatos orais compartilhados que comporiam o mosaico de mitos da história da cidade. Estávamos no ponto inicial da criação dessa história ficcional da pólis de cada turma participante da pesquisa. O foco dessa atividade era dar as bases para que as/os estudantes pudessem construir como eles enxergariam essa narrativa fundacional que fora passando de geração em geração não só por relatos orais, mas por objetos e pinturas, como era o caso dos Astecas e dos Gregos.

Em contraste com a turma apresentada anteriormente, que teve um retorno bastante positivo na atividade do *quiz*, apresento agora outra turma para ilustrar a vivência da atividade de criação dos mitos fundadores de cada pólis. No início da atividade, não percebi muito engajamento por parte da turma; o grupo se mostrou mais apático e menos participativo. Finalizamos algumas perguntas do *quiz* e, em seguida, focamos no pacote de estímulos. Como já disse, para isso, selecionei uma pasta contendo arquivos de imagens, pinturas e ânforas da Grécia Antiga, período clássico, que foram exibidos à turma por meio de um projetor de slides. Toda a sala estava em roda e a ideia era que cada estudante utilizasse o celular para escrever um fragmento da narrativa do mito fundador da Pólis a partir da escolha de uma das imagens exibidas por mim.

Em vários momentos, a escola tinha problemas com energia no bairro, tendo apagões constantes. Como a escola ainda estava sem luz nesse período, resolvi levar as/os estudantes para o auditório. Confesso que aquele espaço escuro me trouxe muitas ideias para a prática. As/Os estudantes começaram a usar as lanternas dos celulares, e eu imaginei que seria interessante utilizar uma caixa de som para causar maior imersão no contexto ficcional, por meio de músicas de filmes e jogos eletrônicos que se ambientavam no contexto grego antigo, jogos esses que as/os estudantes conheciam como expressaram várias vezes.

Contudo, devido à bagunça da turma, às conversas paralelas e à falta de engajamento, a situação virou um caos. Depois de várias tentativas de explicar o que deveria ser feito, o tempo da aula acabou e, quando finalmente estava prestes a começar a atividade, fui obrigado a encerrá-la. Após muitas experimentações nas salas, percebi que esta atividade foi um tiro que saiu pela culatra. Apesar de parecer simples e ter sido muito trabalhada, com sugestões e ajustes, me esqueci de que estava lidando com algo incontrolável e extremamente complexo: o fator humano. Quando iniciei a atividade, eu estava com altas expectativas, e, no início, parecia que estava funcionando muito bem. No entanto, as/os estudantes começaram a se perder em histórias sem sentido, misturando o tempo presente e o passado.

É importante ressaltar que os estudantes não tiveram acesso às aulas específicas que explicassem o tema ao longo do processo, o que foi uma limitação. Ainda assim, procurei, em alguns momentos, sondar o que já sabiam e oferecer orientações pontuais sobre o contexto, buscando apoiar suas compreensões e ampliar a bagagem histórica que traziam para a vivência. Tivemos que parar e reestruturar a atividade. Antes, estávamos gravando um áudio coletivo, mas, no último horário, decidi mudar o formato, o que acabou piorando ainda mais a estrutura narrativa. Convoquei as/os estudantes para discutir as falhas e fizemos algumas alterações. Com a reunião finalizada, decidimos organizar de um modo que todos enviariam suas partes da narrativa no grupo do *whatsapp*, e, a partir disso, iríamos revisá-las e uni-las em um único enredo.

Em outra turma, optei por introduzir essas alterações feitas na reunião com a sala anterior, mas mesclei com a apresentação de alguns vídeos selecionados sobre o mito de fundação de Atenas e de Tenochtitlan. Após a apresentação, iniciamos a atividade da roda de construção coletiva da narrativa como já feita anteriormente em outras turmas. Ao começar, observei que a atividade ficou inicialmente confusa. Constatei que bombardear as/os estudantes com sugestões acaba prejudicando o processo e tirando deles o protagonismo criativo. Optamos por experimentar um áudio coletivo, com uma pessoa pausando e controlando o celular, e cada estudante escolhendo uma imagem para contar sua parte da história.

A ideia de usar imagens surgiu quando um aluno perguntou: *"Mas, professor, não ia ficar confuso se eu não tivesse uma imagem para me auxiliar?"*. Segundo ele, a sala de aula traz um ambiente opressivo que inibe a criatividade. Acatei a sugestão do aluno e tive um resultado satisfatório, ainda que confuso por conta da forma coletiva como foi criada a história. A ideia dele consistia em: dividirmos a sala em 5 grupos de 6 pessoas; cada integrante criaria sua própria parte da história, sem contar ao colega seguinte qual seria sua narrativa. A ideia era trabalhar no formato de telefone sem fio. No final, selecionaríamos três estudantes para organizar a história como um todo. Para funcionar, a atividade precisaria ser realizada em outro espaço. A sala inteira se mobilizou para pedir que saíssemos da sala e fôssemos para o auditório ou quiosque.

No meu período de atuação como professor nessa escola (entre fevereiro e o final do ano), percebi como a mudança de ambiente da sala de aula para espaços abertos influencia significativamente o engajamento de estudantes nas atividades. O envolvimento criativo é mais aguçado nesses outros espaços. Porém, também percebo que isso só se tornou possível a partir da minha postura dialógica em acolhê-los e ouvir o que os incomodava, pensando sempre em

novos caminhos metodológicos para as aulas serem mais interessantes e ricas de possibilidades de aprendizagem.

Observei que ficaram misturados clichês mitológicos sem um sentido simbólico, apenas sugestões soltas, saindo do foco da criação do mito de fundação. Porém, percebo que eles seguiram a orientação de forma coerente, tendo em vista que pedi para eles trazerem o elemento do herói como disparador da criação do mito. Paramos a narrativa pela metade, devido ao horário, mas as/os estudantes continuaram debatendo os melhores caminhos para a história. Para alguns, o contexto ficou estranho, pois envolvia Zeus e um filho criado por ele, semelhante a Hércules, enquanto outros discordaram que houvesse problema nisso. O fragmento de história criada ficou assim: *"Em uma pequena aldeia grega, aos pés do Monte Olimpo, vivia uma jovem chamada Ania. Desconhecendo sua origem divina, ela carregava um filho de Zeus, o rei dos deuses. Uma antiga profecia anunciava que esse filho seria a chave para a harmonia no Monte Olimpo"*.

Após esse momento do processo, compreendi que a contribuição das turmas é riquíssima para promover debates e explorar as nuances da história, mas precisava de outros caminhos para apoiar o grupo nessa criação do mito fundador das cidades. Um dos elementos que preocupava era a inclusão de estudantes que não se sentiam à vontade para participar, como um estudante com laudos de autismo e TDAH. Apesar de sua vontade de participar, ele tinha vergonha. A proposta inicial foi pensada para permitir que todos participassem sem precisar se expor. Pensei naquele momento em outra possibilidade de criação: eu trazer uma história inicial e propor que eles a finalizassem a narrativa entre si.

Em outras turmas a atividade também começou confusa. As/Os estudantes estavam relutantes, mas, ao oferecer uma forma mais democrática, permitindo que os mais tímidos participassem de maneira indireta, consegui avançar. O maior problema foi a bagunça: alguns estudantes que não queriam participar acabavam atrapalhando os demais. Decidimos, então, realizar a atividade de forma coletiva, mas em pequenos grupos, para facilitar a construção e evitar dispersão. Durante o recreio, dialoguei com algumas alunas para obter *feedbacks* sobre a atividade. Confesso que estava frustrado. Elas apontaram que tinham boas expectativas, mas que poderia ter sido mais bem explorada. Disseram que precisaria ter mais pulso firme e ser rigoroso com estudantes que não tinham interesse, pois minha postura tranquila acabava prejudicando o andamento. Comentaram ainda que eu não poderia ser tão democrático, pois isso tornava a atividade confusa. Apesar disso, elas ressaltaram que a atividade funcionou, e que o pacote de estímulos – com as imagens – ajudou na criação da história.

Posteriormente conversei com outro grupo de alunas, que sugeriu alterações na história, como juntar personagens que estavam em contextos diferentes. A partir dessa conversa, ajudei-as a criar uma linha histórica importante para a cidade desta turma: tratava-se de uma cidade de amazonas guerreiras, onde os homens são a classe baixa, enquanto as mulheres dominam. Todos descendiam de dois clãs fundados pelas guerreiras Helena e Hipólita. Ainda nesta turma, onde as meninas estavam com o protagonismo na construção da narrativa, cheguei na sala receoso, achando que as/os estudantes estariam apáticos por conta da aula do dia anterior, mas propus continuar discutindo o mito fundador da pólis da turma. Assim como no 2º10, toquei em questões sensíveis para estimular o debate. Havíamos decidido na aula anterior que a cidade seria uma comunidade de mulheres no topo da hierarquia, enquanto os homens precisariam encontrar outros meios de conquistar posições políticas importantes.

Nesta semana, um estudante participativo, mas altamente preconceituoso e impopular entre os colegas, veio à aula (ele havia faltado na anterior). Ele estava visivelmente indignado, mas permaneceu calado enquanto as meninas debatiam, tentando tornar a história mais coesa. Notei que os meninos não estavam gostando, então adotei o papel de um *Daimon*²³, uma forma de trabalhar sutilmente com minhas intenções enquanto professor personagem. Esse personagem atuava como uma espécie de espectro do passado grego, que passava por grupos de estudantes, provocando-os, como se eu estivesse dentro da cabeça deles. Incitando-os a tomarem uma ação contra o grupo rival que conseguisse protagonismo sobre os temas que estavam sendo debatidos. Ao longo do processo, eu voltaria a assumir esse mesmo personagem, desenvolvendo-o com novas características e adotando diferentes posturas.

Observei que, no processo de criação dos mitos fundacionais, obtive resultados muito positivos em relação ao que eu havia planejado. Não abordarei detalhadamente o mito fundador de cada turma, para não estender demasiadamente o texto. Na última seção desse capítulo, compartilharei o mito de Thypólia ou Tripólia (da turma de estudantes do 2º3) como exemplo. O nome Thypólia foi escolhido em decisão coletiva da turma, a partir da ideia de um dos/as estudantes, que dizia que a cidade deveria ter três elementos básicos: fogo, estratégia e justiça.

²³ Segundo o dicionário da filosofia, os Daimons, são equivalentes a “espíritos” ou “almas” que mediam o a comunicação entre os humanos e os deuses. Como pode ser visto no livro *Termos Filosóficos Gregos*: “Sócrates está, pelo menos parcialmente, dentro da tradição religiosa arcaica quando fala do seu ‘algo divino’ (daimonion ti) que o aconselha a evitar certas ações; a sua operação é consideravelmente mais vasta no relato de Xenofonte nas *Mem.* I, 1,4; notável é o uso constante que Sócrates faz da forma impessoal da palavra ou do sinônimo ‘sinal divino’, talvez a ligeira correção do racionalista daquilo que era uma crença popular contemporânea na adivinhação, mensagens de sonhos divinos, profecias etc., uma crença que Sócrates compartilhava.” (Peters, 1983 *apud* Sbgdicionáriodefilosofia, s.d., online).

Em outras turmas também escolhemos nomes baseados em elementos mitológicos ou simbólicos, como foi o caso de Tarcênia (turma de estudantes do 2º5), a mistura de Tártaro + Thanatos + Perséfone, cuja escolha tinha como objetivo homenagear o deus Hades e sua esposa, através da mistura desses nomes: Tártaro, o nome de um dos primordiais (popularmente conhecido como Titãs), que representava o reino de Hades, o submundo da mitologia grega; Thanatos, herói que, de certo modo, no mito fundacional da cidade, é o criador de Tarcênia, mas também na mitologia grega, era a representação da morte; e o nome de sua única esposa, Perséfone. A escolha do deus Hades, segundo as/os estudantes, também foi justamente pensando que ele poderia proporcionar recursos minerais para a cidade, favorecendo-a economicamente.

Nas turmas 2º4 e 2º10, infelizmente enfrentamos diversos contratemplos durante o processo de construção da narrativa, o que levou a mudanças frequentes de nomes e recriações da história, sempre esbarrando em algum ponto de dificuldade. No caso da turma 2º10, por exemplo, a escolha do nome ocorreu apenas próximo ao encerramento do processo, já nos meses finais. O foco dado a essa etapa para essas turmas se deve às participações inconstantes e às situações adversas que surgiram ao longo da vivência, como a apatia de uma parcela considerável de estudantes e a discussão sobre a participação de determinados grupos na construção da narrativa. Apesar desses desafios, conseguimos chegar a um consenso. O nome escolhido para a turma 2º4 foi Apolinísia (uma junção dos deuses Apolo e Dionísio). Segundo as/os estudantes, essa escolha refletia o caráter caótico da sala, ao mesmo tempo em que expressava sua característica ordeira e racional, buscando, a partir do caos, a organização e unidade. Já na turma 2º10, a escolha do nome foi Harmátia, uma combinação dos deuses Hefesto e Ares, que incorporava elementos da guerra e da produção bélica. Como forma de ajudar na leitura e entendimento dessa etapa do processo, também disponibilizarei alguns dos mitos fundacionais no Apêndice.

Ao encerrar essa etapa, sugeri a eles que elaborassem esboços de possíveis estandartes para representar a cidade e para confeccionarmos bandeiras em tamanho real com os mesmos símbolos e as usássemos a cada episódio. Ainda nessa etapa, propus aos estudantes a encenação dos mitos fundacionais. Procurei me inspirar na estratégia dramática *Action Narration*²⁴. As/Os

²⁴ “Uma cena é apresentada com os participantes utilizando a narração para descrever suas ações em torno de falas individuais. Como um passo adicional, após praticar essa abordagem inicial, os participantes podem ser convidados a definir cada ação da narrativa adicionando um advérbio descritivo apropriado”. (Neelands; Goode, 2000, p. 45, tradução nossa) “Uma cena é apresentada com os participantes utilizando a narração para descrever suas ações em torno de falas individuais. Como um passo adicional, após praticar essa abordagem inicial, os

estudantes representariam corporalmente cada detalhe da narrativa do mito fundador já registrada, criada na dinâmica do telefone sem fio, junto ao pacote de estímulos visuais das imagens.

Durante esse período de encenação, surgiu a ideia de utilizar inteligências artificiais para criar representações artísticas visuais do contexto ficcional, proporcionando as/aos estudantes formas de identificação e imersão na ficção que estavam construindo. Essa ideia surgiu como uma alternativa ao tempo extremamente limitado para a construção de objetos ou figurinos, levando em consideração também o número de turmas e estudantes que eu estava mediando. Se eu tivesse optado por algo mais elaborado, infelizmente, isso resultaria em uma sobrecarga para mim.

Para isso, decidi registrar os mitos em ânforas no estilo grego clássico, permitindo que as/os estudantes vissem a materialidade de suas escolhas ao criarem a história. Dessa forma, o episódio do mito fundador seria encerrado com a construção da Pólis que eles habitariam, inserindo-os no contexto ficcional, e preparando-os para a próxima etapa do processo. Para ilustrar a vivência, abaixo temos na figura 15: à esquerda, imagens geradas por inteligência artificial no modelo de ânforas gregas do estilo clássico, que representam os mitos fundadores de Thypólia (na parte superior) e Apolonísia (inferior). Na imagem da direita, são registros da encenação desses mitos fundadores pelos/as estudantes.

participantes podem ser convidados a definir cada ação da narrativa adicionando um advérbio descritivo apropriado”. (Neelands; Goode, 2000, p. 45, tradução nossa).

Figura 1 – As representações dos mitos fundadores de Thypólia e Apolonísia.



Fonte: Imagens geradas por ChatGPT (OpenAI), 2024. Registros fotográficos de elaboração própria, 2024.

4.3 O Agogê, suas provas de seleção e a organização das classes

Selecionei essa atividade com base em uma experiência que tive na aula da professora Tharyn Stazak de Freitas, que proporcionou essa vivência na disciplina de Tópicos Especiais em Processos Educacionais em Artes Cênicas, durante seu pós-doutorado na UFU. A atividade foi elaborada a partir da série 3%, na qual havia testes específicos para desafiar os personagens, sendo uma prova com o objetivo de medir a agilidade e a cognição dos participantes. Seria estipulado um valor de grãos a ser coletado e pregado em uma fita dentro de um tempo determinado. Quem não conseguisse concluir a tarefa seria desclassificado. Essa prova foi elaborada dentro de um processo em Drama experimentada com uma das turmas na escola em que atuo, no contexto da mesma disciplina de pós-graduação em que estava matriculado.

No caso da prova do Agogê, criada para o processo em Drama da minha pesquisa, readaptei a proposta, buscando aproveitar o engajamento coletivo, o foco de tensão pela competição e a sabotagem entre as/os estudantes. Entendi que, por ser uma prova que envolve grãos, faria sentido incorporar simbolismo da colheita à atividade, de modo que, no contexto ficcional, as/os estudantes participariam das colheitas para garantir a sobrevivência da Pólis.

O nome Agogê²⁵ foi escolhido por ser parte da educação espartana, representando o último processo de formação militar e educacional dos jovens de Esparta, por isso faria sentido estar como nome do episódio em que a prova dos grãos ocorreria. Como o processo era extremamente brutal e envolvia até o roubo de alimentos para garantir a sobrevivência, procurei incorporar o elemento do desafio, adaptando-o à vivência e ao contexto das turmas.

A escolha do Agogê como episódio estava presente em meu planejamento inicial para essa etapa do processo, como forma de introduzir elementos históricos e culturais presentes nas Pólis gregas, alinhados ao interesse demonstrado pelas turmas na dinâmica do *quiz*, realizado anteriormente. Nas turmas que não demonstraram afinidade com Esparta, segui outras abordagens práticas para a construção da identidade deles.

Organizei a dinâmica da seguinte forma: coloquei uma quantidade de grãos no meio da quadra e determinei para cada estudante uma quantidade de grãos diferente a ser “colhida”, de

²⁵ “Em seu próprio significado, a palavra que os espartanos usavam para a educação já diz tudo: agogé, isto é, ‘adestramento’, ‘treinamento’. Seu objetivo maior era formar guerreiros para defender a coletividade. Assim sendo, temos que entendê-la como um serviço militar obrigatório estendido à infância e à adolescência. Sabe-se que a criança até os sete anos de idade era mantida com a mãe, mas a partir dos 8 anos enviavam-na para participar de uma espécie de bando que era criado ao ar livre, um tanto que ‘ao deus-dará’, onde terminavam padecendo de um regime de escassez alimentar para que desenvolvessem a astúcia para conseguir uma ração suplementar” (Schilling, 2020, online).

modo a desafiá-los ainda mais, já que o tempo era cronometrado de forma igual para todos/todas. Na prática, a atividade funcionaria da seguinte forma: o estudante Y teria que coletar uma quantidade de treze milhos, quatro grãos de arroz, cinco grãos de feijão e 30 grãos de lentilha, no prazo de 4 minutos. Já o aluno X, teria que coletar 3 grãos de milho, 50 grãos de arroz, 30 grãos de feijão e 1 grão de lentilha no mesmo prazo. E ainda existiria o elemento da sabotagem, que poderia ser utilizado, permitindo que os colegas pudessem roubar ou atrapalhar o outro. Vale ressaltar que inicialmente eu havia pensado a atividade apenas para meninos, mas, diante do encontro com cada turma, isso foi renegociado várias vezes a partir das demandas dos/das estudantes.

O objetivo da prova era determinar a qual classe social cada um pertenceria, colocando a meritocracia como sistema de organização da hierarquia social da Pólis: apenas os melhores, mais ágeis e capazes conseguiriam ser considerados cidadãos. Quem não conseguisse, seria considerado escravo, ou um cidadão de segunda classe dependendo do contexto acordado com as/os estudantes. A figura 2 abaixo apresenta como foi a dinâmica, nas turmas do 2º4 (Apolonísia) e na turma do 2º3 (Thypólia).

Figura 2 – Prova dos grãos nas turmas do 2º4 (Apolonísia) e 2º3 (Thypólia).



Fonte: elaboração própria, 2024.

Inicialmente, na turma (2º3 (Thypólia) abaixo das duas outras imagens na figura 16, selecionei apenas os meninos, pois as meninas haviam decidido que não participariam diretamente da vida pública. Essa decisão facilitou o direcionamento do foco para os poucos estudantes que sobraram, havendo um engajamento interessante de atuações por parte deles. Confesso me arrepender de ter colocado uma grande quantidade de grãos para os estudantes pegarem, pois isso dificultou para alguns e deu vantagem para outros, ao mesmo tempo que gerou um engajamento. Alguns estudantes não conseguiram cumprir a cota por conta de apenas 1 grão, o que gerou uma forte resposta emocional. Mesmo perdendo, eles queriam que a contagem dos outros fosse revisada minuciosamente.

Outra situação marcante durante o Agogê foi a atuação de um estudante que tentou articular uma forma de sair da classe escravo, para a qual ele foi condenado por não ter passado na prova da colheita. Ele tentava convencer algumas alunas a assumirem o lugar dele como escravas. Porém, o plano não deu certo, por conta da negativa das meninas ao dialogarem com ele. Mas isso não o impediu de continuar com seu planejamento de mudar de classe, tentando criar acordos e convencer os seus mestres da possibilidade de ganhar sua liberdade. Também testamos outra dinâmica ainda no episódio do Agogê, com a temática de gladiadores. Nela os perdedores da prova teriam que arrancar o lenço do bolso do oponente, seriam escolhidas dois ou duas estudantes para realizarem a prova, sem agressão física, dentro de um círculo de pessoas que limitavam o espaço.

O mesmo estudante que planejou sair da classe que ele fora “condenado” ficou responsável por limpar a bagunça da prova da colheita, como condição para conquistar sua liberdade. Isso me fez refletir que uma “falsa promessa” de liberdade pode ser um propósito que engaje ainda mais. Toda essa situação foi marcante, justamente por observar nesse estudante a imersão e o engajamento intenso na ficção, a vontade de mudar de classe a qualquer custo, levando à elaboração das estratégias. Isso para mim foi um bom exemplo de imersão que eu idealizava dentro do processo, que ocorreu de forma simples, sem necessidade de muitos recursos ou elementos para induzir esse estado.

Outra questão que me preocupou foi a falta de uma atividade específica para as meninas, cuja preguiça e indisposição prejudicaram seu engajamento. Uma aluna perguntou: *“Professor, não entendi a proposta da atividade. É só entretenimento?”*. Mais uma vez, observo que não construí um acordo coletivo sobre o processo de Drama com as turmas, conforme Beatriz Cabral (2006) sugere em *Drama Como Método de Ensino*. Compreendi que esse acordo poderia ter apoiado as turmas em relação às etapas do processo, podendo funcionar, ainda, como um termômetro para o processo, sendo passível de revisão coletiva. Além disso, penso que ele serviria como uma maneira de estabelecer limites para a ficção, de acordo com o que as/os estudantes estivessem dispostos/as a explorar, definindo uma ética para a participação nas atividades. Trabalhei apenas com acordos verbais, feitos em aulas iniciais do processo, e muitas/os estudantes não tiveram ciência desse acordo, o que gerou situações como a dessa estudante. Por fim, um aluno que não conseguiu alcançar a classe desejada e acabou como escravo brincou, dizendo: *“Então, já que vou ser escravo, vou ser o Moisés e libertar meu povo.”*.

Como não houve a adesão por parte das estudantes mulheres em uma das salas em participar da prova da colheita, optei por adaptar a prova do Agogê para incluir a meritocracia

para elas, focando em sua inteligência e perspicácia. Após dialogar com algumas alunas de outras turmas, decidimos que a "adedonha" seria uma prova justa. Com ajuda de alguns estudantes, organizamos a prova e dividimos as meninas em grupos de 2 a 3 integrantes. Decidimos organizar em uma hierarquia de classificação de 6 grupos, sendo 3 vencedores e 3 grupos perdedores; de modo que as meninas desses três últimos grupos seriam consideradas escravas. Quem conduziria e organizar a veracidade da prova seriam os meninos.

Inicialmente, houve confusão, pois descobrimos que um grupo estava trapaceando, o que gerou críticas duras. As demais meninas pediram uma nova chance. Então, no horário seguinte, refizemos a prova, agora com a intervenção direta dos meninos. Eles estabeleceram regras e supervisionaram o processo para garantir isonomia. Na primeira tentativa, houve caos novamente, já que as meninas insistiam em refazer o processo da forma como haviam conduzido na aula anterior. Os meninos ficaram irritados e ameaçaram desistir, mas insisti e fizemos ajustes que atendiam aos pedidos das meninas. Dessa forma, conseguimos realizar a prova, ainda que com alguns percalços.

A ideia de se tornarem escravos mexeu muito com as turmas de estudantes nessa etapa e gerou forte impacto emocional. Em um momento curioso, uma aluna afirmou voluntariamente que queria ser escrava e não participar da prova, mas acabou mudando de ideia quando outro aluno disse que ela era essencial para os planos dele. Esse momento me levou a refletir sobre como as/os estudantes compreendem as classes sociais e como, muitas vezes, não conseguem perceber o peso histórico dessas posições. Um cidadão na Grécia Antiga jamais renunciaria à sua cidadania para se tornar escravo, muito menos a utilizaria como moeda de troca.

No entanto, ao longo do processo, com o engajamento crescente de outros colegas e a influência mútua entre os grupos, as/os estudantes começaram a perceber que a cidadania podia abrir possibilidades de participação e tomada de decisões dentro daquele espectro social. Esse momento se conecta profundamente com o tema de minha pesquisa, evidenciando a reflexão crítica sobre o presente, incentivando o engajamento estudantil e ampliando sua compreensão sobre as relações de poder, bem como sobre o que significa cidadania, ser cidadão ou cidadã.

Essa vivência me remete a um trecho dos textos de Antonio Gramsci, no qual ele problematiza o peso cívico dos indiferentes diante das barbáries e da ausência de participação política.

A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; e aquilo com que não se pode contar; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos mesmo os mais bem construídos; é a matéria bruta que se revolta contra a inteligência e a sufoca (Gramsci, 2005, online).

A experiência com o Drama me permitiu observar como a indiferença também atua no grupo inclusive em mim, que tive dificuldades em lidar com ela. Percebi que a indiferença, muitas vezes, se comporta como um personagem de grande protagonismo, embora quase sempre conduzido por sujeitos historicamente marcados por fortes características de liderança. Eles percebem rápido como os indiferentes podem ser utilizados para seus planos políticos.

A vivência do Agogê na turma do 2º4 funcionou bem, porque eles já tinham vivido um primeiro processo em Drama, por meio do projeto da disciplina de Tópicos Especiais em Educação, citada anteriormente. No entanto, alguns estudantes em quem eu tinha grande expectativa de que assumissem papéis de liderança falharam miseravelmente. Algumas alunas sabotaram colegas, foram punidas, mas acabaram passando. Apesar do baixo número de participantes, houve um problema significativo com o engajamento. Alguns estudantes se recusaram a participar e outros fugiram para jogar bola, o que foi muito frustrante. No entanto, felizmente, uma boa quantidade de meninas participou ativamente.

Essa experiência me levou a refletir, enquanto professor, que não há planejamentos fixos nem fórmulas prontas capazes de garantir o engajamento dos/as estudantes. Situações como essa exigem abertura para aprender com o próprio processo, pois é nelas que surgem oportunidades e novas rotas pedagógicas. Um exemplo disso ocorreu no 2º3, quando as estudantes recusaram participar das provas físicas do Agogê, mas propuseram outras dinâmicas. Ao acolher essa sugestão e perceber que ela fazia pleno sentido, uma vez que o Agogê não se restringia à aptidão física, mas envolvia também dimensões intelectuais, compreendi que a proposta poderia enriquecer o processo e ampliar suas possibilidades. Assim, tornou-se evidente a importância de observar atentamente as dinâmicas do grupo, adaptar-se a elas e, quando necessário, abrir mão de expectativas prévias e do próprio ego enquanto docente.

Nas duas turmas 2º4 (Apolonísia) e 2º3 (Thypólia), a presença de personagens escravas e a forma de participação das mulheres nas cidades gregas geraram debates e conflitos. Por exemplo: seria justo que apenas os homens desempenhassem o papel de escravos? Essas questões emergiram a partir da forma como a turma reagiu à vivência, marcada por conflitos intensos entre meninos e meninas. Inicialmente, a posição de escravizado gerou bastante discussão, pois ninguém queria ocupá-la. Ainda assim, segundo os/as próprios/as estudantes, essa condição era um “mal necessário” para o funcionamento daquela sociedade. Por outro lado, as meninas desejavam participar ativamente da dinâmica, assumindo papéis de maior protagonismo e ocupando posições de poder dentro da sala. Essa movimentação gerou incômodo entre os meninos, que, embora não tenham concordado com a ideia, optaram por

demonstrar indiferença — fruto de certa apatia e desinteresse em discutir o assunto, observando as reações e ações das meninas.

Na turma do 2º 4 muitos/as estudantes faltaram e outros/outras abandonaram a prova, alegando traumas do processo em Drama conduzido pelo professor Tom. Segundo uma aluna, ela havia levado uma "canelada". Um aluno abandonou a prova para jogar bola com outra turma, o que me deixou furioso. Quando conversei com ele, disse que não queria participar porque *"catar grãos não era para ele"*. Esse comentário me intrigou e despertou curiosidade, mas também me pareceu que ele tentava me convencer com palavras.

Ainda na vivência com essa turma, permiti que as/os estudantes sabotassem uns aos outros. Uma dupla de alunas utilizou essa estratégia, desclassificando dois colegas, mas acabaram sendo punidas. A maioria dos escolhidos para cargos acabou sendo meninas, e um menino que se gabava de ser o melhor, falhou ao faltar 10 grãos para atingir o valor determinado para ele. Apesar disso, senti um bom engajamento na turma, embora houvesse uma falta de imersão e predisposição para as atividades.

Na única turma em que a identidade da Pólis se aproximou mais de Atenas, optei por fazer um sorteio, como era feito em Atenas para decisões políticas. Os atenienses acreditavam²⁶ que o sorteio era o jeito mais justo de escolha, por igualar os candidatos. Desse modo, nessa etapa do processo, a ideia era deixar nas mãos dos deuses a escolha de qual gênero e classe cada estudante faria parte. Esse sorteio foi organizado por meio de papéis coloridos, em que cada cor representava uma classe (aristocracia, militares, mulheres, filósofos, comerciantes e escravos). Cada classe tinha uma quantidade de pessoas que poderia fazer parte dela.

Na prática, a atividade correu bem, mas a possibilidade de as/os estudantes não caírem no gênero com o qual se identificavam na realidade gerou um clima de mistério e receio. Um casal de estudantes foi o único a vivenciar essa situação. O estudante, que se identifica como homem cis, foi designado para o papel de mulher, enquanto a estudante, que se identifica como mulher cis, foi designada para o papel de homem. Essa situação gerou uma série de piadas entre os colegas, mas para o casal a experiência foi diferente. Ambos ficaram bastante intrigados e confusos sobre o que deveriam fazer e começaram a se questionar: *"Como seria ser uma mulher nesse momento?"*, *"O que ela faria? Quais seriam meus direitos nessa sociedade? Eu seria esposa da minha namorada?"*. Já a estudante que interpretou o papel de homem pensou: *"O*

²⁶ “Para os atenienses, a melhor maneira de selecionar aqueles que assumiriam posições de autoridade ou de poder era uma espécie de sorteio, pois isso assegurava que todos os candidatos estariam em condições de igualdade” (BBC News Brasil, 2020, online). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51007404>. Acesso em: 20 mai 2025.

que posso fazer sendo homem nessa sociedade?", "Agora você vai me servir e cuidar da minha casa", "Não te darei o direito de falar."

Após a vivência, propus que eles fizessem fichas baseadas no modelo de personagens do sistema de RPG, com características e atributos. Após isso, criei a imagem de cada personagem pela inteligência artificial, visando dar materialidade às características imaginadas por eles/as e possibilitando uma maior imersão. Propus que eles/as construíssem uma história de vida, criassem famílias dentro da Pólis, também com uma história. Cada família teria seu próprio interesse, objetivos e posses, além de uma posição dentro da política da cidade. Essas características e atribuições seriam importantes para que as/os estudantes pudessem procurar aprimorar seus personagens, além de ter como objetivo a investigação histórica, seja nas características físicas, fala ou até mesmo nos objetivos das famílias, que alterariam os modos de se inserir e participar nas decisões do processo.

4.4 O processo de Thypólia

Após a turma criar o mito fundador da cidade e escolher o nome da mesma, eu trouxe uma narrativa ampliada para compor o contexto ficcional dessa Pólis: *“Thypólia encontra-se à beira do caos. Com a morte inesperada do tirano, um vácuo de poder se abriu, colocando as cinco famílias aristocráticas em uma disputa feroz pelo controle da cidade. O tirano, em um último ato, deixou suas vastas riquezas para seu escravo mais próximo, um gesto escandaloso que abalou os alicerces da sociedade aristocrática. Este ex-escravo, agora um homem livre e proprietário de uma imensa fortuna, se tornou um foco de tensão. As famílias mais influentes, lideradas pelos ambiciosos irmãos Klaus e Emanis Eduardis, estão determinadas a reverter esse legado e tomar as riquezas para si, afirmando que um ex-escravo jamais poderia exercer poder em Thypólia.*

Enquanto isso, Nicolaus, antigo aliado do tirano, tomou para si a esposa e o herdeiro do déspota sob o pretexto de proteção. Na realidade, ele os mantém como reféns, usando-os como moeda de troca para evitar ser perseguido politicamente. Esse ato provocou indignação e desespero, mas também abriu espaço para manobras estratégicas. Klaus e Emanis veem na situação uma chance de se apresentarem como heróis e defensores da cidade, enquanto Penélope, da família Mileto, busca uma abordagem diferente, planejando ganhar a confiança da esposa do tirano para consolidar seu próprio poder.

Trevus Polemós, o chefe militar da cidade, se encontra em um dilema. Pressionado por todas as partes, ele deve decidir se manterá uma postura neutra ou se intervirá militarmente

com o exército. Sua decisão pode ser a linha tênue entre a paz precária e uma guerra civil iminente. O conselho das cinco famílias, que outrora era um pilar de estabilidade, se tornou um campo de batalha. Os Eduardis pressionam por ações militares diretas contra Nicolaus e o ex-escravo, enquanto Penélope propõe negociações para evitar o colapso total. No entanto, cada movimento é motivado por ambições ocultas e segundas intenções, e alianças frágeis se formam e se desintegram em questão de dias”.

Ressalto que essa narrativa foi construída a partir das respostas da turma ao *quiz* inicial. Em determinado momento, utilizei a estratégia da aleatoriedade dos dados para definir a classe social de cada estudante na cidade. Em seguida, pedi que criassem seus personagens utilizando outra estratégia, o círculo da vida²⁷. No entanto, a maior parte deles preferiu elaborar apenas o nome, os objetivos, algumas características e uma breve história de sua respectiva família.

Logo abaixo, na figura 3 estão os registros da cena do momento da morte do tirano da cidade de Thypólia, na qual ele está cercado por sua esposa, o chefe militar e os aristocratas que fazem parte do conselho da cidade.

²⁷ Trata-se de uma atividade de construção coletiva de personagem, na qual um grande papel é dividido em partes para mapear diferentes dimensões da vida do personagem (lar, família, vida social e cotidiano). A partir desse mapeamento, o grupo discute e registra características, relações e contextos do personagem. Em seguida, os participantes se dividem em subgrupos e criam breves diálogos entre o personagem central e outros personagens ligados a cada uma dessas esferas, aprofundando sua compreensão por meio da interação dramática.

Figura 3 – Cena do primeiro episódio de Thypólia.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Legenda: A morte do tirano e os membros do conselho reunidos em volta de seu corpo. Da esquerda para direita na imagem acima: Eduardis Emanis e Klaus Emanis, Trevus Polemós, Nicolaus, Penelope, Perséfone, os escravos e o Tirano prestes a falecer.

Após a cena da morte do tirano, começamos a explorar os acontecimentos iniciais nos episódios seguintes para dar desenvolvimento ao processo em Drama, incluindo a primeira venda de escravos. O fato de um escravo herdar a herança do tirano, abriu a possibilidade de ele comprar outros escravos e iniciar uma rebelião. Esse escravo não tinha um nome ficcional, o estudante optou por manter seu apelido (*Tavinho*). Isso foi essencial para problematizar como essa sociedade lida com escravos e como os próprios escravos reagem à injustiça. Foi interessante observar os/as estudantes entrarem no personagem, trazendo elementos históricos do que eles entendiam como venda de escravos naquele contexto. Observei que os/as estudantes percebiam que não havia necessariamente violência, mas várias normas, modos de agir e convenções sociais que organizavam essa sociedade escravagista.

No momento da vivência, esse aspecto peculiar chamou minha atenção. As famílias poderosas da cidade, com muito dinheiro e privilégios, gastavam seus recursos para comprar escravos que eram, no plano do real, seus amigos próximos. E havia uma competição, quase um leilão, para conseguir comprar os amigos dos outros, aparentemente para demonstrar poder

e *status* sobre a outra família. Enquanto os escravos se sentiam muito requisitados, outros imploravam para não serem comprados por famílias rivais.

A morte do tirano, que gerou uma fortuna para o escravo, possibilitava que ele conquistasse sua liberdade. Contudo, o conselho rejeitou a ideia, com o intuito de confiscar a fortuna herdada e dividir entre os aristocratas. Após intensas discussões e pedidos de clemência, decidiu-se que o escravo iria para o exército com uma quantia de 1000 dracmas, o que o deixou indignado. Levantou-se a questão na Ágora sobre a legitimidade do poder do conselho. Esse debate engajou profundamente as/os estudantes, surgindo a primeira fagulha de uma ruptura de poder.

Uma reunião extraordinária do conselho trouxe outra questão: a taxaço sobre comerciantes de escravos, com o objetivo de limitar sua riqueza e influência. Contudo, observei sinais de cansaço entre alguns estudantes, especialmente Leila²⁸ (Penélope)²⁹, que parecia desmotivada. Busquei introduzir privilégios aos membros do conselho para fomentar o engajamento e, ao mesmo tempo, mobilizar os/as outros/as estudantes a lutarem por igualdade de direitos. Esses privilégios apareceram em forma de banquetes ou notas.

Um exemplo foi um episódio em específico no qual trabalhei com a questão da desigualdade, levando um café da manhã para o conselho, que foi servido por dois escravos e protegido pela guarda da cidade. Durante essa reunião, decidiram o destino da cidade e discutiram a possibilidade de deflagrarem uma guerra contra o reino da Harmátia, além do aumento de impostos aos cidadãos da cidade.

Enquanto o conselho comia e bebia, a população assistia de longe, indignada por não poder participar. Isso gerou tensão, especialmente entre as sacerdotisas, que queriam derrubar a mesa e jogar a comida no chão. *Nicolaus* (*Nascimento*, Arconte chefe) pediu que uma das sacerdotisas se sentasse à mesa, mas isso não apaziguou a indignação popular. Ele tentou dividir um pão com a população, mas foi recusado. O pão acabou sendo comido por um dos escravos. A população se revoltou ainda mais ao descobrir que o banquete havia custado 1200 dracmas

²⁸ Antes da apresentação dos nomes nas falas dos/as estudantes, cabe esclarecer que todos/as os/as participantes e seus responsáveis legais foram previamente informados sobre os procedimentos da pesquisa, incluindo entrevistas, fotografias e gravações. Acatei como eles/elas gostariam de ser identificados, de forma geral eles/elas consentiram na divulgação de seus nomes reais e fictícios. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura de termos de autorização para uso de imagem, voz e identificação nominal para fins acadêmicos, incluindo a escrita desta dissertação. As decisões daqueles/as que optaram por não serem registrados/as foram integralmente respeitadas, e seus nomes, imagens e falas não foram incluídos nesta dissertação. Os documentos encontram-se arquivados pelo pesquisador, conforme os critérios éticos de pesquisas envolvendo seres humanos.

²⁹ Cabe ressaltar que *Pénélope* e *Persefone* são personagens distintas: *Penélope* foi interpretada por *Leila*, enquanto *Perséfone* foi interpretada por *Jayne*.

dos seus impostos (uma quantia de pontos no bimestre). Foi assim que introduzi também uma experimentação de utilizar os pontos como moeda de troca entre as Pólis.

Em meio à confusão, um capitão da guarda da cidade perguntou o que deveria fazer para concretizar um golpe militar e dissolver o conselho. Expliquei que ele precisaria do apoio militar, civil, dos escravos e das sacerdotisas. Em paralelo, uma sacerdotisa me procurou insegura sobre qual lado deveria tomar. Mostrei-lhe as possibilidades, sugerindo que ela pedisse um assento no conselho. Referenciei as *Bene Gesserit*, da saga Duna (presentes nos livros, filmes e séries), como modelo de influência política e introduzi um sacerdote representado por um aluno de outra sala. Diante disso, as sacerdotisas passaram a elaborar uma profecia que prometia a chegada de um líder para governar e trazer estabilidade para a Pólis.

Após o ocorrido em Thypólia (2º3), *Nicolaus* (nome ficcional do aluno Gabriel Nascimento³⁰), se articula politicamente entre os membros das famílias aristocráticas para tentar impedir uma possível rebelião na cidade. *Nicolaus* entendeu que precisava de mais poder, para isso pretendia assassinar ou prender seus possíveis opositores, para intimidar seus rivais. Nada mais simbólico que mandar prender o maior comerciante de escravos da Pólis e, em seu lugar, colocar um escravo fiel e leal a *Nicolaus*. Por isso, convocou uma reunião de emergência do conselho para discutir a destituição de *Kleon Sthenelides*, o mais rico comerciante de escravos da região (João Carlos), e sua substituição por *Alisson*, um escravo pertencente a ele.

A proposta foi aprovada e *Nicolaus* ordenou a convocação imediata das tropas. João Carlos, por sua vez, estava em outro local, junto de *Jayne (Perséfone)* e outra aluna, também escrava. Para dar mais dramaticidade para a cena, criei uma narrativa em que *Kleon* sequestrou Perséfone, que estava grávida do herdeiro do falecido tirano, e fugiu com ela para um lugar desconhecido, incentivando uma perseguição. *Kleon* tentou buscar exílio em outra cidade, mas, ao abordar a turma de estudantes da cidade do 2º5, seus colegas não entenderam bem a proposta, demonstrando descontentamento e desinteresse pela proposta.

³⁰ É importante ressaltar que esses nomes de personagens não são comuns em outras turmas, apenas no 2º3 e 2º5). E por ser uma característica latente em ambas, escolhi manter em meus relatos.

Figura 4 - Retrato gerado por inteligência artificial do sequestro de Perséfone (Jainy), viúva do tirano da cidade de Tarcênia, por Kleon (João Carlos), condenado à morte pelo conselho da cidade.



Fonte: imagem gerada por ChatGPT (OpenAI), 2024.

Kleon foi capturado e, durante o julgamento, as sacerdotisas elaboraram uma profecia para decidir seu destino, essa profecia era um pano de fundo para mostrar de que lado elas estavam. Uma forma também de sondar se elas ganhariam maior reconhecimento e *status* se resolvessem apoiar *Nicolaus* nessa execução, dando a “chancela sagrada” sobre o sacrifício. *Nicolaus*, astuto, disse que elas ganhariam assento provisório dentro do conselho, caso aprovassem a execução, o que prontamente elas concordaram.

Então, convidei Gabriel (aluno do 3º) e atribuí a ele o papel provisório de sacerdote-mor para encenar a representação do culto religioso da cidade, e decretar que *Kleon* deveria ser executado. Contudo, *Emanis Eduardis (Erick)*, membro do conselho, tentou impedir a execução até o último momento, entendendo que *Nicolaus* poderia querer fazer isso contra outros membros do conselho futuramente, cometendo um ataque verborrágico contra os deuses no processo. A confusão foi intensa, mas o sacrifício de *Kleon Sthenelides* foi inevitável e decidido em assembleia popular para apaziguar os deuses e encontrar Perséfone. Durante a tortura de *Kleon*, ele foi avisado por uma voz em sua cabeça (interpretada por mim, como Daimon) de que, se revelasse onde Perséfone estava, ela morreria. Ele então preferiu a própria morte, que foi realizada com um ritual detalhado, e seu corpo foi entregue aos cães.

Perséfone estava foragida da cidade, possivelmente em Harmátia ou Tarcênia (cidades representadas pelo 2º10 e 2º4), e o futuro da Pólis estava nas mãos dela. *Nicolaus* acumulava poder enquanto outros/as estudantes o apoiam com clamor, mas o ex-escravo *Tavinho*, crítico

ferrenho de *Nicolaus*, parecia ter esquecido seu propósito inicial de vingança. Ele havia anunciado esse plano secretamente para mim e seus aliados próximos, mas esses planos já estavam nos ouvidos de *Nicolaus*, que ordenou destituir Tavinho de seus bens e condená-lo a ser um soldado no exército da cidade. Logo abaixo, as figuras 5 (com as quatro imagens)³¹ e 6 (com duas imagens) apresentam o momento da execução de *Kleon Sthenelides*, e sua tortura pelos militares da cidade.

³¹ Optei por reunir as fotografias em uma única imagem composta, em razão do volume de registros produzidos ao longo da vivência e da limitação de espaço no corpo do texto. Essa escolha buscou apresentar um recorte mais sintético e representativo dos acontecimentos, evitando a inserção de múltiplas imagens referentes a um mesmo momento. Reconhece-se, contudo, que essa opção implicou limitações técnicas, como a perda de qualidade e a deformação de algumas imagens, decorrentes do redimensionamento e do tamanho do arquivo final.

Figura 5 - O momento da execução de Kleon Sthenelides



Fonte: autoria própria.

Legenda: Na figura do lado esquerdo, Nicolaus segurando um caduceu (no meio) concede publicamente liberdade ao escravo Alisson (à esquerda) e faz sua nomeação para o conselho, assumindo o lugar de Kleon. Na imagem da direita o chefe do exército Trevus Polemós.

Figura 6 – Pinturas do julgamento de Kleon Sthenelides e da chegada de Alisson no conselho.



Fonte: Imagem gerada por ChatGPT (OpenAI), 2024.

Na última aula do dia, após a execução que ocorrera, debatemos sobre a participação das mulheres na cidade e na realidade discente. Foi um diálogo muito interessante, com a contribuição de duas estudantes de outra sala que aturam como estrangeiras. A conversa entre as sacerdotisas ocorreu justamente em um momento decisivo na política da cidade de Thypólia, quando o protagonismo de *Nicolaus* havia atingido seu ápice, após a execução de um dos membros do conselho da cidade. As principais sacerdotisas perceberam o perigo que ele representava, ao mesmo tempo em que reconheciam sua força e a relevância de sua participação nas decisões políticas.

As mulheres estavam aflitas, receosas de que *Nicolaus* pudesse se voltar contra elas. Enquanto o diálogo acontecia entre as/os estudantes do 2º3, notei que a turma do 2º4 estava em aula de Artes ao lado do espaço em que eu estava ministrando minha disciplina. Foi aí que consultei o professor, pedi autorização e convidei as duas estudantes — Larissa e Mikaellen — para dialogarem com as sacerdotisas como estrangeiras. O convite surgiu do reconhecimento do protagonismo que ambas vinham exercendo na construção da política da cidade simulada por sua turma. Durante o encontro, procurei me manter distante, intervindo apenas para levantar algumas problemáticas sobre as ações de *Nicolaus* e os riscos que elas poderiam enfrentar. Deixei que o diálogo fluísse livremente, permitindo uma verdadeira troca entre as meninas.

Uma das ideias mais marcantes surgiu de Larissa, que propôs que as mulheres de ambas as cidades criassem uma ideologia ou religião que se contrapusesse a tudo aquilo em que *Nicolaus* acreditava. Com o apoio da sociedade, essa nova força poderia exercer um poder político decisivo, capaz de impedir que ele tomasse atitudes violentas contra elas.

Durante a conversa, ressalttei que poderia haver espiões e apoiadores de *Nicolaus* infiltrados naquele grupo, o que colocaria as participantes em risco. Diante disso, Larissa sugeriu que houvesse um teste de confiança ou fé, que servisse para identificar os verdadeiros aliados. O teste seria construído de modo a permitir que a pessoa avaliada escolhesse entre seguir até o fim, correndo o risco de ser descoberta, ou se entregar voluntariamente, facilitando o processo de triagem e evitando sabotagens. Sugeri a elas que assistissem ao filme *Duna*, que apresenta uma ordem sacerdotal com rituais, testes e dinâmicas bastante semelhantes à proposta que estavam desenvolvendo. Ressaltei que era importante se organizarem e se mobilizarem. A ideia era potente, mas exigia decisões concretas: quais seriam as tradições dessa nova religião? Que tipos de rituais realizariam? Qual o sentido e a função desses rituais?

A religião já existia no contexto da simulação, com base na mitologia grega. Ainda assim, propus que pensassem: o que imaginavam enquanto religião? Qual seria o papel dela naquele universo simbólico e político? Para aprofundar, propus algumas reflexões: o que te fascina quando você vai a uma igreja? Por que você vai? Quais elementos de uma igreja despertam em nós sensações, emoções e identificação? Qual a importância do sacerdote nesses espaços? Por que essas figuras exercem tamanha influência? Também questionei o que elas poderiam criar, naquele momento, para tornar essa religião algo vivo e presente. Como poderiam incluir diferentes classes — como os escravizados, os aristocratas e as mulheres — nesse sistema religioso e, a partir disso, usá-lo como uma ferramenta política? Que promessas poderiam ser feitas a esses grupos para conquistar sua adesão? Trouxe para a conversa o elemento central da figura do sacerdote, apontando que elas precisariam de um porta-voz com carisma para conquistar o apoio popular. Larissa contribuiu com uma observação estratégica: se houvesse aristocratas no conselho que apoiassem a religião, a influência política do grupo seria ainda mais significativa.

Uma das sugestões levantadas foi a cobrança de dízimo, tanto para a manutenção da igreja quanto para a aquisição de bens que ampliassem o alcance e o poder simbólico da nova religião na cidade. Aproveitando esse ponto, propus uma possibilidade narrativa: que elas se aproximassem de um escravizado influente e oferecessem a compra de sua liberdade, em troca de sua fidelidade e participação política. Ao se voltarem para as classes mais baixas, as chances de adesão popular aumentariam consideravelmente. Nesse momento, Larissa fez uma

colocação provocadora: “Você não precisa necessariamente libertar os escravos. Você diz que libertou, mas apenas muda o nome, altera as características da sociedade e afirma que eles são livres — mesmo que, na prática, não sejam.”. Essa fala revelou uma percepção crítica sobre os mecanismos de poder e controle disfarçados de emancipação, o que elevou ainda mais o nível da discussão.

Também sugeri que elas pensassem em uma religião com potencial de expansão, que pudesse ultrapassar as muralhas da cidade e chegar a outros territórios. Foi quando *Mikaellen* perguntou: “Mas o foco é a corrupção?”. Respondi: “Também. O foco é múltiplo. Existem vários elementos em jogo.”. Ela insistiu: “Como assim? Uma sacerdotisa que é corrupta, compra escravos, finge dar liberdade, mas não dá?”. E eu respondi: “Simples. Isso é política.”. Talvez eu devesse ter explorado melhor essa pontuação, tendo soado de maneira simplista, reduzindo a complexidade conceitual da política. Houve espaços de debate e momentos tensos em que as/os estudantes se colocaram para discutir noções sobre política, como eles enxergavam e entendiam seu funcionamento. Porém, me faltou fazer a articulação com teóricos sobre o tema, acredito que isso poderia ter me auxiliado em nutrir a reflexão deles acerca do tema.

Para finalizar a conversa, fiz uma recapitulação do que havia acontecido na história da cidade do 2º3, destacando o novo capítulo iniciado com a centralização do poder nas mãos de *Nicolaus*. Ressaltei, então, a criação da nova ordem de sacerdotisas, que trazia consigo novos elementos religiosos e simbólicos. Elas teriam liberdade para agir dentro dos limites dessa nova religião, com o objetivo de conquistar um espaço político capaz de confrontar o domínio estabelecido por *Nicolaus*.

Durante os dois primeiros horários nessa turma (2º3), realizamos uma reunião do conselho para decidir a constituição da cidade e os próximos passos políticos da Pólis. Também decidimos quem seria o tesoureiro e incluímos uma escritã no conselho, sem direito à participação, por ser escrava. As/os estudantes entrevistaram candidatos para avaliar quem seria mais apto a agir conforme as tradições e as leis. A figura 7, abaixo, apresenta o cotidiano dos escritães do conselho durante o momento da construção da constituição da cidade.

Figura 7 – Os escrivães redigem a constituição da cidade de Typhólia



Fonte: elaboração própria, 2024.

Ao retornar na aula do sexto horário nessa turma (2^o3), restou um número menor de estudantes, incluindo *Alisson*, que tentou assumir interinamente o conselho enquanto o conselheiro *Nicolaus* estava ausente. Contudo, *Alisson*, que era ex-escravo e atualmente tentava entrar na sociedade como aristocrata recém-liberto, não tinha apoio popular e foi humilhado pela escrivã que era escrava. *Alisson*, nesse contexto, pareceu fazer parte de um grupo conspiratório que articulava uma tomada de poder. Esse grupo, poderia representar uma facção elitista ou aristocrática, que buscava consolidar o poder através de intrigas, assassinatos e articulações discretas, com o objetivo de preservar e expandir o poder das classes dominantes, possivelmente com a intenção de manipular o sistema político em benefício próprio. Dois garotos, estudantes do 3^o ano, atuando como estrangeiros, perceberam a oportunidade de influenciá-lo.

Apesar de ambicioso, *Alisson* mostrou-se manipulável, porém confessou em sigilo comigo que estava elaborando o assassinato de *Nicolaus*, articulando apoio nos bastidores para isso acontecer sem alarde. *Matheus*, capitão da guarda do conselho, comentou discretamente comigo que o golpe militar estava em planejamento e que seu objetivo era construir um governo participativo e horizontal. Dentro dessa dinâmica, o golpe militar de *Matheus*, que contraditoriamente visava um governo participativo e horizontal, com as ideias de liberdade política e participação de toda a sociedade nas decisões (incluindo mulheres e escravos) entra em contraste com os objetivos do grupo de *Alisson*, que buscava manipular o poder em favor

de uma elite, talvez tentando aproveitar-se da instabilidade para fortalecer sua posição. Esse confronto de ideias poderia gerar uma tensão dramática nessa história, quando diferentes visões de como o poder deve ser exercido entram em colisão. Que tipo de intervenção *Alisson* faria para se alinhar com *Matheus*, ou até mesmo para trair esses planos? Esse seria um ponto interessante para explorar na narrativa, com base nos interesses conflitantes entre governo participativo e dominação elitista. Durante a reunião do conselho, dois estrangeiros (*Silas e Gyovanny*, alunos do 2º4) foram expulsos por ordem de *Alisson* por serem considerados espiões, gerando um sentimento de vingança neles. E, ainda, realizamos uma reunião para discutir a constituição, a distribuição de funções e as punições para um membro do conselho que cometeu blasfêmia.

Na segunda aula, joguei uma provocação: "*Harmátia (2º10) está se preparando para declarar guerra contra vocês. O que farão?*". *Nicolaus*, o líder do conselho, sem hesitar, declarou guerra sem consultar o conselho, estratégia que ajudou a desmobilizar o possível golpe contra ele que estava em curso. Após a situação, propus que, durante o decorrer da manhã, ensaiássemos gritos de guerra, treinássemos o exército e preparássemos armas simbólicas para a declaração de guerra.

O 2º3 marchou em direção à sala da turma do 2º10, causando pânico e um verdadeiro *mise-en-scène*. Para quem estava acompanhando aquilo pelos espaços da escola: professores, funcionários e outras/os estudantes — a encenação causou bastante impacto. Ela foi vista por outras turmas, cujas salas estavam com as portas abertas, por estudantes que estavam andando pela escola ou na aula de educação física; foi ouvida pela vice-direção, cuja sala fica na parte inferior dos corredores, quando os garotos marcharam pelo andar de cima. E, ainda, foi observada à distância pelos/pelas estudantes do 2º10, que espiavam pela janelinha da sala ao notarem a movimentação suspeita e o barulho amedrontador.

Toda essa situação reverberou de maneira intensa pela escola. O vice-diretor me procurou para saber o que havia acontecido; professores comentavam entre si sobre o ocorrido, que as cantineiras estavam preocupadas e com medo. Uma docente chegou a brincar, dizendo que queria ter assistido à cena, que eu poderia ter invadido a sala dela também. Já as/os estudantes do 2º5 ficaram incrédulos, sem entender como eu havia conseguido organizar tudo aquilo. Os/as estudantes do 2º4 alguns conseguiram ver, riram da situação e depois me questionaram sobre o que havia acontecido. Logo abaixo, algumas figuras mostram todo o processo de declaração, preparação dos/das estudantes dentro desse episódio, como a figura 6, 7 e 8. Já nas figuras 8 e 9, procurei trazer o ocorrido na forma ficcional materializada por meio de representações criadas por inteligência artificial.

Figura 8 – Nicolaus declara guerra contra a cidade de Harmátia e planeja o ataque.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Figura 9 – O treinamento militar do exército de Thypólia e o momento em que os guerreiros marcham em direção a Harmátia (2º10).



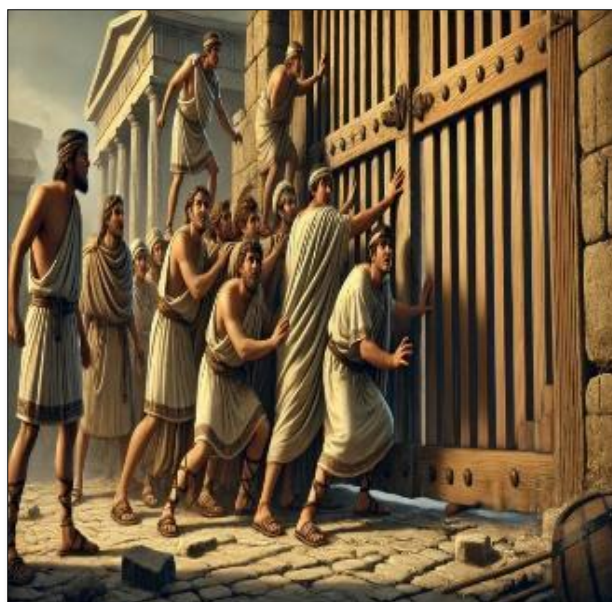
Fonte: elaboração própria, 2024.

Figura 10 – As tropas de Typhólia sitiam a cidade de Harmátia.



Fonte: Imagem gerada por ChatGPT (OpenAI), 2024.

Figura 11 – (Esquerda) Os habitantes de Harmátia (Estudantes do 2º10) observando atônitos a chegada do exército de Thypólia. (Direita). Reação dos habitantes de Harmátia ao presenciarem a declaração de guerra da cidade-estado de Thypólia.



Fonte: arquivo pessoal/ Imagem gerada por ChatGPT (OpenAI), 2024.

Após o início da guerra, percebi um ótimo momento para criar e introduzir aos/as estudantes as mecânicas de guerra no papel de professor, apresentando para as/os estudantes como funcionaria o desenrolar da guerra entre as Pólis. Expliquei sobre o jogo *Kriegsspiel*,

trazendo um mapa, a ideia de névoa de guerra³² e a necessidade de organização militar, incluindo a criação de regimentos e o gerenciamento de recursos. Após apresentar, pedi que as/os estudantes fizessem uma reunião do conselho e voltei para o papel de Daimon. As/Os estudantes se organizaram de forma autônoma, mas o chefe do conselho *Nicolaus* enfatizou que não queria dividir o exército, temendo a possibilidade de um golpe de estado. Ele está cada vez mais preocupado com a possibilidade de ser assassinado ou deposto, considerando que outros membros do conselho estão articulando sua remoção, devido ao comportamento tirânico que ele vem demonstrando.

Posteriormente a esses momentos, realizamos em outra aula, uma reunião diplomática do conselho em relação à guerra contra Harmátia (2°10), com a presença de três delegados representando Apolinísia (2°4). A discussão foi marcada por um clima intenso de negociações, com os/as estudantes demonstrando naturalidade ao propor, criticar e dialogar dentro dos papéis que assumiram. Minha interferência foi mínima, atuando como uma “entidade” que provocava reflexões e amplificava tensões estratégicas. Fiquei impressionado ao observar como o engajamento dos/das estudantes sustentou a narrativa sem que eu precisasse intervir diretamente. Outro destaque foi a presença da rainha do 2°10, com quem *Nicolaus* se reuniu para discutir possibilidades de ganho após a guerra. Ela propôs um casamento, mas *Nicolaus* recusou, sugerindo apenas uma declaração de paz, com a condição de exterminar todos os moradores da cidade dela (pedido feito por ela).

Isso gerou precedentes, considerando que *Nicolaus* já havia negociado condições semelhantes (o extermínio dos habitantes) com outras habitantes da cidade de Harmátia (alunas da mesma turma). Abaixo algumas figuras apresentam como aconteceu esse episódio em específico. As figuras 12, 13 e 14 mostram como ocorreu esse evento diplomático: O conselho de Thypólia (2°3) em diálogo com os delegados do conselho da cidade de Apolonísia (2°4). As discussões foram acaloradas, com alguns pontos de divergência entre os líderes de ambas as cidades. Na primeira imagem pode-se notar Alisson (o primeiro da esquerda) quieto, pois já havia articulado secretamente um acordo com a Pólis de Apolonísia, mas para protegê-lo em caso de perseguições políticas.

³² A névoa de guerra foi um elemento estabelecido no jogo de tabuleiro *Kriegsspiel*, onde o mapa é tampado por alguma coisa, impossibilitando dos jogadores de saberem das movimentações de seus oponentes. Na medida que esses jogadores vão se encontrando, partes do mapa vão aparecendo.

Figura 12 – O conselho de Thypólia (2°3) em diálogo com a delegação do conselho da cidade de Apolonísia (2°4).



Fonte: elaboração própria, 2024.

Figura 13 - Conselheiras e conselheiros da cidade de Apolonópolis debatem em aceitar ou não a aliança militar e econômica com Typhólia.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Figura 14 - O conselho de Thypólia redige o acordo militar e econômico.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Durante o dia, o supremo magistrado da cidade, *Nicolaus*, me procurou e anunciou que fugiria com uma quantia em dinheiro e dois escravos, deixando uma carta de renúncia para o conselho. Ele revelou também que havia enviado várias declarações de guerra às outras cidades, com foco em causar instabilidade. Quando a carta foi lida pela escrivã do conselho, o clima na sala ficou tenso, como pode ser visto na figura 15. As/os estudantes reagiram com pânico e preocupação, tentando entender a ausência de *Nicolaus* e prever o impacto de suas ações. *Alisson*, já prevendo a situação, revelou que havia feito um acordo secreto com o conselho de Apolinísia, o que lhe permitiu evitar um desastre maior e possíveis retaliações, o momento foi registrado nas figuras 16, 17 e 18. A cidade agora enfrentava uma crise política, com várias facções disputando o poder e tentando estabelecer novas regras para o conselho. As/os estudantes propuseram eliminar a constituição de *Gabriel Nascimento*, criar novas leis e enviar mensagens diplomáticas para conter os efeitos das declarações de guerra, como apresentado no pergaminho da figura 19.

Figura 15 - O conselho da cidade de Thypólia recebe, de forma bestializada, a notícia de que Nicolaus declarou guerra a todas as pólis antes de fugir da cidade, configurando esse ato como um gesto de vingança direcionado ao conselho.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Figura 16 – Momento em que o conselho de Apolonísia discute se aceita o acordo com Alisson.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Figura 17 - Alisson consegue selar o acordo entre Thypólia e Apolonísia.



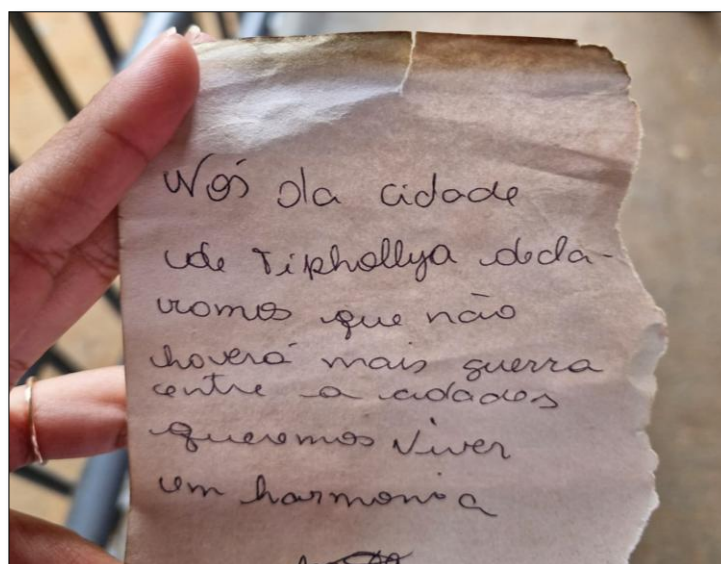
Fonte: Imagem gerada por ChatGPT (OpenAI).

Figura 18 - O pergaminho as condições negociadas entre Apolonísia e Alisson, caso Nicolaus tentasse matar Alisson.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Figura 19 - Em meio ao desespero e na tentativa de reverter a situação, o conselho da cidade de Thypólia



Fonte: elaboração própria, 2024.

É interessante notar como a narrativa construída pelos/as estudantes reflete, quase como uma cópia, os dilemas políticos presentes na história de Atenas e na HQ *Democracia*. Essa conexão foi espontânea, sem que houvesse leituras ou direcionamentos meus, o que demonstra como o contexto criado nutriu a reflexão histórica e política.

Outro elemento significativo foi a introdução de pergaminhos físicos, que ajudaram a trazer mais imersão à atividade. Esses registros, feitos pela escritã do conselho, deram concretude às ações, permitindo que as/os estudantes construíssem elementos concretos para a narrativa em que estavam participando, deixando registrados os acontecimentos e elaborando fontes históricas que poderiam ser estudadas no futuro, como se fossem gregos antigos de fato. Essa abordagem trouxe um novo olhar, pois em alguns momentos ressalttei: *“E se outra geração continuasse a narrativa de vocês, o que ela poderia ‘herdar’ historicamente de vocês?”*. Dessa forma, as/os estudantes não apenas registraram o que estava acontecendo, mas também refletiram sobre uma continuidade que seria produzida por eles mesmos, assumindo o papel de herdeiros históricos da narrativa.

A frase de Menegaz (2020), ao citar Cabral (2014), quando introduz do que se trata o Drama e sua origem como uma proposta pedagógica originada no contexto educacional britânico. Citando: “não está nos fatos, e sim em suas implicações”, leva-me a refletir sobre o meu ponto central. Meu foco não estava em lidar com os fatos históricos em si, mas, sim, em proporcionar situações para os estudantes interagirem com esses fatos e refletirem sobre as implicações que surgiam a partir dessas interações. Esse processo resultaria, também, em uma reflexão crítica sobre os próprios fatos, ampliando a compreensão dos estudantes sobre as questões tratadas.

Acredito que os pergaminhos contribuíram significativamente para a imersão no processo, tanto pela postura adotada pela escritã, quanto pela interação estudantil com ela. Além disso, os próprios/as estudantes passaram a se envolver ativamente, enviando, entregando e lendo mensagens enquanto estavam em seus papéis. Vejo nesses elementos um novo olhar sobre o processo, justamente por materializarem aspectos cênicos que ajudam a ambientar e sustentar o contexto ficcional. Os pergaminhos funcionaram não apenas como elementos dramatúrgicos, mas também como registros históricos dos personagens criados, podendo futuramente ser utilizados em atividades, como uma “escavação arqueológica”, na qual as/os estudantes investigariam essas fontes para compreender como pensavam aqueles sujeitos fictícios. Além disso, esses materiais ajudaram a construir uma dimensão protocolar daquela sociedade simulada, evidenciando como o pensamento era estruturado e como a escrita exercia um papel fundamental, tanto no mundo grego quanto em outras sociedades ocidentais.

Após todos esses ocorridos, tivemos mais algumas reuniões e, pela primeira vez, *Nicolaus* não estava no conselho. *Alisson*, que era o membro mais influente que restou no grupo, também havia faltado. Isso resultou em reuniões mais leves e, talvez, até em clima apático, já que não havia ninguém para ajudar a orientar os trabalhos. Felizmente, as coisas acabaram

dando certo. *Penélope (Leila)*, a única aristocrata mulher influente, não estava muito disposta, como sempre, mas os/as outros/as estudantes se mobilizaram para discutir a constituição da cidade. Deixei que os escrivães abordassem tema por tema, dialogando com as/os estudantes sobre o que decretaram para as 10 perguntas que elenquei abordando os seguintes aspectos: cidadania e direitos, ostracismo, escravidão, distribuição de dracmas (pontos) e critérios para participação no conselho. A discussão ficou bastante centralizada na distribuição dos pontos. Eles debateram intensamente sobre qual seria a forma mais justa para eles próprios e, depois, para os outros. Outro foco da discussão foi a questão da escravidão. Eles não quiseram, de forma alguma, aboli-la e ainda definiram que os critérios para se tornar escravo seriam dívidas ou situação financeira.

Durante a reunião do conselho, escrevi um pergaminho em forma de bilhete, no qual informava: *"Tropas da cidade de Harmátia cruzam a fronteira de Thypólia e estão a caminho da cidade. Devemos mobilizar nossas tropas imediatamente. Informantes dizem que eles estão nos esperando para a batalha que acontecerá amanhã."* Pedi a um estudante com boa disposição em atuar e disposição para improvisar, que saísse da sala e esperasse um tempo. Depois, entrasse correndo para alertar sobre o pergaminho, entregando-o a alguém. Ao receber o pergaminho, um dos membros do conselho leu a mensagem e ficou em choque. Em seguida, alertou a sala e convocou os exércitos. As turmas de estudantes começaram a se mobilizar de alguma forma, enquanto o conselho continuava discutindo a constituição.

As/Os estudantes levantaram uma questão interessante enquanto discutíamos a constituição da cidade. Como estão estudando o conceito de classe segundo Marx na disciplina de sociologia, perguntaram: *"Professor, como acabar com a desigualdade de classes?"* ou *"Professor, haverá um dia em que a briga entre as classes acabará?"*. Ironicamente, os/as próprios/as estudantes sempre respondiam que manter escravos e preservar a desigualdade eram necessários para o funcionamento da sociedade. Acredito que perdi a oportunidade de provocá-los com uma reflexão sobre a contradição em sua pergunta. Ao perguntar como acabar com um sistema tão problemático e demonstrar interesse em transformá-lo, por que escolher a manutenção dele? Diante disso, procurava tensionar essa lógica com uma provocação: *"Mas e se vocês estivessem em uma situação de vulnerabilidade social? Isso não poderia colocá-los na condição de escravizados?"*. Essa pergunta buscava deslocá-los do lugar confortável da dominação e levá-los a refletir sobre as consequências sociais e morais de suas escolhas dentro da simulação. Na segunda parte da aula, realizamos uma reunião do conselho, agora com novos elementos, como a bandeira, que passou a compor o espaço. Apesar de alguns momentos de desânimo, percebo que eles continuaram muito empenhados quando o assunto era política.

O tema da escravidão continuou em pauta, tema esse que gerou ainda mais divisões dentro do conselho. Alguns estudantes desaprovavam a abolição, argumentando que a escravidão era uma mão de obra muito útil e sua extinção poderia causar um caos na cidade. É interessante notar que, minutos antes da reunião, *Alisson* havia falado sobre o que as/os estudantes pensavam a respeito da discussão da escala 6x1 de trabalho. Foi interessante observar que as respostas deles se interligavam com o conceito de escravidão e, principalmente, voltavam no ponto que havíamos discutido anteriormente, em relação à desigualdade, ao “benefício” de se estar em uma classe social mais privilegiada e a dificuldade de combater essas desigualdades. Encerramos a aula discutindo que a escravidão deveria ser abolida. O que mais me intriga é que os maiores defensores da escravidão eram ex-escravos. Foi emocionante ver que a discussão ultrapassou as paredes da sala de aula e continuou fora dela. Até mesmo fora da escola, as/os estudantes seguiam conversando sobre o tema. O Tavinho chegou até mim e disse: “*Professor, quero ser rei. Vamos fazer um plano*”.

Uma das últimas pautas principais do conselho de Thypólia foi encontrar *Nicolaus*. Nesse momento, já bem próximo do final do processo, fui introduzindo alguns elementos, pois as/os estudantes estavam já querendo assassinar alguns personagens influentes, encontrar foragidos ou informações importantes. Por isso, introduzi o sistema de dados do RPG clássico (D&D), por meio do qual, dependendo do número que aparecesse na rolagem do dado, eu, como “mestre”, realizaria ou não, autorizaria ou não, o que eles me pedissem. Por exemplo, caso uma estudante X quisesse assassinar o rei da cidade de Harmátia, ela rolaria o dado, se caísse menos que 15, ela não conseguiria e sofreria uma punição. Na situação de nosso processo, pedi que rolassem o dado, e eles tiraram 15. Assim, trouxe um personagem (interpretado por outro aluno) que teria visto o *Nicolaus* pela última vez. Dei as informações no ouvido desse aluno enquanto o conselho o interrogava. No final, *Alisson* ameaçou o personagem de morte caso a informação fosse falsa.

Outra pauta foi sobre a liderança: se deveria haver um rei ou chefe do conselho. Muitos discordaram, especialmente o *Alisson*, que defendia que não deveria existir uma figura centralizadora de poder. Por outro lado, *Maria Paula* e *Tavinho* acreditavam que deveria haver um rei, com alguns estudantes sugerindo que *Maria Paula* fosse a rainha, pois era a única pessoa competente para o cargo.

Posteriormente à reunião do conselho, na semana seguinte, reuni-me com eles para construirmos as espadas e os escudos para o episódio da guerra, isso com ambas as turmas (2º10 e 2º3). Foi interessante observar como eles se engajaram na construção desses materiais e o momento se tornou muito coletivo, com laços de amizade sendo fortalecidos ali. Também

coloco em destaque que a produção do restante dos materiais ficou sob total responsabilidade do escravo da cidade de Thypólia, que já havia feito as espadas e, agora, estava encarregado de produzir os escudos. Ninguém se prontificou a ajudá-lo. Achei que seria mais fácil ou barato ter realizado a produção da forma que fiz, eu mesmo fui em busca dos materiais e realizei sua confecção durante meus módulos, com o apoio de alguns estudantes de outras turmas e, em alguns casos, das próprias turmas que posteriormente iriam utilizá-los. Infelizmente a falta de tempo para produzir, somada ao alto custo para customizar os itens gerou um grande desgaste. Acredito que teria sido muito melhor começar essa produção com maior antecedência.

4.5 Intrigas na cidade de Thypólia - a guerra Entre Thypólia e Harmátia

Nessa seção, busco destacar um dos momentos mais intensos do processo de Drama vivenciado na escola: a batalha entre as duas Pólis, Harmátia e Thypólia. Organizei esse episódio com base em elementos do *swordplay*³³ (armas de papelão e escudos), do filme *300 de Esparta* (as batalhas, a organização militar dos exércitos, a trilha sonora e o figurino) e, historicamente, na guerra Peloponeso (entre Esparta e Atenas). Escolhi uma batalha como pano de fundo para esse episódio por ser um evento que fascinava e envolvia as/os estudantes, criando ainda mais expectativa para o final do processo. Também, por ser uma oportunidade de trabalhar mais profundamente com elementos cênicos, históricos e lúdicos, aproveitando toda a imersão construída até aquele ponto do processo de drama. Além disso, ela se encaixava como um possível episódio final, mas deixando brechas para a continuidade da narrativa, caso eu optasse por outro desfecho para a história das Pólis ou para uma delas especificamente, como foi o caso de Thypólia, onde encerrei a narrativa com um final alternativo.

Ressalto que a batalha foi o episódio em que investi com maior cuidado no planejamento cênico, propondo a confecção de materiais como armas, bandeiras e armaduras, além do simbolismo representado por cânticos e gritos de guerra. Também trabalhei na estratégia militar e na estrutura lúdica do episódio, com regras e movimentações que tornaram a batalha um jogo, proporcionando uma experiência interativa e imersiva para as/os estudantes. Nessa seção, procuro trazer rapidamente algumas reviravoltas na cidade de Harmátia, que foram muito importantes para o desenrolar da guerra. Por ser uma turma que demorou a se engajar e se

³³ “Swordplay é o nome dado ao esporte que simula uma batalha entre combatentes equipados com réplicas de espadas ou instrumentos de combate revestidos com espuma para garantir a segurança dos participantes envolvidos”. Gladius Swordplay. O que é Swordplay? [s.d.]. Disponível em: <https://www.swordplay.com.br/o-que-e-swordplay/>. Acesso em: 20 mai 2025.

organizar dentro do contexto ficcional, considero esse momento um dos mais propícios para ser apresentado.

Inicialmente houve contratempos para que a batalha ocorresse. Passamos várias aulas confeccionando as armas e escudos, em uma preparação intensa que sobrecarregou as/os estudantes e a mim. No dia em que ocorreria a batalha, cheguei pela manhã na escola e fui direto ao 2º10 (Harmátia), ansioso com a notícia de eles não terem conseguido trazer os equipamentos e a bandeira (confeccionada com 1 metro de tamanho e os símbolos das duas cidades). Isso me deixou furioso, pois considerei uma grande falta de compromisso, além de demonstrar que, embora imersos no processo, a sala já parecia muito distante nos últimos dias. A recusa da estudante Amanda em participar da confecção e do processo, prejudicou severamente a produção de armas e a organização social da Pólis, pois ela era a rainha que perderia o trono. A responsabilidade de liderança ter caído nas mãos do Rei *Matheus* foi um tiro no pé da cidade: o estudante fazia parte de um grupo que passava o tempo jogando truco, enquanto o restante da cidade tentava achar soluções para as situações que surgiam. Acabei dando um ultimato: ou lutavam com empenho, como combinado, ou seriam considerados derrotados na história. Eles disseram que iriam se mobilizar e produzir as armas o mais rápido possível, até mencionaram a possibilidade de irem às casas uns dos outros, mas, logo depois, já estavam jogando truco novamente.

Enquanto eu estava na sala, um aluno perguntou: *“Professor, já que não temos armas, podemos pegar as armas do 2º3, que estão guardadas em algum lugar pela escola? Ou sequestrar soldados do exército deles?”*. Inicialmente, pensei: *“Isso é problemático e talvez antiético, mas, se eu recusar, vou perder uma grande possibilidade criativa de cena e ação”*. Então, decidi correr o risco e respondi: *“Pode”*. Contudo, estabeleci regras: quem definiria se a ação daria certo seria o dado do RPG (1D20). Se ele tirasse mais que 15, teria sucesso, e eu daria a informação. Felizmente ou infelizmente para minha preocupação, ele tirou 18. Informei que as espadas estavam entre a sala do 2º5 (Tarcênia) e o estacionamento da escola, e que ele deveria descobrir onde elas estavam.

Ele seguiu até o auditório onde eu estava armazenando a produção de materiais para a batalha e com muita facilidade localizou as espadas. Logo após o ocorrido, fui rapidamente até uma menina do 2º3 (Thypólia), que era sacerdotisa, com habilidade de entrar em contato direto com os deuses, e pedi que ela jogasse o mesmo dado (1D20). Caso tirasse mais que 15, teria uma premonição sobre o roubo. Ela tirou 8, então, infelizmente, não pude dar a informação. Enquanto isso, corri até alguns estudantes aleatórios de outra sala, que estavam em horário livre, e pedi que fossem avisar as/os estudantes do 2º3, que estavam na quadra, de que as espadas

estavam sendo roubadas. Olhei para trás e vi o menino que roubou as espadas observando minha ação. Ele imediatamente correu até as espadas, pegou-as e as espalhou por toda a escola, em pontos distintos, e guardou segredo entre os colegas.

Quando as/os estudantes do 2º3 finalmente receberam a mensagem, chegaram atônitos, tentando entender o que havia acontecido. Expliquei a situação, e eles ficaram indignados, mobilizando-se para descobrir onde estavam as espadas. Saí da escola para comprar papelão, para refazer as armas, repondo as espadas rasgadas e roubadas. Quando retornei, o caos havia se instaurado. Uma aluna do 2º3 havia me enviado mensagem perguntando se poderiam entrar na sala do 2º10 para procurar as espadas. Respondi que não, que deveriam esperar eu chegar. Mas eles entraram mesmo assim. O 2º10 estava sem professor, assim como o 2º3, o que foi a receita para o desastre.

Entraram na sala com muito custo, já que os poucos estudantes que estavam lá não queriam permitir. Alguns pegaram mochilas com espadas e as jogaram para fora da sala, para que as/os estudantes do 2º3 não as recuperassem. Outros estavam na quadra, revistando tudo e perseguindo alguns meninos, incluindo o Rei da cidade, chegando a rasgar a mochila dele por acidente. Não encontraram nada, o que deixou ambos os lados furiosos. Em outro momento, as/os estudantes do 2º3 tentaram entrar na aula de outra professora para verificar se as espadas estavam escondidas lá. Isso me deixou ainda mais preocupado e irritado por não ter chegado a tempo para impedir. Intervi rapidamente, pedi desculpas à professora e garanti que a situação não se repetiria.

Segundo uma aluna, os meninos estavam extremamente engajados e imersos, organizando planos para encontrar as armas. Nunca tinham visto o grupo tão focado assim. Senti que meu papel como professor e mediador deveria ser acionado. Enfatizei a necessidade de interromper o processo e revisar as regras e os combinados. Percebi que o processo estava novamente saindo do controle, o que me deixou ansioso e preocupado com as possibilidades do que poderia desencadear toda essa situação. Entrei em um dilema, de interromper tudo de vez, porém, a consequência seria que perdêssemos possibilidades criativas importantes antes do episódio final, que estava sendo construído há muitas semanas, com tanto empenho.

Essa situação trouxe questões interessantes, até relacionadas ao filme alemão *A Onda*, de 2008^{34 35}. Ela também demonstrou como uma guerra pode ser complexa: o inimigo pode vencê-lo sem levantar uma arma, exigindo logística e inteligência em mínimos detalhes. O episódio também se assemelha à Guerra do Peloponeso, na qual os espartanos atacavam, recuavam e prejudicavam as linhas de suprimento atenienses, ao mesmo tempo que havia retaliação por parte dos atenienses.

Outra coisa que me surpreendeu foi a atitude do vice-diretor sobre a situação dos meninos correndo para procurar as espadas. Segundo ele, uma funcionária da cantina ficou preocupada e assustada com o nível de engajamento dos estudantes e, diante disso, ele explicou a ela que fazia parte de uma atividade teatral conduzida pelo professor. Isso me deixou aliviado pelo apoio da escola, mas também preocupado com os desdobramentos do processo.

A sacerdotisa da turma 2º3 pediu para lançar uma maldição nas espadas roubadas. Fiquei refletindo sobre a proposta dela e o que estava planejado. Eu tinha preparado um espaço digital com o mapa, a névoa de guerra e todos os elementos de um jogo de tabuleiro, onde a guerra ocorreria sem confrontos diretos constantes. Mas fui completamente ignorado, talvez devido à pressa em finalizar o processo. Eles claramente preferiam a ação física por meio da cena. Utilizei a plataforma digital Roll20 e a inteligência artificial para criar um mapa semelhante ao da Grécia antiga. Personalizei cada ícone para o mapa e escolhi as cores. Na imagem abaixo, em preto, está a névoa de guerra. A experiência com o mapa e a névoa de guerra pode ser vista nas figuras 20 e 21 abaixo:

³⁴A *Onda* é um filme alemão dirigido por Dennis Gansel que retrata um experimento pedagógico realizado em uma escola. Durante uma aula sobre autocracia, um professor decide demonstrar na prática como regimes autoritários podem se formar e ganhar adesão rapidamente. Ao incentivar disciplina rígida, símbolos coletivos e obediência ao grupo, o experimento foge do controle e revela como indivíduos comuns podem ser atraídos por dinâmicas de poder, exclusão e conformismo.

³⁵Em diálogo com minha orientadora Paulina Maria Caon, ela pontuou que a vivência também se assemelha ao filme/livro *Senhor das Moscas*. Esse sendo um romance que acompanha um grupo de meninos isolados em uma ilha deserta após um acidente aéreo. Sem a presença de adultos, eles tentam organizar uma sociedade própria, mas, aos poucos, a busca por poder, o medo e a violência fazem ruir qualquer tentativa de ordem democrática. Em ambas as obras (*A Onda* e *O Senhor das Moscas*), compreendi que, quanto maior o engajamento e a imersão dos sujeitos em uma experiência coletiva, maior também é o grau de imprevisibilidade das situações que dela emergem. Esse envolvimento pode gerar desdobramentos potentes para a narrativa e para a reflexão crítica, mas também pode conduzir a situações extremamente problemáticas e até mesmo fatais, como se observa no filme *A Onda*. De modo semelhante, em *O Senhor das Moscas*, quando a mediação adulta é retirada e as relações entre os adolescentes passam a se organizar em um contexto marcado pela competição, violência e pela disputa de poder, instauram-se dinâmicas em que os limites éticos se dissolvem. Nesse cenário, o discernimento sobre o que é aceitável ou não se fragiliza, e a lógica da conquista e da dominação passa a orientar as ações, revelando a rapidez com que a ordem social pode se transformar em violência. Por isso, o papel do/da professor/a é fundamental nesses contextos, cabendo-lhe acompanhar o processo, problematizar as situações emergentes, realizar intervenções pedagógicas e, quando necessário, redirecionar os rumos da experiência para preservar a integridade física de todos/todas.

Figura 20 - Estudantes do 2º5 (Tarcênia) observam o mapa da região



Fonte: elaboração própria, 2024.

Figura 21 - O mapa criado especificamente para o processo em Drama.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Desde o início, quando começamos a planejar a guerra, fiquei pensando em um possível sistema para armas e mortes, mas não encontrava uma solução. Trabalhar com o manuseio do material real proporcionou a imersão que as/os estudantes esperavam quando eu comentava sobre como poderia ser uma batalha. Quanto à maldição, percebi que poderia usar elementos concretos para dar vida à ideia, como jogar cola nas espadas para inutilizá-las ou pedir que uma estudante da turma que roubou sabotasse o plano da própria turma, destruindo as armas sem que os outros vissem. Percebi que trabalhar com esses objetos concretos torna a experiência muito mais imersiva. Ao me referir a objetos concretos, não estou falando apenas de espadas, figurinos ou objetos, mas também da relação ação e sujeito. Percebi na prática que, nesse caso,

a experiência não se limitava mais a um palco ou a um espaço, mas permitia explorar diversas ações dentro do contexto ficcional. Com a chegada das bandeiras com os símbolos da cidade, eu estava confiante de que esses elementos ajudariam ainda mais na imersão ao contexto ficcional. Em especial na forma como lidariam com a história dali em diante, com o sentimento de pertencimento e identidade da Pólis.

Após essa situação, as/os estudantes de Thypólia (2º3) estavam bem-organizados. Eles haviam aprendido uma lição com o ocorrido: aumentarem sua vigilância em relação ao seu arsenal e ficar atentos/as a qualquer movimento por parte de Harmátia. Após o infortúnio do roubo, Thypólia passou a planejar uma retaliação como forma de vingança. As/os estudantes do 2º10 ficaram impressionados e assustados com a reviravolta que eles próprios causaram, aproveitando-se da sorte e da expertise em relação ao 2º3, perceberam que não poderiam abaixar a guarda nem agir de forma descuidada, porque Thypólia havia se fortalecido ainda mais, procurando investir em disciplina, moral e estratégia. Já na etapa final, notei como a turma do 2º10 me desestabilizava enquanto mediador, pois, quando pareciam estar animados, engajados e focados, acabavam se desmotivando e se dispersando com muita facilidade. Mas, quando voltavam a se engajar, faziam coisas incríveis e geravam situações intensas.

Nas aulas seguintes, propus que fizessem mais armas, pois reclamaram das que eles haviam roubado. Eles brincaram, mostrando as armas feitas pelo 2º3, dizendo que eram uma porcaria e que estavam com vergonha de usá-las. Pedi que descêsemos então ao auditório, mas fizeram corpo mole, ficaram com preguiça, e foi uma luta convencê-los. É interessante como todas as turmas ficaram desanimadas para se deslocarem a outros ambientes da escola. No início do ano, até a metade dele e principalmente durante o processo em Drama, havia vários pedidos e súplicas para fazermos aulas fora da sala por parte do grupo de estudantes, tendo protestos caso eu recusasse levá-los. Já nessa etapa de finalização, eles queriam o contrário, o que impactava severamente na continuação da vivência em Drama.

Antes que começassem a produção, o chefe militar da cidade pediu uma moção de remoção de um membro do conselho, convocando assim uma votação. O Rei convocou todos os membros, explicou o que estava acontecendo e anunciou que o nome de um dos membros seria colocado em pauta para remoção, caso houvesse votos suficientes. O clima de tensão subiu na sala. Todos estavam com medo de serem removidos. Olhei para uma das estudantes mais engajadas, que tem um histórico de rixas e atritos no conselho, assumi o personagem *daimon* e fui insinuar que ela poderia ser a pessoa em questão. Ela ficou agitada. Sugeri, de forma ardilosa, que ela pedisse uma moção de suspensão da votação por 10 minutos. O Rei acatou,

mas disse: “*Espera eu terminar de apresentar a pauta.*”. Na verdade, quem seria removida era a irmã dela. Imediatamente, ela respondeu: “*Ah, eu apoio! Pode remover!*”.

A irmã (*Emylly*) ficou surpresa e indignada. Veio até mim e perguntou: “*Professor, posso matar uma pessoa?*”. Olhei para o contexto e vi que era propício. Peguei uma espada, deixei ao lado dos pés dela e fiz um sinal com os olhos. Ela demorou a entender, mas quando entendeu, puxou a espada e foi até o *Renan* (chefe do exército). Disse, porém, que só poderia acontecer sua ação se o dado mostrasse mais que 15. Pedi que ela jogasse. Infelizmente, saiu 13. Ela não conseguiu. Expliquei o que aconteceu na tentativa, descrevendo o momento como uma narrativa, e pedi que encenassem. Após o ocorrido, o Rei enfatizou na apresentação da moção: “*Mais um motivo para que ela seja retirada do conselho.*”. Todos comentaram: “*Mas você foi muito besta, por que fez isso?*”. Ele iniciou a votação, que, de forma quase unânime, passou. Ela foi presa, indignada e revoltada.

Junto com ela, o Rei ordenou a prisão de Gustavo, um dos seus mais leais servos, preso novamente por tentar trair a coroa. Ele estava comemorando que o Rei o havia soltado e reintegrado à sociedade, mas de última hora, o Rei voltou atrás com medo da decisão, e que possivelmente *Gustavo* o traísse novamente. Na prisão, *Emylly* comentou que queria tentar matar *Gustavo*. Pedi que soltasse o dado. Saiu 4. *Gustavo* disse que também queria tentar. Pedi que jogasse, e deu 3 (a turma caiu na gargalhada ao se depararem com o resultado). Expliquei novamente, em forma de narrativa, o que aconteceu: ambos tentaram se enforcar, mas acabaram batendo a cabeça e desmaiaram. Após o ocorrido, *Emylly* comentou que estava propondo uma aliança com *Gustavo* para ser solta e tentar matar o Rei. Ela perguntou se seria possível ser libertada por outra pessoa. Eu comentei que sim. Logo isso chegou secretamente aos ouvidos do Rei, que perguntou se poderia ser o único com a chave. Concordei, mas expliquei que existiam outras formas de serem libertados.

A escolha de incorporar elementos do RPG como estratégia, conforme explicado no subitem sobre seus usos, mostrou-se muito útil no contexto do processo. Percebi que, além de facilitar a tomada de decisões dentro da narrativa naquele momento, esses elementos evitavam que eu precisasse intervir diretamente, o que poderia gerar conflitos adicionais. Eles também ajudaram a impedir ações agressivas que pudessem escalar para atitudes físicas, oferecendo um mecanismo simbólico e seguro de resolução. Além disso, contribuíram para mobilizar a imaginação dos estudantes, intensificando a tensão e a expectativa a cada jogada de dados, já que o resultado poderia alterar significativamente os rumos da história. A estratégia também estava atrelada à encenação da ação que os estudantes desejavam realizar ao solicitar a rolagem dos dados. Ou seja, antes de jogar, eles precisavam demonstrar corporalmente a intenção da

ação, o que ampliava a imersão, fortalecia a dimensão teatral e dava sentido dramático ao uso do sistema. Essa combinação entre decisão, gesto e acaso ajudava a manter a narrativa viva e coerente, ao mesmo tempo que preservava a segurança, a criatividade e o engajamento do grupo.

Após essa cena cheia de reviravoltas, iniciamos a produção de mais armas. Fiquei impressionado pela genialidade da turma do 2º10. Eles perceberam que as armas feitas pelo 2º3 eram realmente muito limitadas e bastante frágeis. A partir do material que eu trouxe, notaram que, se dobrassem o papelão, as espadas ficariam mais rígidas e volumosas, além de esteticamente mais bonitas. Refizeram todas e o resultado ficou incrível. No final, pegaram as espadas estragadas que haviam roubado e foram devolvê-las dentro de uma caixa ao 2º3, fazendo provocações sarcásticas sobre como eles eram inábeis. Nas imagens abaixo, da figura 22, apresento a produção das armas e armaduras nas duas turmas do 2º10 (Harmátia) e 2º3 (Thypólia).

Figura 22 - Preparação das armas para o episódio da batalha.



Fonte: elaboração própria, 2024.

As/Os estudantes do 2º.3 estavam bem relutantes e irritados comigo por conta do saque das armas. Mas disse que preparei tudo para recuperarmos as armas. Chegamos no auditório e colocamos as mãos na massa. De relutantes, eles passaram a estar super engajados, organizando e produzindo as armas. Fizemos uma quantidade bem significativa. As/Os estudantes brincavam, dizendo que estavam com raiva de mim e que, se pudessem, matariam meu personagem na história, e que isso vai acontecer no final. Uma estudante perguntou o que aconteceria se no final não sobrasse ninguém da sala. Fiz um mistério, pedi a atenção de todos, coloquei uma música de tensão e comentei: *“Se vocês morrerem, perderão a guerra e serão pilhados pela outra sala, perdendo 10 pontos.”*. A sala inteira ficou indignada e com raiva, tanto de mim quanto do processo, mas, ao mesmo tempo, perguntaram: *“E se a gente ganhar? Levamos os pontos deles?”*, eu comentei que sim. Apostei que isso traria para eles um elemento de competição, já que observei que o engajamento deles só aparecia profundamente quando houve esse elemento.

Antes de detalhar o que aconteceu, gostaria de explicar os elementos que compuseram a estrutura do jogo. Na concepção inicial da batalha, pensei em várias possibilidades antes do confronto direto. Planejei utilizar jogos de tabuleiro, criando um sistema customizado de RPG com tabuleiros específicos para cada pólis, mapas gerais, unidades e modificadores de batalhas. No entanto, devido à falta de tempo e à pressão para finalizar o processo, percebi que não seria viável continuar por esse caminho, especialmente porque o envolvimento dos jovens não estava tão direcionado para essa abordagem. Gostaria muito de ter produzido um tabuleiro físico, com peças e outros elementos para trazer mais envolvimento, mas optei por algo mais prático, utilizando a quadra da escola.

Para estruturar as regras e as movimentações do jogo, inspirei-me em duas artes marciais, o Kendo (japonês) e a Esgrima (europeia). Adotei espadas de papelão para simbolizar as armas, a fim de evitar acidentes, e incluí escudos e elmos feitos do mesmo material. Além disso, mandei confeccionar duas bandeiras representando as cidades com as artes escolhidas e criadas a partir de características sugeridas pelas turmas. O foco da criação era trazer um senso de pertencimento e sofisticação ao jogo, que também foi inspirado em brincadeiras como a "bandeirinha estourada". Fiz vários testes antes de colocar o jogo em prática, isso foi muito importante para aprimorar a estrutura e a mediação para o episódio final. Convidei estudantes do terceiro ano para participarem na quadra da escola, junto com os do segundo ano, e fui ajustando as regras conforme percebia as necessidades durante os testes.

Figura 23 - Testes e preparativos para o episódio da batalha



Fonte: elaboração própria, 2024.

O primeiro teste não deu certo: foi uma bagunça. Para piorar, os estudantes estavam muito desmotivados e querendo que o processo terminasse logo. A métrica da batalha, feita por meio de um tabuleiro, deixou-os confusos, mas não tanto quanto o sistema de morte, que os desanimou ainda mais, por não concordarem com o momento em que seus personagens eram mortos. Apesar disso, o sistema de movimentação funcionou bem. Eles foram espertos ao juntar todos em uma linha para atacar. Durante um diálogo com eles e com outros estudantes, surgiu a ideia de utilizar coletes da interclasse ou sacos de lixo para a batalha. Acabei optando pelos sacos de lixo com tinta. Outra proposta foi filmar cada ataque, para que não houvesse dúvidas sobre se ele foi realizado ou não. Percebi que a organização de um ataque coletivo seria inviável, então decidi por ataques individuais, espalhando os estudantes meninos pelo espaço. Isso facilitaria o julgamento dos ataques e a estratégia.

Conversei com um professor de Educação Física, que cedeu seu horário, deu algumas dicas e até participou de um dos testes, mas não se envolveu como eu esperava. Isso me frustrou, mas também me motivou. Durante os testes, o professor me chamou a atenção esse elemento que eu já vinha explorando: o espírito competitivo das/dos estudantes desta escola, que levam a competição muito a sério. Mais tarde, entendi que essa competitividade foi o combustível primordial de todo o processo de drama vivenciado até aqui.

Depois de muito planejamento, reflexão e observação das possibilidades dentro do meu repertório de vivências e referências, conseguimos concretizar este episódio. Os estudantes do 2º.3 que batalhariam se reuniram em um grupo separado, organizaram estratégias e treinaram um pouco com outros colegas. Comentei que haveria regras e que o cuidado seria avaliado. Infelizmente, eles foram para a guerra sem muita coordenação ou um general apto para liderá-los, o que se mostra um ponto fraco deles atualmente. Já o 2º.10 estava ainda mais despreparado: não havia armas suficientes, a indisciplina era constante, e eles perderam sua maior produtora, engenheira e pessoa influente, a Amanda. Ela estava fabricando as armas e dedicando tempo à preparação. Amanda veio até mim reclamando da incompetência e do desleixo dos colegas em relação a ela e ao seu trabalho. Disse que estava frustrada e que desejava que eles "*se lasquem*".

No dia do jogo, eu estava muito inseguro sobre o que poderia dar errado: os professores poderiam não liberar suas aulas, os estudantes poderiam não estar preparados ou não querer participar, a tinta poderia não funcionar. Felizmente, deu tudo certo. Houve alguns improvisos, como na questão da tinta ser usada para marcar a área ferida, mas conseguimos resolver. O jogo demorou a começar devido à presença de muitas pessoas em volta, o que dificultava chamar a atenção dos participantes. Expliquei as regras novamente e tirei dúvidas, organizando os estudantes em linhas. Esclareci que faríamos o jogo com armas e, depois, uma versão tradicional de bandeirinha estourada, sem armas, o que ajudou a acalmá-los, pois a todo instante eles queriam palpar qual seria a melhor forma desse jogo acontecer, sem possíveis problemas. Na figura 24, abaixo, apresento alguns registros do momento da batalha.

Figura 24 - As tropas de Thypólia e Harmátia se preparam para a batalha



Fonte: elaboração própria, 2024.

Legenda: Nas fotografias do lado esquerdo estão os estudantes de Thypólia. Já no lado direito os estudantes de Harmátia.

Os primeiros duelos fluíram bem até o quinto, quando começaram os problemas com os participantes que não aceitaram suas mortes no jogo. As contestações tornaram o processo cansativo. Paramos várias vezes para rever vídeos e confirmar os ataques. Notei que o uso de escudos era importante, mas atrapalhava a visão e causava dúvidas. A tinta foi essencial para marcar os golpes, pois sem ela seria muito mais difícil, mesmo com as gravações, saber quem acertou quem. Os sacos de lixo para proteção e para dar contraste com a tinta, também foram úteis, mas não impediram manchas nas roupas dos participantes. Outro ponto que ocorreu foi que muitos estudantes não quiseram participar inicialmente do jogo, optando por entrar como um “reforço” logo depois, o que aumentou ainda mais o clima de insatisfação e reclamações, mas foi algo acordado entre eles e eu. As movimentações e os combates eram feitos por dupla, cada estudante tinha sua espada marcada para ajudar na confirmação do golpe na armadura (o saco de lixo preto), conforme a figura 25:

Figura 25 – Combates durante o episódio da batalha



Fonte: elaboração própria, 2024.

Chegou um momento em que precisei encerrar o primeiro jogo, pois as/os estudantes começaram a se incomodar, especialmente os do 2º10, que acreditavam ser prejudicados pela “arbitragem”. Decidi, com muito receio, dar a vitória ao 2º3, baseando-me no fato de que eles estavam em vantagem numérica e melhor preparados. Durante o jogo, percebi que tenho dificuldade em me impor e julgar, o que contribuiu para o desgaste do episódio e do diálogo com as/os estudantes. Fui acusado de ser “ladrão”, ao tentar mediar conflitos para evitar desistências e brigas. Cometi erros, como manter as/os estudantes que haviam morrido no jogo, e permitir a entrada de mais participantes dos dois lados. Esses deslizos geraram insatisfação.

Foi interessante observar como alguns estudantes, que antes desejavam a derrota da própria sala, começaram a se engajar e competir a favor dela, talvez devido à percepção de que

o jogo estava sendo injusto. Estudantes que haviam planejado traições acabaram sendo mortos e alianças formadas em episódios anteriores desmoronaram. Um exemplo foi o 2º10, que esperava a entrada do 2º5 como aliado, mas este último optou por apenas assistir à batalha. A diplomacia, que poderia ter sido crucial, foi negligenciada por algumas turmas. Apesar da desvantagem numérica, o 2º3 se destacou pela organização e habilidade, conseguindo superar o 2º10 e derrotar até mesmo o maior guerreiro deles, que intimidava os adversários. Alguns estudantes inicialmente desmotivados acabaram se envolvendo ao perceberem o entusiasmo dos colegas, o que me deixou muito satisfeito pelo engajamento.

No final do dia, estava em dúvida sobre como encerrar o episódio de forma coerente e justa por conta das contestações. Decidi realizar mais um jogo para definir o vencedor, pois o clima de raiva e insatisfação era grande por parte das duas turmas. O jogo escolhido e utilizado para esse momento foi a bandeirinha estourada, com o objetivo de equilibrar a situação, oferecendo uma outra possibilidade de vitória. A proposta era criar uma dinâmica que não fosse tão complexa e estivesse dentro do repertório das turmas, algo com o qual eles já estivessem familiarizados. A preparação foi desafiadora, havia estudantes de outras turmas na quadra por estarem de aula vaga, o que acabou atrapalhando a concentração. O professor de Educação Física, que poderia ter ajudado, estava distraído no celular. A quadra estava molhada, o que nos obrigou a adaptar o espaço de forma improvisada e precária. Apesar disso, o 2º10 venceu a primeira partida em uma disputa acirrada. Abaixo, na figura 26, podemos ver a fotografia do momento da partida de bandeirinha estourada:

Figura 26 – O jogo de bandeirinha estourada na segunda parte do episódio



Fonte: elaboração própria, 2024.

Na segunda partida, a situação ficou crítica quando dois estudantes começaram a se provocar e quase partiram para a briga. Encerramos o jogo nesse momento. A briga se estendeu até o pátio, mas consegui acalmar os ânimos. Um dos envolvidos pediu desculpas e o mal-entendido foi resolvido, felizmente sem maiores consequências. É fascinante observar como a narrativa criada no início do processo, sobre a fundação da cidade, se reflete no final, com alguns poucos heróis de guerra sobrevivendo e um deles se tornando rei devido à vitória incrível. O desafio agora é entender como essa história será usada pelos políticos dentro da narrativa.

Após a guerra entre Thypólia e Harmátia, decidi encerrar o processo com as outras turmas, que tiveram finais alternativos sem relação direta com a guerra³⁶. No caso de Thypólia, resolvi continuar a narrativa, aproveitando algumas pontas soltas na história, como a busca do conselho sobre *Nicolaus*. Após a vivência da batalha, reuni as/os estudantes do 2º3 no auditório e informei que realizaríamos o último episódio, encerrando toda a vivência. Contextualizei o cenário da cidade após a guerra, destacando as perdas e os nobres guerreiros que morreram para proteger a honra da Pólis. Apresentei a lenda de um soldado que ficou conhecido por ter lutado bravamente, matando os melhores guerreiros, morrendo e retornando à vida como um fantasma. Por fim, disse que o conselho de Thypólia precisava reorganizar suas lideranças, já que boa parte dos aristocratas havia morrido na guerra. Perguntei: quem seria o novo líder da cidade?

Enquanto a turma discutia, coloquei uma trilha sonora de tensão, o que deixou as/os estudantes sem entender o que estava acontecendo, perguntando o motivo da música. Foi então que um estudante entrou no auditório gritando: “Ele voltou!! Ele voltou! *Nicolaus* está de volta nos portões da cidade!”. A turma toda ficou atônita e indignada. O retorno dele foi combinado após um período de resistência, durante o qual tentei convencê-lo, enfrentando muitas recusas. No entanto, ele acabou aceitando, estabelecendo que participaria apenas daquele episódio, pois sentia que seu papel anterior tinha chegado a um final satisfatório. Para essa nova participação, destaquei a importância de seu personagem na narrativa histórica e explorei com ele os sentimentos de raiva e mágoa dos cidadãos. Para o retorno, concordamos que ele improvisaria as falas, o que traria um novo dinamismo à cena, mantendo o caráter espontâneo e enriquecedor do momento.

³⁶ A cidade de Apolonísia e a de Tarcênia foram as duas que se retiraram antes do encerramento geral da narrativa. Em Apolonísia, o processo culminou em um final alternativo: houve uma rebelião interna e a execução do conselho de aristocratas. Já em Tarcênia, o desfecho não chegou a constituir um final completo, mas encerrou-se com a execução do líder da revolta dos escravos.

Os/as estudantes que encenavam os soldados da cidade se mobilizaram espontaneamente para tentar prender *Nicolaus*, enquanto os membros do conselho proferiam xingamentos e questionavam a ousadia dele em voltar, com ele entrando pela porta altivo, acompanhado de sua comitiva e com a viúva do tirano grávida como refém. *Nicolaus* se sentou diante dos integrantes do conselho, que, indignados, tentavam questioná-lo sobre os motivos de sua volta e o roubo da cidade. Eles queriam entender por que ele havia retornado. *Nicolaus* então ressaltou que voltou ao saber que a cidade precisava de uma liderança, pois a fraqueza do conselho, sem ele, demonstrava que a Pólis, sem sua liderança, cairia no caos, marcada pela corrupção e guerras. Ele procurou resgatar a nostalgia de uma época em que, sob sua liderança, a cidade cresceu, prosperou e viveu em paz. Abaixo, na figura 27, o momento do último episódio do processo em Drama, com a chegada de *Nicolaus* e a última reunião do conselho de Thypólia.

Figura 27 – O retorno de Nicolaus em Thypólia e escolha do líder da Pólis.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Alguns membros do conselho concordaram, mas disseram que não poderiam aceitar *Nicolaus* como líder novamente, pois ele era perigoso e certamente se tornaria autoritário outra vez. Eles afirmaram que ele precisava pagar pelos crimes cometidos e seria preso. Porém, ele retrucou: “*Não serei preso, pois tenho o exército e o apoio da viúva do falecido tirano.*”

Enquanto vocês discutiam e guerreavam, eu a encontrei, algo que vocês não conseguiram fazer. E, caso não queiram negociar, sitiarei a cidade e tomarei ela a força”.

Após toda essa situação, que foi se desenrolando na indignação de todos, e no cinismo seguro de *Nicolaus*; houve envolvimento emocional deles, com estudantes se organizando para tentar prender *Nicolaus*, outros para negociar e alguns planejando tentar matá-lo. Neste cenário, resolvi encerrar o processo com esse episódio. Todos ficaram muito chocados, querendo saber o que aconteceria se a narrativa continuasse: quando seria a nova temporada do processo? Qual seria o final de *Nicolaus*? E quem seria o líder da cidade? Após esse momento de diálogo, propus que começássemos o debate sobre todo o processo. Fiz um momento de perguntas coletivas e entrevistei a turma toda, com intuito de registrar as percepções de cada um e poder retornar a esse material para a escritura da dissertação.

CAPÍTULO 5 – PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO VIVIDO

5.1 A perspectiva dos estudantes de Thypólia acerca do processo vivenciado na escola

Aqui apresento alguns dos comentários dos estudantes acerca do processo, trazendo suas percepções do que foi vivenciado, além de como eles/elas identificaram o que ocorreu nas suas interações durante o processo. Parto da entrevista realizada ao final do processo, articulando-a a pontuações minhas sobre o percurso. Ressalto que nesse subitem, pretendi dar enfoque apenas aos/as participantes do processo do 2º.3, que criaram a cidade de Thypólia, buscando evitar o extenso número de entrevistas e perspectivas das diferentes turmas.

Ao entrevistá-los/las, fui constatando percepções sobre a problemática das desigualdades, das opressões e das questões éticas relacionadas aos grupos destacados no processo, como as mulheres por exemplo. Ao indagar os/as estudantes sobre aspectos éticos e históricos que atravessavam as ações humanas dentro e fora da narrativa, muitos salientaram que, em diversos momentos, preconceitos, opressões e exclusões se manifestaram, seja por meio de frases, atitudes ou pensamentos. Houve também situações em que os personagens, no interior do contexto ficcional, realizaram ações consideradas antiéticas, e os próprios estudantes que os interpretavam reconheceram que esse universo ficcional revelava absurdos semelhantes aos da realidade. Perceberam que práticas como roubar a cidade, por exemplo, aparecem tanto na ficção quanto no mundo concreto, apenas revestidas por outras roupagens.

Isso me faz refletir que o movimento de agir de modo antiético na narrativa faz esse estudante se colocar diante dessa problemática ética: o que é bom para a cidade e o que é bom para mim? Por que estou fazendo isso? Ao mesmo tempo, coloca outros sujeitos a reagirem sobre a maneira com que esse cidadão está exercendo sua participação política contra a cidade.

Aristóteles apresenta a ética como uma ação prática que diz respeito à conduta do homem na sociedade. De acordo com a sua tese no livro *Ética a Nicômaco*, o homem estuda a ética não para saber o que ela é, mas para ser ético. Segundo o filósofo, toda a ação do homem tende naturalmente a um fim (telos), isto é, à realização de um bem específico. Cada fim ao qual as coisas tendem é um fim particular que está em íntima relação com um fim último e com um bem maior, que é a felicidade (Silva, 2013, p. 76).

Aqui especificamente, adoto a lente aristotélica sobre o conceito de ética, justamente por sua ênfase na ação humana orientada para um fim, o *telos*, que pode assumir a forma de um bem individual ou coletivo. Durante o processo, tornou-se perceptível como os/as estudantes foram confrontados/das por essa problemática. As situações criadas exigiam que eles/elas se perguntassem como agir eticamente diante do poder, das ambições e dos conflitos de interesse.

Isso gerou questionamentos como: qual seria o fim último para essa Pólis? O que constitui o bem em um contexto de disputas políticas? Para alguns estudantes, buscar o benefício próprio ou o de seu grupo parecia mais conveniente. Para outros/outras, fazia mais sentido optar por decisões que favorecessem a Pólis como um todo ou que protegessem as minorias que compunham esse espaço ficcional.

Havia também aqueles que buscavam um equilíbrio entre essas posições, reconhecendo a complexidade das escolhas éticas e políticas dentro da narrativa. Essa ambiguidade ficou evidente na figura do vilão da história, *Nicolaus*. Embora fosse odiado por muitos participantes, ele também era admirado e respeitado por outros, justamente pela maneira estratégica e habilidosa com que conduzia a organização política da Pólis. Essa dupla percepção revela como a vivência dramática permitiu aos/às estudantes compreender que, em contextos sociais complexos, personagens moralmente controversos podem desempenhar papéis fundamentais na dinâmica coletiva, desafiando leituras simplistas e estimulando uma reflexão mais profunda sobre ética e poder.

Esse cenário provocava justamente o dilema central que atravessou o processo: qual seria o correto a se fazer diante de relações de poder tão complexas? É nesse ponto que entendo que eu, enquanto professor, poderia ter assumido, de maneira ainda mais intencional, um papel pedagógico voltado a ampliar as provocações e tensionar as escolhas dos participantes. Talvez a introdução de um personagem que contrabalançasse essa dinâmica de poder, oferecendo novos pontos de vista e alternativas éticas, pudesse ter enriquecido ainda mais o debate. Essa figura funcionaria como um agente crítico no interior da ficção, não para direcionar as decisões, mas para expandir o horizonte de possibilidades e aprofundar a reflexão dos estudantes sobre responsabilidade, justiça e consequências políticas.

Aqui trago alguns momentos que demonstram como os/as estudantes reagiram e pensaram sobre esse ponto político e ético, como eles enxergam a cidadania por meio da ação.

Maria Paula trouxe uma questão interessante:

nós que criamos nossa história (narrativa), se fosse para seguirmos certinho como naquele tempo, acho que seria difícil. Era mais complicado... Os direitos que as mulheres não tinham, ia ser mais difícil. E como nós criamos nossa história, e não demos ênfase nessa parte (das desigualdades)... mas para mulher é sempre mais difícil... hoje em dia... e antigamente... e futuramente também. Eu não achava o *Nascimento (Nicolaus)* ruim não... Acho que ele era bem... Pensava só nele, mas ele trabalhava bem... Vamos por: “aah ele só quer as coisas do jeito dele, e isso isso”... Mas eu acho que ele fez errado em não falar com ninguém... Era só conversar com ele. Eu sei que na prática, não é só você conversar com alguém que quer as coisas do jeito dele, mas nesse caso poderia. Quem era o filósofo que... Que era muito bom...

Ele era muito bom... Ele era bom de alma, de coração... Aii.... ééé.... Aaah Marco Aurélio!³⁷ (Informação verbal)³⁸

Quando a estudante menciona Marco Aurélio ao final de sua fala, percebo que sua bagagem filosófica emerge para construir essa associação. No entanto, meu foco aqui recai sobre como ela compreende a ideia de um líder ideal e, simultaneamente, reconhece as permanências históricas relacionadas à questão de gênero. Essa percepção a leva a formular uma problemática importante: é possível alterar essas estruturas? De que forma podemos fazê-lo no presente? A partir dessa reflexão, trago um complemento baseado no que observei ao longo do processo em todas as turmas. O debate de gênero apareceu repetidamente, embora de maneiras distintas dependendo do grupo. No 2º3, Pólis de Thypólia, as estudantes mulheres demonstravam dificuldade para se mobilizar politicamente ou de assumir uma liderança direta. Optavam por estratégias indiretas de disputa e, muitas vezes, delegavam seu poder de decisão a um líder masculino, a um coletivo misto ou simplesmente adotavam uma postura de indiferença diante dos embates.

Hannah Arendt aponta: “O único fator indispensável para a geração do poder é a convivência entre os homens. Todo aquele que, por algum motivo, se isola e não participa dessa convivência, renuncia ao poder e torna-se impotente, por maior que seja sua força e por mais válidas que sejam suas razões”. (Arendt *apud* Bittar; Almeida, 2015, p. 476). Penso que, tanto no núcleo das mulheres quanto no dos escravos dentro da narrativa, ocorreu uma espécie de abdicação coletiva da participação cidadã no debate e na reivindicação de direitos ligados à vida pública.

Essa abdicação, porém, não foi absoluta. Individualmente, alguns sujeitos e sujeitas se mobilizavam para conquistar espaço e reconhecimento político, ainda que seus grupos sociais, como um todo, não estivessem engajados em transformações mais amplas. Esse fenômeno também apareceu em outras turmas, como no 2º4 (Apolonísia), na qual grande parte dos estudantes demonstrava indiferença diante das discussões políticas. Apenas perceberam o quanto haviam renunciado ao próprio poder quando o conselho decidiu retirar pontos das disciplinas daqueles e daquelas que optassem por não participar. Essa reação tardia evidencia

³⁷ Marco Aurélio viveu entre 121 d.c. e 180 d.c., e foi considerado para muitos o rei-filósofo, em alusão à obra “A República”, escrita por Platão. Este pensador procurava adotar grandes virtudes para si, como a de ser digno, modesto, direto, são, cooperativo e desinteressado (Holiday; Hanselman, 2021). Complementando esta ideia, Aurélio recomendava a simplicidade, a bondade, a pureza, seriedade, despreensão, justiça, gentileza, carinho, temor a Deus e força para o trabalho, como grandes virtudes que devem ser buscadas por todos nós (Aurélio, 2019) (Romani-Dias; Barbosa; Bueno, 2025, p. 87).

³⁸ Entrevista gravada com estudante participante da pesquisa, realizada pelo autor no contexto das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola campo da pesquisa, em 2 dezembro de 2024.

como a consciência política, muitas vezes, só se manifesta diante da percepção concreta de perdas ou ameaças, e como a participação cidadã precisa ser cultivada por processos que ultrapassem a lógica da punição.

Já no 2º10, Pólis de Harmátia, a dinâmica foi completamente diferente. As mulheres reivindicaram seu espaço desde o início e não aceitaram a ideia de um reino governado apenas por um homem. Para elas, era fundamental que houvesse uma mulher no poder. Compreenderam que, para exercerem sua cidadania em um contexto dominado por homens que frequentemente priorizavam seus próprios interesses e reproduziam ciclos de exclusão e práticas machistas, seria necessário eleger alguém que pensasse com elas e por elas, defendendo suas perspectivas e experiências no interior da narrativa.

Essa diferença entre as turmas evidencia como as estruturas de gênero operam de maneiras singulares em cada contexto e como o Drama, ao criar espaços de participação, permite que tensões latentes possam emergir, ser confrontadas e gerar reflexão crítica sobre permanências históricas e possibilidades reais de transformação. No caso de *Maria Paula*, suas ações e suas falas ao longo da narrativa revelavam uma crença de que *Nicolaus* poderia ser um aliado na luta por equidade de gênero, por suas ações bastante tímidas em incluir as mulheres, mas apenas para “inglês as ver” e manter dentro do seu núcleo de controle. *Maria Paula* percebia isso, mas, ainda assim, ela enfrentava dificuldades para conseguir apoio suficiente para propor mudanças estruturais na cidade.

No desfecho da narrativa, quando estávamos próximos de encerrar o processo e considerando a possibilidade do retorno de *Nicolaus*, o conselho começou a debater a necessidade de alterar o sistema político e colocar *Maria Paula* como a liderança central, vista simbolicamente como uma rainha ou como alguém capaz de ocupar o vazio de poder naquele momento. Essa possibilidade surgiu não apenas por sua habilidade estratégica, mas sobretudo porque ela mantinha uma postura ética: questionava decisões arbitrárias, recusava-se a endossar ações baseadas em interesses pessoais, pensava coletivamente e demonstrava compromisso em combater desigualdades.

Sua atuação, portanto, não apenas destacou as tensões de gênero presentes no grupo, mas também produziu deslocamentos significativos na maneira como os próprios participantes passaram a imaginar o que seria uma liderança legítima e desejável dentro daquela Pólis ficcional. A constatação irônica, para mim, é que, ao final das duas narrativas, tanto em Harmátia quanto em Thypólia, foram as mulheres que demonstraram maior compromisso ético com o bem comum, com a cidadania, com as relações políticas e com a liderança, em contraste com muitos dos personagens masculinos, que em sua maioria priorizaram interesses individuais

ou de seus próprios grupos. As ações dessas mulheres não objetivavam violentamente a conquista do poder, mas, por meio da palavra e da postura de confronto em relação às decisões e ideias dos homens, elas adquiriram espaço dentro do contexto ficcional.

Para Hannah Arendt, a geração do poder não é um trabalho, mas a consequência da ação conjunta dos homens, a qual propicia, pelo discurso, a revelação de cada indivíduo em sua específica singularidade. A ação não violenta é a única forma de ação que possibilita o encontro dos homens pela palavra. A ausência de violência é necessária, pois, na atividade humana da ação, não se objetiva atingir determinado fim, mas a descoberta de uma meta comum que sirva como elemento aglutinador (Bittar; Almeida, 2015, p. 476).

Fico me perguntando em que medida o lugar ocupado pelas mulheres dentro da narrativa, em diálogo com a realidade social, influenciou essa postura, justamente por partirem de posições historicamente marginalizadas. Talvez o fato de ocuparem, dentro e fora da ficção, posições de exclusão e “subalternidade” nas decisões tenha contribuído para que pensassem de forma mais coletiva e crítica sobre o poder, sobre quem decide e sobre quem é afetado por essas decisões. Essa hipótese reforça a potência do Drama como espaço em que sujeitos historicamente silenciados possam experimentar outras formas de participação e agência política, ainda que em um contexto ficcional.

Todo esse contexto levou-me a refletir sobre qual concepção de cidadania estava sendo mobilizada pelos estudantes ao longo da vivência. O que eles/elas formularam e compreenderam como cidadania naquele espaço? E, sobretudo, o que significa democracia para eles/elas? Quais interesses ela atende em suas percepções? Como esses entendimentos se materializaram na prática durante o processo? Embora essas questões não tenham sido formuladas literalmente, elas orientaram o roteiro das entrevistas finais e emergiram de forma recorrente nas falas dos estudantes. Tornaram-se, assim, perguntas-chave para minha análise, não apenas das ações dos participantes no contexto ficcional, mas também das leituras que produziram sobre o mundo social, revelando como discursos, experiências e desigualdades atravessaram suas formas de interpretar e exercer a participação política.

Não houve respostas para todas as perguntas, mas pude constatar que, para elas e eles, a cidadania se materializa sobretudo no poder de participar da vida pública da cidade, expressar opiniões, escolher caminhos coletivos seja pelo voto ou por outras formas de decisão e gerir aquilo que é entendido como bem comum. Como pude perceber em diversas falas coletadas durante o trabalho de campo, especialmente ao longo das entrevistas realizadas em momentos distintos do processo, apresento a seguir trechos de estudantes de diferentes turmas. Parte dessas entrevistas ocorreu ao final da vivência, quando solicitei que deixassem uma mensagem para as próximas gerações que viessem a experienciar um novo processo em Drama; outra parte

correspondeu a entrevistas realizadas em dupla ou individualmente com estudantes, voltadas à reflexão sobre as experiências vividas. Tais falas suscitaram reflexões importantes sobre o processo, seus desdobramentos e as percepções construídas pelos/as estudantes ao longo da vivência e sua relação com minha constatação.

Professor: E as mulheres?

Maria Paula: E as mulheres? Eu acho que as mulheres precisam se doar mais. É igual na educação física, quando só *os* homens querem jogar e as meninas querem ficar sentadas. Não é assim. Todo mundo tem que fazer, todo mundo tem que participar. Porque aqui não é educação física. Aqui não é show da Xuxa.

Ana: eu era da mesa do conselho... que... tomava decisões... Qual que foi meu critério para tomar decisões? Tudo o contrário do que eu penso... Toda decisão que eu penso, eu tomava o contrário... Aaah, eu acho que mulheres têm que ter direito... eu pensava o contrário: mulheres não vão ter direito... acho que pobres não merecem ter saneamento básico... pobres não vão ter saneamento básico... não vão ter direito ao mínimo... eu tomei decisões contrárias do que eu acho que é o certo... e aí, tipo assim... é aquela coisa da pessoa ser fria... não pensar na população... e como o poder muda... como só eu falar a decisão já tava tomada... e como a gente dava a falsa sensação de democracia para pessoas que não sabiam ler, iletradas, burras, e tal... pobres, né...

Professor: E pensando nessa distribuição de poder das personagens de vocês... porque a gente tem duas *personalidades* interessantes... Uma que é a pessoa pobre, que tá jogando truco, enquanto do outro lado a gente tem o conselho, que é a outra pessoa que tá votando contra essa população... Como foi esse contraste pra você?

Ana: Olha, foi... eu não sei explicar... foi estranho... porque eu vivi no lado pobre a vida toda, e aí, de repente, eu tava na mesa do conselho... e era importante... e só a minha opinião já tinha um peso numa magnitude tão grande... e o interessante é isso, até hoje tudo foi guiado com base nas opiniões... Eu tava na mesa do conselho e aí uma pessoa tinha opinião... Opiniões gerenciavam a cidade...

Professor: E como foi ser uma *pessoa* pobre a vida inteira, tinha isso...

Felipe: Na *verdade* ela não era uma pessoa pobre (se referindo à personagem dela).

Professor: Na vida real, no caso... Uma pessoa pobre que nunca teve possibilidade de decidir algo... Pois ela contou a história de vida dela (sobre a estudante Ana), da sua origem social, que mexe com você, pois envolve uma hierarquia de poder que tá pra além do seu controle... Como foi pra você ser uma pessoa que manda? Que tem um exército? Uma pessoa que pode decidir alguma coisa...

Ana: Me deu... me deu uma sensação estranha de vazio... porque eu tava encenando naquele *cenário* de poder e tal, mas eu tava tomando decisões contrárias ao que eu queria... E quando a gente se vê nessa sensação de injustiça, a gente pensa, por exemplo, em uma pessoa que tá em uma posição de poder... Por exemplo, vou citar aqui a Erika Hilton, ela tá lá em uma posição de poder, influenciando em leis... E ela sozinha não tem voz, mesmo ela tendo passado por todos os obstáculos, tudo aquilo na vida dela... ela ainda assim é impotente, ela ainda assim não consegue transformar nada... Porque as coisas continuam como elas são...

Felipe: Porém ela foi uma figura extremamente... como eu posso dizer... ela foi uma figura muito além do que ela poderia chegar... Porque uma mulher trans que foi expulsa de casa, que morou na rua, chegar aonde ela tá hoje... é muito... muito, muito difícil...

Ana: E, tipo assim, ela passou por muita dificuldade e tal... passou por toda uma trajetória de vida... Ela chegou lá, e mesmo todo mundo vendo que a trajetória dela foi difícil, não respeitam ela... O que que isso me faz querer... me fez entender? Eu tava em uma posição de *poder*... é... Eu tava em uma posição de poder e, mesmo que minha opinião fosse diferente dos outros — que não era, né... por conta ali da hora — eu ainda não ia fazer diferença... porque a minha opinião, mesmo diferente... mesmo eu provando que sou capaz de estar ali, eu lutei pra tá ali... a minha opinião, se ela for diferente, não vai ser levada em conta... que é o que acontece... Então me fez entender como que é a realidade... Um choque de realidade...

Felipe: Mas lá no conselho, por exemplo, quando a gente subiu no conselho... a gente foi hipócrita e continuou fazendo as mesmas coisas que o antigo conselho fazia... É exatamente igual hoje em dia, que existem vários e várias pessoas que querem entrar no meio da política pra... pra... como é que é? Pra satisfação própria, por conta do dinheiro, por conta do poder, por conta de ganhar mais dinheiro... Eles são gananciosos por dinheiro, porque mesmo se eles entrarem pra fazer alguma mudança, ainda assim eles não vão conseguir fazer, por conta da ganância, por eles verem o tanto de dinheiro que eles vão conseguir, se eles seguirem só uma metodologia fixa... (informação verbal)³⁹

É justamente aqui que começam a emergir as contradições. Mesmo evitando reproduzir fielmente a estrutura excludente da Atenas clássica e buscando incluir as mulheres nos espaços de decisão, o machismo e o patriarcado apareciam de forma repaginada. Ainda que duas ou três mulheres integrassem o conselho, a palavra final continuava, na maior parte das vezes, nas mãos dos homens. Desse movimento emergia uma tensão central que atravessou a vivência: a democracia era discursivamente afirmada como sendo para todas e todos, mas o exercício efetivo do poder não. Havia uma incoerência nesse discurso: o conselho reafirmava a escolha pela democracia, mas, internamente, a turma não compartilhava essa compreensão de forma unânime, nem mesmo dentro das próprias turmas. Para alguns e algumas participantes, esse espaço de poder e opinião que identificavam como democrático, funcionava apenas como um meio para alcançar determinados fins, não sendo considerado superior ou prioritário em relação aos seus projetos pessoais de poder.

Também emergiam outras contradições, especialmente em Thypólia. Os sujeitos dessa cidade demonstraram perceber de forma aguda a disparidade de poder, as ações tirânicas de *Nicolaus* e sua ambição política, mas tinham dificuldade em encontrar alternativas viáveis para substituí-lo. Como Rancière (2008) discute em *O ódio à democracia*, não basta que os sujeitos

³⁹ Entrevista gravada com estudante participante da pesquisa, realizada pelo autor no contexto das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola campo da pesquisa, em 2 dezembro de 2024.

tomem consciência de um problema para que a transformação aconteça. A consciência, por si só, não garante a ação. Mesmo quando reconhecem a natureza opressiva ou desigual de determinada realidade, isso não implica necessariamente o desejo ou a disposição para modificá-la. Nesse sentido, Rancière evidencia uma duplicidade presente na consciência crítica: é possível saber que algo é injusto e, ainda assim, não agir para alterá-lo, permanecendo no campo da aceitação tácita. O resultado é uma espécie de culpa amarga: reconhece-se que se é responsável por uma realidade injusta, mas esse reconhecimento não se converte em ação transformadora.

Por um lado, a imagem dizia: eis a realidade oculta que vocês não sabem ver, vocês precisam tomar conhecimento dela e agir de acordo com esse conhecimento. Mas não há evidências de que o conhecimento de uma situação prova que o desejo de mudá-la. É por isso que a *imagem* dizia outra coisa. Ela dizia: eis a realidade óbvia que vocês não querem ver, porque vocês sabem que são responsáveis por ela. O dispositivo crítico visava assim a um efeito duplo: a tomada de consciência da realidade oculta e o sentimento de culpa em relação à realidade negada (Rancière, 2008, p. 29 - 30).

Isso parece ter ocorrido em Thypólia. A turma lidava com a consciência incômoda de que a estrutura política estava profundamente comprometida. Após a guerra, muitos e muitas afirmaram reconhecer a necessidade de transformar o sistema político e repensar a organização das classes sociais. No entanto, na prática, essa transformação não se concretizou: prevaleceu um movimento de culpabilização individual e de manutenção das hierarquias existentes. A escravidão permaneceu, apenas revestida de uma nova roupagem. A contradição entre desejo de mudança e conservação da ordem tornou-se, assim, um dos elementos mais marcantes da experiência.

Durante a entrevista, Erick, que interpretava Eduardis, membro do conselho e integrante de uma família aristocrata, apresentou reflexões significativas sobre como percebeu a democracia no interior do contexto ficcional, relacionando-a à realidade contemporânea. Suas falas revelaram, por um lado, uma compreensão crítica acerca do funcionamento político da cidade criada pelo grupo. Por outro lado, evidenciaram também a reprodução de discursos problemáticos e preconceituosos, que se alinham à elite na história real, especialmente no modo como as classes dominantes costumam justificar desigualdades sociais e legitimar a exclusão de determinados grupos.

Erick: Percebi um negócio.... A democracia nunca é democracia... Porque, por mais que, tá lá, o povo que “manda”, é tudo os poderosos, mesmo sendo democracia.

Professor: e você acha que isso ocorre hoje em dia? Por quê? E como?

Erick: Acho, que do mesmo jeito que aconteceu lá... Risos... Os poderosos, controlam os fracos...

Professor: você concorda com isso?

Erick: Não...

Professor: Você acha que se tivesse uma reestruturação política na cidade que você vive, Uberlândia, você acha que mudaria e resolveria os problemas da cidade? Ou você acha que pioraria?

Erick: É porque assim... nem sempre dar o poder na mão do pobre é o certo... infelizmente é assim.

A percepção da democracia apresentada por Erick aproxima-se das ideias discutidas por Rancière, especialmente no que diz respeito à contradição entre o ideal democrático de inclusão e a realidade excludente de seu funcionamento. Para o autor, a democracia afirma ser para todos, mas, na prática, opera por mecanismos que restringem quem realmente participa e quem detém o poder. Essa contradição pode ser compreendida à luz da leitura proposta por Sidnei Ferreira de Vares, ao analisar o pensamento de Jacques Rancière em *O ódio à democracia*.

Vivemos em sociedades e Estados que se denominam democráticos, quando comparados com sociedades governadas sem lei ou por leis religiosas. Entretanto, no interior dessas mesmas democracias há sempre uma *intelligentsia* dominante que, além de não abrir mão de seus privilégios, tão pouco esconde o que acredita ser o *leimotiv* das desgraças humanas: a democracia. Aparentemente, trata-se, pois, de um paradoxo. Mas, considerando que essas democracias não passam, na verdade, de oligarquias travestidas, vê-se claramente que o motivo dessa acusação repousa em preconceitos atávicos, cujas origens são bem remotas. (Vares, 2015, p. 445).

O discurso de Erick torna-se ainda mais significativo quando ele admite que, no início do processo, desejava ser o rei, o líder máximo da cidade, e estava articulando um golpe para tomar o poder. Contudo, à medida que a narrativa se desenvolveu, ele percebeu que não precisava ocupar formalmente essa posição, pois seus privilégios sociais e a lógica decisória vigente já operavam em sintonia com seus interesses e formas de pensar. Essa constatação revela como estruturas de poder podem se manter mesmo quando não estão explicitamente declaradas, sustentando desigualdades sob a aparência de participação coletiva.

Sendo assim, a palavra democracia não designa propriamente nem uma forma de sociedade nem uma forma de governo. A "sociedade democrática" é apenas uma pintura fantasiosa, destinada a sustentar tal princípio do bom governo. As sociedades, tanto no presente quanto no passado, são organizadas pelo jogo das oligarquias. E não existe governo democrático propriamente dito. Os governos se exercem sempre da minoria sobre a maioria. Portanto, o "poder do povo" é necessariamente heterotópico à sociedade não igualitária, assim como ao governo oligárquico (Rancière, 2011, p. 68).

Assim, no discurso e nas ações do conselho da cidade de Thypólia, observei que, à medida que os estudantes adquiriram poder e passaram a exercer uma cidadania restrita às

oligarquias locais, rapidamente encontraram maneiras de preservar sua autoridade, sem abrir espaço real para a inclusão de outros grupos. Mesmo quando havia mudanças na liderança ou na composição do conselho, a lógica de funcionamento permanecia a mesma, sustentando privilégios e bloqueando a participação ampla.

Reconheço que, em alguns momentos, hesitei em intervir de forma mais incisiva, embora procurasse problematizar essas dinâmicas sempre que possível. Por meio do meu professor-personagem, busquei provocar tensionamentos e lançar pequenas ideias entre as classes mais baixas para estimular mobilizações e criar rupturas nessa ordem estabelecida. Foi nesse movimento que emergiu, por exemplo, a entrada de *Alisson* no conselho, mesmo sendo um escravo, revelando como fissuras podem surgir quando o contexto ficcional é tensionado e os participantes são instigados a repensar a política e seus limites.

Nessa parte da entrevista com os/as estudantes, aparecem três elementos que identifiquei como muito presentes, um sendo o centro da proposta do drama: a negociação e renegociação dos elementos; e a construção coletiva da narrativa, assim como a construção dos personagens. Como os/as estudantes tinham plena consciência da liberdade criativa para alterar a narrativa conforme julgassem necessário, tornou-se evidente que, mesmo quando determinado personagem desejava assumir o papel de herói, podia transformar-se em vilão a partir das escolhas feitas no coletivo. Isso fica evidente para mim nessa parte da entrevista:

Erick: Mas oh... seguinte: eu na hora que queriam fazer rebelião, que eu estava ainda em cima do muro, até concordava com Nascimento nos trem... Mas quando ele pegou o dinheiro da cidade e saiu... Aí mudou a história... “Opa, mas calma aí... Ele era bom, mas faz isso? Gente boa não faz isso” ...

Nascimento: Aaah, mas eu tinha que ter uma válvula de escape, né... Tinha que ter um plano B... Caso minha bondade não desse certo... Eu tinha que fazer algo que fizesse eu virar o vilão...

Maria Paula: Então você queria ser o vilão?

Nascimento: A partir do momento em que me colocaram nessa posição de talvez me tornar o vilão, eu assumi ela e me tornei.

Maria Paula: Mas no começo você queria ser o herói ou o vilão?

Nascimento: No começo eu queria ser o herói, no entanto... Tipo assim... Esse é meu argumento de defesa... No começo pouca gente queria participar, e eu fui um dos que mais, tipo..., queria mesmo de fato participar... O João Victor sabe... Então, eu acho que esse bagulho de querer tudo do meu jeito... porque desde o começo, ninguém queria p**** nenhuma. Então, desde o começo, foi meu jeito, a forma que eu me apeguei para fazer o trem acontecer.

Maria Paula: Na verdade foi o jeito que você formulou uma história pra você... Você formulou um estereótipo da história, aí, tipo..., você quis seguir assim, não argumentou com o povo. Você já seguiu do jeito que você queria... Você planejou o final.

Nascimento: Porque no começo não tinha ninguém pra mim conversar... depois foi surgindo outros personagens...

Esse movimento evidencia que, no Drama, a narrativa não é um percurso linear nem controlado individualmente, mas uma rede contínua de decisões que se entrelaçam. As escolhas subjetivas de cada participante atravessam o grupo, produzem efeitos inesperados e reorganizam o curso da história, reafirmando o caráter colaborativo, dinâmico e imprevisível do processo dramático. Como John O'Toole apresenta:

Ao selecionar o contexto ficcional, o foco e, em particular, os papéis dramáticos de todos os participantes, incluindo o líder, são negociáveis, e eles precisam fazer escolhas pessoais e gerenciar coletivamente todas essas necessidades e limitações como restrições artísticas sobre o drama. É por isso que o grupo precisa estar altamente motivado antes mesmo que um drama na educação possa acontecer (O'Toole, 1992, p. 39).

Ainda em O'Toole (1992), o autor destaca que, no Drama, a plateia não é receptiva, mas ativa na criação da narrativa, característica que a distingue de outras abordagens teatrais e pedagógicas. Para ele, o professor conhece os participantes e estes também se conhecem entre si, o que influencia diretamente os processos de negociação e renegociação que atravessam a vivência. Elementos como poder, *status*, níveis de conforto dentro da ficção e lealdades entre grupos ou subgrupos estruturam a dinâmica do trabalho, como foi possível observar na narrativa construída em Thypólia.

Essa perspectiva se confirmou nas entrevistas, quando os estudantes evidenciaram perceber não apenas as mudanças ocorridas na narrativa e suas implicações, mas também como, mesmo em um ambiente no qual poucos se engajavam plenamente, permanecia aberta a possibilidade de criação coletiva. Em alguns casos, esse movimento chegou inclusive a envolver participantes inicialmente desinteressados, como ocorreu na própria Thypólia, demonstrando a potência do Drama em mobilizar diferentes níveis de participação.

5.2 A minha perspectiva enquanto professor e condutor do processo

Nessa seção, pretendo organizar algumas reflexões e questionamentos meus, que foram surgindo no decorrer do processo em Drama, trazendo também algumas pontuações registradas em meu diário de bordo. O objetivo é apresentar como o processo não foi tão fluído como eu esperava, tendo altos e baixos nas minhas expectativas enquanto pesquisador, mas também nas minhas trocas em relação aos/às estudantes que participaram do processo, mostrando a complexidade da prática em campo, mas também as suas potencialidades. Farei também nessa

seção, algumas articulações com autores e autoras, inclusive alguns que senti que poderiam ter me ajudado durante o planejamento da pesquisa.

Começo fazendo uma articulação com o artigo *A melhor maneira para os estudantes se lembrarem da história é vivenciá-la!': Transformando a compreensão histórica por meio de dramatização com roteiro*. Nele, Snelsoon, Lingard e Brennan (2012) ressaltam que os papéis do processo de Drama foram criados especificamente para cada aluno, considerando suas dificuldades individuais. A partir do roteiro proposto na experiência presente no artigo, essas questões foram inseridas na vivência dos personagens, permitindo que as/os estudantes enfrentassem seus próprios desafios de forma simbólica e contextualizada. Além disso, a seleção dos papéis levou em conta as/os estudantes com posturas mais engajadas e com perfil de liderança, o que compreendo como uma escolha estratégica, especialmente por envolver figuras-chave na sustentação da narrativa.

Adotei abordagem semelhante em alguns momentos do processo que conduzi na vivência na escola, porém após o encerramento do processo, compreendi que faltou a proposta de um roteiro seguindo essas características. Nas turmas em que selecionei estudantes ou ofereci certos privilégios a alguns deles, como lideranças dentro da história ou papéis com mais poder de decisão, percebi um impacto direto na qualidade da imersão participativa. A narrativa fluía com mais consistência, e o envolvimento coletivo era mais forte. Por outro lado, nas turmas em que optei por deixar esse protagonismo aberto, esperando que os/as próprios/as estudantes assumissem os rumos da história, enfrentei dificuldades. Surgiram conflitos, dispersão e, em alguns casos, uma clara rejeição à proposta. Essa experiência reforçou, para mim, a importância da intencionalidade do professor na construção dos papéis e na mediação dramatúrgica.

Acredito que a escolha por essa estratégia mais direcionada possa gerar certa incoerência em relação à teoria do Drama, especialmente no que diz respeito à criação colaborativa de papéis e aos papéis coletivos. Ainda assim, entendo que essa adaptação, feita em algumas turmas, surgiu das demandas reais dos estudantes e se tornou necessária para aproximá-los do processo sem que perdessem o interesse. Reconheço também que não ofereci esse privilégio a todos os participantes. Essa concessão foi cuidadosamente calculada, mas, mesmo assim, aqueles e aquelas que desejaram assumir maior protagonismo e conquistar mais destaque e poder dentro da ficção, puderam fazê-lo e, de fato, conseguiram. Essa abertura permitiu que o processo mantivesse sua vitalidade e que a narrativa se expandisse de forma orgânica, respeitando tanto o planejamento quanto a dinâmica colaborativa construída pelo grupo.

Em meu contato com Drama, ao vivenciar processos de Drama em outras experiências, observei que o/a condutor/a frequentemente assume o controle das decisões narrativas, mesmo que sutilmente, podando certas interações dos participantes. O que ocorre nesses momentos é algo esperado quando há uma demanda intensa de palpites e tentativas de influência por parte dos participantes que desejam tomar o controle da narrativa, sem explicitar um sentido ou sua coerência, movidos apenas pelo impulso do caos. Esse movimento costuma surgir em processos dramáticos que despertam entusiasmo, competição ou desejo de destaque, mas pode facilmente romper a estrutura planejada, diluir o foco e comprometer a construção coletiva.

Nesses casos, cabe ao/a condutor/a reconhecer esse impulso, compreendê-lo como parte natural da dinâmica do grupo e, ao mesmo tempo, intervir com firmeza pedagógica para reorientar o processo, garantindo que a narrativa continue coerente dentro os princípios do Drama e que todos os participantes possam vivenciá-la de forma segura, ética e significativa, havendo respaldo do planejamento, do foco escolhido para os tensionamentos e do pré-texto, como aponta Cabral (2010). Apesar disso, esse movimento de interferência direta do professor sempre me incomodou. Para mim, o Drama pressupõe liberdade e autonomia não só para quem conduz, mas, sobretudo, para quem vivencia a experiência.

Ao escutar os/as estudantes e observar a importância que atribuíam a determinados papéis dentro do contexto ficcional, compreendi que essas funções se tornavam pontos de sustentação para a tensão. Esses papéis não eram fixos, muito pelo contrário. Havia uma dinâmica constante nas interações, marcada por intrigas, disputas e rotatividade de poder, o que contribuía para gerar tensão, engajamento e expansão da narrativa. Essa fluidez mostrou que, mesmo quando há aparentes incoerências teóricas em que o condutor ou os personagens fogem do “padrão” dentro dos processos em Drama, a prática revela caminhos orgânicos que fortalecem o processo e ampliam as possibilidades pedagógicas do Drama.

Um ponto abordado pelas autoras (Snelson; Lingard; Brennan, 2012) é que os roteiros oferecem um ambiente previamente estruturado para as/os estudantes, o que facilita sua participação. Entendi a partir da leitura desse artigo, que, se eu tivesse me baseado mais em roteiros e os oferecido como ponto de orientação para a atuação das turmas, provavelmente a interação deles com o processo teria sido potencializado. Essa estruturação em roteiros contribui para que as/os estudantes compreendam melhor o que é esperado deles, evitando situações como as que vivenciei, em que, quanto mais responsabilidade era atribuída ao estudante na criação da cena, maior era a desmotivação e a dificuldade de compreensão da tarefa. Por outro lado, pondero que minha escolha por não criar roteiros está relacionada, em parte, às minhas limitações enquanto mediador, mas também às condições de produção de

minha prática docente, com número elevado de turmas que preciso acompanhar, sem suporte pessoal ou material na elaboração desses roteiros.

Entendo que a introdução de um roteiro não comprometeria um dos elementos catalisadores do Drama, que é a decisão coletiva. Isso porque o roteiro não teria a função de coordenar ou determinar as ações dos estudantes, mas sim de orientá-los dentro do processo. Na minha prática, percebi que quanto mais complexo o percurso se torna, maior é o risco de desmotivação; por outro lado, quando existem elementos de orientação, o engajamento tende a aumentar. Minha maior dificuldade foi mediar e articular, ao mesmo tempo, o papel de professor e mediador, o que acabou prejudicando o fluxo do processo.

Por isso, reconheço que um roteiro prévio poderia funcionar como um apoio importante, sem engessar a narrativa, auxiliando tanto na organização quanto na clareza dos caminhos possíveis. A dificuldade não esteve em separar o papel de professor do papel de condutor uma vez que, no Drama, essas funções se sobrepõem, mas em administrar simultaneamente as exigências institucionais da escola e as demandas pedagógicas e estéticas do processo. Somaram-se a isso as expectativas dos estudantes em relação à disciplina e à dimensão cênica da proposta, especialmente no que diz respeito à vivência de personagens, aspecto que acabou sendo menos explorado ao longo do processo.

A utilização de um roteiro pré-definido contribuiria para que as/os estudantes com mais dificuldade de participação entrassem em ação de forma mais segura, ao mesmo tempo que garantiria a inclusão daqueles que, em contextos mais abertos e improvisados, tendem a se afastar da experiência. Na experiência apresentada no artigo mencionado, chamou minha atenção a forma como um roteiro, que à primeira vista poderia parecer algo rígido e limitador das decisões, acabou produzindo o efeito oposto. Segundo as autoras, ao permitirem que os estudantes vivenciassem o roteiro, surgiram questionamentos espontâneos sobre sua estrutura, seus sentidos e suas lacunas: “Perguntas surgiram como: ‘Devo ficar sozinho na sala?’, ‘Minha capa deve ser longa ou curta?’, ‘Quando eu volto da França?’” (Snelson; Lingard; Brennan, 2012, p. 28, tradução nossa)⁴⁰.

Ou seja, o roteiro não funcionou como uma imposição, mas como um provocador; um ponto de partida que instigou a curiosidade, a análise e a necessidade de reinterpretar aquilo que estava dado. Esse movimento mostrou que, quando usado de modo sensível, o roteiro pode abrir brechas para a agência dos participantes, e não as fechar.

⁴⁰ *Questions flowed: 'Where should I be standing in relation to him?', 'Didn't my character go to Ireland?' When do I come back?', 'Do I ally with him now, or when I get back from France?' (Snelson; Lingard; Brennan, 2012).*

Os estudantes começaram a improvisar, negociar e desenvolver seus personagens. Eles se envolveram profundamente com as incertezas reais dos personagens históricos, levantando questões sobre traição, lealdade, alianças e liderança. O roteiro, embora puramente factual, tornou-se um veículo para debate colaborativo e para que eles dominassem o relacionamento entre eventos e contextos históricos (Snelson; Lingard; Brennan, 2012, p. 28)⁴¹

Essa estratégia, portanto, se mostra eficaz não apenas para facilitar a mediação docente, mas também para equilibrar os níveis de engajamento entre os diferentes perfis de estudantes. Vejo essa vivência em consonância com meus objetivos dentro da minha pesquisa, pois ao desembaraçar todo fenômeno, percebo que um dos meus objetivos era a provocação, o levantamento de questionamentos sobre o contexto ficcional e histórico. Trago esse ponto como uma reflexão sobre as tentativas que senti falta no momento de planejar a vivência, principalmente no que se refere ao aprofundamento mais preciso dos temas que surgiram ao longo do processo. Acredito que isso se deva ao prazo apertado e ao número elevado de turmas em que optei por experimentar a vivência em Drama, além das diversas demandas internas dos grupos e do engajamento das turmas.

A experimentação do questionário (*quiz*) nas turmas me proporcionou uma percepção de que o processo foi impulsionado e resultou em bons frutos na produção da narrativa e na imersão dos discentes envolvidos. Trabalhar com várias turmas diferentes tem seus aspectos negativos, como mencionei anteriormente, no entanto, um ponto interessante era a possibilidade de criar e recriar constantemente ao longo da semana, a partir do levantamento gerado pelo questionário. Cada turma tinha sua especificidade e foi necessário trabalhar com base nisso, sem tratá-las como homogêneas ou aplicar um modelo fixo de planejamento para todas.

Refletindo sobre o processo, entendi que não vale a pena investir tanto esforço em turmas cujo desempenho e retorno são extremamente baixos. Isso gerou bastante frustração, especialmente considerando as demandas burocráticas e o pouco tempo disponível para planejar atividades adequadas para cinco turmas simultaneamente. Algumas dessas turmas, apesar de criativas e com ideias interessantes, apresentavam dispersão, imaturidade e falta de engajamento. De todo modo, certas situações reiteram que o método do Drama tem potenciais pedagógicos e práticos frutíferos. Por exemplo, um aluno tímido comentou que a atividade abriu

⁴¹ *However, they began to develop it much further than we had anticipated. [...] They began to place themselves accurately and, in raising questions about backing, they shared their uncertainties and then faced the changing relationships between key figures. Discussions moved away from working through the script to thinking about their own motivations and reactions. [...] The script, intended purely as a 'fact unscrambler', became a vehicle for student collaboration, as they worked together to achieve a stronger sense of the relationship between characters and events and to develop their understanding of geographical contexts.* (Snelson; Lingard; Brennan, 2012, p. 28).

um novo horizonte para ele, permitindo que conversasse coletivamente e quebrasse barreiras. Esse tipo de retorno dá sentido ao trabalho e renova minha determinação.

Entendi também que o processo de Drama na educação, especialmente lidando com um público de 200 estudantes (5 turmas interligadas pela história), traz muitas inseguranças e exige adaptações de última hora. O processo precisa ser moldado para cada turma, de forma que flua conforme seus interesses, mas é fundamental ter claro o objetivo da atividade, o que facilita a condução. Percebi que certas atividades não podem ser improvisadas diretamente; as/os estudantes precisam de tempo para pensar e agir, o que ajuda no processo criativo. Esse ponto, em algumas situações, foi negligenciado por mim, como no caso da proposição utilizada para a elaboração dos mitos fundadores das cidades a partir do pacote de estímulos, conforme narrei no capítulo anterior. O procedimento de trabalho, seu funcionamento e as regras de jogo precisariam ter sido melhor construídos antes de ser anunciado para o grupo.

Em sentido semelhante, o pacote de estímulos me pareceu extremamente promissor para gerar maior engajamento e imersão das turmas, mas, na prática, não consegui utilizar tanto as suas potencialidades. Com o tempo, compreendi que não necessariamente ele teria de ser algo físico ou um objeto propriamente dito, podendo utilizar outros elementos dentro do pacote de estímulos para gerar essa energia vital para o processo. Um exemplo positivo foi meu uso das imagens geradas pela inteligência artificial durante o processo. Eu me utilizei dos detalhes descritos pelos estudantes sobre seus personagens ou as cidades criadas no processo para gerá-las. Isso proporcionou a materialização em imagem dessas criações, mas também serviu como forma de registrar historicamente o que havia acontecido em um determinado episódio na cidade, gravado numa ânfora no estilo grego clássico.

Acredito que essa produção de imagens das ânforas foi um *insight* muito importante no processo, pela interação que gerou com as/os estudantes, mas hoje compreendo que também teria sido muito interessante ter acrescentado outros elementos que dessem materialidade aos diferentes momentos ou episódios do processo, como, por exemplo, cartas personalizadas contendo problemas, eventos e benefícios. A cada carta sorteada, as/os estudantes seriam desafiados a responder criativamente às situações propostas, ampliando o envolvimento e a imprevisibilidade da narrativa. Para estabelecer conexões com o presente, eu poderia ter trazido notícias atuais que dialogassem com os temas vivenciados na simulação, criando paralelos que favorecem a reflexão crítica e a ampliação do repertório do grupo de discentes. Entendo que essas percepções, que só foram possíveis nessa etapa de avaliação e reflexão sobre o processo, são pistas para a continuidade de meus estudos e práticas docente a partir da experiência vivida no mestrado.

Percebi também a necessidade de um planejamento mais detalhado e meticuloso para cada episódio. Inicialmente, acreditei que o plano geral de ação seria suficiente e que poderia me adaptar conforme as coisas acontecessem. Contudo, sem um conteúdo ou material disparador para cada episódio, observei que houve momentos em que a narrativa ficou abstrata, e as/os estudantes se mostraram apáticos e dispersos. Também percebi que a multiplicação de episódios pode ser cansativa para as/os estudantes, embora poucos episódios possam fazer com que percam a imersão e o engajamento. O desafio é equilibrar o ritmo para que as aulas continuem significativas e envolventes.

A experiência foi bastante enriquecedora, mas, como venho dizendo, trabalhar com cinco turmas ao mesmo tempo foi um desafio gigantesco. A sensação era de estar tentando abraçar o mundo e não conseguir, o que me frustrava, pois percebia que não conseguia atender às necessidades de todas as turmas simultaneamente.

Nesse sentido, o 2º se tornou uma esperança e motivação no período da vivência no processo. Eles ficaram muito imersos, apesar da minha constante insegurança em perder o engajamento deles. Mas durante o processo, ficou evidente como as/os estudantes se mantêm imersos, mesmo fora das aulas. Eles discutem o jogo no recreio, em outras aulas e até em grupos da sala. Alguns relacionam a atividade com conteúdos de outras disciplinas, como um estudante que mencionou a criação da constituição por Dom Pedro I, ou estudantes que faziam relações diretas com situações sociais da atualidade, como discuti na última seção.

Apesar do envolvimento, poucos se preocupavam com o bem comum da cidade fundada no contexto ficcional, conforme também debati na seção anterior a partir das entrevistas. A maioria buscava fortalecer o próprio poder ou subjugar os outros, negligenciando as necessidades da população. Hoje me pergunto se isso ocorreu porque, inicialmente, enfatizei as histórias individuais. Contudo, mesmo quando passei a destacar as narrativas coletivas por meio das famílias, percebi que surgia uma resposta marcada pelos mesmos traços individualistas e centrados no “eu”. Ao mesmo tempo, essa dinâmica coletiva mobilizou as famílias dentro de um senso de competição e de busca por influência, revelando um movimento mais amplo de disputa por *status* dentro da ficção.

Reconheço meu papel na construção e na manutenção dessas dinâmicas, uma vez que não atuei como observador passivo, mas intervim e influenciei, de forma direta ou sutil, os rumos do processo. Essas escolhas pedagógicas responderam ao contexto dos/as estudantes, no qual a lógica da competição, do conflito e da disputa por poder já se apresentava de maneira latente e mobilizadora. Ainda assim, compreendo que outras proposições poderiam ter sido exploradas, como dinâmicas centradas na investigação, no mistério ou na construção coletiva

de alternativas políticas, favorecendo formas de engajamento menos pautadas pela violência ou pela competição e mais orientadas pela negociação, pela crítica e pela ação política não violenta.

Talvez um procedimento interessante fosse partir de um problema espontâneo na cidade, como uma crise de alimentos e, a partir disso, propor que as/os estudantes tomassem decisões sobre o que fazer. Essa situação inicial poderia desencadear uma série de problemáticas ao longo dos episódios seguintes, que, possivelmente, demandariam atitudes mais colaborativas. Os personagens ganharam consistência quando havia ação concreta.

Outro elemento que percebi é que eles tiveram dificuldade na construção de personagens, mesmo quando foram autores de sua elaboração por meio da escrita ou de uma “forma prévia” sobre como seria esse personagem. Percebo, de minha parte, que havia uma expectativa inicialmente equivocada em relação à criação dos/das personagens. Em um primeiro momento, compreendia que os personagens poderiam ser “construídos” previamente pela escrita como ocorre, em certa medida, nas dinâmicas do RPG para, posteriormente, ganharem corpo por meio da ação improvisacional.

No entanto, ao vivenciar diferentes processos em Drama, compreendi que, para que os personagens se constituam de forma mais coerente e consistente, é fundamental que essa construção se dê a partir das situações propostas e das respostas dos/as estudantes a essas situações, como, por exemplo, a partir de ações corporais situações, escolhas realizadas e respostas corporais. A partir dessa compreensão, reconheço que faltou ampliar meu escopo teórico-prático por meio de uma maior experiência corporal e de jogo teatral. Essa limitação impactou o processo, fazendo com que eu perdesse oportunidades de potencializar a criação das personagens, tanto para mim, enquanto professor-personagem, quanto para os/as estudantes envolvidos/as na vivência.

Ainda no tema dos personagens, um fato chamou minha atenção. *Gabriel Nascimento* é o rapaz que adora rap e vive na periferia, mas, no processo de Drama, suas ações, ambições e decisões o transformaram em *Nicolaus*, o tirano, mesmo que ele não diga explicitamente quem é. Ele mantém sua característica como *Nascimento*, mas performa como tirano impiedoso, estratégico e discreto, o que pode ser lido de diversas maneiras: a oportunidade que a experiência teatral trouxe de ele vivenciar outra posição social; ou, de outro lado, a dificuldade em imaginar outros modos possíveis de exercer o poder.

Alguns episódios me marcaram bastante, implicando em contradições interessantes a serem observadas, como o episódio da rebelião em Apolonísia (2º4)⁴². O fato foi tão intenso

⁴² O relato detalhado desse episódio encontra-se no apêndice intitulado A Revolta em Apolinísia.

que desencadeou uma série de problemáticas importantes a serem discutidas, como organização social, exclusão, distribuição, injustiça política e social. Além disso, levantou questões sobre a autonomia de estudantes em momentos nos quais eles têm a oportunidade de transformar a realidade representada, mas, sem a mediação adequada, acabam por reproduzi-la de forma distorcida ou até prejudicial. Chego a pensar que é possível conciliar a liberdade de escolha com os parâmetros definidos por mim enquanto mediador. Essa conciliação se dá justamente por meio da definição clara de regras, da sua divulgação prévia e do estabelecimento de limites bem definidos para as/os estudantes. Como negligenciei essa parte, reconheço que isso pode ter gerado consequências negativas.

Conforme meus estudos sobre Drama, após minha prática na escola, constatei que o imprevisto e a liberdade são, de fato, elementos paradoxais: quanto mais se abre espaço para eles, mais desafiador se torna a condução, pois diminui o controle sobre os rumos do processo. Por outro lado, é exatamente essa abertura que possibilita imersão e engajamento dos participantes, repleta de potencial para aprofundar discussões sobre o tema que está em estudo.

A rememoração do processo, dispara uma percepção mais aflorada de aspectos significativos, que inclusive respondem algumas inseguranças que me acompanharam no percurso. O engajamento dos/das estudantes não estava ausente; o que faltou em alguns momentos foi uma mediação teatral mais estruturada. Acredito que, se tivesse havido mais tempo e possibilidade de me aprofundar, tanto técnica quanto teoricamente, nos fundamentos mais procedimentais da mediação teatral, como a ritualística cênica e outros elementos próprios do processo em Drama, isso teria resultados ainda mais potentes na seriedade e no comprometimento discente.

No mesmo sentido, também percebo que, como docente, eu poderia interpretar mais personagens e assumir papéis para ajudar a turma a não ultrapassar limites sociais e institucionais importantes, como a violência (nesses casos, atuo mais como professor). Ainda assim, essa dificuldade de assumir papéis é agravada pela minha falta de experiência teatral e pelo receio de influenciar ou estragar a espontaneidade orgânica que as/os estudantes trouxeram no processo.

Eu sinto que a formação em uma licenciatura em Teatro faz falta em meu percurso, principalmente por conta da mediação teatral. Esse elemento aparece justamente quando tenho de mediar as/os estudantes dentro desse contexto de ficção e assumir meus personagens nos momentos específicos. Acredito que se eu tivesse repertório suficiente em Drama e mais aprofundamento na docência em Teatro, a vivência poderia fluir com uma profundidade imersiva ainda maior. Em alguns momentos aponto que houve improvisos na minha postura

durante as situações dramáticas, e é justamente nesse imprevisto que aparece minha inexperiência e tentativas de construir uma mediação baseada nos meus entendimentos iniciais sobre as metodologias teatrais.

Ainda assim, reconheço que conduzi o trabalho com os recursos disponíveis naquele momento, e, apesar das limitações, eles se mostraram eficazes, sustentando com firmeza a narrativa ficcional construída. Pude perceber como a pesquisa proporcionou meu amadurecimento, como docente e como pesquisador iniciante no Drama como abordagem pedagógica e investigativa. Ainda há muito o que ressignificar e desconstruir em relação aos meus entendimentos dela e do processo vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar os objetivos iniciais desta pesquisa, torna-se evidente que o percurso trilhado ultrapassou em muito a intenção inicial de investigar possibilidades de diálogo entre o Teatro e o ensino de História. Parti de uma incógnita sobre como essa articulação poderia ocorrer, percorri diferentes possibilidades teórico-metodológicas dentro do campo teatral e, nesse movimento, encontrei no Drama a abordagem que melhor respondia às inquietações que me acompanharam desde o início.

Aquela primeira experiência, ocorrida ainda em 2022, ao problematizar a cidadania ateniense com estudantes da Educação Básica, revelou potenciais que só puderam ser plenamente compreendidos ao longo deste mestrado: a capacidade do Drama de instaurar experiências críticas, tensionar estruturas sociais, e convocar os sujeitos, estudantes e professor, a uma participação política e criativa no processo de aprendizagem. O projeto que se consolidou nesta dissertação nasceu, portanto, de uma pergunta simples e profunda: *“o que é ser cidadão na Grécia Antiga? E se a gente representasse essa experiência?”*. Essa questão se desdobrou imediatamente em outra: *“o que significa ser cidadão hoje? Há alguma relação?”*. Tais perguntas colocaram em tensão passado e presente, e impulsionaram todo o percurso investigativo e criativo deste trabalho. Elas também se tornaram o fio condutor de todo o processo de pesquisa.

Ao observar estudantes debatendo por meio dos personagens, negociando direitos dentro da ficção, reivindicando participação política, recusando exclusões e reproduzindo tensões reais das sociedades antigas e contemporâneas, compreendi que a forma de trabalhar com a representação histórica que eu idealizava não era algo voltado ao palco, nem a produção de uma peça ou cena delimitada, mas uma experiência ambientada que pudesse escapar dos limites impostos pelas perguntas iniciais. Uma experiência que abrisse brechas, produzisse novos sentidos e me revelasse caminhos possíveis para pensar e vivenciar a cidadania no passado e no presente.

Em que medida a associação entre texto e jogo, no âmbito da representação e da performance, permite visualizar, explorar e mediar a personificação, a observação da diversidade e a quebra de consenso? Se no processo de criação a tensão do contexto da ficção gera a energia para a investigação cênica, o jogo permite o distanciamento para perceber a relevância do material investigado. A tensão inicial é deslocada do processo para o produto – abrindo espaço para a ambiguidade, a indefinição, a incerteza (Cabral, 2011, p. 112).

O contato com outro campo e com novas formas de conduzir a investigação teórico-metodológica fez com que a pesquisa tomasse proporções inesperadas, revelando caminhos que

antes eu sequer conseguia visualizar a partir do ponto inicial de onde parti. Identifiquei no Drama a combinação de elementos que eu buscava e que começavam, pouco a pouco, a se delinear. Ao mesmo tempo, percebi uma dificuldade ainda bastante latente e, tomando emprestada a expressão de Maria Lúcia Pupo (2005), encontrei-me diante da necessidade de “desembaraçar os fios” que se transformaram em “nós” no início da pesquisa. Esses nós eram formados por inseguranças, dúvidas e questionamentos ainda mal formulados, que sustentavam, por vezes atravancavam meus caminhos, e a articulação que eu pretendia construir.

Já no desenho inicial da pesquisa, estabeleci como objetivo geral desenvolver uma proposta pedagógica no contexto escolar que articulasse os campos da História e do Teatro na construção e encenação de uma Ágora Grega, visando produzir reflexões sobre as possibilidades de um ensino interdisciplinar e das formas de participação estudantil nos processos pedagógicos da Educação Básica. Este objetivo ainda estava ancorado na experiência realizada em 2022 com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Havia muitas limitações em minha perspectiva sobre o que era Teatro, que tinha como referência principal minha vivência com o Teatro do Oprimido.

Entre os objetivos específicos estavam investigar como os conceitos de cidadania e de política atravessam a experiência dos sujeitos no processo vivenciado e analisar o próprio percurso desenvolvido em sala de aula, observando de que modo e se os estudantes são ouvidos ou negligenciados no contexto educacional e social.

À medida que avancei nas leituras e me aproximei do Drama, fui me aprofundando teoricamente nesse método e percebendo que ele não apenas se tornava o eixo estruturante da proposta pedagógica, mas também o próprio caminho metodológico da pesquisa. A cada reflexão sobre como organizar a vivência na escola, quais recursos utilizar e quais resultados esperar, meus objetivos iniciais começaram a se deslocar. Essa mudança se tornou ainda mais nítida quando o processo passou a acontecer de fato em sala de aula.

Ao observar como a experiência ganhava forma, como os estudantes respondiam às situações propostas e como a narrativa se reconfigurava a partir das interações, percebi que as perguntas que me orientavam no início já não davam conta da complexidade do que emergia. O que antes parecia um alvo definido transformou-se em um caminho aberto, exigindo reformulação constante, escuta sensível e uma postura investigativa muito mais alinhada à lógica do Drama do que à linearidade de meus objetivos originais, que haviam sido feitos em um momento que não havia propriamente um objeto de pesquisa claro para mim.

O Drama passou a orientar tanto as escolhas didáticas quanto a compreensão, de certo modo etnográfica, do processo vivido em sala de aula.

O pesquisador precisa estar sintonizado com as qualidades particulares do contexto social e cultural e se engajar num processo de interpretação hermenêutica. É dada atenção aos detalhes de eventos e interações na medida em que elas ocorrem, como também à busca de conexões entre eventos e padrões, temas e significados. Um entendimento do texto social dos participantes e do texto teatral do drama emerge de forma dinâmica e cumulativa no decorrer das fases interconectadas do trabalho de campo, coleta de dados, análise e escrita (Donelan, 2008, p. 162).

Ao longo da pesquisa, transformações importantes ocorreram, tanto na prática pedagógica quanto na minha atuação como pesquisador. O contato com o Drama, e suas múltiplas camadas conceituais exigiram de mim um deslocamento profundo: deixei de buscar respostas estáveis, tidas como afirmações, e passei a reconhecer a potência das perguntas; deixei de compreender os papéis como funções fixas e passei a vê-los como posições negociáveis dentro de um jogo social; abandonei expectativas de controle total do processo para abrir espaço à imprevisibilidade criativa dos estudantes. Essa transformação revelou que, no Drama, assim como na vida social, o conhecimento se produz no encontro, no conflito, no desequilíbrio e na negociação constante.

Ao analisar o “artístico” no ensino de Cecily O’Neill, Taylor (1995) define as qualidades que também são intrínsecas ao trabalho do etnógrafo. O’Neill está preocupada em dar aos participantes acesso a perspectivas e pontos de vista múltiplos, “para que se projetem inteiramente na situação” (p.20). De maneira similar, um etnógrafo busca compreender como os eventos e interações humanas são compreendidos por aqueles envolvidos, para acessar e “representar a realidade estudada em todos seus diferentes níveis de significado social, em sua completa plenitude” (Woods, 1996:5) (Donelan, 2008, p. 164).

Em minha prática, me percebi no mesmo processo de compreender as diferentes perspectivas dos participantes, ao mesmo tempo em que me reconhecia como parte implicada no processo, mobilizando minhas próprias percepções e sendo constantemente provocado a revisá-las. Esse movimento exigia cuidado para não incorrer em um “etnocentrismo pedagógico”, isto é, evitar que meus referenciais teóricos e minhas formas de interpretar o mundo se sobrepusessem aos saberes, experiências e modos de existência dos estudantes. Hoje percebo que, em alguns momentos, ao focar demasiadamente no “produto” final que eu imaginava alcançar, corri o risco de não os/as incluir plenamente como sujeitos do processo de pesquisa, o que empobreceria a experiência vivida e minha análise. O Drama e a etnografia, contudo, evidenciaram que os questionamentos não são pontos fixos; ao contrário, podem e devem ser refeitos, redirecionados e negociados continuamente entre todos os envolvidos no processo, incluindo o próprio pesquisador-professor.

A ênfase no sensorial e no engajamento emocional leva à busca de estratégias que dêem visualidade e permitam o envolvimento pessoal e físico com a intertextualidade da narrativa em processo. A apropriação e reconstrução da narrativa, pelos

participantes, implicam sua atualização para questões que lhes sejam significativas, a incorporação da dimensão pessoal, a possibilidade de refletir sobre seus significados ocultos, padrões de comportamento e aspectos da identidade (Cabral, 2007, p. 49).

Assim, a análise não se restringia a observar o outro, mas exigia refletir sobre minha própria posição no processo, sobre os atravessamentos produzidos pela experiência e sobre a necessidade de construir interpretações que respeitassem a complexidade e a singularidade dos sujeitos envolvidos. Ao desenhar a prática, vivenciá-la e adaptar estratégias em diálogo com o contexto dos estudantes e suas inquietações, percebi que essas ações também se convertiam em formas de questionar a própria narrativa, a experiência vivida, as possibilidades abertas pelo processo e os sujeitos que nele se engajavam. Incluía-se aí uma dimensão pessoal e emocional, minha e deles, pois foi justamente nesses pontos de implicação mútua que as possíveis respostas emergiram, ou, muitas vezes, retornaram sob a forma de novos questionamentos.

Também emergiram, de modo inevitável, questões éticas e de cidadania que extrapolam o ambiente escolar. As discussões geradas nos episódios de ficção tensionavam disputas de poder, exclusões de gênero, tensões políticas e decisões coletivas. Elementos que estavam presentes tanto na Atenas clássica quanto na sociedade contemporânea, com as devidas diferenças históricas, culturais e sociais. E justamente aqui que habita meu questionamento: por que isso continua acontecendo? Confesso que não consegui chegar a uma reflexão conclusiva. A postura dos/as estudantes diante dessas situações revelou sua capacidade de refletir criticamente sobre o mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que expôs os limites e desafios de instaurar práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, a diversidade e o debate ético. Esse entrecruzamento entre ficção e realidade evidenciou que o processo educativo, quando guiado pela perspectiva crítica, é também um processo de formação cidadã, independentemente dos resultados a que se chega com ele.

Ao ouvir os/as estudantes na entrevista depois do processo da turma da Pólis Thypólia, aparece com muita força que a narrativa funcionou como um ambiente para a prática da ética e cidadania. As situações de roubo à cidade, autoritarismo, exclusões e manipulações de poder colocaram os participantes frente a frente com perguntas aristotélicas bem concretas: o que é o bem para mim, para o meu grupo, para a cidade? Ao escolherem entre benefício próprio, proteção de minorias ou bem comum, os estudantes viveram dilemas de *telos* em contexto de conflito de interesses, experimentando na prática que decisões políticas raramente são simples, e que personagens moralmente ambíguos podem ser centrais para a dinâmica coletiva. A figura do vilão estratégico, odiado e ao mesmo tempo respeitado, obriga a abandonar leituras maniqueístas e a pensar o poder como algo sempre atravessado por interesses e consequências.

As entrevistas mostram também como gênero e participação se tornaram um eixo ético da experiência. Em algumas turmas, sobretudo em Thypólia, as mulheres hesitaram em assumir liderança direta, delegando poder ou se mantendo em relativa indiferença, o que dialoga com Arendt quando ela lembra que quem se afasta da convivência pública renuncia ao poder. Em outras, como em Harmátia, as estudantes reivindicaram desde o início um lugar no governo e recusaram a ideia de um reino exclusivamente masculino. No desfecho das narrativas, são justamente as mulheres que encarnaram com mais força uma ética do bem comum e da não violência, construindo autoridade por meio da palavra, da negociação e da disposição em enfrentar o machismo estrutural politicamente. Isso sugere que o Drama abriu um espaço onde sujeitos historicamente marginalizados puderam testar outras formas de agência política, aproximando-nos da ideia arendtiana de *direito a ter direitos* e de uma prática concreta de cidadania.

Ao mesmo tempo, Thypólia expôs com crueza um limite importante: consciência crítica não vira ação automaticamente. Os estudantes perceberam o caráter tirânico e excludente de *Nicolaus*, reconheceram o peso da escravidão e a desigualdade entre classes, mas tiveram dificuldade em construir alternativas políticas consistentes. Como apontei anteriormente, o pensamento de Rancière ajuda a ler esse impasse. Havia consciência da realidade injusta e até certo incômodo culpado, mas isso não se traduziu, em grande parte, em projeto coletivo de transformação. A cidade pós-guerra manteve hierarquias, conservou a escravidão apenas com nova roupagem e restringiu a cidadania a um círculo oligárquico, como o próprio Erick verbalizou, ao aproximar democracia de um jogo dos poderosos, tanto na ficção quanto na realidade. As falas dele revelam ao mesmo tempo um olhar crítico sobre a máscara democrática e um eco dos preconceitos que justificam a exclusão do povo do exercício efetivo do poder.

Nesse cenário, a responsabilidade ética do professor aparece em duas camadas. Dentro da ficção, ao assumir papéis que tensionam a estrutura de poder, lançando pistas, perguntas e possibilidades para que classes subalternizadas testem outras saídas políticas. Fora da ficção, ao cuidar da segurança emocional da turma, ao problematizar discursos elitistas e machistas, ao decidir quando intervir mais fortemente e quando deixar que o conflito siga para que os estudantes percebam seus próprios limites e possibilidades. A entrada de *Alisson* no conselho, mesmo sendo escravo, é um bom exemplo de como pequenas intervenções do professor no contexto ficcional podem abrir fissuras no sistema e revelar que outras configurações de poder são pensáveis, ainda que não se consolidem plenamente.

No conjunto, as entrevistas e situações analisadas sugerem que o processo em Drama ajudou os estudantes a construir uma noção de cidadania ligada sobretudo à participação na

vida pública, ao direito de opinar e decidir sobre o bem comum, mas também evidenciou as contradições de uma democracia que se diz para todos, enquanto o exercício real do poder permanece restrito. A narrativa de Thypólia permitiu, assim, olhar simultaneamente para Grécia Antiga e para o Brasil contemporâneo: mostrou como oligarquias se reproduzem sob a linguagem da democracia, como gênero e classe organizam quem fala e quem é silenciado, e como é frágil o caminho entre perceber a injustiça e assumir-se responsável por transformá-la.

As percepções finais sobre as questões éticas e políticas podem justamente enfatizar essa ambivalência. De um lado, a potente emergência de questionamentos éticos, de práticas de liderança mais coletivas e de deslocamentos nos modos de imaginar o poder. De outro, a permanência de lógicas oligárquicas e a dificuldade de transformar consciência em ação, o que aponta a necessidade de continuar pesquisando e criando dispositivos pedagógicos que ampliem não só a crítica, mas também a invenção de outras formas de fazer política na escola.

Ao revisitar minha trajetória de pesquisa, ainda percebo que alguns pontos permaneceram pouco aprofundados, especialmente no que diz respeito às discussões teóricas sobre democracia, Grécia Antiga, cidadania e o próprio Drama. Minhas leituras acabaram se concentrando nas necessidades imediatas da prática e nas análises que emergiram após sua realização. O tempo reduzido do mestrado, somado às demandas que se impõem ao pesquisador, produz um cenário em que é preciso economizar energia e direcionar o foco ao que parece mais urgente. Como consequência, reconheço que as leituras realizadas talvez não tenham conseguido contemplar toda a complexidade dos temas que surgiram durante e depois da vivência. Ainda assim, compreendo que essa limitação não invalida o percurso, mas evidencia que toda pesquisa é atravessada por escolhas, contingências e pela impossibilidade de abarcar totalmente o campo investigado, abrindo espaço para desdobramentos futuros.

Reconheço também que fatores externos influenciaram direta ou indiretamente o processo, como minha carga excessiva de aulas, o início acelerado da proposta sem o tempo necessário para maturar e planejar com mais profundidade, além das demandas do calendário escolar. Também reconheço a ausência de um plano alternativo que pudesse reorganizar o andamento do processo diante dessas circunstâncias. A falta desse plano B fez com que a vivência acontecesse, em muitos momentos, com uma frequência maior do que a ideal, sem que houvesse tempo suficiente para decantar a experiência, tanto para mim quanto para os/as estudantes. Essa ausência de pausas afetou a maturação das ideias, das decisões narrativas e das reflexões que poderiam ter surgido entre um encontro e outro, reduzindo as possibilidades de reorganização pedagógica e de aprofundamento coletivo.

Somou-se a isso o fato de a vivência ter começado no meio do ano e se estendido até o final do semestre, período em que os estudantes já se encontravam exaustos e naturalmente menos engajados. Ainda assim, surpreendeu-me a forma como se mantiveram envolvidos até o encerramento do ano letivo. Acredito que isso se deve, em grande parte, ao foco de tensão construído em torno da guerra e da batalha final, que funcionou como um elemento mobilizador constante, capaz de sustentar o interesse mesmo diante do cansaço coletivo. Por isso, tive que tomar decisões amargas, cortando possíveis episódios e desenvolvimentos, até mesmo evitando forçar muito algo que mobilizasse os estudantes para momentos e espaços que exigissem demais, física e emocionalmente, pois o cansaço na maioria das jovens e dos jovens também era um impedimento.

E claro, a enorme quantidade de alunos e turmas que eu tive que mediar, também foi um impedimento principal. Além disso, o espaço físico da escola revelou-se um elemento particularmente complexo. Em diversos momentos, foi necessário adiar ou cancelar episódios devido ao uso prévio ou simultâneo dos ambientes disponíveis, o que restringia a continuidade do processo. Ainda assim, procurei encontrar alternativas, explorando outros espaços da escola e adaptando a proposta às condições concretas do dia. Essas adequações, embora desafiadoras, tornaram-se parte constitutiva da experiência e evidenciaram as limitações estruturais que atravessam a prática pedagógica no contexto escolar.

Nesse sentido, as práticas realizadas neste estudo também evidenciaram os desafios que atravessam a prática do Drama na escola pública brasileira, tais como o número elevado de estudantes por turma, as limitações estruturais, a carga horária reduzida e a necessidade de um planejamento logístico intenso. Essas dificuldades, embora não tenham anulado as potências da abordagem, reforçam a urgência de refletir sobre as condições concretas de trabalho docente e sobre o modo como as políticas educacionais podem ou não favorecer práticas pedagógicas investigativas e criativas.

Esses aspectos atravessaram minha pesquisa, pois ao observar e vivenciar o ambiente escolar durante o processo, percebi que o percurso trilhado só foi possível devido à liberdade e à confiança que a gestão escolar depositou em mim. Reconheço que, em outro contexto institucional, essa experiência exigiria muito mais tempo e negociação.

Do mesmo modo, preciso destacar que, mesmo com suas limitações de interesse e com a precariedade que por vezes marcou minha condução, os estudantes contribuíram de forma decisiva para que o processo acontecesse. Assim, compreendo que a implementação do Drama na escola pública depende de uma combinação complexa de fatores e da definição prévia de

estratégias capazes de lidar com as limitações do espaço, das relações entre gestão, estudantes e professores, além de uma postura pedagógica flexível e aberta à construção coletiva.

Mas não foram apenas desafios que emergiram do processo. Houve também deslocamentos teóricos significativos em minha trajetória enquanto pesquisador. Após o contato com o Drama e a imersão no campo das artes cênicas, percebi transformações profundas em minha prática docente e investigativa. As idealizações e expectativas que me acompanhavam desde o início da graduação, e que por muito tempo pareceram distantes, finalmente começaram a se concretizar no modo como passei a atuar. Compreendi que o ensino de História precisa incluir a investigação histórica como prática coletiva e que o Drama constitui um caminho potente para essa incorporação. Fui confrontado, simultaneamente, pelo passado e pelo presente, vivenciando o desafio de adotar a lente do Teatro sem renunciar ao campo da História e de seu rigor analítico. Esse movimento não implicou substituição de um campo por outro, mas a construção de uma prática interconectada, que articula pesquisa, vivência, teoria e dramaturgia, por meio da compreensão do diálogo entre Drama e etnografia.

Os estudantes também me fizeram perceber, nesse deslocamento, que o ensino de História pode ser muito mais do que perguntas abertas lançadas sem direção. Muitas vezes, essas perguntas não possuem um propósito claro, nem se conectam às experiências, expectativas e bagagens de vida dos próprios alunos. A partir do Drama, compreendi que o questionamento não é apenas uma etapa introdutória, mas um recurso metodológico potente para a investigação constante nos processos pedagógicos. Ele sustenta o desenvolvimento da prática dramática, ao convidar os sujeitos a se implicarem no processo: investigar por conta própria, questionar argumentos, recusar caminhos, reinventar soluções, propor alternativas e renegociar sentidos. Como discutem Kao e O'Neill (1998), o Drama cria um espaço no qual as perguntas estruturam a ação, provocam deslocamentos e impulsionam os participantes a assumir agência dentro da ficção e fora dela.

Os professores passam grande parte do tempo fazendo perguntas aos alunos. Muitas vezes, porém, essas perguntas não são "autênticas", visto que o professor já sabe a resposta e está apenas verificando o conhecimento dos alunos. O questionamento no teatro funciona de maneira muito diferente. Frequentemente, são as perguntas do professor que ajudam os alunos a compreender seus papéis e a estabelecer os parâmetros do mundo ficcional (Kao; O'Neill, 1998, p. 31, tradução nossa)⁴³.

⁴³ *Teachers spend a large proportion of their time asking questions of their students. Much of the time, however, these questions are not "authentic," in that the teacher already knows the answer, and is merely checking the students' knowledge. Questioning in drama works very differently. Often it is the teacher's questions that help to give students a sense of their roles and establish the parameters of the fictional world* (Kao; O'Neill, 1998, p. 31).

Essa perspectiva ressignificou para mim o lugar da pergunta no ensino de História, transformando-a em um complexo emaranhado de caminhos possíveis para a aprendizagem, e não apenas em um instrumento para avaliar conteúdo ou em questionamentos que se encerram em si mesmos. A pergunta, no contexto do Drama, abre veredas, desloca percepções, provoca escolhas e convoca os sujeitos a produzirem sentido coletivamente.

Minha pesquisa, do mesmo modo, não se encerra com respostas, mas inaugura novas problematizações. Entre elas: como sustentar processos de Drama em escolas com condições tão desiguais, conflituosas e instáveis? Como garantir que a participação crítica não se transforme em mera simulação, mas gere aprendizagens significativas na construção crítica dos sujeitos? De que forma o Drama pode contribuir para o ensino de História sem recair em anacronismos, idealizações ou ficcionalizações simplificadoras? Como ampliar a articulação entre campos do conhecimento sem perder o rigor teórico e metodológico de cada área?

Essas questões permanecem abertas e constituem, mais do que limites, convites à continuidade da pesquisa. Este trabalho não pretende fechar conclusões definitivas sobre o Drama ou sobre o ensino de História, mas oferecer uma reflexão situada, construída na prática e atravessada pelas tensões próprias da escola pública contemporânea. Acredito que a pesquisa contribuiu para que eu compreendesse o Drama como uma abordagem teatral que, para além de sua dimensão estética, tem potencialidades de operar também como um método para trabalhar com política de outras formas na sala de aula. Em minha vivência, a experiência dramática mostrou-se capaz de transformar a prática pedagógica em um caminho de emancipação política, no qual os sujeitos experimentam, negociam e refletem sobre seu lugar no mundo e na sociedade. Por fim, ao analisar a vivência desenvolvida e em diálogo com as contribuições da banca de qualificação, compreendi a necessidade de não restringir a prática pedagógica apenas às dimensões mais ativas e experienciadas em sala de aula. Torna-se fundamental também fortalecer o trabalho com leitura e escrita, compreendendo-as como práticas estruturantes do processo de aprendizagem histórica e intelectual dos sujeitos.

Ainda que eu sustente críticas às aulas expositivas em sua forma tradicional e pouco dialógica, reconheço a necessidade de ressignificá-las, assumindo-as como momentos importantes de contextualização, sistematização e mediação do conhecimento histórico. Nesse sentido, mais do que rejeitá-las, trata-se de incorporá-las de forma crítica, articuladas a práticas participativas e investigativas. Durante a experiência, houve tentativas pontuais de inserção da escrita como ferramenta de aprendizagem; no entanto, reconheço que isso não ocorreu de maneira sistemática ou suficientemente efetiva. Essa limitação se evidencia ainda mais em um contexto contemporâneo marcado, simultaneamente, pela hiperconectividade e pelo

progressivo distanciamento das práticas de leitura mais aprofundadas, o que reforça a urgência de se trabalhar tais dimensões no ensino de História.

Compreendo que essa lacuna em minha prática esteve relacionada a múltiplos fatores, como a intensificação da rotina docente, o número reduzido de aulas, o desinteresse de parte dos estudantes e, também, minhas próprias dificuldades em elaborar estratégias que integrassem, de forma orgânica, leitura, escrita e metodologias ativas. Dessa forma, essa reflexão aponta para a necessidade de avançar na construção de práticas pedagógicas que articulem, de maneira intencional e planejada, a experiência, a problematização histórica e o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita.

Concluo, portanto, afirmando que esta dissertação representa não apenas o registro de um percurso investigativo, mas também a consolidação de uma postura docente comprometida com a formação crítica dos sujeitos, com a ética nas relações pedagógicas e com a construção coletiva do conhecimento. O Drama, ao colocar estudantes e professor dentro de uma experiência compartilhada de ficção e reflexão, mostrou-se um caminho fértil para pensar e praticar uma educação que reconhece o conflito, valoriza a pergunta e coloca a vivência (cri)ativa no centro da experiência escolar. Assim, este trabalho se encerra, mas não se completa: ele permanece em aberto, como todo processo que nasce do encontro entre arte, educação e vida.

REFERÊNCIAS

- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de filosofia do direito**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Drama: mapeando percursos. **A[L]BERTO: Revista da SP Escola de Teatro**, São Paulo, n. 6, p. 104-113, 2014.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. A tensão como pivô da experiência em drama. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2010, Campinas. Anais [...]. Campinas: UNICAMP, 2010. v. 11, n. 1. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/3688.html>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DONELAN, Kate. O Drama da Etnografia. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 161–170, 2018. DOI: 10.5965/1414573101102008161. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008161>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1989.
- GRAMSCI, Antonio. Os indiferentes. In: CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa; PICCONE, Paolo (Org. e Trad.). **Convite à leitura de Gramsci**. [S. l.]: Fundação Dinarco Reis (PCB), 2005. Publicado originalmente em La Città Futura, n. 1, 11 fev. 1917. Disponível em: https://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=331:os-indiferentes-por-antonio-gramsci&catid=8:biblioteca-comunista. Acesso em: 20 maio 2025.
- HISTORICAL ASSOCIATION. **Who are we?** [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.history.org.uk/aboutus/info/1342/who-are-we>. Acesso em: 20 maio 2025.

JANIASKI, Flávia. Process Drama e suas possíveis formas de desenvolvimento. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 436–450, 2020. DOI: 10.14393/OUV-v16n2a2020-53831. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/53831>. Acesso em: 1 dez. 2025.

MARTINS, R. L. **Ensino de Sociologia e a Arte: diálogos entre as disciplinas no Ensino Médio**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

MENEGAZ, Wellington. Distritos 2.217: um processo de drama com adolescentes. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 326–339, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019326. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15934>. Acesso em: 29 out. 2024.

MENEGAZ, Wellington. **Drama e ciberespaço: navegações pelo ensino do teatro**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2025.

MENEGAZ, Wellington. Perspectivas do Drama no Brasil. **ouvirOUver**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 363-374, jul./dez. 2020.

NEELANDS, Jonathan; GOODE, Tony. **Structuring Drama Work: a handbook of available forms in theatre and drama**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

NOVAKOSKI, Marcia do Rocio. **Drama na disciplina de História: o passado no presente**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

O'TOOLE, John. *The Process of Drama*. London: Routledge, 1992.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos**. 2015. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PETERS, F. E. **Termos filosóficos gregos: um léxico histórico**. Tradução de Beatriz Rodrigues Barbosa. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

ROMANI-DIAS, Marcello; BARBOSA, Luíza Chiarelli de Almeida; BUENO, Marcelo Martins. Noções de virtude no estoicismo: ensinamentos éticos de Sêneca, Epicteto e Marco Aurélio. **Guairacá – Revista de Filosofia**, Guarapuava, v. 41, n. 1, p. 72-90, 2025. ISSN 2179-9180.

SBGDICIONÁRIODEFILOSOFIA. Daimon. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefisofia/daimon>. Acesso em: 20 maio 2025.

SCHILLING, Voltaire. **Grécia: Esparta e Atenas como modelos de educação**. Terra, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/historia/grecia-esparta-e-atenas-como-modelos-de-educacao.b1080231a76da310VgnCLD200000bbceeb0aRCRD.html>. Acesso em: 20 maio 2025.

SCHIMIT, Wagner Luiz. **RPG e educação: alguns apontamentos teóricos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Londrina, Londrina, 2008.

SNELSON, Helen; LINGARD, Ruth; BRENNAN, Kate. “The best way for students to remember history is to experience it!”: transforming historical understanding through scripted drama. **Teaching History**, London, n. 148, p. 28–36, 2012. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/43260540>. Acesso em: 4 abr. 2025.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano III, n. 24, maio 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52588>. Acesso em: 10 out. 2025.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade: experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola**. 2008. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VIDOR, Heloise Baurich. O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama. Urdimento – **Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 13-21, 2008.

APÊNDICE A – MAIS DETALHES E INFORMAÇÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DO PROCESSO

A previsão era que quanto mais esse ponto de tensão fosse aumentando, mais o engajamento traria desdobramentos para diversas atividades nos episódios futuros, prendendo a atenção de todos as/os estudantes envolvidos. É importante ressaltar que as futuras situações-problemas da ficção iriam se basear nas principais características de cada Pólis. No caso de Esparta seria a guerra e a disciplina; no caso de Atenas, a democracia e política.

Ressalto que na continuidade do texto dessa dissertação, durante a apresentação dos personagens em algumas turmas, irei me referir a estudantes com os nomes ficcionais que consegui preservar nos registros, mas para aqueles que não consegui resgatar os nomes de seus respectivos personagens, utilizarei o nome real desse ou dessa estudante, com o devido consentimento por parte deles.

Pré-estrutura para os episódios futuros

- Estratégias criativas
- Estratégias imersivas
- Estratégias geradoras de conflitos
- Estratégias problematizadoras
- Estratégias reflexivas

Plano de atividades do 1º episódio

1º Atividade/Convenção:

Breve apresentação geral sobre a proposta, apontando que ela fará parte da minha pesquisa de mestrado

Falar sobre o que é o Drama e fazer link com séries populares que o drama se assemelha.

Início - Será feito um *quiz* com objetivo de situar as convicções políticas dos participantes. Cada pergunta terá duas respostas. A cada resposta escolhida, os estudantes traçarão seu caminho em direção a um possível espectro de como essa Pólis se organiza social, política e economicamente, tendo como referência as principais pólis gregas (Atenas e Esparta). No final

da rodada de perguntas, será contabilizada a quantidade de respostas e sua relação (1: Atenas e 2: Esparta). A expectativa é que a turma que tiver mais números 1 tem uma tendência a ser ateniense e vice-versa.

Perguntas presentes no *quiz*:

1. **Prioridades:** O que você valoriza mais em uma sociedade?

1: Liberdade por meio da cidadania e busca por conhecimento.

2: Disciplina, força e bem-estar coletivo.

2. **Educação:** Qual tipo de educação você considera mais importante?

1: Uma educação que desenvolva a mente, o corpo e o espírito, com foco nas artes e na filosofia. Qualquer pessoa pode ser um educador e ensiná-los qualquer coisa, além de um serviço de alto valor, só terá acesso quem tem condições financeiras para custear.

2: Uma educação militarizada, que prepare os cidadãos para a guerra e a defesa da cidade. Separa os piores e mais fracos dos melhores e mais aptos para viverem naquela sociedade. O estado é responsável desde pequeno pelos cuidados e necessidades das crianças, sendo gratuita e assegurada para todos os filhos de aristocratas.

3. **Governo:** Qual sistema político você prefere?

1: Uma democracia direta, na qual todos os cidadãos participam ativamente das decisões políticas, mas cheia de corrupção e privilégios. Onde mulheres, estrangeiros e escravos não podem participar.

2: Uma oligarquia militar, na qual pessoas experientes tomam as decisões. Um lugar onde os heróis de guerra têm uma participação mais direta. As mulheres podem participar de forma menos direta, mas fazem parte da vida pública. Há dois reis para poder equilibrar o poder e existe um conselho de pessoas mais velhas responsáveis por moderar os reis.

4. **Economia:** Qual atividade econômica você considera mais importante para a cidade?

1: O comércio, produção intelectual e a produção de bens culturais.

2: A agricultura, o preparo do corpo e a vida militar.

5. **Sociedade:** Qual tipo de sociedade você admira mais?

1: Uma sociedade que valoriza o conhecimento e o comércio.

2: Uma sociedade forte, unida e disciplinada, na qual todos têm os objetivos e valores voltados para construção coletiva.

6. **Mulheres:** Qual o papel da mulher na sociedade?

1: As mulheres não são consideradas cidadãs, são preparadas para lidar com o trabalho doméstico e servir o marido. Podem fazer filosofia ou comércio, mas não podem participar da vida pública.

2: As mulheres são preparadas desde pequenas para irem para guerra ou defender sua cidade em caso de invasão. Podem participar da vida pública, mesmo que de forma menos direta. São responsáveis pela reprodução, tendo como objetivo gerar o melhor guerreiro para a cidade.

7. **Estrangeiros:** Como você vê a presença de estrangeiros na cidade?

1: Os estrangeiros são bem-vindos e podem contribuir para o desenvolvimento da cidade, porém, não podem participar da vida pública tomando decisões na política da cidade.

2: Os estrangeiros são vistos com desconfiança e podem representar uma ameaça à segurança da cidade.

9. **Lealdade/Honra:** Você sacrificaria sua própria felicidade para garantir o bem-estar de seu grupo?

1: A Individualidade e liberdade de pensamento são mais importantes.

2: A Lealdade ao grupo, família e aos companheiros é fundamental, sabendo que eles farão a mesma coisa por você.

8. **Guerra:** Qual a importância da guerra para a cidade?

1: A guerra deve ser evitada sempre que possível, buscando soluções pacíficas para os conflitos.

2: A guerra é um meio necessário para garantir a força e a independência da cidade.

9. Religião: Qual a importância da religião na vida das pessoas?

1: A religião é importante para o convívio social da Pólis, além da narrativa e dos elementos que compõem essa cidade. É ela que dá sentido para esse local.

2: A religião é fundamental para a unidade e a coesão social, mas não é importante aos interesses do Estado caso seja necessário.

10. Artes e cultura: Qual a importância das artes e da cultura para a cidade?

1: As artes e a cultura são essenciais para o desenvolvimento intelectual e espiritual da população.

2: As artes e a cultura são atividades secundárias e devem ser subordinadas aos interesses do Estado, ou seja, para o bem coletivo.

11. Propriedade: Qual a sua visão sobre a propriedade?

1: A propriedade é um direito e cada cidadão deve ter sua propriedade, inclusive seus escravos.

2: A propriedade da terra deve ser controlada pelo Estado para garantir a segurança e bem-estar aos cidadãos. Aqui os escravos são propriedades do estado.

12. Leis: Como as leis devem ser criadas e aplicadas?

1: As leis devem ser discutidas extensamente até encontrarem um consenso e aprovadas por todos os cidadãos.

2: As leis devem ser criadas para serem diretas, efetivas e sem muita “enrolação”.

13. Punições: Qual a forma mais justa de punir os criminosos?

1: Os criminosos devem ser julgados perante a lei da cidade e ter uma pena justa.

2: Adotar punições severas, buscando a manutenção da ordem e servir de exemplo ao coletivo para que não ocorra novos crimes.

14. Mudança: Como você enxerga as mudanças na Pólis?

1: As mudanças são necessárias para o progresso da sociedade.

2: As tradições devem ser preservadas, pois são a base da identidade da cidade, elas que dão sentido para nosso cotidiano.

15. Heróis: Quem você admira mais?

☐ **1:** Filósofos, artistas e oradores que contribuíram para o desenvolvimento da cultura e do pensamento.

☐ **2:** Guerreiros e líderes militares que defenderam a cidade com bravura, preservando a liberdade de todo seu povo.

16. Sobre as pessoas trans: Você acredita que a cidade deveria promover mais ações para garantir os direitos e a segurança das pessoas trans?

1: Sim, a cidade deve garantir a igualdade para todos os cidadãos.

2: As tradições e valores da cidade devem ser preservados. Essas pessoas não merecem o título de cidadãs.

17. Sobre relações homoafetivas: Você acredita que as relações afetivas entre pessoas do mesmo sexo devem ser vistas da mesma forma que as relações heterossexuais, com os mesmos direitos e responsabilidades?

1: Sim, todas as pessoas devem ter os mesmos direitos, independentemente de sua orientação sexual.

2: Não, acredito que as relações homoafetivas são diferentes e não devem ter os mesmos direitos.

Perguntas Gerais (Serão feitas de maneira coletiva como foi feito as perguntas específicas)

- Qual foi a pergunta que mais te desafiou a pensar e por quê?"
- Qual das duas cidades-estados, Atenas ou Esparta, você acredita que possui um modelo de sociedade mais justo e por quê?
- Em sua opinião, quais dos valores espartanos e atenienses são mais relevantes para a sociedade atual? Justifique sua resposta.

Situações problemas/norteadoras para o contexto ficcional

Em diálogo com a professora Tharyn Stazak, ela sugeriu que eu pensasse situações-problemas para que houvesse pontos que mobilizassem os estudantes no processo, para contemplar os objetivos e ampliar as decisões políticas dentro dos episódios. Então, organizei várias possibilidades, cada uma com um objetivo e um personagem que integrasse o contexto. Situação 1 - **O Ostracismo**⁴⁴: Um cidadão ateniense proeminente é alvo de ostracismo. Você deve decidir se o exila ou o defende, considerando suas contribuições à cidade e as acusações contra ele.

Situação 2 - **A Revolta Hilota**⁴⁵: Os hilotas espartanos se rebelam contra seus opressores. Você, um cidadão espartano, deve escolher entre apoiar a ordem estabelecida ou simpatizar com a causa dos rebeldes.

Situação 3 - **A Educação Espartana**: Um menino espartano é submetido ao rigoroso treinamento militar da Agogê. Você, seu pai, deve decidir se o apoia nesse caminho ou se tenta protegê-lo.

Situação 4 - **O Papel da Mulher em Atenas/ Lisístrata**: Observando a importância desse tema, notei possíveis abordagens históricas para engatilhar a discussão e problematização dele. Encontrei na peça de Aristófanes, Lisístrata, várias questões que são extremamente potentes, pois dialogam com o contexto ficcional e histórico do processo de drama, mas tenho receio de como elaborar o enredo para o contexto da escola. Você é uma mulher ateniense que apoia a greve, mas seu marido é um general importante no exército. Ele a pressiona a abandonar a

⁴⁴ “na antiga Grécia, desterro político, que não importava ignomínia, desonra nem confiscação de bens, a que se condenava, por período de dez anos, o cidadão ateniense que, por sua grande influência nos negócios públicos e por seu distinto merecimento ou serviços, se receava que quisesse atentar contra a liberdade pública.”

⁴⁵ As tensões começaram logo depois da guerra, quando os espartanos sugeriram que os atenienses seguissem seu exemplo e não reconstruíssem seus muros. Eles viram isso como uma tentativa de criar uma ameaça constante de forma a dominar a cidade, mantendo-a sob ameaça dos hoplitas espartanos. Sua recusa foi tomada como uma afronta. Em 465 a.C., um grande terremoto atingiu a Lacônia. Sentindo a fraqueza dos seus mestres, os hilotas iniciaram uma grande revolta. Atenas se dispôs a enviar um contingente de 4 mil hoplitas para ajudar seus ainda formalmente aliados. Então, ocorreu o primeiro conflito ideológico direto no contexto.

causa, argumentando que a greve enfraquece a cidade e coloca em risco a segurança de todos. Você se vê dividida entre o amor pelo seu marido e o desejo de paz e justiça. Um tema interessante a ser explorado futuramente como uma possível situação-problema: “Uma mulher ateniense deseja participar da vida pública da cidade, mas é impedida pelas leis e costumes. Você, seu marido, deve decidir se a apoia ou se a convence a aceitar seu papel tradicional”.

Situação 5 - Os **Jogos Olímpicos**: Um atleta ateniense se prepara para competir nos Jogos Olímpicos. Você, seu treinador, deve ajudá-lo a superar seus medos e alcançar a vitória ou vencer os jogos baseados no seu próprio mérito, mostrando seu valor.

Situação 6 - **A Batalha de Maratona**: Os atenienses enfrentam os persas na Maratona. Você, um soldado ateniense, deve lutar pela sua cidade e pela sua liberdade ou desertar favorável aos persas. / Você é espartano e está enfrentando os persas, qual caminho você irá trilhar?

Situação 7 - **A Guerra do Peloponeso**: Atenas e Esparta se enfrentam em uma longa e sangrenta guerra. Você, um cidadão de uma das cidades-estado, deve escolher um lado e lutar por ele.

Situação 8 - **O Oráculo de Delfos**: Um cidadão ateniense busca a orientação do Oráculo de Delfos antes de tomar uma decisão importante. Você, o sacerdote de Apolo, deve interpretar a profecia e aconselhá-lo.

Situação 9 - **A Tirania de Pisístrato**: Pisístrato, um tirano ateniense, toma o poder e governa com mão de ferro. Você, um cidadão ateniense, deve decidir se o apoia ou se se opõe a ele.

Situação 10 - **A Reforma de Sólon**: Sólon, um legislador ateniense, implementa reformas para aliviar a pobreza e a desigualdade social. Você, um cidadão ateniense, deve decidir se apoia suas reformas ou se as considera uma ameaça à ordem estabelecida.

Situação 11 - **A Corrupção na Ekklesia**: Você descobre que um membro da Ekklesia (Assembleia) está aceitando subornos para influenciar suas decisões. Você deve decidir se o denuncia publicamente, arriscando sua reputação e segurança, ou se tenta lidar com a situação discretamente.

Situação 12 - **A Ameaça da Oligarquia**: Um grupo de aristocratas descontentes planeja um golpe para derrubar a democracia e estabelecer um governo oligárquico. Você, um cidadão comum, deve decidir se une a outros democratas para defender a cidade e seus valores ou se alia aos oligárquicos aristocratas.

Situação 13 - **A Guerra e a Democracia**: Atenas está em guerra com uma cidade-estado rival. O conflito prolongado ameaça a estabilidade da democracia, com alguns defendendo medidas extremas em nome da segurança. Você deve encontrar um equilíbrio entre a defesa da cidade e

a preservação dos princípios democráticos ou tomar uma decisão baseada nas suas convicções pessoais.

Situação 14 - A Cidadania Limitada: A democracia ateniense exclui mulheres, estrangeiros e escravos da participação política. Você, um cidadão consciente das injustiças do sistema, deve decidir se luta pela expansão da cidadania ou se aceita a ordem estabelecida.

Situação 15 - O Papel dos Demagogos: Um demagogo carismático conquista o apoio popular com promessas populistas, mas suas políticas ameaçam a democracia. Você deve decidir se o apoia, esperando que ele cumpra suas promessas, ou se o denuncia como uma ameaça à liberdade.

Situação 16 - A Crise Econômica: Uma crise econômica atinge Atenas, causando desemprego e pobreza. Alguns culpam a democracia pela crise, defendendo um governo mais forte e centralizado. Você deve defender a democracia como a melhor forma de superar a crise e garantir a justiça social ou enfrentar esta crise de outra forma, quais caminhos você irá estabelecer?

Situação 17 - A Liberdade de Expressão: Um filósofo é acusado de impiedade por suas ideias inovadoras. Você, um membro do júri, deve decidir se o condena, protegendo a religião tradicional, ou se o absolve, defendendo a liberdade de pensamento e expressão.

2º Atividade/Convenção – Mapeando a história (*mapping the story*), - Criação do Mito Fundador

Os estudantes irão se organizar em seis grupos, cada grupo receberá um pacote de estímulos contendo informações e objetos que remetem ao contexto histórico grego selecionado como pré-texto. Será apresentado para todos três mitos de fundação: o mito de fundação de Roma, Esparta, Atenas e o de Tenochtitlán.

Objetos para o pacote de estímulo: Vídeo sobre os mitos de fundação e posteriormente imagens criadas a partir da descrição dos estudantes, procurarei trazer imagens de ânforas com pinturas específicas, armas, ferramentas de trabalho, pergaminhos para representar “conhecimento”, pedaços de ruínas e moedas.

Perguntas norteadoras para o desenvolvimento da atividade:

- Qual foi a causa dessa cidade? Onde ela está localizada geograficamente?

- Por que ali?
- O que tem nesse lugar?
- Qual Deus protege essa cidade?
- Por que ele?
- Qual o nome da cidade?
- Por que esse nome?
- Quais elementos compõem essa cidade? (símbolos, lendas, formas, etc...).

3º Atividade/Convenção - Mapeando a história (mapping the story) - (A criação da cidade)

Após a criação da narrativa fundadora da cidade, as/os estudantes criarão por meio de descrições detalhadas sobre a Pólis, a localização, as formas arquitetônicas e cotidianas presentes naquele local, dando forma a organização espacial daquele contexto. Essas imagens criadas, servirão para localizar as/os estudantes cada vez que formos transitar por essa cidade, mas também para situar todos os edifícios políticos, econômicos e sociais da Pólis. Outra possibilidade a ser desenvolvida será a criação de uma maquete física de como essa cidade será organizada, também servirá como uma outra forma de podermos transitar e ambientar esse espaço ficcional.

2º Episódio – Criação dos Personagens/Distribuição das Classes

ATENAS: Sorteio por cores - cada cor representa uma classe presente naquela cidade. O sorteio definirá o gênero e classe de cada personagem. Posterior a esse processo, as/os estudantes criarão a ficha de seu personagem, o modelo de ficha será baseado na estratégia de Círculo da Vida.

ESPARTA: Para poder definir as características dos personagens, entendendo Esparta como uma cidade extremamente rígida e meritocrática. Será uma atividade baseada no antigo Agogê, um evento extremamente complexo, realizado dos 7 aos 15 anos de idade para os meninos, e dos 15 aos 18 para as meninas, no qual apenas os filhos dos aristocratas participavam. Era um momento de preparo do corpo, mente e espírito, em que os/as jovens deveriam ser testados/as

até o limite para provar seu valor de pertencimento naquela sociedade. Essa atividade será feita do seguinte modo:

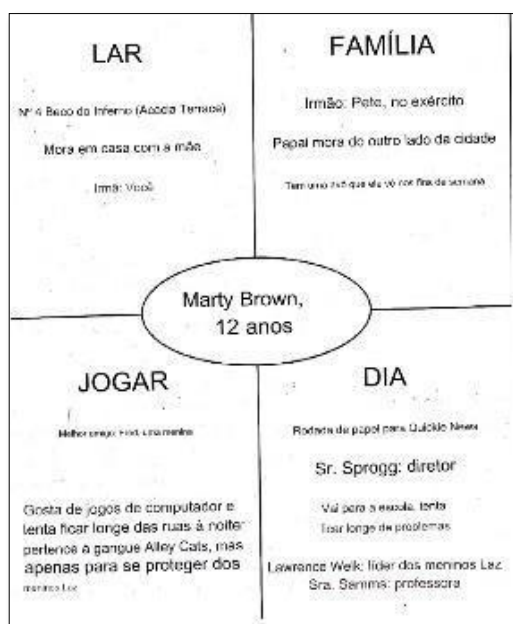
1º Etapa - Prova que servirá para a divisão de duas classes (a aristocracia e os hilotas). Procurei me basear em uma atividade realizada pela professora Tharyn Stazak. Utilizando diferentes tipos de grãos espalhados no chão, os estudantes teriam X tempo e X quantidades/tipos de grãos para serem recolhidos e apresentados no tempo estipulado. Quem não conseguir cumprir a prova, será realocado para a classe de hilota.

2º Etapa - Ao final do Agogê, havia uma prova de finalização, na qual os jovens, para conseguirem um cargo alto ou até mesmo finalizarem a sua formação, deveriam ir para um local específico e trazerem a maior quantidade de cabeças de hilotas que conseguissem; isso representaria seu sucesso e capacidade. A atividade será desenvolvida da seguinte forma: serão distribuídas fitas coloridas aos estudantes que estão como hilotas. Num jogo de pega pegar a fita, os aristocratas devem conseguir recolher a maior quantidade de fitas para provarem seu valor, a quantidade determinará sua categoria dentro da classe dos aristocratas.

3º Etapa - Aqui será uma prova voltada para a escolha dos Reis e da Gerúsia⁴⁶. O foco é levar os participantes ao extremo do desafio, fazendo com que eles provem seu valor naquela sociedade por meio da coragem e da força. Será colocada uma caixa preta, com diversos tipos de alimentos considerados ruins dentro. O aluno colocará a mão e retirará um determinado alimento. Ele terá que comer esse alimento sem demonstrar nenhuma reação, caso ele demonstre, será desclassificado. O estudante que conseguir será declarado rei ou fará parte de um dos mais altos conselhos da estrutura política espartana. Posterior a essa atividade, também será utilizado uma adaptação da estratégia do Drama chamada Círculo da Vida para a criação dos personagens, conforme a imagem abaixo:

Figura 28 – Círculo da Vida: Onde vive (1º quadrado acima esquerdo) Família / com quem vive (2º quadrado acima direita/ Social (abaixo esquerda) Dia (abaixo direita).

⁴⁶ Os dois reis eram vitalícios, comandavam os exércitos espartanos, exerciam importantes funções religiosas e jurídicas e gozavam de forte prestígio e influência. Como eles sempre discordavam entre si, os espartanos dividiam-se em facções leais a cada um deles conforme o tema em discussão. A gerúsia dividia com os reis o status de mais alta corte e tinha poder de julgar os próprios reis. O prestígio de que os integrantes da gerúsia gozavam - por suas relações familiares, idade e experiência, numa sociedade que valorizava estes fatores lhes conferia um grande poder não-oficial. Retirado de: KAGAN, Donald. A guerra do Peloponeso: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 574 – livre tradução do autor.



Fonte: Adaptado de Structuring Drama Work: a handbook of available forms in theatre and drama, de Neelands, Jonathan; e Goode, Tony, 2000.

Narrativas e Mitos de Fundação

Thypólia:

As histórias da mitologia grega fazem parte de uma tradição oral. Muitas delas nunca foram transcritas e, ao longo do tempo, algumas desapareceram. Essa é uma dessas histórias. Após uma guerra desgastante e conflitos políticos internos em Atenas, surgiu um conflito entre homens e mulheres. Atenas decidiu intervir após uma dupla (um homem e uma mulher) fazer uma prece à deusa, pedindo que ela trouxesse uma solução que agradasse à maioria e trouxesse a paz à cidade, permitindo que ela prosperasse nas áreas política, militar e esportiva. Thypólia, localizada nas proximidades do mar Egeu, possuía terras ricas e excelentes condições climáticas, graças às bênçãos dos deuses. Contudo, apesar de todas essas qualidades, a cidade também enfrentava seus desafios. A política local era um tema constantemente debatido, mas, mesmo sendo um debate comunitário, nunca havia consenso ou um ponto final. Diante disso, Atenas sugeriu uma proposta. A ideia era que as mulheres se concentrassem na estratégia, consultando os homens para chegar a um acordo. Já os homens ficariam responsáveis pela ação, escutando as estratégias e colocando-as em prática da melhor maneira possível, visando o progresso da cidade.

Thypólia também dava grande importância ao atletismo e à educação, dedicando total atenção a essas atividades, fornecendo apoio a todos para que a cidade prosperasse sem

conflitos internos. Com a ausência de conflitos internos, a cidade poderia prosperar, alicerçada em três pilares fundamentais: fogo, estratégia e justiça, que foram sendo construídos ao longo do tempo. Após a proposta de Atenas, Thypólia passou por um processo de transformação. As reuniões comunitárias, que antes eram marcadas por discussões acaloradas e desentendimentos, tornaram-se espaços de colaboração e diálogo. As mulheres, com sua visão estratégica, começaram a elaborar planos que não apenas atendiam às necessidades imediatas da cidade, mas também consideravam seu futuro. Um dos primeiros projetos implementados foi a criação de uma escola de estratégia militar e esportiva, onde homens e mulheres se reuniam para aprender juntos. Essa escola não apenas ensinava táticas e técnicas, mas também promovia valores como respeito mútuo e igualdade. Os jovens atletas da cidade começaram a se destacar nas competições regionais, trazendo orgulho e um espírito competitivo saudável para todos.

Com o tempo, as decisões tomadas em conjunto resultaram em melhorias significativas na infraestrutura da cidade. Os recursos começaram a ser alocados de maneira mais eficiente, e Thypólia se tornou um exemplo de prosperidade. A economia cresceu, impulsionada pelo aumento do comércio marítimo, aproveitando a localização privilegiada da cidade perto do mar Egeu. No entanto, nem tudo foi fácil. Alguns cidadãos ainda relutavam em aceitar a nova ordem. Um grupo tradicionalista começou a se opor à ideia de colaboração entre os gêneros, acreditando que o papel das mulheres deveria ser restrito ao lar e que os homens deveriam liderar sem consultar as mulheres. Em resposta a essa resistência, as líderes femininas organizaram um grande evento esportivo para celebrar a união da cidade. Competidores de todas as idades participaram de diferentes modalidades, mostrando que o trabalho em equipe era fundamental para alcançar grandes vitórias. O evento atraiu não apenas os habitantes de Thypólia, mas também visitantes de cidades vizinhas.

Apesar do sucesso inicial das mudanças, a cidade enfrentou novos desafios. O grupo tradicionalista, cada vez mais vocal, começou a organizar reuniões clandestinas para discutir formas de reverter a nova ordem. A tensão aumentava, e era evidente que a cidade poderia enfrentar um novo conflito interno se não encontrasse uma solução. Percebendo a gravidade da situação, as líderes femininas decidiram agir antes que a oposição ganhasse força. Elas propuseram um debate público, onde representantes de ambos os lados poderiam expressar suas preocupações e buscar um entendimento comum. O debate foi realizado na praça central, com a presença de toda a comunidade.

No debate, ficou claro que muitos dos temores dos tradicionalistas eram baseados em mal-entendidos sobre o novo papel das mulheres. As líderes explicaram que a colaboração não significava a perda da identidade masculina, mas sim a construção de uma cidade mais forte e

equilibrada. As mulheres reafirmaram que seus esforços estavam voltados para o bem comum, e não para a dominação. Após horas de discussões, uma nova proposta foi apresentada: a criação de um conselho misto, onde homens e mulheres teriam igual representação, garantindo que as decisões fossem tomadas em conjunto. Essa medida foi vista como um compromisso que poderia satisfazer ambos os lados. O conselho misto foi estabelecido, e, aos poucos, a desconfiança começou a diminuir. A cidade voltou a prosperar, e os tradicionalistas, vendo que suas preocupações estavam sendo levadas a sério, se integraram ao novo sistema. Thypólia continuou a crescer em harmonia, provando que a união e o diálogo eram as chaves para a verdadeira paz e prosperidade.

Tarcênia:

As histórias da mitologia grega fazem parte de uma tradição oral. Muitas delas nunca foram transcritas, e, ao longo do tempo, algumas desapareceram. Essa é uma dessas histórias. Em tempos antigos, na era das lendas da Grécia, surgiu um homem chamado Thanatos. Seguidor devoto de Hades, ele era um homem simples e solitário, vivendo sem família, mas com um profundo amor pela vida e o desejo de alcançar algo maior. Certa vez, Thanatos se aproximou de um lago encantado, atraído por músicas celestiais. No entanto, ao perceber que uma sereia estava revelando uma armadilha, ele rapidamente se virou para escapar. Nesse momento, uma sabedoria divina lhe foi concedida e, ao olhar para trás, o lago havia desaparecido, restando apenas em sua memória.

Abençoado com essa nova sabedoria, Thanatos se dirigiu a Hades para compartilhar o dom recebido. Hades, orgulhoso e grato, conferiu-lhe o título de Primeiro Comandante de suas tropas. Porém, em uma batalha contra Ares, o deus da guerra e irmão de Hades, Ares, consumido pela inveja e ressentimento, assassinou brutalmente Thanatos. Ao descobrir a tragédia, Hades confrontou Ares e, com o medo de seu irmão, Ares entregou o corpo de Thanatos. Hades, pesaroso, transportou o cadáver para seus aposentos e, com seu poder divino, ressuscitou Thanatos, agora imortal. Como um sinal de gratidão, Thanatos, renomeado Morte, começou a servir diretamente Hades, coletando as almas dos que haviam chegado ao fim de seus dias. Para homenagear Hades e Perséfone, Thanatos fundou uma cidade chamada Tarcênia. Edificada com a ajuda das almas perdidas, a cidade foi erguida entre montanhas para proteção de seus habitantes. Em reconhecimento à dedicação de Thanatos, Hades golpeou a terra com seus punhos, fazendo brotar minérios preciosos ao redor da cidade. Assim nasceu Tarcênia, a

cidade cristalina, abençoada por Hades e protegida por Morte. Esta profecia será contada por gerações como um testemunho da união entre o destino, a justiça e o poder divino.

A Revolta em Apolinísia:

Este é um dos diversos momentos que, infelizmente, optei por não incluir de forma mais detalhada nos relatos da dissertação, em razão de sua extensão e do foco assumido na narrativa da turma do 2º3. Ainda assim, considero esse episódio um dos mais marcantes da vivência da turma do 2º4, pois evidenciou um engajamento imediato de praticamente toda a classe. Ao perceber que a turma caminhava para um certo marasmo na participação e para um enfraquecimento da disposição coletiva, sugeri aos estudantes que demonstravam maior envolvimento desde o início do processo a realização de uma última estratégia.

Um grupo significativo dos principais conselheiros havia faltado, de modo que o conselho estava incompleto e, de certa forma, fragilizado. Ainda assim, solicitei que a conselheira-chefe convidasse uma aluna bastante participativa para integrar o conselho, algo que deveria ter ocorrido anteriormente, mas que não havia sido possível devido às faltas frequentes dessa estudante. Nesse dia, ela iniciou sua participação efetiva no conselho.

Indiquei que discutiríamos a constituição da cidade. Como a escritã havia faltado, assumi temporariamente a função de escrivão e conduzi o diálogo, registrando cada tema debatido, bem como as decisões e opiniões apresentadas. Iniciamos discutindo quem possuía cidadania e o que significava ser cidadão para eles. Por exemplo, a aluna recém-integrada ao conselho afirmou que o direito à participação política e à tomada de decisões era exclusivo da aristocracia e da nobreza, restrito àqueles que nasciam no palácio da cidade. Segundo o grupo, menores de dez anos, mulheres, estrangeiros (e filhos de estrangeiros nascidos na cidade) não poderiam participar. Mães solteiras também seriam excluídas, pois, de acordo com os conselheiros, seriam “culpadas” pela decadência da sociedade, um posicionamento que considerei bastante problemático.

A cada tema, os conselheiros propunham medidas cada vez mais absurdas, com a intenção explícita de provocar a turma. No entanto, a reação do restante da classe foi mínima: a maioria permanecia passiva, sem se envolver ou participar da reunião. Outro ponto levantado foi a realização de eleições apenas para gerar uma falsa sensação de participação popular, já que os candidatos seriam previamente selecionados e pertencentes à aristocracia. Para integrar esse grupo, seria necessário alcançar uma nota específica, acima de 20; quem estivesse abaixo disso não poderia participar. Uma aluna questionou essa regra, apontando que um dos membros

do conselho não atendia a esse critério. Foi então que a conselheira-chefe se aproximou de mim e perguntou: “Professor, o que fazemos? Essa provocação não está funcionando. Queremos que eles se revoltem e façam uma revolução, por isso estamos propondo medidas tão absurdas”.

Diante disso, sugeri que abordassem o tema da distribuição de notas (dracmas), indicando que o conselho teria poder para interferir nas notas de outros professores e nos três bimestres das três disciplinas que leciono para a turma. Essa estratégia funcionou gerando uma mobilização rápida e intensa de todos e todas, inclusive daqueles que anteriormente estavam distraídos, utilizando o celular, conversando ou jogando baralho. A sala inteira passou a se indignar, mobilizar-se e exigir explicações. Estudantes que antes estavam ao fundo do auditório se dirigiram rapidamente à frente, formando uma multidão diante do palco, entre gritos e questionamentos. Os membros do conselho adotaram uma postura defensiva.

Imediatamente, começaram a surgir questionamentos direcionados ao conselho, como: “por que dessa nota?”, “acho injusto isso, eu estou participando sim!”, “você não têm o direito de fazer isso!” e “quanto os magistrados vão ganhar de pontos? Por que eles podem mexer no celular e nós não?” Em resposta, o conselho passou a intensificar práticas repressivas, como punições, retirada de notas e advertências, o que agravou ainda mais o conflito. A população indignada passou a utilizar objetos diversos como forma de protesto: pedaços de mapas antigos enrolados, espadas cenográficas confeccionadas para outra turma e pedaços de madeira. Os conselheiros, por sua vez, provocavam a população, afirmando que tinham o direito de tomar aquelas decisões e que as medidas seriam aplicadas, pois os demais não participavam e, portanto, não mereciam estar ali.

Os manifestantes exigiam eleições abertas para a escolha de líderes e defendiam a ampliação da participação, recusando a exclusividade da aristocracia no poder. O nível de tensão aumentou progressivamente até que a aluna novata no conselho se aproximou de um dos manifestantes e realizou um chute encenado. Esse gesto desencadeou a invasão do palco: a população “eliminou” simbolicamente alguns membros do conselho e tomou o poder. A cena remeteu-me fortemente à Revolução Francesa, marcada pela indignação popular diante das decisões arbitrárias da aristocracia.

Ao ocuparem a mesa do conselho, os estudantes realizaram um gesto simbólico significativo, que poderia facilmente passar despercebido: sentaram-se sobre a mesa, e não nas cadeiras, como faziam anteriormente os aristocratas. Com objetos nas mãos, gritaram: “AGORA A GENTE É QUEM DECIDE AS COISAS!”. O primeiro decreto foi que todos ganhariam pontos, independentemente da condição social. O segundo afirmava que as mulheres poderiam, sim, participar das decisões políticas.

Aproveitei esse momento para discutir, a partir da perspectiva deles, quais decisões da constituição anterior seriam mantidas ou revistas. Fui retomando ponto a ponto, enquanto eles decretavam mudanças profundas, como a criação de uma assembleia geral, aberta à participação de todos, incluindo escravos e mulheres, com participação facultativa. Algumas propostas anteriores foram mantidas, o que gerou conflitos internos. Em determinado momento, houve a tentativa de revogar o direito de participação das mulheres, mas, como elas estavam presentes na revolução, reagiram imediatamente, questionando: “Como assim?!”.

Durante todo o processo, um aluno comentou: “Estão vendo? O sonho do oprimido é se tornar opressor! Olha o que estão fazendo, mantendo privilégios para eles”. Como alguns estudantes haviam faltado, ainda existiam remanescentes do antigo conselho que permaneciam influentes nas decisões políticas, o que se tornou um gancho para os próximos episódios. No grupo criado especificamente para o trabalho com o 2º4, a discussão se prolongou, especialmente em torno dos privilégios da nova classe de conselheiros presentes na assembleia.

Percebi que, talvez, tenha faltado de minha parte uma mediação mais aprofundada, trazendo modelos políticos que pudessem ampliar ainda mais a reflexão. Contudo, meu foco naquele momento foi oferecer aos estudantes a possibilidade de experimentar e refletir, a partir da vivência, sobre o funcionamento de um sistema político e sobre como construir uma sociedade mais justa, por meio da criação de mecanismos de participação popular. Para mim aquele foi o final para a narrativa da turma do 2º4 da Pólis de Apolinísia

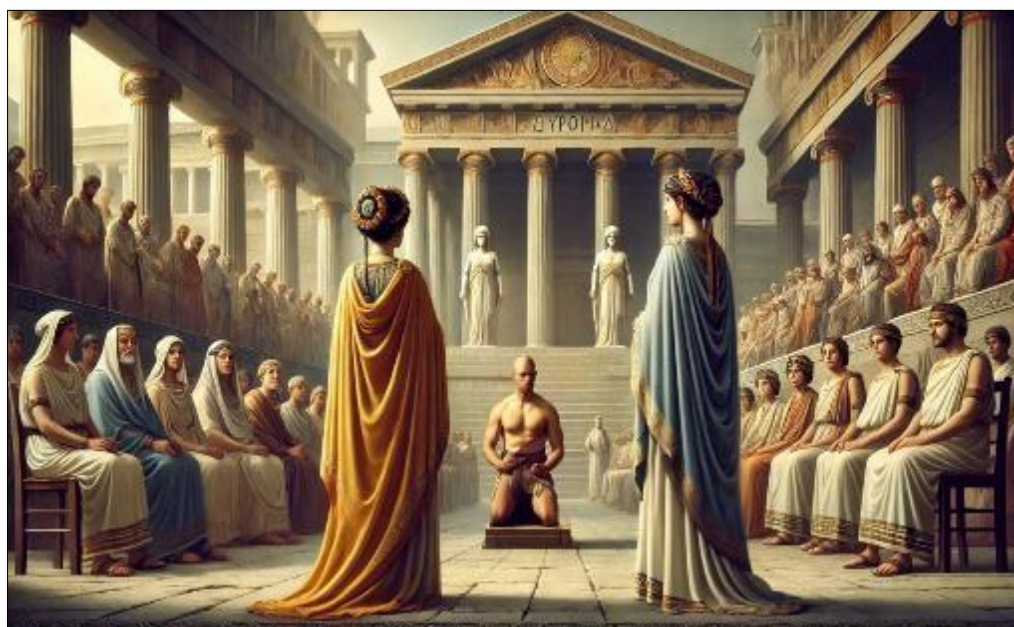
APÊNDICE B – OUTRAS IMAGENS DO PROCESSO GERADAS POR IA

Figura 29 – O deus Hades toca na terra e faz brotar os minérios em Tarcênia



Fonte: Imagem gerada por ChatGPT (OpenAI), 2024.

Figura 30 – O pronunciamento das sacerdotisas antes da execução de Kleon Sthenelides



Fonte: Imagem gerada por ChatGPT (OpenAI), 2024.

Figura 31 - Reunião diplomática do conselho da cidade de Thypólia com delegados da cidade de Apolinísia



Fonte: Imagem gerada por ChatGPT (OpenAI), 2024.

Figura 32- A fuga de Nicolaus e seus escravos de Thypólia.



Fonte: Imagem gerada por ChatGPT (OpenAI), 2024.

Figura 33 - O duelo entre a rainha de Harmátia e o soldado escravo da cidade de Thypólia.



Fonte: Imagem gerada por ChatGPT (OpenAI), 2024.

Figura 34 - A batalha entre Harmatianos e Tripólios.



Fonte: Imagem gerada por ChatGPT (OpenAI), 2024.

Figura 35 – O duelo entre João Carlos e Gustavo.



Fonte: Imagem gerada por ChatGPT (OpenAI), 2024