



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
FACULDADE DE HISTÓRIA

FELIPE ARAÚJO DE MELO

A HISTÓRIA EM CORPOS INTERPRETATIVOS: o ensino de história pela dança e o teatro

ANANINDEUA

2022

FELIPE ARAÚJO DE MELO

A HISTÓRIA EM CORPOS INTERPRETATIVOS: o ensino de história pela dança e o teatro

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de História, da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Licenciado em História.

Orientadora: Prof (a) Dr (a) Siméia de Nazaré Lopes.

ANANINDEUA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M528h Melo, Felipe Araújo de.
A História em Corpos Interpretativos : o ensino de história pela dança e o teatro / Felipe Araújo de Melo. — 2022.
72 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Siméia de Nazaré Lopes
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Curso de História, Ananindeua, 2022.

1. Ensino de História. 2. Consciência Histórica. 3. Dança.
4. Teatro. I. Título.

CDD 370

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos Orixás, aos Encantados, aos Caboclos e a todas as forças que me atravessam e regem minha vida. Agradeço a Sidnéia Vieira de Araújo, minha matriarca, que foi mãe, amiga e muitas vezes até minha orientadora, por conta das cobranças em terminar a escrita dessa pesquisa. A Karoline Araújo de Melo, minha bailarina que dança sobre diamantes.

Agradeço as minhas mestras da História, Prof.(a) Sidiana Macedo, com quem esta pesquisa se iniciou, por acreditar em mim e neste trabalho, por ter feito eu acreditar que era possível. Prof(a) Sueny Oliveira, com quem aprendi a amar as fontes históricas e com a qual iniciei novos horizontes de pesquisa e dedicação com a História da Dança. Prof(a) Siméia Lopes, que me acolheu dentro do projeto de extensão “Processos de Formação Docente: ações de ensino aprendizagem em História” durante cinco anos consecutivos e permitiu que eu me desenvolvesse como Professor- Artista- Pesquisador com toda a autonomia e competência possível.

Agradeço aos meus mestres e mestras da Dança, Prof. Éder Jastes, pela incrível humanidade e ensinamentos sobre danças da cultura brasileira e suas raízes e origens. Prof.(a) Eleonora Leal, por me fascinar com a Dança Moderna e Educação Somática, que hoje permito ao meu corpo experimentar e reinventar. Prof. (a) Gaby Albuquerque, pelo incentivo a minha pesquisa sobre Dança Moderna e aos ensinamentos profundos desta arte que permeia minha docência como professor de dança contemporânea. Prof. (a) Renata Rodrigues, pelos ensinamentos anatômicos do e no corpo que se fazem presentes nesta pesquisa. Prof.(a) Mariana Marques, uma terceira avó e amiga, aos ensinamentos compartilhados sobre corpo e máscara. Prof. (a) Mayrla Andrade, com quem minha dança começou e se mantém até hoje, pelo Artista Ananin que estou me tornando.

Agradeço a minhas amigas, Prof.(a) Aniceé do Carmo, pelas conversas e escutas, por acreditar no meu trabalho e por todos os livros e bibliografias emprestadas no decorrer da minha escrita. Prof.(a) Silvana Sardo, pela oportunidade de trabalho e aperfeiçoamento de minha carreira artística.

Por fim, agradeço a você leitor ou leitora, por dedicar seu tempo na apreciação do espetáculo que já irá começar!

“Dancem, Dancem, caso contrário, estamos perdidos”

PINA BAUSCH

Para Lucicléia Silva de Melo (In Memoriam)

(Tia Lúcia)

Querida Tia , Madrinha e Mãe!

Amor I Love You

RESUMO

O objetivo deste estudo é a reflexão sobre a produção de uma metodologia para o ensino da disciplina história através da dança e do teatro. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do projeto de extensão “Processos de Formação Docente: ações de ensino aprendizagem em história”, da Universidade Federal do Pará – UFPA. O foco do projeto era ministrar aulas de reforço da disciplina história utilizando novos recursos didáticos, como música, jogos didáticos, materiais audiovisuais. A dinâmica consistia em acompanhar a professora ou professor responsável pela turma, identificar o conteúdo trabalhado e nos horários vagos de lotação dos professores ofertar as aulas de reforço. Esta pesquisa foi desenvolvida no período de 2018-2021, teve como alvo a instituição Escola Municipal de Ensino Fundamental José Maria Moraes e Silva, na cidade de Ananindeua/Pará. No decorrer da pesquisa se executaram duas experiências-piloto que propiciaram a aplicação do ensino de história pela dança e o teatro. Através da etnografia da prática docente, como metodologia, foi possível desenvolver diversos registros como diários de campo, fotografias, desenhos, que elencaram o corpo dos alunos como objeto de investigação e se tornaram fonte de análise para compreender o cotidiano escolar e suas implicações na aplicação da proposta metodológica. A pesquisa leva em consideração: Quais os saberes necessários para ensinar história pela dança e o teatro; Cultura Escolar, Controles Corporais e Subversões, o corpo na escola; E por fim a Consciência histórica por meio da Dança e do Teatro. Nesta pesquisa também se problematiza a formação docente, instigando que os cursos de formação de futuros professores de história compreendam a necessidade de um currículo interdisciplinar entre história, dança e teatro. O que se aborda aqui é um ensino de história pautado na prática do corpo dançante e teatral, no qual se desenvolve conhecimento junto aos alunos e alunas.

Palavras Chave: Ensino de História, Consciência Histórica, Dança, Teatro.

ABSTRACT

The objective of this study is to reflect on the production of a methodology for teaching history through dance and theater. This research was developed from the extension project "Teacher Training Processes: Teaching and Learning Actions in History", at the Federal University of Pará - UFPA. The focus of the project was to give history tutoring using new teaching resources such as music, didactic games, and audiovisual materials. The dynamics consisted in accompanying the teacher or teacher responsible for the class, identifying the content being worked on, and during the teachers' vacant schedules, offering the tutoring classes. This research was developed in the period 2018-2021, and targeted the institution Escola Municipal de Ensino Fundamental José Maria Moraes e Silva, in the city of Ananindeua/Pará. During the course of the research, two pilot experiences were carried out, which provided the application of history teaching through dance and theater. Through the ethnography of the teaching practice, as a methodology, it was possible to develop several registers such as field diaries, photographs, and drawings, which listed the students' bodies as an object of investigation and became a source of analysis to understand the school routine and its implications in the application of the methodological proposal. The research takes into consideration: What knowledge is necessary to teach history through dance and theater; School Culture, Body Controls and Subversions, the body at school; and finally, Historical Consciousness through Dance and Theater. In this research, teacher education is also problematized, instigating that training courses for future history teachers understand the need for an interdisciplinary curriculum between history, dance, and theater. What is addressed here is a history teaching based on the practice of the dancing and theatrical body, in which knowledge is developed together with the students.

Key Words: History Teaching, Historical Awareness, Dance, Theater.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	REBALÃO ANTROPOFÁGICO: A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA- PESQUISADOR	10
3	“TODOS OS DIAS A GENTE ESCREVE”: CORPO, DISCIPLINA E SUBVERSÕES	19
3.1	Relatos e Registros: Interpretações sobre o corpo na escola	21
4	A HISTÓRIA NA PELE: UM MÉTODO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	33
4.1	Para que Serve / Serviu o Ensino de História ?	34
4.2	Corpos em Movimento: Experiências- Piloto	38
4.3	Tecendo Redes: Formação Continuada de Professores	53
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	67

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa iniciou em 2018, dentro do projeto de extensão “Processos de Formação Docente: ações de ensino e aprendizagem em história”, coordenado pela Prof^a Dr^a Siméia de Nazaré Lopes da Universidade Federal do Pará - UFPA. O objetivo central desse projeto extensionista, era ministrar aulas de reforço da disciplina história em uma escola-alvo utilizando-se de novos recursos didáticos como: música, jogos, filmes temáticos da disciplina história, selecionados conforme um acompanhamento prévio da turma e da necessidade dos alunos. Dentre as opções se definiu o uso da dança e do teatro como formas de abordar os conteúdos da disciplina história. A dinâmica consistia em acompanhar a professora ou professor responsável pela turma, identificar o seu conteúdo trabalhado e nos horários vagos de lotação dos professores ofertar as aulas de reforço.

A escola-alvo de aplicação desse projeto foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Maria de Moraes e Silva, localizada em Ananindeua/Pará. Durante o ano de 2018, consegui desenvolver nesta escola duas experiências-piloto com 01 turma do 7º ano e 01 turma do 8º ano do ensino fundamental, para os quais se trabalhou com os conteúdos de Grandes Navegações e Revolução Industrial, respectivamente. Com base nestas experiências, percebi que o processo de ensino-aprendizagem da disciplina história por meio da dança e do teatro, poderiam contrariar segundo Freire (1987), uma educação bancária, ou seja, o uso deste diálogo interdisciplinar poderia reorganizar a lógica de ensino que coloca os alunos como potes vazios ou lousas brancas e o professor como um ser de conhecimento absoluto e inquestionável.

As experimentações também proporcionaram reflexões sobre o corpo dos alunos e seu local no ambiente escolar. O ensino de história tendo como método o corpo dançante e teatral possui a capacidade também de inflingir a docilidade corporal imposta aos alunos dentro de sala de aula, na qual se debruçam os estudos de Foucault (1987). Desta maneira, acredito que tais experiências podem favorecer uma aprendizagem pautada no protagonismo dos alunos e das alunas na construção do conhecimento histórico.

Os registros das experimentações-piloto e do cotidiano da escola, possibilitaram o início da minha investigação e foram fontes norteadoras da necessidade de sistematizar uma metodologia para o ensino da disciplina história pela dança e o teatro. A partir deste ponto, necessitei aprimorar as fundamentações teórico-práticas na área das artes da dança e do teatro nessa pesquisa, através de cursos livres e na Escola de Teatro e Dança da UFPA –

ETDUFPA¹, localizada em Belém/PA.

O processo de coleta de dados para análise da pesquisa foi feito a partir da etnografia do espaço escolar, conforme André(1995), com a construção de diários de campo, fotografias do cotidiano de sala de aula, relato dos estudantes após as experiências-piloto. A temporalidade abarcada foi o período dos anos de 2018 à 2021; Este recorte, foi escolhido devido a pesquisa acompanhar as renovações e duração do projeto de extensão. Dentro da pesquisa se parte de três pontos de discussão: 1) Quais os saberes necessários para ensinar história pela dança e o teatro; 2) Cultura Escolar, Controles Corporais e Subversões, o corpo na escola; 3) Consciência histórica por meio da Dança e do Teatro. Estes pontos estruturam os debates dos capítulos desta pesquisa.

Assim, o seguinte trabalho está estruturado em três capítulos: No primeiro abordo a construção dos conceitos Rebalão Antropofágico e Professor-Artista-Pesquisador. Os termos surgiram no decorrer desta pesquisa e procuram sintetizar os saberes e práticas mobilizados pelo pesquisador entre a história, a dança e o teatro, na reinvenção da relação de ensino-aprendizagem dos conteúdos históricos. Condensando a trajetória do sujeito que pesquisa, é levado em consideração o diálogo entre a formação em história e nas artes, que por sua vez constitui uma rede onde se agregam e complementam de acordo com o método de ensino a ser empregado na sala de aula.

No segundo capítulo englobei as discussões sobre corpo e ensino, controles e subversões. Nele são destrinchados os registros desenvolvidos pela metodologia da etnografia da prática docente, com foco principal nos corpos dos alunos e professores. O que se busca é discutir a qual tipo de corpo contrariamos quando propomos o ensino de história pela dança e o teatro, e a contribuição de confrontar este cotidiano mecânico de ensino.

Por fim, no terceiro capítulo apresento as experiências-piloto junto aos relatos dos alunos e alunas participantes, e o desdobramento das mesmas na formulação do método *A História pela Pele*, que por sua vez condensa as etapas e dinâmicas para o ensino de história pela dança e o teatro e a consciência histórica.

Neste capítulo também incorporo os diálogos referentes a formação docente e a renovação da prática em sala de aula. Isso se deve, pois, no ano de 2019, se iniciou a oferta

¹Criada em 1962, surge como consequência da realização do primeiro curso de teatro na Universidade Federal do Pará- UFPA, a pedido dos professores Maria Sylvania Nunes e Benedito Nunes. Em 23 de setembro de 2003, a UFPA aprova o Plano de Curso Técnico da Escola de Teatro e Dança. Hoje a instituição agrega o curso técnico em cenografia criado em 2003, os cursos de licenciatura em dança e licenciatura em teatro, de 2008 e 2009, respectivamente. Tendo, portanto, um papel fundamental na formação de profissionais para o mercado artístico da região.

de um curso sobre ensino de história pela dança e o teatro, na UFPA- Campus Ananindeua em parceria ao Centro Acadêmico de História, direcionado para graduandos em história ou professores já atuantes, chegando a sua 8ª oferta no ano de 2021.

O incentivo para a execução deste curso foi a partir do entendimento que a formação continuada dos docentes é um direito do profissional, conforme ratifica Demo (2001). E se tratando de uma perspectiva interdisciplinar de ensino de história através da dança e do teatro a democratização de saberes se faz ainda mais necessária, e também pelo que sustenta Strazzacappa (2001), ao mencionar que o professor precisa trabalhar com seu corpo para poder despertar-se para as questões e diálogos corporais em sala de aula, de mesma forma, Scarpato (1999) enfatiza que o docente sem a experiência corporal devida, possivelmente não entenderá a importância de trabalhar com os corpos de seus alunos. Assim, o objetivo deste curso era proporcionar a formação continuada desses sujeitos e conseqüentemente possibilitar novas propostas e alternativas de ensino na sua prática docente.

As atividades do curso consistiram em parte teórica e prática, com leitura de textos sobre história, dança e teatro, foram abordados ainda temas como Educação Ambiental, Pluralidade Cultural. Após cada edição foram coletados relatos de todos os participantes, registros audiovisuais das aulas e fotografias das dinâmicas, os quais permitiram reformular as ofertas de novos minicursos e a propor o produto de nossa intervenção que será apresentado e analisado nesse TCC. A partir desta experiência foi possível perceber que as artes são um caminho para o ensino da disciplina história e uma necessidade.

Por fim, esta pesquisa vem demonstrar uma nova forma de ensinar história, uma forma onde o corpo do sujeito do presente é invadido por modos de ser e existir de corpos do passado.

Bate o terceiro sinal, as luzes se apagam, às cortinas se abrem e o espetáculo começa.

2 REBALÃO ANTROPOFÁGICO: A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA-PESQUISADOR

“Quais são os saberes que servem de base para o ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes?” (TARDIF, 2010, p. 9)

Para o início das considerações deste texto, tomo as perguntas acima como norteadoras deste primeiro tópico. Contudo, acredito que para esta pesquisa lhe faltam um complemento. Paraphrasing Tardif (2010), proponho as seguintes indagações, *Quais os saberes que servem de base para o ofício de professor, quando este dialoga com a dança e o teatro? Quais são as origens desses saberes? Como eles se interligam entre si na prática docente em sala de aula? No que agregam?* O objetivo desta parte inicial é justamente buscar as respostas dessas questões.

A necessidade de investigar tais saberes é devido a sua relação com a construção da metodologia que será apresentada no restante desta pesquisa, ou seja, são esses saberes que baseiam o meu ensino de história pela dança e o teatro. Por isso, pensei em mapeá-los e defini-los como *saberes artísticos*, estes por sua vez são um elemento estruturante do termo *Professor-Artista-Pesquisador*. Contudo, antes de adentrar no que seriam esses saberes, é fundamental que se pense as características dos conhecimentos comuns aos docentes, as origens e espaços onde os profissionais os colhem, entendendo que os mesmos advêm de diversas esferas e estão entrelaçados com a vida do próprio docente.

Para as reflexões retorno a Tardif (2010), cujo trabalho se debruça na investigação dos saberes que os professores utilizam em seu ofício diariamente. Para este autor, “os saberes dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional”, que além delas inclui as “suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (p. 11).

Nesse sentido, Tardif (2010) entende os saberes docentes como plurais e essencialmente heterogêneos, pois derivam da vida pessoal dos professores, da educação anterior ao magistério, das instituições que os formam, dos programas e livros didáticos e da própria prática ao exercer a profissão. Para este autor, os saberes que baseiam o ensino são, ao mesmo tempo: existenciais, sociais e pragmáticos. O caráter existencial dos saberes se faz devido o professor ser um sujeito que não raciocina apenas com a mente, ele é fruto de suas experiências de vida, de suas emoções. Não há como entender sua prática sem interligá-la a

sua história de vida, ao seu corpo, sua linguagem e com seus relacionamentos com os outros sujeitos sociais.

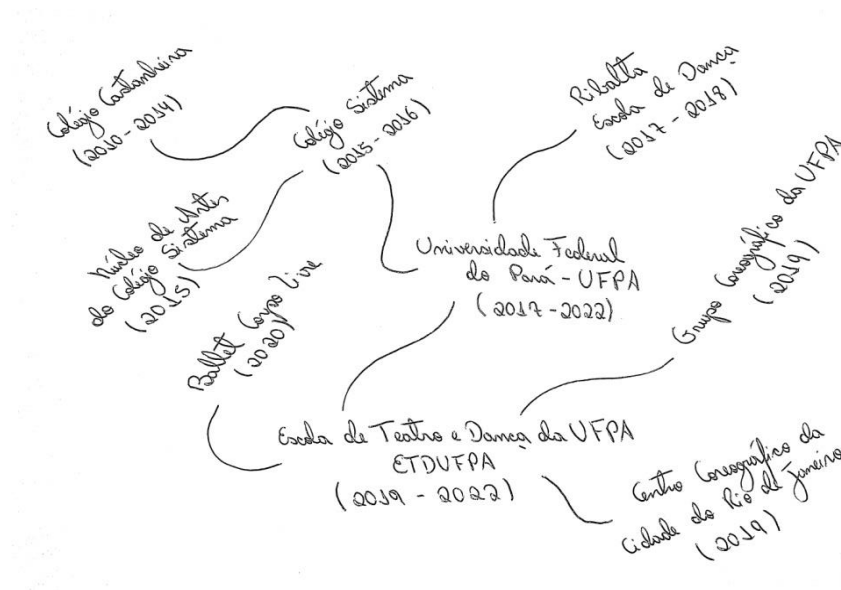
Já a dimensão social reside nas fontes de onde os saberes são derivados como: a família, a escola, a universidade, que por sua vez estão interligados a tempos sociais distintos como a infância e o ingresso na profissão. Há também os grupos sociais que geram saberes, como pesquisadores da universidade e as diretorias responsáveis pelos currículos. Nesta dimensão, o professor estabelece relações de legitimação ou descarte desses saberes conforme sua prática.

Por fim, a característica pragmática se situa na relação entre saber-fazer e a prática do trabalho do professor. É no seu ambiente de trabalho, em meio a improvisos e instabilidades, que o docente estabelece seus saberes que dialogam e se fundamentam, junto aos problemas e a função social deste profissional. Para Tardif (2010, p.106), “Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços”. É assim que são compreendidos os *saberes artísticos* mobilizados dentro desta pesquisa. São saberes sempre plurais e heterogêneos, derivados de diversos espaços e fontes, modelados conforme a dinâmica do espaço de trabalho e da carreira do sujeito.

Definir os *saberes artísticos* como conhecimentos teórico-práticos, advindos de bibliografias da área das artes, experiências, cursos e oficinas de dança, teatro ou semelhantes, estando relacionados ou não com algum espaço físico e, por fim, são usados pelo professor no ensino de sua disciplina. No mapeamento de espaços físicos, cheguei ao que se apresenta na imagem 1, a qual retrata as instituições pelas quais passei ao longo da minha constituição como docente e também como artista.

Ao identificar e mapear as experiências e os espaços constituintes dos saberes que baseiam esta pesquisa, é possível observar a construção de um conhecimento plural, que não se encontra apenas em livros acadêmicos ou na universidade, mas na prática do próprio corpo e da vivência pessoal do sujeito. E isso se deve ao fato de que me encontro em um espaço de fronteira. Não é apenas História e seu ensino que investigo nestas páginas, é História e Dança e Teatro. Estas áreas unidas se partilham e condensam em saberes da experiência, que por fim baseiam uma prática docente específica.

Imagem 1 - Espaços de Experiências e Saberes



Fonte: Acervo Pessoal do Autor.

O termo *experiência* utilizado aqui é baseado em Bondia (2002, p. 21), que afirma “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. De certo, as experiências pelas quais passei ao longo de minha trajetória me formaram. Sempre me coloquei como *sujeito da experiência*, que para Bondia (2002, p. 24) “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Portanto, me deixei marcar pelas vivências nos múltiplos espaços de artes, juntamente com a formação em História.

Como efeito dos vestígios dessas marcas, desenvolvi o termo *Professor-Artista-Pesquisador*, que consiste em um indivíduo que ao ensinar sua disciplina utiliza seus saberes artísticos, derivados de sua vida pessoal, previamente selecionados e colocados em teste no ambiente escolar, sendo substituídos por outros ou aprimorados. Existe por isso uma rede de conhecimentos cuja função é proporcionar ao professor uma nova forma de ensinar, neste caso, ensinar história.

Entendo a construção deste termo a partir de quatro elementos: a pluralidade dos saberes (já tratado no início deste tópico, a partir de Tardif), a pesquisa, a identidade e o estilo próprio de docência. Cada elemento possui um referencial que permite compreender a elaboração do professor-artista-pesquisador.

Sobre o elemento da *Pesquisa*, sua base está em Demo (2009), que destaca a importância do docente se assumir enquanto professor-pesquisador. Para o autor, a dimensão pesquisadora do docente é a ação reflexiva executada sempre quando há necessidade de renovação da profissão. Nesta atitude investigativa de si, o profissional tem a possibilidade de reestruturar sua prática, modificar valores e conceitos, excluir e substituir saberes.

É com este posicionamento, comprometido com a reinvenção de si, que constitui o professor-artista-pesquisador, assumindo sempre os seguintes questionamentos: *De onde vem os saberes que mobilizo em sala de aula?*, e principalmente *Como posso modificar a forma como ensino?*. Assumo este entendimento dentro desta pesquisa, pois sempre existe algo a ser modificado e isso se deve pela pluralidade que o próprio ambiente escolar possui. Nem sempre uma forma de ensinar será compatível com determinada instituição, seja por conta da recepção dos alunos ou pela própria gestão escolar. Entendo-me enquanto professor-pesquisador, em consequência da necessidade de indagar-me e ocasionar a mutabilidade dos saberes que emprego na construção da minha prática e desta pesquisa.

O elemento *Identidade* tem como base, Nóvoa (1995), que estabelece a ligação entre vida e ensino, o eu pessoal e o eu profissional na construção da identidade do professor. O autor estabelece um trio de “A” para compreender a construção do docente, que são: Adesão, Ação e Autoconsciência. A primeira engloba a dimensão dos princípios e valores assumidos pelo professor, a segunda se refere ao agir pedagógico, já a terceira corresponde ao ato reflexivo do profissional que legitima ou descarta saberes. Sendo assim, Nóvoa (1995, p. 34-35) menciona que

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de luta e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”

Compreendo assim o professor-artista-pesquisador como um reflexo do meu processo identitário, um acúmulo de saberes e concepções sobre ensino e educação que emergem na prática e orientam uma nova forma de ser dentro da sala de aula. Nóvoa (1995) ainda destaca que a maneira de ser se cruza com a maneira de ensinar, nesta ligação o que se é fora da sala de aula se reflete no ensinar e o ensinar se reflete no que se é. Nesta perspectiva entendo o valor da memória e dos conhecimentos que guardei, gerados pela experiência em outras áreas, para o entendimento da prática. O vivido gera saberes.

Dando continuidade aos processos que estão sendo apresentados, as concepções sobre o elemento *Estilo Docente* partem de Seffner (2011). O autor afirma que ao abordar os saberes da docência se estabelece o termo “estilo docente” como um elemento que agrega esses saberes dando uma característica própria ao professor que os utiliza. Seffner (2011, p. 3) defende que, a construção de um “estilo docente” deveria ser a preocupação de cada professor, como uma forma de firmar “uma marca pessoal em seu trabalho, pelo tipo de materiais que utiliza, pelas opiniões que tem, pelo modo de lidar com os alunos, até mesmo pelas roupas que veste e pelo linguajar que utiliza”.

É a partir de tal afirmação que o professor-artista-pesquisador se define também. Este termo é um estilo docente pessoal que explano, e ao qual me identifico e venho constituindo a partir de experiências plurais. Enfim, o professor-artista-pesquisador é um saber da experiência, é um modo de ser e estar em sala de aula e também na vida, é um estilo docente, é a vida se refletindo no ensinar e o ensinar refletindo na vida, é também reflexão e descarte de atitudes e saberes assim como renovação. Voltando a Bondia (2002), encaro o professor-artista-pesquisador como a síntese de saberes que não podem ser separados do indivíduo que os encarna.

Em suma, o professor-artista-pesquisador é constituído de vários saberes, incluindo saberes artísticos. Estes saberes constituem uma rede múltipla e heterogênea, sendo acessada pelo docente durante sua prática em sala de aula. Contudo, como operam entre si os saberes da história, da dança e do teatro? Em outras palavras, como conhecimentos tão diferentes podem se interligar ao ponto de fundamentarem uma nova forma de ensinar? Denomino esta ligação de *Rebalão Antropofágico*, uma compreensão de si perante a vida e suas experiências, caracterizado pelo alimentar-se de si mesmo possibilitando a transformação do sujeito.

Rebalão no sentido semântico é a união do substantivo *balão*² com o conceito de *rizoma*. A escolha de pensar os saberes estabelecidos nesta pesquisa sob a perspectiva rizomática de Deleuze e Guatarri (1995), parte do entendimento de que os saberes da História, da Dança e do Teatro operam entre si e se interligam de forma semelhante aos princípios do próprio rizoma. Os autores estabelecem seis princípios: conexão, heterogenidade, multiplicidade, ruptura a –significante, cartografia e decalcomania.

² De acordo com o Dicionário Online de Português, o termo se refere a um Invólucro de borracha, de papel ou de plástico, relativamente grosso que, cheio de gás ou ar quente, se eleva na atmosfera.

Os dois primeiros princípios, Conexão e Heterogenidade, para Deleuze e Guatarri (1995), caracterizam a possibilidade do rizoma de se conectar e desfazer conexões entre seus pontos, o que para os autores o difere, portanto de uma árvore ou raiz. E também definem a sua natureza plural, o rizoma agrega uma vastidão de elementos, o que o torna heterogêneo. A conexão entre os saberes da história, da dança e do teatro não é estática, pelo contrário é sempre fluída e móvel, pois saberes que servem para uma área, de certo não servirão para outra. Eles são adaptados e até excluídos, e acima de tudo, se renovam conforme novas conexões entre estas áreas são estabelecidas, como apontam Deleuze e Guatarri (1995, p. 15) “qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro ponto e deve sê-lo”. No que trata a heterogeneidade, também é bastante presente nesta pesquisa na medida em que os saberes mobilizados são pertencentes à três áreas, e apesar da dança e o teatro comporem a grande área da Arte, suas bases são totalmente diferentes. Assim, esses princípios são identificáveis na própria natureza desta pesquisa.

O terceiro princípio, Multiplicidade, caracteriza o rizoma enquanto um elemento cuja ampliação deriva da variação da natureza dos elementos que se conecta. Na multiplicidade se refletem os saberes múltiplos do corpo, das teorias, das experiências, dos espaços, que constituem esta pesquisa. Cada área possui seu universo investigativo, seu objeto de estudo, suas fundamentações e ferramentas de pesquisa. Ao se unirem a história, a dança e o teatro, compartilham entre si aquilo que pode ser utilizado no ensino, ampliando a rede de saberes acionados para a prática docente, disso portanto emerge o princípio da multiplicidade.

Nas rupturas a – significantes, o quarto princípio, o rizoma para os autores se assemelha às formigas, que mesmo com a destruição de semelhantes não deixam de se reconstruir. Este princípio caracteriza o rizoma na dimensão de sua religação. “Contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura”. Por isso, continuam os autores, “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.” (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 18)

Nesta pesquisa sobre as práticas e os saberes que os professores acumulam e reelaboram no processo de ensino de História, as ligações sempre podem ser rompidas e devem, a mudança de uma escola para outra pode ocasionar o princípio de ruptura a-significante, a própria experiência do sujeito pode provocar novos saberes que logo tomam os lugares de saberes antigos. Assim, a tríade das áreas se rasga, se rompe de acordo com as demandas do espaço escolar e da própria prática docente a ser reinventada constantemente.

Os últimos princípios, Cartografia e Decalcomania, fundamentam no rizoma sua dimensão de modificação contínua, ele não é uma cópia. Para os autores ele é semelhante a um mapa aberto a reversão, a novas conexões, sempre inacabado. Tal princípio se expressa, nesta pesquisa, no entendimento de que o Rebalão é um mapa de espaços, de experiências e de saberes, cujo pesquisador flutua em sua dimensão, desenvolvendo as ações de desmontar e revertê-lo. Como os próprios autores apontam, de certo o rebalão é uma toca com múltiplas entradas, linhas de fuga, tuneis em construção e outros em processo de fechamento. Com base nestes argumentos, afirmo que minha pesquisa foi feita no *intermezzo*, nas reticências da conjunção “e... e... e...”.

Já o termo *Antropofágico* faz referência a obra *Baba Antropofágica* (1973), da artista brasileira Lygia Clark³. Estando no meio das discussões sobre o Concretismo e o Neoconcretismo, Lygia Clark se desenvolveu artisticamente dialogando com o conceito de espaço-obra-espectador. De acordo com Carvalho (2011) Lygia começa a deslocar os espaços entre artista, o lugar da obra e o espectador em suas obras de artes. Isso a leva a negação de si mesma como artista, assim elege o outro como objeto de seu interesse e sua comunicação com ele se estabelece através de proposições com materiais diversos, muitas vezes precários. Segundo Carvalho (2011) dentre suas obras de destaque está a intitulada *Baba Antropofágica*, ilustrada na imagem 2, que corresponde a “uma proposição com carretéis de linhas que a artista realiza um corpo coletivo por meio de sujeitos que se ligam uns aos outros por meio de linhas de carretéis que saem de suas bocas”. Nesse momento, “um participante está no chão enquanto os outros vão tirando linhas e carretéis de suas bocas enrolando-as no corpo desse participante que acaba envolto por um emaranhado de linha de saliva dos participantes” (p.138).

³Esta artista, conforme Carvalho (2008), inicia seus estudos artísticos tardiamente, em 1947 no Rio de Janeiro, com o paisagista Roberto Burle Marx. Já em suas primeiras obras suas inquietações sobre a integração do espaço pictórico e o real se faziam presentes. Em 1950, Lygia Clark viaja para Paris retornando, depois de seus estudos, ao Brasil em 1952, num contexto onde o concretismo estava se estabelecendo enquanto arte de vanguarda, com uma polarização entre os artistas do Rio de Janeiro e os artistas de São Paulo, devido as suas divergentes concepções. Contrários a visão reducionista do concretismo defendido pelos artistas de São Paulo, os artistas concretos cariocas, incluindo aqui Lygia Clark, rompem com o concretismo através do Manifesto Neoconcreto escrito por Ferreira Gullar, e assinado por Lygia e outros artistas que não se identificavam com o concretismo suíço-alemão. Carvalho (2008) menciona que a ruptura levou os artistas neoconcretos a desdobrarem novas formas de se expressar através de novos espaços e ambientações das obras. Novos suportes foram introduzidos na medida em que o foco de suas obras estabeleciam a saída do plano bidimensional para o plano ocupado pelo espectador convidando-o para participar junto a obra, em síntese se buscava ligar a arte e a vida.

De acordo com Rodrigues (2017), esta obra de Lygia Clark remete aos hábitos da antropofagia entre os povos indígenas brasileiros e também a antropofagia executada pelos artistas modernistas no começo do século XX. Contudo, Stratico (2011, p. 3565) afirma que “há aqui uma possível alusão à antropofagia de Oswald de Andrade, porém, não se trata de devorar de formas artísticas de outros continentes” e continua a sua definição ressaltando que “o “antropofágico” de Clark diz respeito ao devorar do outro, ao fundir-se ao outro, alimentar-se e dar como alimento”.

Imagem 2 – Baba Antropofágica



Fonte: Acervo Lygia Clark.

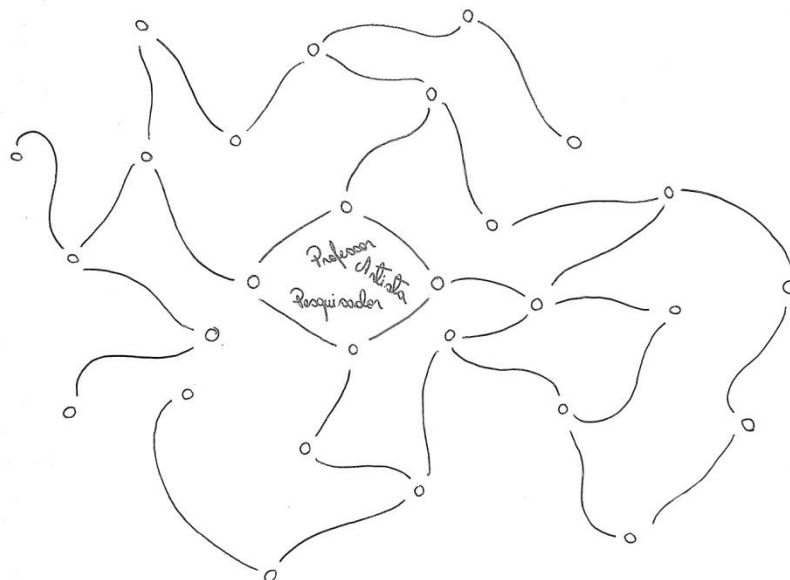
Rebalão Antropofágico é uma Imagem-Metáfora do processo de construção da minha prática docente, que é ilustrada por um balão que flutua sobre uma rede de conhecimentos. As influências de Lygia Clark na construção do Rebalão Antropofágico se fazem devido à característica metafórica deste. No deslocar entre as áreas de conhecimento o corpo-balão, que representa o sujeito pesquisador, engloba saberes distintos, digerindo-os e se nutrindo dos mesmos, daí sua relação com o antropofágico de Lygia Clark.

As linhas, que constituem o rizoma, recebem o sentido da baba, de rede, de fio de vida. A baba ou saliva como substância biológica tem características digestivas. Desta forma, no Rebalão Antropofágico a baba digere o próprio indivíduo, metaforicamente. A baba que impregna a linha do carretel é também (re)significada dentro do Rebalão Antropofágico como o conhecimento plural do sujeito que o expele para fora do corpo. Retornando a Stratico (2011, p. 3567) a baba é “entranha, muco, interioridade do corpo”, para esta pesquisa é a materialização do saber-fazer do docente, a qual está em constante processo de reformulação

e repensar-se na sua prática. Assim, a baba é um elemento de duplo sentido, ora sendo a prática do alimentar-se, ora sendo os saberes que estão imersos em mim.

A relação entre Rebalão Antropofágico e o Professor-Artista-Pesquisador é expressa na imagem 3. A imagem representa a visualidade das conexões entre rizoma, balão, professor, artista e pesquisador. Ela é um mapa, cada linha é um percurso e as esferas são as experiências ou saberes colhidos. Pode-se interpretá-la, ainda, como um mapeamento de um sujeito nômade, ele se desloca, se alimenta e parte para outro espaço, não há nada definido. De certo não existe raiz, apenas uma horizontalidade que não para de crescer, isso fica evidente nas esferas que parecem estarem esperando novas linhas de percurso.

Imagem 3 – Rebalão Antropofágico / Professor-Artista-Pesquisador



Fonte: Acervo Pessoal do Autor.

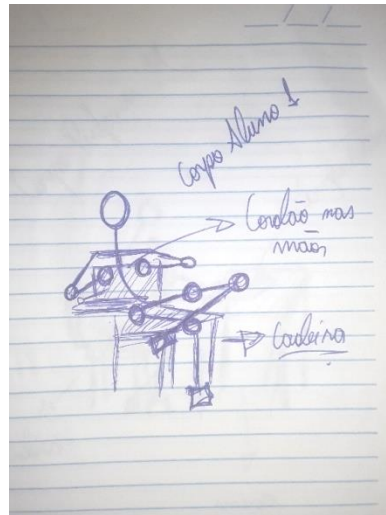
De certo, a imagem acima é um resumo do próprio pesquisador e seus trajetos nômades entre a história, a dança e o teatro, em busca de uma nova forma de ensinar que elege o corpo dançante e teatral como método. O capítulo que se iniciará condensa debates importantes sobre o ensino de história e o corpo do alunado, focalizando no caráter político do primeiro e que se espelha no segundo, impondo-o práticas de comportamento e punições. Estas práticas acabam estabelecendo uma lógica de ensino totalmente antagônica em relação à defendida nesta pesquisa e por isso cabe problematizá-las. Os seguintes capítulos apresentam as inquietações de um professor-artista-pesquisador.

O primeiro Ato se fecha, o personagem principal era um nômade!

3 “TODOS OS DIAS A GENTE ESCREVE”: CORPO, DISCIPLINA E SUBVERSÕES

Que percepções podem ser apresentadas ao contemplar a imagem abaixo?

Imagem 4 – Corpo Aluno



Fonte: Acervo Pessoal do Autor, 23/09/2019.

Para o início deste tópico pensei em descrever um pouco a imagem acima. Nela podemos observar uma figura representativa referente a um aluno. Ele se encontra sentado em uma cadeira, sua perna esquerda está colocada acima da perna direita, o quadril foi desenhado um pouco curvado assim como o traço que representa o tronco, o que causa a impressão de que o aluno está em uma posição “desleixada”. Por fim, há uma seta que sai do meio das figuras circulares apontando para a anotação “Cordão nas mãos”.

Acredito que muitos docentes já devam ter se deparado com tal representação, assumida na vida real pelos alunos de suas classes. E não seria uma surpresa que os docentes tenham corrigido seus alunos por tal postura corporal. Para além de um mero desenho, a imagem que abre este capítulo traz o ponto central deste tópico, o corpo do aluno na escola.

A referida imagem faz parte de um conjunto de registros sobre o cotidiano de duas instituições pelas quais passei em situações acadêmicas diferentes. Essas anotações foram tomadas como fontes para esta pesquisa. A primeira, em 2018, foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Maria Moraes e Silva, localizada em Ananindeua/PA, onde se aplicou o Projeto de Extensão “Processos de Formação Docente: ações de ensino-

aprendizagem em história”. Nessa escola, foram acompanhadas durante a pesquisa as turmas de 6º, 7º e 8º ano. Já a segunda, durante o ano de 2019, foi na Escola de Aplicação da UFPA, localizada em Belém/PA, onde realizei meu estágio supervisionado I, nesse espaço foram acompanhadas duas turmas de 6º ano. Ressalta-se que o acompanhamento foi realizado durante as aulas de História.

A coleta dos registros se deu a partir da etnografia da prática escolar, baseada em André (1995). Para a autora, a pesquisa em educação cuja natureza é etnográfica, possui os seguintes princípios:

- 1) O uso da observação participante, da entrevista e da análise de documentos.
- 2) O princípio onde o pesquisador é o próprio recurso para a coleta e análise dos dados recolhidos, isso porque ele é o responsável pela mudança da coleta de dados, da procura pelos sujeitos e também das problemáticas da própria pesquisa, tudo isso de acordo com as circunstâncias e acontecimentos.
- 3) O foco investigativo está nos acontecimentos que ocorrem no presente.
- 4) Ao retratar aos indivíduos estudados se parte de suas visões e concepções de como se definem.
- 5) O princípio de que este tipo de pesquisa possui um trabalho de campo.
- 6) O uso de muitas fontes descritivas pelo pesquisador.
- 7) A busca em gerar conceitos, teorias e novas formas de compreensão, sobre o objeto estudado.

Juntos, esses princípios formam uma prática de pesquisa que permite, segundo André (1995), a documentação daquilo que não pode ser documentado, ou seja, as micro relações que se estabelecem entre os sujeitos no cotidiano da escola. A escolha da abordagem etnográfica, dentro desta pesquisa, se deu pela necessidade de uma investigação minuciosa sobre um elemento fundamental para o ensino de história pela dança e o teatro: o corpo do aluno, e sua relação com o ambiente que ocupa, a escola. Assim, os registros no decorrer deste capítulo foram intencionalmente direcionados ao corpo.

Esta preocupação se deve ao fato de que tal objeto é permeado por relações de dominação, controle e resistência. O discernimento dessas relações se faz necessário na medida em que, possibilita enxergar a complexidade do ambiente escolar. Quando se pensa em movimentação dos corpos dos alunos em sala, os definimos como indisciplinados, tal

concepção é confrontada quando estimulamos o corpo a se movimentar, a se expressar, a sentir e aprender a história pela pele.

Consequentemente, esta compreensão é fundamental na construção de um método de ensino que dialogue com este ambiente, evitando possíveis obstáculos em sua execução. A seguir adentro em uma rede de registros que selecionei dos meus diários de campo. A escolha de incluir as fontes colhidas durante meu estágio supervisionado I, partiu da concepção de Kulcsar (1991) que defende os estágios supervisionados como uma área fundamental para o desenvolvimento do futuro docente, pois condensam a teoria e a prática da profissão possibilitando a formação da consciência necessária para exercê-la. A mesma autora aponta que a prática pedagógica deve ser um ponto de investigação sempre, desta forma as anotações desenvolvidas neste período, enriquecem a análise sobre o ambiente escolar na medida em que possibilitam comparações de características divergentes ou semelhantes entre as escolas. Ao longo desta explanação dialogarei com autores cujos conceitos desenvolvidos colaboram para a compreensão da dimensão do corpo no ambiente escolar.

3.1 Relatos e Registros: Interpretações sobre o corpo na escola

“Eu não estou interessada em como as pessoas se movem, mas no que as move”.

- Pina Bausch-

Parafraseando uma de minhas maiores referências no mundo da dança, gostaria de ressaltar o quando me fascino com o corpo. Ora reflexo da cultura, ora instrumento de confronto, ora onde a história do sujeito é carnificada, o corpo possui múltiplos significados e representações. Neste tópico, busco a compreensão sobre qual corpo habita a escola. Abrangendo também, os possíveis problemas que atravessam a reinvenção do ensino que elege este elemento como pilar para a relação de ensino-aprendizagem em história.

O corpo, segundo Le Breton (2007, p. 26), é “socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que os encarna”, assim, ele é um elemento que precisa ser entendido conforme a macroestrutura sociocultural em que está inserido. Le Breton (2007) ainda menciona que o corpo, em seus gestos e etiquetas, expressa a significação dos valores e as funções que as regras sociais invisíveis estabelecem. Por isso a necessidade de investigar o

corpo no ambiente escolar, esta é uma instituição social, com regras e normas e, portanto, impõem um modelo de conduta a ser seguida pelos corpos dos sujeitos. Cabendo assim, indagar a qual ideal político este modelo corporal corresponde.

Como ainda ressalta o autor, “no interior do corpo são as possibilidades sociais e culturais que se desenvolvem” (LE BRETON, 2007, p. 70). Com base nesta discussão, é possível compreender que o corpo não é neutro, muito pelo contrário, tudo o atravessa e o constitui de alguma forma. Desta maneira, procurei traçar uma investigação que focasse nas dinâmicas de significação dos corpos dos sujeitos no espaço escolar, observando as relações de poder entre disciplina e indisciplina, aquilo que era imposto e aquilo que era burlado, e assim construindo uma análise sobre as posturas e etiquetas dos sujeitos ali presentes.

Nesta análise, parto compreendendo o corpo como elemento altamente interligado ao que denominamos de *Cultura Escolar*. Para esta discussão, se incluem os apontamentos de Julia (2001) e Vidal (2006;2009). Este é um conceito chave para entendermos o funcionamento da escola e o local do corpo nesta instituição. Para Julia (2001, p. 10), a cultura escolar consiste em “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Ou seja, os saberes específicos de cada disciplina, as formas de se vestir e se portar, a organização do tempo, são envolvidos em um grande guarda-chuva conceitual. A cultura escolar é um conceito que condensa em si todos os elementos que constituem a escola, dos sujeitos até as diretrizes documentais dos currículos e planos pedagógicos.

Este autor também coloca a cultura infantil como elemento constituinte da cultura escolar. Neste caso, Julia (2001) menciona que se faz necessário observar as práticas e relações infantis que se desenvolvem nos pátios, nos intervalos, e complementando, até mesmo dentro das salas de aula. Dessas orientações que o autor apresenta que suscitaram o interesse nos corpos dos alunos e a compreensão de como ele se manifesta na cultura infantil enquanto meio pelo qual as condições de coerção e indisciplina são executados na escola.

Ainda sobre a cultura escolar, Vidal (2009, p. 39) afirma que a observação da escola deve se dar “pelas lentes da cultura escolar [que] permite não apenas ampliar nosso entendimento sobre o funcionamento interno da instituição como nos provoca a rever relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura”. Pode-se compreender assim, que a escola e o que se passa dentro dela está relacionado aos contextos histórico-culturais na

macroestrutura da sociedade e se faz necessário contextualiza-la em nossa temporalidade, ou seja, essas ações possuem a sua historicidade. Vale ressaltar, que Vidal (2006) também coloca que os elementos materiais, que constituem a denominada cultura material escolar, são modeladores do corpo do aluno. O lápis, a caneta, a carteira, compõem exemplos desta materialidade, e também precisam ser percebidos enquanto objetos de controle e historicamente usados no ambiente escolar.

Assim, cabe perguntar *Qual o corpo que habita a escola do século XXI?* E até mesmo indagarmos *O corpo realmente vai à escola*, na medida em que ele muitas vezes não passa de uma “carcaça”, colocado sem nenhuma função importante na relação de ensino-aprendizagem, principalmente da disciplina História. Com base nos registros que foram feitos em ambas as instituições, já mencionadas, decidi elencar cinco características comuns dentro dos cotidianos escolares pesquisados e que trazem ligações entre o corpo, os controles e as normas do ambiente escolar e as possíveis compreensões sobre suas dinâmicas:

- I. Espaço: Seja a ocupação do corpo na cadeira ou na sala de aula, o espaço é a um ponto de entendimento das ações dos indivíduos. O espaço pode controlar e limitar, mas também, pode ser corrompido quando mais de um corpo o ocupa ou quando um corpo reformula consciente ou não a lógica de ocupá-lo.
- II. Movimento: Ação de deslocamento de partes do corpo ou de sua totalidade, em um mesmo espaço ou não. Engloba, portanto, a ação de locomoção na sala de aula.
- III. Voz: Elemento sonoro usado para expressar indignações ou reprimir semelhantes.
- IV. Tecnologia: Representada, enfaticamente, pelo aparelho celular, usado em diversos momentos na sala de aula, seja para distração ou até mesmo como forma de registro dos conteúdos passados no quadro.
- V. Ações Incomuns: Trata-se, talvez, da característica mais peculiar anotada, abrangendo o uso de maquiagem até a ressignificação de objetos como caneta que viram lançadores de dardos e mochilas que viram tambores. Momentos onde se impera uma distração, por muitas vezes intencional e sintomática.

Referentes às características espaço, movimento e voz, destaco os seguintes registros:

25 de outubro de 2018: Alunos se acomodam na mesma carteira, esticam as pernas apoiando o calcanhar em outra cadeira. Uma aluna em especial chama atenção, vai até a porta da sala e ao voltar faz combinações singulares com as mãos o que pode ser interpretado como dança. Ao escrever a matéria no quadro os alunos exclamam frases como, “Tio já tá bom” ou “Tio já tá ótimo”.

25 de setembro de 2018: Atividade com material audiovisual- Se perguntou a opinião dos alunos sobre o uso do vídeo na sala de aula. Eles responderam que gostaram pois “Todos os dias a gente escreve”.

Com base nos relatos acima, penso que as concepções de disciplina de Foucault (1987) podem trazer um aprofundamento na análise. Para este autor, a disciplina é um conjunto de formas minuciosas de controle sobre o corpo. Em sua constituição a disciplina desenvolve elementos de seu fundamento, dentre eles: 1º) um local: determinado, diferente dos demais espaços da sociedade, onde se estabelecem as coerções aos indivíduos. 2º) A constituição da localização ou quadriculamento: para o indivíduo é destinado um espaço determinado, que o individualiza e ajuda no controle de seu corpo. 3º) O Controle das Atividades: se estabelece um horário para cada operação do corpo.

Desta forma, pode-se pensar a escola como um espaço operado por um conjunto de disciplinas, que por sua vez, se fazem cotidianamente de forma consciente ou não sobre os alunos e seus corpos. Na escola se estabelecem horários de entrada e saída, intervalo, uniforme padrão, se definem lugares aos alunos que geralmente são cadeiras individuais voltadas ao quadro, centralizando a figura de poder e autoridade no professor.

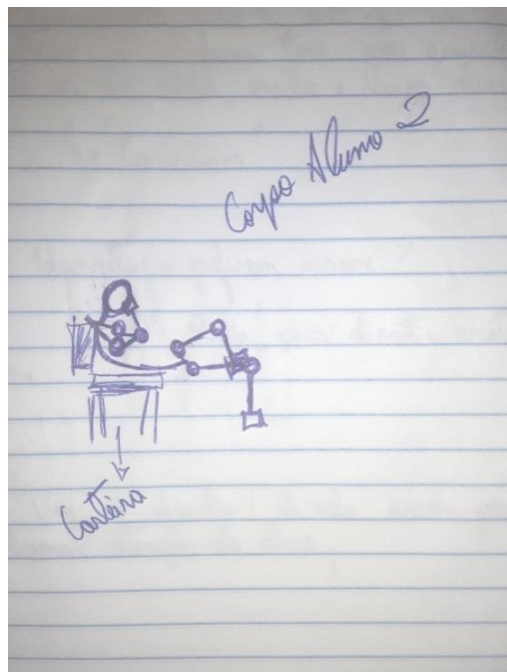
No entanto, o que se evidencia nos registros citados são práticas efetuadas pelos alunos que burlam as normas do espaço escolar, e que também, evidenciam as formas de ensino-aprendizagem as quais são submetidos diariamente. Se tratando das reflexões sobre ensino-aprendizagem se agrega a definição de “Educação para o não-movimento” de Strazzacappa (2001). Conforme a autora, esta definição se desenvolve a partir da lógica que estabelece um corpo imóvel na aprendizagem dentro de sala de aula, se elegendo uma educação do corpo repressiva.

Para esta educação se estabelece um modelo corporal interligado a escrita e silenciado na maior parte do tempo, o que retorna aos argumentos de Foucault (1985), ao afirmar que o corpo, invariavelmente em cada tipo de sociedade, está imerso em um conjunto de poderes que o limitam. Aqui o tipo de poder que tentamos problematizar é o que surge dentro do

ambiente escolar e que instaura uma determinada disciplina, que por sua vez define um modelo corporal, muitas vezes silenciador e autoritário, para aprender.

No entanto, os alunos possuem suas próprias formas de ressignificar as relações de poder e seus objetos, e isso fica evidente na presença da indisciplina corporal. O corpo portanto, está no centro dessas relações, ora controlado, ora liberto. O corpo é bombardeado por elementos coercitivos no ambiente escolar, mas isso não significa total subjugação a esses elementos. Nas imagens 5 e 6, e também na imagem 4, que abre este capítulo, fica explícito este entendimento.

Imagem 5- Corpo Aluno 2



Fonte: Acervo Pessoal do Autor, 23/09/2019.

É possível perceber posições corporais divergentes dos padrões, principalmente a imagem 5, onde o sujeito parece estar quase deitado no espaço da cadeira, o aluno apoia a cabeça na mão esquerda, o quadril sai da cadeira e a perna esquerda está cruzada sobre a direita. Esta posição pouco difere da posição expressa na imagem 6, abaixo. Em ambas ocorrem a ressignificação da cadeira, ou seja, do espaço que constitui a cultura material escolar e que é usado como elemento de controle, se estabelecendo ali um lugar do aluno diante do professor. É notável que por mais silenciado que seja, o alunado não para de desenvolver práticas que confrontam a lógica da mecanização do ensino empregado pela

escola. Isto será pensado mais à frente enquanto um sintoma, cujo diagnóstico é a manutenção de uma escola que não cabe em nosso tempo.

Imagem 6- Corpo Aluno



Fonte: Acervo Pessoal do Autor, 23/09/2019.

Ainda com base nas observações realizadas nas escolas, pode-se destacar as características IV e V, que defino como tecnologia e ações incomuns, fiz o registro dos seguintes relatos:

25 de outubro de 2018: Alunos usam o celular. Alunas brincam com estojo de maquiagem, passam uma no rosto da outra utilizando um pincel. A fala de uma aluna intriga a visão sobre o professor, ela comenta “Se eu fosse professora eu ia dizer ei! Podem brincar”.

13 de dezembro de 2018: A sala de aula é um espaço para se cuidar, uma aluna coloca um pouco de creme na mão e passa no cabelo, logo depois a mesma aluna estava com um tipo de protetor labial, percebeu que eu a observava e guardou o objeto.

9 de Setembro 2019: Uma aluna lia mangá; Um aluno usava celular e fone; Um aluno jogava uma bola de papel no outro.

Novamente se retratam ações consideradas como indisciplina, contudo nestes casos é importante destacar o uso de objetos da esfera privada dos sujeitos, que portanto, não fazem parte diretamente do ambiente escolar, como o estojo de maquiagem, o *mangá* e o creme hidratante. Tais ações suscitam a ideia de distração cuja ocorrência pode ser interpretada enquanto sintoma de um ensino monótono.

Para a problematização desta dimensão sintomática, os argumentos de Rocha (2001) e Freire (1987) são fundamentais. Segundo Rocha (2001, p. 48), “pela insistência na repetição dos mesmos conteúdos e formas de transmiti-los se produziu um modelo escolar de história difícil de ser superado”. Neste processo, onde se caracteriza a passividade do aluno, se estabeleceu um abuso da repetição de aulas meramente expositivas, que para Rocha (2001) é o fundamento da postura conservadora do professor. Pode-se compreender as ações registradas dos alunos, como formas que denunciam essa postura exercida pelo docente em sala de aula.

Esta perspectiva conservadora de ensino também ficou evidente nas atividades e exercícios passados aos alunos. Perguntas registradas nos diários desenvolvidos, como, *Qual o significado da palavra mesopotâmia? Qual é a atual capital do Egito? Como é chamada a escrita dos egípcios?* eram comuns, principalmente entre turmas diferentes mas correspondentes ao mesmo nível (6º Ano A e 6º Ano C). Tais atividades nada contribuíam para a aprendizagem dos alunos, apenas reforçavam uma memorização mecânica, que conforme Bittencourt (2008), estabelece o aprender sobre história resumindo-a em nomes, fatos e as suas datas. Apenas cópias de informação sem reflexão e que a nada levam mais do que um acúmulo de elementos aleatórios na mente dos alunos.

Ainda sobre esta postura, Freire (1987) a define como “Educação Bancária”. Esta consiste na condução dos alunos a memorizarem mecanicamente os conteúdos ministrados. Os alunos nesta lógica, se assemelham a potes vazios que são preenchidos pelo professor. Por fim, se assume o ato de depositar como regente da relação de ensino-aprendizagem, levando a uma falta de consciência dos alunos. Como consequência da concepção bancária da educação se pode interpretar as distrações e desinteresse por parte dos alunos como sintomas da manutenção deste sistema, que deve ser problematizado.

Referente às relações entre corpo, indisciplina, e a manutenção de um modelo educacional ultrapassado tratadas acima, Aquino (1998) traz também compreensões importantes para essa ligação. Segundo o autor, é possível pensarmos em três teorias-

denominações explicativas, em meio aos docentes, muito comuns sobre os alunos e seu comportamento: 1º) O Aluno Desrespeitador; 2º) O Aluno Sem Limites; 3º) O Aluno Desinteressado. Essas denominações são postas por Aquino (1998) correlacionadas às concepções dos professores e seu ambiente de trabalho.

O aluno desrespeitador, segundo Aquino (1998), corresponde ao entendimento de que, a indisciplina dos indivíduos em sala de aula se deriva pelo fato da escola ter se tornado mais permissiva a essas situações, se comparada com os modelos anteriores de escola. Para este autor isso é um erro a ser corrigido, pois, não leva em consideração a temporalidade e contextos das instituições e seus projetos políticos. Assim, o autor discorre sobre o endeuamento da escola anterior a nossa, que foi palco de exclusão social, destinada a poucos, ou seja, uma escola elitista, de cunho religioso ou militar. Logo, se conclui a forma equivocada de comparação destas instituições, que acaba se tornando uma forma de justificar a indisciplina dos alunos.

Outra justificativa, também errada, mencionada por Aquino (1998), é a do aluno sem limites, no qual o indivíduo é visto como um transgressor de regras por natureza e pela ausência dos pais na educação deste sujeito. O autor menciona, contrariando tal visão, que as regras existem e são respeitadas nos círculos de sociabilidade das crianças e jovens, e isso por sua vez rebate a ideia de que estes sujeitos desconhecem as regras do ambiente escolar ou que apresentam um “déficit moral”. Em relação a participação da família na educação dos alunos, o autor destaca que devesse entender a distintas funções da escola e da família.

Enquanto a família foca em moralizar a criança, a escola cumpre seu papel com o conhecimento, sua sistematização e amplitude na mente do aluno. Logo, mesmo que o aluno tenha precariedades em sua formação moral isso não deve ser um impedimento para que o trabalho do professor se realize, pois, o mesmo trabalha com a sistematização do conhecimento, por isso a necessidade do docente assumir, como defende o autor, o seu lugar e função em sala de aula para que, de mesma forma, o aluno possa assumir o seu papel enquanto parceiro na construção do conhecimento.

Por fim, o aluno desinteressado, se estabelece conforme Aquino (1998), como outra origem da indisciplina, e que também merece reparos. Nesta visão, o que se aponta como gerador do aluno desinteressado, é a suposta competição entre a escola e os meios de comunicação, sendo estes últimos mais atrativos e recreativos. Para Aquino (1998), esse tipo de comparação não deve ocorrer pois a informação e o conhecimento são elementos distintos.

A escola não é, e não deve ser, um espaço de mera transmissão de informação, pelo contrário é um local onde se deve partir da informação para chegar no “raciocínio lógico-conceitual”.

Nesta relação o autor também investe em discutir sobre a forma que o professor conduz suas aulas, estimulando a curiosidade de seus alunos ou apenas os empurrando conteúdos que nada despertam ou desafiam. O que se conclui é que, por mais que os meios de comunicações façam parte do cotidiano dos jovens e crianças, cabe ao professor o uso dos mesmos para afirmar a diferença e importância de seu trabalho.

Desta forma, a docência se estabelece com um sentido específico desta prática, Aquino (1998, p. 195) menciona que “o objetivo da ação docente não é "transmitir" ou difundir determinados produtos, tais com os dados, fórmulas ou fatos”. Para o autor, o seu objetivo é “fundamentalmente, reconstruir o caminho percorrido antes que se chegasse a tais produtos. E isso, e tão-somente, o que se faz em uma sala de aula!”

Em síntese, Aquino (1998) ao se debruçar sobre tais justificativas permite compreender a necessidade de reconstruirmos nossos olhares sobre o corpo que habita o ambiente escolar. A busca em compreender a indisciplina apenas como consequência de fatores indiretos ao trabalho do professor, acaba por acomodá-lo em um leque de julgamentos que em nada mudam o seu ofício, apenas perpetuam um modelo de ensino que não é capaz de se reinventar. Por fim, o autor estabelece a indisciplina como sintoma da necessidade de reinvenção do ensino, o que nesse sentido “talvez a indisciplina escolar esteja nos indicando que se trata de uma recusa desse novo sujeito histórico a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar”. Sem deixar de destacar que isso pode ser também “uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática. Trata-se do clamor de um novo tipo de relação civil.” (AQUINO, 1998, p. 189)

Como foi possível perceber o corpo está no centro das manifestações de resistência dos alunos, eles subvertem a lógica mecânica da aprendizagem na escola, através de sua indisciplina. O corpo, portanto, é elemento fundamental nas relações que constituem a cultura escolar, é nele e através dele que se fazem as condutas, as normas e as resistências, como aponta Le Breton (2007, p. 8), “emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural”. O corpo assim é um conectivo por onde se ligam as lógicas do espaço escolar e ele também é o meio pelo qual o sujeito responde a essas mesmas lógicas.

Com base nas análises apresentadas compreendo o corpo dos alunos como: *corpo (SUB)criativo*. *Sub* é derivado do termo subversivo⁴, a indisciplina em outras palavras, e *criativo* está relacionado ao entendimento da capacidade destes corpos de criarem formas de se relacionarem no/com o ambiente escolar. Contrariando as normas, eles denunciam o modelo ao qual são submetidos, e recriam o espaço que ocupam. Comprovando, assim, a exclusão do local do corpo na escola, e principalmente no ensino da disciplina história.

Sendo assim, escolher o corpo dançante e teatral como método para o ensino de história é confrontar os controles que a escola impõem aos corpos, desestabilizar a memorização mecânica dos conteúdos que por sua vez nada condizem com a realidade dos estudantes. É assumir para si a potencialidade da historicidade do corpo e permitir que este no tempo presente, com seus vocabulários de movimentos do cotidiano, experimente outros movimentos, agora não apenas culturais da região onde o sujeito vive, mas pertencentes a corpos do passados.

É preciso apontar também, que o uso do corpo e do movimento na sala de aula como um instrumento para o ensino, é um diálogo já apontado por estudiosos como o suíço Émile Jaques-Dalcroze e o francês Celestin Freinet que mesmo não sendo da área da história, já apontavam a importância de entender o corpo e suas habilidades, como uma forma de construir conhecimento sobre o mundo que cerca o sujeito.

Segundo Mariani (2012, p. 29),

“A grande contribuição de Jaques-Dalcroze está no fato de ter retirado o aluno da educação “livresca” a que estava submetido e fazê-lo participar de uma série de exercícios que demandam atuação física, tendo o corpo como objeto de expressão de uma representação dos elementos da música. Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. O grande objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer ‘eu sei’”

Desta maneira Jaques-Dalcroze, fundamentou uma pedagogia constituída, conforme a autora, na interação mente-corpo, sendo dividida em: 1) Rítmica, onde o corpo expressa os elementos musicais desenvolvendo a consciência musical do sujeito com as dissociações e reconhecimento das partes do corpo; 2) Solfejo, que trabalha a audição interna e a escrita das notas musicais; 3) Improvisação, que consiste no momento dos alunos mostrarem suas

⁴Segundo oDicionário Online de Português, o termo corresponde a ação de se opor a regras e normas, autoridades e instituições.

próprias composições e interpretações. Já Freinet, foi participante das guerras mundiais chegando a ter sua saúde debilitada, o que o levou a modificar sua prática dentro de sala de aula optando pelas aulas-passeio em torno da região, e a pôr seus alunos como indivíduos capazes de produzir conhecimentos e se expressarem através de textos, jornais, correspondências entre escolas, conforme Legrand (2010) e Scarpato (1999).

Tais pensamentos levam a indagar se não é hora da disciplina história problematizar o uso dos corpos dos alunos e alunas na sala de aula, seja como método de ensino ou pelo menos um ponto de início do próprio conteúdo a ser trabalhado. Segundo Cerri (2011, p. 130), “ensinar história considerando a consciência histórica é desenvolver atividades que permitam que o educando conheça história- de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja sua história”. Então, por que não consideramos a história que os corpos dos alunos e alunas carregam? Afinal, nada mais próprio de cada ser humano do que o corpo e suas memórias subterrâneas.

Conforme Santos e Moreira (2021), é preciso acolher a corporeidade dos alunos em sala de aula, entende-la enquanto um meio de aprendizagem e relação do sujeito com o mundo. Em sua pesquisa, os autores abordam um levantamento bibliográfico sobre o corpo na escola, e chegam a conclusão de que a necessidade de colocá-lo em contraponto a uma educação altamente intelectual, que prioriza a mente, é fundamental para o desenvolvimento do sujeito, pois reformula a lógica de ensino e possibilita uma educação significativa aos alunos.

É preciso perder o medo da expressividade corpórea dos nossos alunos, pois segundo os autores, “O corpo é, sem dúvida, o sujeito principal no processo de ensino e aprendizagem”. Por isso os autores reforçar a necessidade de estarmos sempre “atentos aos sinais da corporeidade da criança em todas as dimensões que a compõe”, a partir dessa ação “é possível evidenciarmos aprendizagens significativas, reverberando prazeres, pois, como já foi dito: é possível aprender brincando” (SANTOS; MOREIRA, 2021, p. 17).

De mesma forma, Gaya (2006) colabora com a discussão sobre o lugar do corpo na sala de aula e, conseqüentemente, na aprendizagem dos sujeitos. De acordo com Gaya (2006, p. 252), “nenhum sistema educativo, nenhuma pedagogia pode cumprir integralmente sua tarefa se deixar do lado de fora dos muros escolares o corpo”. Para o autor, os discursos pedagógicos que imperam no ambiente escolar são “míopes” quando se trata de pensar o corpo como ponto de desdobramento da ação de aprender. Desta maneira, ao corpo sóresta ser

uma “estátua de mármore”, ou até mesmo, não ir à escola, pois neste espaço não se possibilita sua existência. Gaya (2006, p. 266) defende que o “corpo é plena atividade sensorial, portanto, convenhamos, nada pode existir no conhecimento que não tenha passado primeiramente pelo corpo. Receber, emitir, conversar, transmitir são, todos, atos especializados do corpo”.

Sendo o corpo este elemento onde o conhecimento germina, se faz necessário repensar o ensino, um novo ponto de partida para o ensino e a aprendizagem da disciplina história. O corpo precisa ir e estar na escola, como uma segunda casa, ele precisa abrir a porta da sala de aula, se acomodar e discutir com o docente sobre os conteúdos passados, ele precisa assistir as aulas de história e comentar sobre os conceitos abordados na construção do conhecimento, pois sem ele, como aponta Gaya (2006, p. 267) “não há conhecimento sem corpo”.

Assim, o capítulo adiante busca mostrar um possível lugar para o corpo na sala de aula de história. Ele é tomado como elemento central da dinâmica, e o ponto inicial e final da ampliação da consciência histórica do sujeito. É da relação entre o corpo histórico do presente e do passado que buscamos a construção de um novo método de ensino para a disciplina história.

O segundo ato termina ! O corpo é o início, meio e fim!

4 A HISTÓRIA NA PELE: UM MÉTODO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

“Eu me pego sonhando com uma educação musical na qual o corpo faria ele mesmo o papel de intermediário entre nossos pensamentos, e se tornaria instrumento direto dos nossos sentimentos”

“Não ouvimos a música só com os nossos ouvidos, ela ressoa no corpo inteiro, no cérebro e no coração”

- Émille Jacquez Dalcroze-

É tomando o sonho de Dalcroze como inspiração que inicio este tópico, pois também tenho um sonho a respeito do corpo. Me pego sonhando com uma educação na qual a disciplina história seja encontrada nos corpos silenciosos e barulhentos dos alunos em sala de aula. Que ele seja o ponto de partida para a consciência histórica, e assim possamos reinventar o ensino e a aprendizagem desta disciplina. É acreditando que a história ressoa no corpo dançante e teatral que este capítulo foi construído, nele se condensam os saberes artísticos, docentes, plurais e heterogêneos de um professor-artista-pesquisador.

Tomo como princípio de reflexão e organização textual deste capítulo as considerações sobre a *prática de ensino reflexiva* de Zeichner (1993). Esta prática para o autor, consiste em uma posição do docente perante seu ofício, uma posição que pensa sobre o que faz, como faz e para que/quem faz. É um estado de indagação onde teorias podem ser criadas, questionadas e modificadas no decorrer da análise e discussão junto com os pares. Desta forma, Zeichner (1993) estabeleceu três pontos que constituem a prática reflexiva do docente.

O primeiro está relacionado a como o professor direciona sua atenção investigativa e reflexiva. Para o autor, o professor deveria se atentar para o interno e o externo da sala de aula, ou seja, para as questões político-culturais que rodeiam o seu ensino no ambiente escolar. O segundo ponto discutido é do professor e seu dever com uma educação emancipatória e democrática derivada de suas ações. Para Zeichner (1993), é preciso entender o caráter político da ação dos professores, e é preciso que este profissional indague sua prática contextualizando-a junto as desigualdades e injustiças sociais que existem e se perpetuam no seu ambiente de trabalho. Por fim, o terceiro ponto é a reflexão que se compartilha junto aos pares, como o próprio autor comenta, é a construção de “comunidades de aprendizagem”. Assim, a prática reflexiva gera teorias e saberes que necessitam ser compartilhados entre docentes.

É a partir destes pontos que tracei as narrativas dos subtópicos seguintes, primeiro incorporei um olhar reflexivo sobre o ensino de história, sua finalidade, os projetos que o afetaram ao longo do tempo, que classes sociais estavam por trás das modificações, condensando assim, os dois primeiros pontos da prática de ensino reflexiva. Em seguida explano a construção da minha teoria-método sobre o ensino de história pela dança e o teatro, suas etapas e aplicabilidade, me colocando enquanto *Professor-Artista-Pesquisador-Reflexivo*. E como terceiro ponto, abordo o curso de formação continuada para professores de história, ofertado desde 2019, e a constituição de comunidades de aprendizagem através das iniciativas extensionistas do projeto “Processos de Formação Docente: ações de ensino aprendizagem em história”.

4.1 Para que Serve / Serviu o Ensino de História ?

Segundo Arruda (1995), quando professores de história não se interrogam sobre o que ensinam em sala de aula podem correr o risco de reproduzirem falas e visões das grandes personalidades e fatos, que constituem uma parcela do que se conhece por história. Talvez a famosa pergunta *Por que preciso estudar história?*, avassaladora em alguns casos e que deixa profissionais da área irritados ou nervosos, seja mais importante do que se imagina.

Como apontado por Pinsky e Pinsky (2007), o professor precisa selecionar o que vai ensinar e como vai desenvolver sua aula, prezando para que o aluno se enxergue como sujeito histórico, fruto de processos com mudanças e permanências. Contudo, vale também nesta atitude reflexiva, entender como a história foi ensinada no passado e com qual finalidade. Isso é importante, pois, possibilita enxergar as mudanças e permanências de métodos de ensino e seus objetivos, as alterações dos currículos, as classes sociais que tinham acesso a educação e conseqüentemente ao ensino de história, e como tudo isso gerava e mantinha desigualdades sociais, existentes até hoje. Apontar um breve panorama da história do ensino da disciplina história, é fundamental para que possamos de fato produzir novas teorias e formas de ensinar que realmente tragam mudanças na aprendizagem desta disciplina.

Para o início das reflexões aqui postas, gostaria de afirmar que a educação é um elemento cultural de dominação, de acordo com Romanelli (1986). Segundo a autora, a educação que se fez presente desde o período colonial no Brasil, enraizou uma *Cultura Intelectual Transplantada*, que por sua vez impôs um modelo educacional europeu importado e direcionado as classes dominantes, com a finalidade de permitir a continuação de seus poderes. A esta educação, cuja a Companhia de Jesus ficou responsável, se direcionavam os

filhos, exaltando aqui a figura masculina, das famílias de classe alta do período salvo aqueles que fossem primogênitos, pois herdariam os negócios da família. Assim, a educação estabelecida se iniciou altamente excludente até mesmo para os pertencentes da classe dominante, para os que poderiam usufruir dos saberes, foram direcionados, conforme Romanelli (1986, p. 34) para “as coisas do espírito”, que por sua vez em nada ameaçava a estrutura social vigente.

Desta forma, este transplante se fez tão invasivo e excludente que a própria autora coloca “o ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo” (ROMANELLI, 1986, p. 34). Com o passar das mudanças políticas e sociais a classe dominante percebeu o potencial da educação na construção de representantes e figuras políticas, e conseqüentemente a manutenção de seus interesses, como aponta Romanelli (1986, p. 46) “a função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do regime”. Com o surgimento da pequena classe burguesa, a demanda pela educação foi latente, pois foi significada como elemento de ascensão social. Contudo, devido a falta de investimento desde o período colonial, devido não atender significadamente ao modelo econômico e político vigente na época, a educação brasileira se viu em crise devido a alta demanda social, se tornando ainda mais precária e excludente, principalmente com as camadas mais pobres.

Como resultado deste processo, se originou uma desigualdade social da educação enraizada politicamente na construção da sociedade brasileira, isto por sua vez, afetou ao ensino de história, quando esta disciplina de fato foi consolidada nos espaços e instituições de ensino. Logo é fundamental que pensemos o ensino de história como elemento político de dominação e exclusão, e a necessidade de combatermos estes ideais que marginalizam até os dias atuais, a trajetória de sujeitos sociais que não correspondem a elite, como personalidades pretas, mulheres e demais grupos sociais esquecidos propositalmente na escrita e no ensino da disciplina história.

Essas reflexões são importantes para contestar a própria prática docente perante que sujeitos procura-se formar e retornar ao meio social. Sendo assim, ao transitar pela história do ensino desta disciplina, Thais Fonseca (2006), aponta que a história ganha uma importância privilegiada por ser um meio de legitimar, aos futuros integrantes da sociedade, os ideais identitários e de poder que constituíram a nação. A autora elenca processos constitutivos das formas de ensinar história e suas correspondências as classes dominantes. Desta forma, é

posto um panorama dos processos de modificações do ensino, seja pelos ideais educacionais dos jesuítas no período colonial, ou do estado que buscava a modernização pela educação e até mesmo pela ditadura militar e seus pensamentos autoritários.

“A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a história ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria.” (FONSECA, 2006, p. 24)

Thais Fonseca (2006) mostra portanto, na construção da disciplina história, um caminho marcado por exclusões, seleções e influências obviamente políticas das classes dominantes, cujo ideal de história pregava o desenvolvimento de uma identidade nacional. Vale ressaltar, que essa identidade foi usada como forma de legitimar as desigualdades entre os sujeitos sociais. Conforme Thais Fonseca (2006, p. 47),

“Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma história eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia.”

Ainda a respeito dos ideais políticos que permearam a construção e a prática do ensino de história, é necessário mencionar os estudos de Selva Fonseca (2003). A autora coloca a educação como um “lugar estratégico”, pois nela as classes dominantes da sociedade operam com o intuito de prolongar seus poderes e interesses. No caso de seus estudos sobre ditadura militar, esta afirmação fica evidente. Selva Fonseca (2003;1993) coloca que as interferências feitas pelos militares no ensino de história, desde a criação de licenciaturas curtas, que visavam a formação mercadológica dos professores, até a dissolução da história e de geografia e o surgimento do ensino da educação moral e cívica, as alterações mantiveram o seu papel com as classes que as executaram. Ao analisar os currículos de São Paulo e Minas Gerais, Selva Fonseca (1993, p. 69) coloca que,

“O ensino de História configura espaço privilegiado para a transmissão de noções tais como pátria, nação, igualdade, bem como, para o culto dos heróis nacionais. O Estado, sem dúvida, utiliza-se dos currículos para uniformizar o passado”.

No meio deste contexto, é importante mencionar aqui o termo *Currículo* dentro das análises sobre os ideais políticos que atravessaram o ensino de história ao longo do tempo. Com base em Goodson (1995), podemos encarar o currículo, neste caso o currículo da disciplina História, como uma tradição inventada, ou seja, é um elemento que une práticas e

modos de fazer instituídos e perpetuados na sociedade com forte ligação a heranças do passado. Para Goodson (1995, p. 21),

“O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições”.

Sendo inventado e intencional, como o autor permite compreender, é preciso atentarmos para as finalidades pelas quais o currículo de história foi moldado. Ainda sobre currículo, Silva (2001) colabora com a inquietação levantada, por compreender este elemento como metamorfose escrita da política curricular. Segundo o autor, o currículo é um espaço onde se travam disputas do social e do político, é através dele que as classes sociais, principalmente dominantes, fazem escutar sua “verdade”. É um derivado do projeto social destas classes.

Na sala de aula, ele estabelece os papéis dos docentes, define os conhecimentos a serem transmitidos, os procedimentos a serem usados e por isso não pode ser analisado fora das relações de poder. Desta forma, é possível concluir com base nos autores mencionados até aqui, que a constituição da disciplina história e seu ensino teve seu currículo orientado aos interesses das classes dominantes, promovendo desigualdade ao acesso a educação, dominação e silenciamentos, e conseqüentemente impediu a ascensão dos indivíduos marginalizados do meio social, mantendo assim, um abismo para a melhora de vida destes sujeitos.

O ensino de história se constitui assim como um campo de disputa, como aponta Seffner (2019, p. 37), “O ensino de história não é neutro, é fortemente político, e por conta disso podemos dizer que ele se articula com ideologias e visões de mundo”. Ainda com base neste autor, o mesmo também discorre que o ensino de história permite que os sujeitos adentrem suas tradições ao mesmo tempo que promove subsídios para problematiza-las, não obrigando a nada, mais questionando muito. Esta argumentação, leva a compreender a causa do domínio de como se ensinar os conteúdos de história por parte das classes altas, em outras palavras, ao mesmo tempo em que o ensino pode silenciar, ele também pode ajudar a compreender a sociedade e indagar as mazelas sociais, tornando o sujeito alienado em crítico de seu tempo.

Bittencourt (2008), ao apontar as divergências entre memorização mecânica e memorização consciente, expõem as perspectivas do que era considerado aprender história. O

aprender história era saber os nomes, os fatos e as suas datas, se resumiam, portanto, a cópias de informação sem reflexão. De certa maneira isso ainda persiste nos dias atuais, e revela a manutenção de uma visão conteudista da disciplina história, que em nada colaboram para a orientação do sujeito em seu tempo. Por fim, a afirmação posta por Gadotti (1981, p. 13), “a educação é política. O que precisa é ter clareza do projeto que ela defende, politizando-a.”, é fundamental para que as reflexões sobre o ensino de história e seus métodos continuem.

Sendo assim, busca-se um ensino de história onde os discentes possam desenvolver a capacidade de compreender o caminho trilhado pela sociedade em que vivem. Não no sentido evolutivo e de progresso, mas, permeado de causas e consequências, de cotidiano simples e de resistência, onde os modos de ser e fazer são repletos de história e acima de tudo são vividos por esses alunos.

A dança e o teatro podem ser uma forma de potencializar essa compreensão sobre a realidade que nos cerca.

4.2 Corpos em Movimento: Experiências- Piloto

Ao longo da execução do projeto de extensão “Processos de Formação Docente: ações de ensino aprendizagem em História” em 2018, como já foi mencionado, foram desenvolvidas duas atividades, cuja natureza interdisciplinar possibilitou a construção deste trabalho. Estas experiências foram denominadas como *Experiências-Piloto*, devido terem sido realizadas ainda em um estágio de aprimoramento teórico-prático, principalmente no campo das artes. Elas tiveram como espaço de aplicação a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Maria de Moraes e Silva, localizada em Ananindeua/PA.

As intervenções tiveram bases artísticas diferentes, o que possibilitou abordar a dança e o teatro na mesma instituição como método de ensino e assim ampliar a discussão da pesquisa. A composição coreográfica se debruçou sobre o conteúdo de *Revolução Industrial* e a peça teatral abordou o tema de *Grandes Navegações*, sendo desenvolvidas com as turmas do 8º e 7º ano, respectivamente. O processo de construção e escolha dos conteúdos trabalhados se deu pela metodologia do próprio projeto de extensão, que consistia no acompanhamento prévio do bolsista nas aulas do docente responsável pelas turmas, e logo após, a aplicação das aulas de reforço com o uso de novos recursos didáticos, cabe apontar que as aulas foram ofertadas em horários vagos na grade de professores da escola.

A base para a criação das atividades se deu, principalmente, pela leitura de Marques (2010) e Reverbel (1996), que colaboraram com exercícios de aquecimento e dinâmica em grupo. Foram colhidos questionários dos alunos que participaram como intérpretes e da platéia (na atividade do teatro) com o intuito de perceber como os mesmos associavam o conteúdo das apresentações ao que estava sendo ministrado pela professora oficial da turma. A montagem sobre Revolução Industrial, denominada "Entre Engrenagens", teve como material de apoio uma cena do filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin, com o intuito de inspirar os alunos e ajudá-los a compreender a proposta. Os movimentos consistiram em repetições de sequências montadas pelos participantes. A proposta era transmitir um cenário de fábrica ou de linha de produção, como objeto cênico foram utilizados os sapatos das próprias alunas que participaram da atividade, como é possível perceber na imagem 6.

Imagem 7 – Processo Criativo da Coreografia de Revolução Industrial



Fonte: Acervo Pessoal do Autor, 2018.

Para Scarpato (1999, p. 20-21) “o objetivo da dança na escola não é formar bailarinos com técnicas e estilo convencional. É possibilitar ao aluno conhecer e descobrir a variedade de usos que pode fazer com seu corpo, descobrir os benefícios da atividade criativa da dança”. De certo, foi em busca deste descobrimento do corpo como método de ensino da história que desenvolvi esta atividade junto as alunas participantes, em relação aos benefícios, acredito na voz das próprias alunas e por isso, após a atividade, foram coletados seus relatos, darei destaque aos seguintes:

Aluna A: “Nas aulas com o prof. Felipe foi muito legal porque era uma coisa diferente na Escola e não tem apresentações de danças e tals sem ser de festas. Na dança do

artesanato fizemos sobre o sapato, comparamos as coisas como o sapato é feito e outras coisas. Na dança sobre o filme “tempos modernos” fizemos baseado no filme, no mesmo tinha movimentos repetitivos e fizemos o mesmo. Me senti naquele tempo, não conseguindo parar de fazer os movimentos.”

Aluna B: “Nos estudamos sobre a revolução industrial, as aulas com o professor Felipe foram bem legais e diferentes, nós nunca tivemos aulas assim antes, foi divertido principalmente os ensaios. Ele fez com que nós nos sentirmos com as pessoas daquela época.”

Aluna C: “Eu gostei da apresentação foi legal, divertido etc. A apresentação fez aí entender mais o assunto, pois o Filipe ao mesmo tempo que ele relacionava os passos de dança ele relacionava-os com o assunto, explicando-o.”

Com base nos relatos é importante observar alguns pontos. O primeiro no relato da aluna A, evidencia o quanto a dança é marginalizada neste ambiente escolar, se reduzindo a datas e eventos maiores, o que evidencia os controles acerca do corpo tratados no capítulo anterior. Outra questão que permeia as falas A e B é um sentimento de “túnel do tempo” onde as experiências do passado são vividas no presente de uma forma bem aproximada. Este é um reflexo da potencialidade da dança, o corpo se torna um caminho para compreender os conteúdos da disciplina história. Por fim, o último registro mostra uma constatação do que procurava-se evidenciar com esta pesquisa, o corpo é um método de ensino na medida em que possibilita a compreensão dos indivíduos através da experimentação de fragmentos do passado.

É preciso comentar um evento interessante após a apresentação da primeira intervenção. No dia seguinte os alunos, de outras turmas, paravam-me no corredor pedindo para que desenvolvesse uma peça teatral para suas turmas. Alguns comentavam “O senhor fez dança para o 8º Ano e não fez nada para a gente né?” , foi muito interessante ver essa reverberação nos alunos e ademanda dos mesmos em querer participar de atividades desta natureza.

Se tratando da segunda intervenção, na construção da peça teatral sobre Grandes Navegações, se montou um roteiro com personagens e suas falas, dentre eles marinheiros, sereias e até um monstro marinho. A proposta era retratar o imaginário europeu no período das navegações, baseada também nas narrativas do livro didático, que se tornou mas um ponto de comparação e análise perante a atividade artística. Para esta turma foi passado um questionário com três perguntas: 1º) Que relação você consegue perceber entre o conteúdo de

grandes navegações e a peça? 2º) O que você achou interessante? 3º) A peça facilitou sua compreensão sobre o assunto? Por que?.

Imagem 8 – Processo Criativo da Peça Teatral de Grandes Navegações



Fonte: Acervo Pessoal do Autor, 2018.

A respeito desta experiência, notou-se resultados positivos e negativos. Portanto, é preciso de uma análise mais cautelosa. No total foram coletados 29 registros, cabe portanto explicar alguns pontos críticos que apresentaram e que foram fundamentais para orientar a construção da sistematização, que será abordada mais adiante. Primeiramente, apenas 5 relatos apresentaram relação direta entre o conteúdo de história e a peça teatral, respondendo a 1ª pergunta. Constatados nos seguintes relatos, *“Que os marinheiros saíram em busca de pedras preciosas, ouro e especiarias.”* , *“Relação de mercantilismo, ambição sobre encontrarem ouro.”* , *“Que o imaginário europeu era grande eles imaginavam que avia monstros marinhos, sereias etc. Mais iam em mar aberto em buscas de riquezas, pedras preciosas e etc.”*.

Ainda sobre as respostas da 1ª pergunta, 10 relatos apontaram relação entre o conteúdo e a peça através dos elementos como *“mar, os monstros marinhos, as riquezas”*. De certa forma, isso indicou o protagonismo da fantasia e, caso não seja reparado, pode prejudicar a formação da consciência histórica, pois percebeu-se que a intervenção assumiu um papel de entretenimento. Continuando, 2 relatos apresentaram que não conseguiram interligar a peça e o conteúdo. Vale ressaltar que um destes apontou como justificativa a não compreensão por

conta de já ter visto o assunto com a professora oficial da turma. De certa maneira o relato tomou um caráter positivo, pois, o objetivo da peça era o reforço escolar do conteúdo.

A respeito da 2ª pergunta em sua maioria o fator que despertou interesse foram os personagens e monstros retratados. Entretanto, 2 relatos chamaram a atenção, pois tomaram como fator interessante as populações pré-coloniais nas Américas que os europeus se depararam em suas expedições, porém em uma das respostas o autor considera esse encontro como pacífico, o que despertou a atenção para a possível perpetuação de visões equivocadas acerca destas interações culturais. O que revelou um tratamento mais cauteloso com o próprio enredo da peça. Encerrando com a 3ª pergunta do questionário a resposta em grande parte foi positiva pois a peça se caracterizou como um resumo do conteúdo. Por fim, 3 relatos apresentaram comentários confusos e não responderam coerentemente as três perguntas do questionário.

Como se pode observar, a peça não repercutiu positivamente em todos os alunos da turma, relatos apontaram a atividade como perda de tempo. É importante frisar que as dinâmicas (peça e coreografia) foram muito autoritárias, pois, se chegou com uma proposta de peça teatral pronta, com personagens estabelecidos juntamente com suas falas e no caso da dança os movimentos também, em sua maioria, partiram do estagiário-bolsista. O que não oportunizou a construção destas artes junto com os alunos de forma igualitária. Problemas estruturais também foram enfrentados, como falta de verba para confecção de figurino, a sala de ensaios foi o laboratório de informática da escola, alguns elementos cênicos foram improvisados e reutilizados.

Apesar destes apontamentos, de certa forma negativos, o que interessa é entender primeiramente que os desafios são absolutamente normais e necessários dentro de uma pesquisa sobre ensino de história que visa enfrentar, como já foi debatido, poderes e modelos educacionais excludentes e opressores consolidados e reafirmados na sociedade atual. O importante é saber tomar os erros como alavancas e critérios para a reestruturação da pesquisa e seu melhoramento.

Pensando desta maneira, no ano de 2020, se esquematizou um processo criativo, com base nas experiências e seus resultados supracitados anteriormente. Se estabeleceu assim um método de ensino, que com base em Bittencourt (2019), se construiu como uma maneira de apresentar os conteúdos de história através da dança e do teatro. Esta sistematização, cabe apontar, não é absoluta sendo assim adaptável e está em movimento. A este método foram

acrescentados os conhecimentos advindos do curso técnico de Intérprete Criador na Escola de Teatro e Dança da UFPA, e da minha vida enquanto artista, o que possibilitou a correção na autoridade das experiências-piloto e constituiu uma atenção especial ao tratamento do corpo e o estímulo de suas potencialidades. Este modo de ensinar que prioriza o corpo e faz dele ponto de partida para reflexão do sujeito no tempo presente, originado a partir do chão da escola e com um amadurecimento teórico-prático bem mais desenvolvido, foi denominado de *A História na Pele*.

Para a construção do sistema a ser apresentado, vale apontar as propulsoras do campo da dança norteadoras desta produção. Assim, volto para Strazzacappa (2001) e Scarpatto (1999), aqui postas como pilares no desenvolvimento da *História na Pele*. A primeira com seu termo de educação para o não-movimento, foi uma referência crucial para um olhar reflexivo sobre o papel do corpo e seu protagonismo no ensino da disciplina História e a necessidade de reinventar as relações impostas a ele na sala de aula. A respeito de Scarpatto (1999), já mencionada no início deste subtópico, contribuiu ao trazer o entendimento de que a dança na escola é fundamental para a educação integral do sujeito, e pode ser um meio para contribuir com o processo de aprendizagem quando interligada a outras áreas.

Do teatro, tomou-se as contribuições advindas principalmente de Boal (1982). O mesmo esclarece que o teatro tem por função despertar a consciência da realidade nos sujeitos, gerando uma transformação. Esse sujeito modificado possui a capacidade, portanto, de alterar a realidade que vive. Além disso, tal autor defende o teatro feito para e pelo povo. Este pensamento se alinha e reforça o objetivo de possibilitar, ao aluno na escola, o uso desta manifestação artística, com o intuito de ampliar sua consciência sobre a realidade. De certo, tal questão se alia ao que aponta Cerri (2011) a respeito do ensino de história e a consciência histórica. Para o autor, o ensino de história na escola precisa ampliar as noções que os alunos já possuem a respeito dos acontecimentos, possibilitando seu entendimento e orientação no tempo presente. Assim, podemos arriscar a possibilidade de criar mapas temporais a partir do corpo dos alunos em movimento e interpretando personagens históricos.

Sobre as demais teorias artísticas que juntamente a Boal (1982), Strazzacappa (2001), Scarpatto (1999) e Cerri (2011) fundamentam o método de ensino aqui defendido, coloco-as mais envolvidas no processo de criação coreográfica e das peças teatrais. Juntamente aos saberes artísticos da vida em cena, esses conhecimentos são mais silenciosos e estão ligados as etapas do método e a orientação dos procedimentos ao longo das aulas. Primeiramente abordo o conceito de interprete-criador. Segundo Ferreira (2012, p. 6) ser interprete-criador é

ser “participante na construção cênica”. Em meio a essa definição conecto o conceito de “textos de dança” de Marques (2010). Segundo a autora esta denominação se refere as composições de movimentos criadas por cada indivíduo, ou seja, é o produto do interprete-criador. Sendo assim, o intérprete gera suas partituras próprias tendo para isso laboratórios específicos. Mas por que falar disso? Entendes a partir de Bittencourt (2008), que a inovação em métodos ou recursos no ensino de história pode ainda manter implicitamente uma hierarquia, que coloca o aluno enquanto sujeito passivo na aprendizagem. Esses métodos que se dizem “inovadores” muitas vezes, como aponta a autora, podem manter as mesmas concepções de conteúdo sem nada acrescentar ao desenvolvimento crítico do sujeito, ou seja, “Renova-se o instrumento, mais fica mantido o método tradicional, ao consolidar a noção de que o saber histórico (ou de qualquer outra disciplina) significa apenas absorção do que foi transmitido” (BITTENCOURT, 2008, p. 230).

Sendo assim, ao trabalhar o ensino de história pela dança e o teatro, procurei compreender o aluno enquanto um interprete-criador que produz seus “textos de dança”. Ele é convocado, a partir de temas históricos, a produzir seus próprios movimentos, suas próprias interpretações, desenvolvendo assim a sua autonomia. Ao professor cabe apenas a organização da composição. O conhecimento e sentidos são desenvolvidos em parceria professor-aluno, invertendo assim a figura absoluta do professor, colocando-o como mediador do processo de pesquisa e aprendizagem do aluno, e este como protagonista na construção e ampliação de sua própria consciência. Esta consciência, foi compreendida como *Consciência Histórica* a partir das concepções Rüsen, presentes em obra construída por Schmidt *et al.* (2011, p. 16), a autora menciona “a consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano”. Ao método a ser apresentado foi dado a função de elencar o corpo como meio de desenvolvimento para esta consciência.

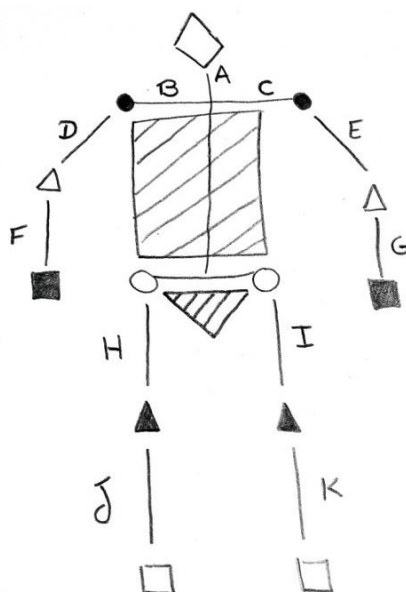
Em busca de um caminho ou orientação para a construção do produto artístico, tentando evitar os erros cometidos nas experiências-piloto e comprometido com a consciência histórica, se formulou um processo criativo dividido em cinco etapas constituintes da *História na Pele*. Cada uma corresponde a uma experiência específica. É necessário comentar que elas podem e devem ser organizadas conforme as aulas que dispõem o professor, ou seja, elas acompanham o plano de ensino do docente responsável pela turma,

assim como, as características da escola em que atua e o público de alunos e alunas, inclusive com deficiência.

A primeira etapa está relacionada ao debate sobre consciência histórica e o início de seu desenvolvimento na turma. Segundo Cerri (2011), um ensino de história que visa a consciência histórica parte da história do aluno. Assim, a criação artística parte de um diálogo entre os saberes do aluno e o passado (historiografia) ou conteúdo ministrado. A aula pode ser expositiva, elencando e contextualizando o conteúdo, sempre o relacionando com o presente. Neste ponto se orienta os significados que a peça ou coreografia abordará. É importante informar que a historiografia possui o papel também de legitimar o que será proposto na produção, assim se previne os riscos de anacronismos. Esta etapa é sempre retomada no decorrer do processo, pois a pesquisa que originará o produto artístico suscita debates e comparações entre presente-passado dos alunos.

A segunda etapa consiste em exercícios que buscam preparar o corpo para dançar ou atuar. Os exercícios propostos estão baseados em Boal (1982), Spolin (2006), Calais-German (2002), Haas (2011), além dos provenientes da minha prática artística. Existe aqui a necessidade de entendermos o corpo humano no seu sentido anatômico, o entendimento dos ossos, músculos e articulações é fundamental para que haja a prevenção de acidentes. Desta forma, desenvolvi um desenho pessoal para estudo do corpo humano, imagem 8, 9 e 10, baseado em Jenny (2014) através dos exercícios de *Esqueleto* e *Construir* e em Rigutti (2007) e seu Atlas de Anatomia.

Imagem 9- Corpo Humano Ilustrado



Fonte: Acervo Pessoal do Autor.

Para o início das atividades com os alunos recomendo trabalhar o aquecimento corporal dos mesmos, esse estágio é o princípio de toda ação que exija a movimentação mais incisiva do corpo. Como o próprio nome já diz, determinados exercícios aquecem os músculos, liberando tensões, atuam também nas articulações ativando o líquido sinovial que por sua vez promove a lubrificação das mesmas. Dos exercícios possíveis e experimentados por mim, em meu corpo enquanto artista, indico os seguintes:

- I. Polichinelos: Pequeno salto onde simultaneamente os braços se elevam acima da cabeça e as pernas se abrem para as laterais do corpo, formando assim a forma da letra “X”.
- II. Pequenas corridas: Indicado para espaços mais amplos.
- III. Deslocamento pelo espaço pensando nas articulações: Este exercício é proveniente de Spolin (2006), a qual denomina de Esqueleto. Consiste em deslocar o corpo pelo espaço, contudo atenta-se para a utilização das articulações, por causa disso o movimento é lento. A intenção é mover cada articulação do corpo, desde os pés ao pescoço.
- IV. Torções: Com as costas no chão, flexiona-se as pernas de forma que fiquem acima do abdômem (Barriga), a forma que o corpo assume é semelhante a de um feto, os braços ficam no chão e na altura dos ombros. Em seguida as pernas juntas descem para a direita ou esquerda, enquanto a região peitoral e da cabeça se mantem para cima, em direção ao teto.
- V. Elevação das Pernas: Para ativar os músculos do tronco e das pernas, deita-se de costas para o chão, junta-se as pernas e as elevam a uma altura de um palmo do chão. Se mantem durante 10 segundos, podendo ser repetido.
- VI. Abdominais: São importantes para fortalecer a musculatura do abdômem, gerando mais controle e estabilidade corporal durante as movimentações de dança
- VII. Prancha: Atenção ao limite físico dos estudantes! Deita-se de barriga para o chão, junta-se as pernas e flexiona-se os braços de forma que o

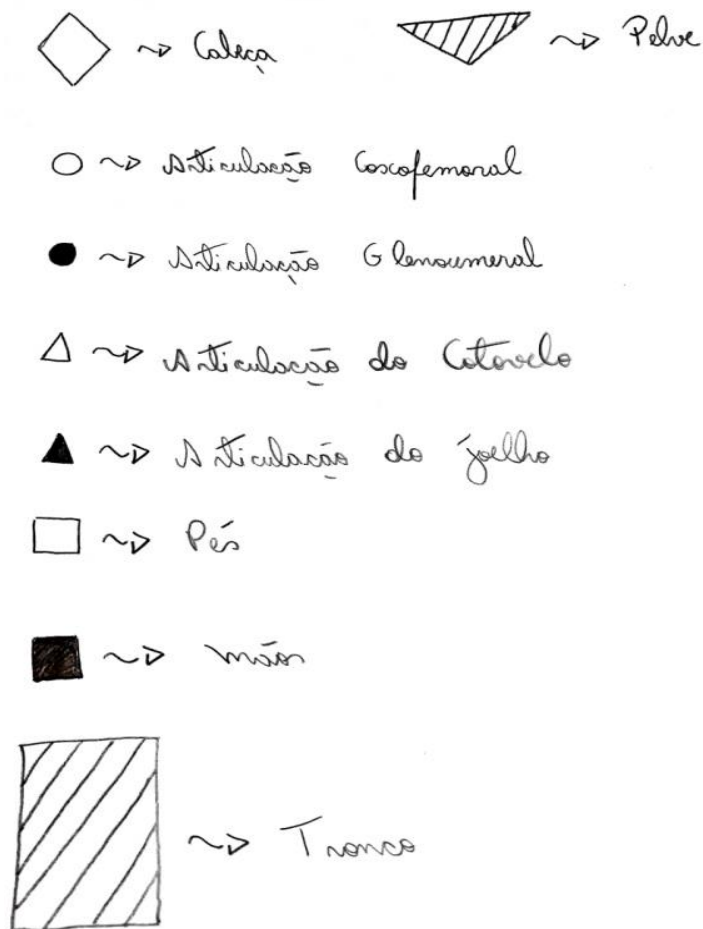
corpo ao ser elevado do chão se apoie na região do cotovelo até as mãos.

VIII. Espreguissar: Baseado em Santos (2020), é a mesma ação que realizamos ao acordarmos, porém, realizado no chão e acompanhado do exercício “Esqueleto” anteriormente citado, também executado no chão e com os olhos fechados, proporcionando relaxamento e percepção corporal.

IX. Ondulações: É um exercício um pouco mais complexo, que consiste em movimentar a coluna vertebral. O sentido do movimento é de vai-vem, pode ser efetuado sentado no chão ou em um banco. Primeiramente se organiza a coluna, de forma que esta fique o mais reta possível, em seguida puxa-se o ar e ao expirar projeta-se o tronco para frente mantendo a forma reta, ao chegar no máximo de cada indivíduo, curva-se a coluna para trás, como a forma de um arco, e novamente se estabelece a posição inicial. Depois, a cabeça inicia o movimento da volta, com um “mergulho” até a flexão máxima do indivíduo, em seguida a coluna volta a posição inicial já em estado reto.

Da prática mais vivida em cena e formações complementares indico também as técnicas da educação somática, que segundo Bolsanello (2005, p. 92) possibilita “perceber o que o corpo faz quando realiza os exercícios”. Neste campo existem diversos percussores que estabeleceram muitos métodos de reeducação corporal e que ajudam a preparar o corpo, de forma cuidadosa e consciente, para as atividades artísticas.

Imagem 10 – Legendas de Partes do Corpo Humano Ilustrado



Fonte: Acervo Pessoal do Autor.

Compreendo também que estes conteúdos sejam muito complexos para os professores de história, por isso, em caso de qualquer dúvida procure o profissional de educação física ou de dança de sua instituição para orientações mais específicas, possivelmente este diálogo será esclarecedor. Contudo, alerto que a dança e o teatro são áreas cujo conhecimento construído se fazem no e a partir do corpo. Logo, é preciso estar disposto a experimentar estas manifestações em seu próprio ser, e assim desenvolver sua compreensão. Como afirma Santos (2020, p. 19) e seus saberes a partir de Klaus Vianna,

“Para trabalhar com o corpo do outro, temos que primeiramente experimentar esse trabalho em nosso próprio corpo.[...] Escutando e observando nosso próprio corpo desenvolvemos um olhar atento e perceptivo, capaz de captar os sinais mais sutis que o corpo do outro nos transmite.”

O próximo subtópico trará as inquietações a respeito desses saberes e a formação continuada de professores, no caso da disciplina história, possibilitando assim a construção de suas percepções corporais e a modificação de suas práticas docentes.

Imagem 11 – Legenda Óssea do Corpo Humano Ilustrado

- A → Pescoço - Região Cervical da Coluna Vertebral
 B → Clavícula e Escápula (Direita)
 C → Clavícula e Escápula (Esquerda)
 D → Úmero (Direita)
 E → Úmero (Esquerda)
 F → Rádio e Úlna (Direita)
 G → Rádio e Úlna (Esquerda)
 H → Fêmur (Direita)
 I → Fêmur (Esquerda)
 J → Tíbia e Fíbula (Direita)
 K → Tíbia e Fíbula (Esquerda)

Fonte: Acervo Pessoal do Autor.

A etapa três busca despertar e exercitar a criatividade com base em Lobo (2007). Os laboratórios estão relacionados aos sentidos do corpo humano, como paladar, tato e visão. É preciso entender que possivelmente os discentes não estão acostumados a produzir movimentos ou interpretar cenas. Portanto, cabe permitir que os mesmos explorem seus corpos, com comandos simples. Uma experiência muito interessante é, em uma caixa se coloca papel com verbos escritos, como: pegar, abraçar, esconder, nadar. Em seguida se pede para que o indivíduo pegue um papel e gere um movimento que signifique tal palavra. Isso estimula descobrimentos de potencialidades criativas.

Para a manutenção de um processo tranquilo, cabe não exigir de imediato uma relação direta entre movimento/interpretação e história. Passada esta experiência, aumentasse a complexidade das produções. De pequenas palavras para trechos historiográficos, acerca do conteúdo trabalhado. Tendo em vista a riqueza de elementos para a construção de cenas ou dança, indicasse os seguintes campos: história do corpo, história da moda, história da alimentação e também, se for possível, a história da dança correspondente ao período trabalhado. Ainda em estímulos, opte por variar então, que se use músicas, pinturas e objetos do período estudado ou que tenham relação e significado com o mesmo. Como possíveis temas a serem trabalhados indico os seguintes:

- a) O riso pode ser usado como elemento de criação. Uma peça teatral sobre o tema, com base em Le Goff (2006) e no filme “O Nome da Rosa” de Umberto Eco, pode ser desenvolvida para indagar as mudanças nas concepções de corpo do período medieval e os atuais.
- b) A alimentação também é uma boa temática. Dependendo de que período seja escolhido, podem ser feitas peças teatrais ou coreografias retratando as etiquetas e modos a mesa, os modos de plantio, a vivência do dia a dia dos povos. Como base conceitual vale ressaltar Montanari (2008) ao tratar a comida enquanto cultura devido os processos de significação que ela sofre em cada sociedade. Também como referência, Ramos (2013) colabora para o tratamento da temática em sala de aula, pois a alimentação, conforme o autor, está relacionada as identidades de nações e grupos sociais e traça também o que somos hoje.
- c) A História da Dança é outra temática interessante, pois, facilita o trabalho dos docentes que sentirem dificuldades na criação de suas próprias peças teatrais ou coreografias. Devido a falta de historiadores e historiadoras nesta área e de certa dificuldade de encontrar bibliografias de autoria dos mesmos, adentrarei com mais propriedade nesta indicação.

O que os corpos dançantes falam sobre os seus períodos históricos? O que relatam em meio a saltos, giros, contrações, corpos pálidos, sapatilhas, dentre outros elementos que fascinam ou geram estranhamento de quem está na platéia? Estas indagações fazem parte de uma série de pensamentos que caminham ao propor que a dança seja lente da história. Para isso, é preciso entender que tal manifestação do ser humano, assim como a alimentação, a moda, a política e até as emoções, carrega o tempo em si e as escolhas dos sujeitos ao longo do mesmo.

Tratar a dança em sua história é lhe indagar para quem a mesma foi produzida, qual era seu público, onde seria feita, quem a desenvolvia, se este sujeito tinha formação para tal atividade, o que era considerado dança para aquela sociedade. Tudo isso, acreditando que o movimento corporal artístico possa falar sobre a sociedade em que está imerso, revelar seus ideais políticos e culturais, suas classes dominantes, os excluídos, os espaços de poder. Considerar a dança como fonte histórica, conforme a compreensão deste conceito a partir de Barros (2019), é encará-la como algo produzido por seres humanos e que dá a oportunidade de compreensão do passado e suas relações com o presente. Neste percurso de compreensão vale destacar que diversos tipos de historiografias devem ser consultadas, como exemplo a história do corpo. Segundo Bryan-Wilson e Ardui (2020, p.16) , “Por estar estreitamente ligada ao corpo, a dança é invariavelmente política”, o que reafirma a importância de se

pensar que a dança é realizada por um corpo, que por sua vez está imerso em padrões culturais, resistindo a eles ou não.

Seguindo as conexões entre corpo e dança, as contribuições de Porter (1992) sobre outros olhares a respeito da história do corpo valem serem consideradas, não apenas para o sentido da escrita da história, mas também para fundamentação do assunto a ser abordado dentro de sala de aula. O primeiro ponto a ser pensado é a *forma do corpo*. Como é visualizado ou visto? Gordo ou magro? Grotesco ou belo? Sobre isso o autor comenta são sistemas de valor que cada sociedade impõem. O segundo ponto é a *anatomia do corpo*. Que múltiplos sentidos os órgãos ganham? Seja o coração ou a pele eles ganham os humores e narrativas dos sujeitos ao longo do tempo. Como aponta Bourke (2010, p. 309-310), a respeito do corpo, “é o meio principal de reprodução social e de expressão cultural”.

Trazer esses pensamentos na investigação da história da dança, e no tratamento da dança como fonte histórica, portanto, é entender que existe um corpo que dança e no ato de dançar não se mostra ou se deixa ver de qualquer forma no palco ou em outro espaço. Cada movimento é pensado e constitui o significado da obra, o figurino também é confeccionado com ideias e conceitos por trás, a procura de uma nova configuração de movimentos ou movimentos novos também apresentam as concepções dos artistas da dança acerca de seu fazer e também de seu corpo. Desta maneira tanto a pesquisa quanto o ensino de história através da dança precisa de outros campos de investigação historiográfica para as análises deste objeto.

Dentre alguns gêneros que podemos trabalhar, está a Dança Moderna (DM) e o Butô. A DM surge no final do século XIX e início do século XX, totalmente contrária as técnicas e repertórios do Ballet Clássico, seus embriões vieram de sujeitos que começaram a pensar sobre corpo, sua expressividade e sua ligação com estímulos externos como a música, são eles Émile Jacques Dalcroze e François Delsarte. Ambos influenciaram grandes nomes da dança moderna, tais como Mary Wigman, Isadora Duncan.

Algumas personalidades da DM são acusadas de relação direta com o nazismo, como é o caso de Laban, mestre de Mary Wigman e grande personalidade da dança devido seus estudos sobre o corpo humano e seu movimento. Segundo Scialom (2017), no período Laban já possuía uma imagem importante com o cenário de dança na Alemanha e o movimento nacional-socialista se apoderou dos pensamentos deste teórico para empregar a sua cultura do corpo (Körperkultur). Desta forma, jogos de interesses foram sendo estabelecidos entre o Reich e Laban. Contudo, em 1936, em vésperas dos jogos olímpicos, Laban é convidado para

produzir a cerimônia de abertura, mas, o trabalho não agrada ao regime e isso causa sua perseguição levando-o a sair do país e se refugiar na Inglaterra. Ainda em respeito dessas relações, Schaffner (2011,p. 100) aponta:

“em determinadas situações históricas abismais de cataclismo social, se vê com perplexidade a postura ambígua de artistas que, nesses momentos, se posicionam como seres apolíticos e respondem aos regimes totalitários de forma duvidosa. Como um peixe em águas turvas, também o artista se deixa levar por correntezas sem retorno.”

Segundo esta autora, mesmo sem afirmações definitivas, de certo houveram relações de oportunismos, principalmente ao que tange a continuação de pesquisas em dança de Laban e as produções artísticas de Wigman. Portinari (1989, p. 114) coloca especificamente sobre Wigman que, “Considerando “degenerado” este tipo de arte, os nazistas fecharam a escola de wigman em Dresden e ela passou o período da guerra sendo vigiada como “elemento perigoso”.” . Esta é outra narrativa que também mostra a relação tênue que estes artistas passaram durante o nazismo.

No caso do Butô, seu contexto é o pós II Guerra Mundial, tendo como fundadores Hijikata e Kazuo Ohno no Japão. Segundo Peretta (2015), o Japão neste período estava a mercê da ocupação política, cultural e geográfica do general norte-americano Douglas MacArthur. As consequências desta situação foram drásticas: Poluição vista na intoxicação dos habitantes, rápida urbanização que remodelou as relações interpessoais, censura de manifestações artística que favoreceu alteração na própria memória do passado japonês. Com os bombardeamentos da Segunda Guerra Mundial a arte no japão tomou as cinzas como poética de criação, se investigando as relações de corpo e espaço gerando expressão, com uma busca pela identidade japonesa. Conforme o autor, “Foi justamente essa cultura de protesto que formou o contexto urbano para o desenvolvimento do Ankoku Butô (Dança das Trevas) de Tatsumi Hijikata” (PERETTA, 2015, p. 10-11). Por fim, o resultado será uma dança cujo corpo constroi uma corporeidade crítica, subversiva, onde a dimensão política está no gesto, que busca quebrar modelos conservadores sobre o organismo físico e social.

A DM e o Butô carregam consigo um grande e forte fato histórico que é responsável por memórias traumáticas em determinados países. Tomá-las como lente de estudo e entendimento deste acontecimento é um caminho não apenas menos cansativo ao aluno, mas talvez o desperte para o caráter político da arte, inclusive da arte que é feita em seu próprio tempo e região, caracterizando assim uma preocupação com a consciência histórica. Sendo

assim, isso pode vir a ser problematizado em sala de aula, levando em consideração a construção das narrativas sobre os fatos dentro da história e o ofício do historiador.

É importante em cada uma dessas propostas e nas demais que surgam, conforme a criatividade do professor, encarar a história como um grande roteiro, cabendo ao docente de história escolher, de forma criteriosa, os personagens protagonistas. Isso evita a propagação de visões que correspondem as classes dominantes, possibilitando novas interpretações sobre os acontecimentos passados.

A quarta etapa é onde os discentes desenvolverão, através da ligação entre a etapa três e a etapa um, seus textos de dança. Isso é importante para que os alunos participem da construção da proposta como intérpretes-criadores autônomos. Cabe ao professor, orientar o enredo da apresentação teatral ou coreográfica com o material produzido pelos estudantes, organização da turma, produção e sugestão de figurino.

A quinta etapa é o produto, a peça teatral ou a composição coreográfica. Não é obrigatório chegar nesta etapa, afinal, como já foi debatido a escola possui diversos obstáculos. O importante é que os alunos desenvolvam a compreensão sobre história junto ao professor. Eles precisam experimentar, viver e entender que podem aprender história através de seus corpos. Caso seja possível, é proveitoso no fim da apresentação desenvolver uma discussão entre a produção artística e o conteúdo. O que vale é o processo de construção do produto final, pois é nesse caminho que o aluno desenvolve as relações entre o presente, o passado (conteúdo/assunto) e a produção artística.

Assim, *A História na Pele* busca proporcionar subsídios para que a prática docente se modifique e desta forma ofereça novas formas de encara a dimensão de ensino aprendizagem da disciplina história. E de acordo com Rüsen (2011, p. 44), assumo e reafirmo a seguinte visão,

“Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimento positivo e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimento acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana”

4.3 Tecendo Redes: Formação Continuada de Professores

Sendo esta uma pesquisa rizoma não pude deixar de criar minhas redes de parceria, ou melhor, como foi dito no início deste capítulo, minhas comunidades de aprendizagem. Por

meio da criação de um curso para professores, iniciei um processo de partilha de conhecimento e também de aprimoramento de saberes teórico-prático artísticos. O começo destas intervenções foi em 2019, neste período o projeto de extensão “Processos de Formação Docente: ações de ensino aprendizagem em História” teve de encarar uma greve na escola de aplicação das suas atividades, devido a isso precisei, enquanto bolsista do projeto, criar e organizar atividades que fossem realizáveis fora do espaço escolar, mas que ainda tivessem ligação com *A História em Corpos Interpretativos*.

Desta maneira, se formulou o curso denominado, em sua primeira oferta, de “Ensino de História e Artes Cênicas: estratégias metodológicas”. O objetivo era permitir a reinvenção da prática docente, através de um período dedicado a atualização de seus saberes com foco no ensino de história e o possíveis diálogos com a dança e o teatro. O curso desde o início teve a característica de ser teórico-prático, acreditando na necessidade do docente descobrir a potencialidade de seu próprio corpo e assim gerar conhecimento e consequentemente modificar seu ensino. Tal questão já mencionada anteriormente, é ressaltada novamente por Scarpatto (1999), ao afirmar que os professores que não possuem a prática de movimentar seus corpos, terão dificuldades em refletir sobre a importância do uso deste meio na escola.

Colaborando com esta colocação, Strazzacappa (2001) também comenta que professores ao perceberem em si os benefícios do movimento podem despertar a consciência a respeito de tais atividades. Partindo destes pressupostos, me perguntei, *como pode o professor de história trabalhar com dança ou teatro sem ter tido, em sua formação, contato com elementos teóricos e metodológicos de tal área?* Diferente de mim, a maioria dos professores não conseguirá fazer uma formação na área das artes, por diversos fatores, e o uso de diferentes metodologias e recursos exige do professor competência técnica, conforme Rocha (2001).

Assim, se desenvolveu o curso de formação continuada que ganhou uma qualidade comunitária com o objetivo de suprir está lacuna na formação de profissionais da área de história que já atuavam na educação, e também despertar a visão dos próprios formadores de professores para a carência destes diálogos e saberes dentro da formação inicial de professores de história. Buscando assim a defesa da criação de uma disciplina, mesmo que optativa, dentro do curso de licenciatura, novamente baseado em Strazzacappa (2001), concordo que é preciso que os cursos formadores de professores pensem na oferta de uma disciplina artístico-corporal. Acredito que experiências abordadas neste subtópico mostram e validam a

importância dessa mudança, que ainda se encontra longe. No total foram realizadas oito ofertas do curso durante 2019 a 2021, abordaremos adiante seus conteúdos e público, assim como elementos de reflexão cujos relatos recolhidos suscitam indagações.

A 1ª edição teve 6 participantes das seguintes regiões: Belém/PA, Ananindeua/PA, Marituba/PA, Benevides/PA. Foi desenvolvida na Universidade Federal do Pará - Campus Ananindeua (UFPA-Ananindeua), com parceria do centro acadêmico de história do campus (CAHIS-CANAN), nos dias 24 e 25 de junho de 2019. O curso foi dividido em duas tardes, na primeira tarde houve discussão teórica e prática, na segundo dia apenas prática. A teoria se deteve as problemáticas sobre corpo, aluno, escola e formação docente. As teorias que embasaram as atividades práticas foram Lobo (2007) com laboratórios de sensibilidade do corpo, Spolin (2006) com exercícios de percepção corporal do teatro, Marques (2010) com o conceito de “textos de dança”, para aquecimento e alongamento do corpo foi usado exercícios de Calais-Germain (2002). Outros exercícios e experiências usados foram aprendizados adquiridos na prática artística de minha vida em cena. O objetivo desses exercícios era despertar o potencial dos participantes na criação, permitir que eles elebrassem seus movimentos, ou seus “textos de dança” como aponta Marques (2010).

Imagem 12 – Formação Docente 1ª Edição



Fonte: Acervo Pessoal do Autor

Dos relatos colhidos:

Participante A: “A oficina foi de um grande aprendizado que me fez um nova forma de olhar as artes cênicas. E os movimentos e a dança me fizeram colocar o corpo como objeto de ensino, me possibilitou como futura professora introduzir novos métodos de ensino, trazendo a cultura as salas de aula. E aproximar os com a realidade do alunado. Gostei muito da forma que o Felipe conduziu a oficina deixando os participantes muito a vontade.”

Participante B: “ A aula prática foi uma boa forma de movimentar o corpo e perceberlo como recurso didático, coisa que eu não havia pensado antes. Uma aula dessas contribuirá com minha prática docente, ampliará meu acervo didático assim como as minhas possibilidades metodológicas nas cenas didáticas das disciplinas Geografia e Est. Amazônicos.”

Participante C: “Eu considereei muito proveitoso, uma ótima experimentação que pode ser levada para a sala de aula, com o objetivo de usar jogos teatrais que possibilitem tornar o conteúdo mais facilmente assimilado. Os exercícios de corpo ajudam a relaxar e a estabelecer relações com o outro. Para mim, que sou sempre travada, foi maravilhoso brincar, suar, tocar, ver ... enfim, usar os sentidos.”

Nesta edição foram trabalhados os temas transversais de pluralidade cultural e de meio ambiente. Se optou pela vivencia em danças africanas e indígenas, particularmente da etnia Tembê, conhecimento adquirido no curso técnico de Intérprete Criador. Na questão ambiental os participantes foram orientados no contato entre corpo e objetos. Foram usados sacos plásticos, folhas naturais, papel, sons e ruídos. A proposta era sensibilizar os participantes com relação a natureza prezando por uma perspectiva naturalista e bio-regionalista da educação ambiental com base em Sauvê (2008). O laboratório teve como base Lobo (2007), Lygia Clark e Costas (2010). Dos relatos colhidos de Meio Ambiente:

Participante A: “Sensação de leveza, equilíbrio e expressividade. Nos faz pensar e refletir sobre fatos relacionados a nosso meio ambiente, nos ajuda a trabalhar e movimentar partes do corpo como um todo. Podemos ter vários olhares com essa experiência não só a respeito do mundo mas também no nosso dia- a- dia.”

Participante B: “Uma oficina que trouxe-me experiência. Foi enriquecedora. O trabalho com os elementos folhas, papel, saco plástico, remete o cuidado, a gratidão pelo meio ambiente. A separação do lixo. A leveza, a inspiração que a natureza nos envolve para criar, refletir e compor personagens, movimentos de flexibilidade e desenvoltura pretendida.”

Participante C: “ O pensar do movimento me deu uma sensação e a observação do corpo, no qual nos dá um sentimento de leveza das folhas tanto a folha natural como a de papel. A dinâmica nos faz refletir sobre a leveza de uma folha e a leveza que podemos dar ao nosso corpo, com um simples gesto bem (...) um simples movimento que fazemos no dia- dia.”

Com base nos registros, penso que o primeiro elemento comentado é o *Corpo*. É importante destacar que os participantes desta oferta possuíam uma idade mais avançada, e isso talvez os tenha intimidado durante o decorrer das atividades. Conforme Fux (1983, p.93) “Os adultos chegam à dança com uma postura própria: eles vêm com vidas sedentárias com rígidos preconceitos, com problemas psíquicos e com nostalgias de uma juventude passada que aspira movimentar-se”. Como foi possível perceber o processo de experimentação corporal oferecido pelas atividades foi marcante e possibilitou a aprendizagem dos participantes ampliando, como foi mencionado pelos mesmos, o seu *Acervo Didático*.

Vale ressaltar, que estas impressões percorrem todos os demais relatos de outras ofertas. Fux (1983, p. 93) ainda comenta que,

“Uma pessoa adulta pode integrar-se com seu corpo para conseguir reconhecer possibilidades insuspeitadas que afloram mediante o estímulo da música, da percussão ou da palavra. Depois as vai transformando lentamente à medida que aceita seu corpo maduro e sente que responde, e se vê estimulada por movimentos que descobrem energia criadora”

Logo, é preciso entender o tempo de cada corpo, pertencente a cada docente. É necessário ter um olhar sensível e incentivador durante essas formações para que os mesmos possam ultrapassar seus limites e desenvolver suas compreensões sobre o ensino de história através do corpo dançante e teatral.

Na 2ª oferta, a primeira diferença se encontra na duração. O curso compôs parte da programação de um evento maior, sediado na Universidade do Estado do Pará– Campus XI São Miguel do Guamá, no dia 7 de novembro de 2019, ficando assim programado para apenas uma tarde. Também se teve parceria com o centro acadêmico de história da instituição. Se reduziu o conteúdo, descartando-se momentaneamente o tema de Meio Ambiente. Em relação aos participantes, a quantidade foi 9 advindos de: Castanhal/PA, Bragança/PA, Muará/PA, Vigia/PA, São Francisco do Pará/PA, Curuçá/PA, São Miguel do Guamá/ PA. A estrutura não se modificou, uma parte foi destinada a explanação teórica e a seguinte foi prática. Na parte prática, houve uma melhor organização nos exercícios das referências já mencionadas na 1ª oferta. Após uma formação na cidade Rio de Janeiro em 2019, utilizei um laboratório que consistia em sortear com uma caixa determinadas palavras cujos participantes

deveriam tentar interpretar com seus corpos, igualmente aos exercícios de Lobo (2007). Em termos de história, foi desenvolvida uma cena sobre Revolução Industrial com base em uma cena do filme *Tempos Modernos* de Charlie Chaplin, repetindo a atividade mencionada no subtópico anterior.

Imagem 13 – Formação Docente 2ª Edição



Fonte: Acervo Pessoal do Autor.

Dos relatos:

Participante A: “A proposta do minicurso: Ensino de História e Artes Cênicas foi muito interessante para apresentar propostas de dança e teatro na elaboração das aulas de história, com novas visões sobre metodologia e saberes sobre ensino e aprendizagem. Assim como um entendimento primordial no que infere ao corpo, principalmente se for levado em consideração a possível aplicação em sala de aula [...] Então estabelecer uma relação do corpo com o conteúdo, proposto pelo minicurso, foi muito importante pro meu entendimento de didática e metodologia em sala, enquanto professor, por enfatizar a dança, o teatro com exercícios que desprendem-se de métodos tradicionais de ensino.”

Participante B: “Nós podemos entender que os movimentos também geram significados e podem, de uma maneira bastante lúdica, nos ajudar a entender alguns conteúdos da história [...] Enfim, pude entender que educar não é somente escrever no quadro, mas também pode ocorrer por meio de linguagem mais aproximadas dos alunos.”

Participante C: “Até o momento, esse minicurso, acredito ter sido essencial e bastante motivador, por meio do aporte teórico que nos guiam a desenvolver tais atividades, o

professor excelentíssimo nos permitiu nos libertar e entender, nossos corpos como políticos e artísticos, foi bem legal trabalhar isso também como uma ferramenta que pode ser utilizada dentro da sala de aula, mas com algumas ressalvas, mas, adorei esse minicurso.”

O segundo elemento de reflexão posto durante as oficinas foi a relação entre as atividades artísticas e o *Conhecimento Histórico Escolar*, compreendido aqui, segundo Silva (2019), como uma compreensão entre passado e presente, desenvolvida em parceria professor-aluno e em diálogo com a historiografia acadêmica, os livros didáticos, os meios de comunicação e as políticas escolares e governamentais. Foi de fundamental importância traçar o paralelo entre assuntos comuns, tratados no decorrer das aulas de história, e a construção de uma intervenção artística abordando este tema. Com isso, foi possível que os participantes pudessem evidenciar a dança e o teatro como mobilizadores do Bittencourt (2019, p.166), aponta como sendo “os poderes” das representações culturais e das atividades escolares socializadas, que por sua vez constituem, junto ao “poder da palavra (Narrativa) e ao poder das coisas (Objetos, Paisagens, Museus)”, a aprendizagem dos sujeitos.

Dando continuidade, a 3ª oferta foi desenvolvida novamente na UFPA-Ananindeua em parceria do CAHIS-CANAN, no dia 27 de março de 2020. Participaram 8 indivíduos, pertencentes a: Benevides/PA, Santa Izabel/PA, Castanhal/PA, Ananindeua/PA. O conteúdo aqui também foi reduzido, sendo retirada a discussão a respeito de pluralidade cultural e relações étnico-raciais. O foco foi a produção de dança e teatro a partir de temas tradicionais. Neste caso, se optou pelo tema de revolução industrial, tendo como estímulos o filme *Tempos Modernos* de Charlie Chaplin e a historiografia de Perrot (2017). Sendo assim, a terceira edição, foi a primeira a ter dentro de seu pilar a discussão de consciência histórica, ou seja, foi nesta edição que se formulou e colocou em prática a sistematização explicada no subtópico anterior. Essa aplicação, mesmo não sendo na educação básica, foi importante para examinar possíveis erros ou equívocos. Contudo, no decorrer da experiência foi possível observar que os participantes conseguiram relacionar a história, o cotidiano e o corpo.



Fonte: Acervo Pessoal do Autor.

Dos relatos, destaca-se:

Participante A: “É sabido e consabido que, no Brasil, na atual conjuntura nota-se a alta dificuldade do professor de realizar práticas, as quais possibilitam o aluno de sair de sua rotina do dia a dia. Posto isto, o professor Felipe, através deste minicurso, propõe uma atividade envolvendo o teatro, a dança e corpo para utilizar enredos históricos e, portanto, facilitar a aprendizagem dos alunos. Deste modo, tal atividade facilita, e muito, para o aluno ter autonomia de possuir um olhar crítico e pratica-lo no seu dia a dia. Visto assim, eu particularmente gostei da aula e achei interessante e facilitadora para a aprendizagem.”

Participante B: “O minicurso, ministrado por Felipe Araújo, foi por sinal, bem conduzido, visto que o tal, aborda de forma precisa é esclarecedora, a importância da prática da dança na sociedade, de forma a valorizar os movimentos do corpo e a forma como os fatos históricos estão presentes nessa prática.”

Participante C: “No começo, os exercícios, movimentos e a metodologia, podem assustar os mais tímidos, porém se mostra eficaz na construção de um memória histórica, além de nos ambientar no contexto em que somos introduzidos. E misturar história, dança e teatro, é uma ideia genial em vários aspectos. Bom, adorei a experiência e com certeza quando for professora irei colocá-lo.”

A 4^a e 5^a ofertas foram executadas de forma virtual, através de um grupo fechado na rede social do facebook, devido a pandemia de Covid-19. Ambas possuíram a mesma estrutura de conteúdos, e assim como a terceira, mantiveram a discussão e compartilhamento

da sistematização formulada. Outro ponto importante é que, por conta da disponibilidade de tempo, a temática de pluralidade cultural e relações étnico-raciais voltou a ser discutida.

Em termos metodológicos, em ambas as edições, houve discussão de textos específicos, disponibilizados pelo ministrante, isso ainda não tinha sido desenvolvido nas versões anteriores do curso. A respeito da 4ª edição, sua execução teve como apoio o CAHIS-CANAN, sua duração foi de 20 de abril à 29 de maio de 2020. Pela sua forma de execução, foi possível atingir um público mais diverso, chegando inclusive, a outro país. O público alcançado correspondeu as seguintes localidades: Ananindeua/PA, Breves/PA, Marituba/PA, Barcarena/PA, Mosqueiro/PA, Belém/PA, Florianópolis/SC, Penedo/AL, São Paulo/SP, Curitiba/PR, Fortaleza/CE, Belo Horizonte/MG, Ibirarema/SP, Rio de Janeiro/RJ, Querétaro/México. Dos relatos:

Participante A: “Eu tive uma excelente experiência no curso, acredito que os debates acrescentaram substancialmente a minha percepção sobre as possibilidades do ensino de história e também sobre os desafios de entender o corpo como um meio possível de construção de conhecimento histórico. Acerca dos textos, gostei da escolha pontual dos assuntos tratados pelos autores. Eu acredito que a dinâmica de ter optado por textos diretos e profundos, que não diminuíram a qualidade dos debates foi importante e vejo como algo positivo, uma vez que no contexto de pandemia muitas pessoas talvez não conseguissem se debruçar sobre longos textos. Eu tive dificuldades em acompanhar todos os debates, principalmente por causa do contexto de ansiedade gerado pelo isolamento na pandemia, ainda assim estive presente na maioria. Para além de influências externas citadas, não tive problemas no decorrer do curso. Enquanto estudante de bacharelado em História, do Campus Guamá, me senti contemplado com as discussões que realizadas até aqui. Terminei este curso tendo uma compreensão muito mais abrangente sobre a possibilidade do ensino de história que inclui as multiplicidades de corpos e de expressões. Além disso, creio que através do curso pude entender melhor como podemos incluir a expressividade, a energia, o movimento do aluno no processo de aprendizagem e entender como esses fatores podem ser somados a favor do ensino e da aprendizagem. No geral, adorei da dinâmica do curso, acredito que foi acessível, em vários sentidos, me refiro tanto ao acesso do material que debatemos, como a disposição e a dinâmica do ministrante Felipe Melo.”

Imagem 15– Formação Docente 4ª Edição

Fonte: Acervo Pessoal do Autor.

Participante B: “Busquei o curso com o intuito de voltar às leituras acadêmicas e me inteirar de um assunto que tem despertado minha curiosidade que a relação do professor com o seu corpo e as práticas teatrais. Gostei muito desta oportunidade por meio online, em meio à quarentena, o que permitiu com que eu me disciplinarizasse em relação aos estudos. Para minha prática profissional, me proporcionou outros olhares sobre a relação com o corpo e gestos e estou desenvolvendo ideias de meios práticos para que os professores percebam a importância do olhar e atenção sobre seus gestos. Educamos não somente por meio de nossas palavras, mas sobretudo pelo comportamento de nossos corpos. Acho que essa foi a grande lição que levo deste curso e que quero levar aos professores com que tenho contato por meio da minha prática docente. Mais pra frente, pretendo desenvolver essa reflexão por meio de artigo científico, após maior reflexão e aprofundamento teórico. Em relação às aulas, gostaria que tivéssemos mais trocas com os demais colegas da turma. Talvez, numa próxima vez, esses encontros online possam ser ministrados por meio de plataformas que permitam a apresentação de todos como o Zoom, Jitsi Meeting ou HangOut. Assim os alunos possam estar mais engajados nos horários das aulas. Os comentários pelo Facebook não permitiram que a discussão fluísse devido ao delay das mensagens. Como disse no vídeo da atividade 2, Felipe é uma pessoa de coragem, por enfrentar tema tão pouco explorado e apostar em sua relevância para a educação. Ele mostra, com seu discurso apaixonante, que é possível estabelecer relação entre duas áreas aparentemente diferente, a educação e a arte, mas que na verdade estão fortemente relacionadas. É possível estabelecer uma relação prazerosa

entre aquilo que a gente gosta e aquilo que a gente faz. Desejo sucesso em sua empreitada e peço que continue a desenvolver tema tão importante e necessário para nossa formação. Sempre digo aos meus colegas de trabalho que todo professor deveria aprender um pouco de teatro, porque a sala de aula é um palco e o nosso show é diário.”

A 5ª edição, teve a parceria do Centro Acadêmico de História – Ágora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com 37 participantes, de 25 de abril à 6 de junho de 2020. Infelizmente, nesta versão houve evasão quase que total dos participantes, apenas 1 entregou as atividades propostas do curso e o finalizou. Discente do curso de história da Universidade Federal do Piauí Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (Picos) , morador na cidade de Fortaleza/CE.

Participante: “Inicialmente, ao deparar com textos selecionados foi uma experiência pois se tratava de um assunto que nunca tinha estudado nada semelhante a isso em toda minha formação como pessoa, reconheço a importância de cada texto nas quais cada um complementando o sentido do outro texto fortalecendo assim uma conexão entre si. Algumas das minhas dificuldades foram alguns conceitos que foram trabalhados nos textos pois não tinha esse conhecimento de vocabulário e dessa forma essas dúvidas foram sanadas após as explicações do professor. Esse curso ensino de história pela dança e teatro corpos interpretativos, venho para enriquecer meu conhecimento sobre essa oportunidade de didática que pode ser desenvolvida futuramente juntamente com meus alunos reconhecendo o papel da História e eles se reconhecerem como sujeitos históricos. Se tratando de melhoras desse curso acho que poderia ver alguma forma de ampliação desse tão importante formação para que assim atingisse um número maior de pessoas além de estratégia para chamar atenção do público alvo. Ademais, falando um pouco do Professor Felipe Araújo de Melo, reconhecemos a importância do tutor para os debates dos textos com seus esclarecimentos após aulas expositivas e troca de diálogos com alunos.”

Com base nos relatos citados é possível observar que o objetivo do curso foi alcançado, embora os participantes mostrassem certa timidez, foi possível observar os mesmos arriscando e progredindo neste conhecimento interdisciplinar. Vale apontar, que a principal problemática encontrada, no decorrer da edições, foi a evasão na 4ª e principalmente na 5ª edição. Houve também críticas construtivas para a atualização da bibliografia e novas plataformas para futuras ofertas da formação.

Entendo esta formação continuada para professores de história como reflexo da visão de que, conforme Gatti (2018), os professores são sujeitos cuja função na sociedade demanda formação continuada e específica também, e a falta dela compromete as futuras gerações desta mesma sociedade, cabendo as instituições de ensino superior possibilitar uma nova concepção de currículo das licenciaturas, que por sua vez segundo a autora, são desvalorizadas em determinados meios acadêmicos, por conta de serem vistas como meros anexos aos cursos de bacharelado, o que gera barreiras e incomodo, pela necessidade de transformação de concepções.

Ainda a formação docente, Lavande e Castro (2010), mencionam que como qualquer outro currículo, o destinado a formação de professores também não é neutro e corresponde a visão da sociedade sobre este profissional. Para Lavande e Castro (2010, p. 66),

“A formação inicial significa a preparação formal do docente numa instituição [...] É o momento da internalização de princípios e regras práticas; da relação teoria e prática, básico para a construção de um conhecimento pedagógico especializado.”

Desta maneira, tal etapa na geração destes profissionais é de extrema importância. Para os autores é preciso que se pense um currículo interdisciplinar para esta fase de formação, pois, possibilita desestabilizar conhecimentos estagnados e cristalizados que impedem a construção de uma consciência crítica, afastando o professor de uma visão estruturante e sequencial de seus conteúdos. Assim, espero que este trabalho colabore para que as instituições formadoras de professores, principalmente de história, repensem seus currículos e elaborem estratégias para o diálogo entre ensino, dança e teatro.

Este texto se encerra com uma frase importante de um dos participantes do curso da 2ª oferta, que de certa maneira resume assim as considerações desta produção: “Não devemos isolar a arte do ensino! A arte é a forma de ensino lúdico, onde o exercício da imaginação e criatividade são os motores do ensinar.”

O Terceiro ato se encerra, o corpo comemora sua vitória!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..."

-Deleuze e Guatarri-

Como uma pesquisa rizomática, de certo as potencialidades do que escrevi não chegaram ao fim e talvez nem cheguem, na medida em que novos temas vão sendo abordados e englobados. A própria vastidão da história, enquanto ilhas conectadas, já deixa claro a impossibilidade de encerramento das discussões. Cada nova temática demandará novas leituras, rupturas e ligações, o apagamento do mapa e sua reescrita, mantendo sua heterogeneidade e multiplicidade, exigirá também tempo.

Talvez esse último elemento seja o ponto final de qualquer pesquisa, o tempo. Não qualquer tempo mas o de vida do pesquisador. É nessa angústia, mas também, com o sentimento de realização que compartilho aqui minha rede de saberes, materializada nas páginas acima. É para o outro e com o outro que pesquisei e desenvolvi este trabalho. E não poderia ser diferente, pois como mencionei, este surge dentro de um projeto de extensão, onde tudo que é gerado precisa ir além dos muros da universidade.

O objetivo ao longo de 5 anos sendo bolsista e desenvolvendo *A História em Corpos Interpretativos* foi explanar a possibilidade de repensar o ensino de história entendendo o corpo do alunos como forma e método de desenvolver conhecimento histórico, e neste fazer, utilizar a dança e o teatro como maneiras de acessar o corpo. Através do olhar de Professor e também de Artista, consegui realizar intervenções que ao meu ver, se não modificarem a visão de outros pares ao menos deixarão um ponto de curiosidade sobre novas formas de enxergar os alunos em sala de aula.

O ato de assumir o protagonismo do corpo no ensino da disciplina história, é nada mais que validar sua historicidade, e conseqüentemente seu lugar estratégico no desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Como afirma Le Goff (2006, p. 177) “O corpo tem, portanto, uma história. O corpo é a nossa história”, sendo assim cabe a cada professor e professora desta disciplina, elencar a história dos corpos de seus alunos.

Como Professor-Artista-Pesquisador e também Reflexivo, encaro as experiências coletadas e a fala dos participantes do curso de formação para professores como confirmação da necessidade de mudança na prática docente e a importância deste tema para a uma nova visão de educação e conseqüentemente do ensino da disciplina história nos dias atuais. É preciso que os cursos de licenciatura em história revejam que profissionais formam para o mercado de trabalho e estejam abertos a englobarem novos saberes em seus currículos. Objetivando não uma formação completa, mas proporcionando aos futuros docentes novas possibilidades de ensinar e atuar em sala de aula.

Concordo com Demo (2009), ao defender que a formação continuada de professores é um direito, e mais, acredito que os projetos de ensino, pesquisa e extensão da universidade tem muito a contribuir com este objetivo, seja de forma direta com atuação em escolas ou indireta com a produção de materiais didáticos, livros, documentários, rodas de conversa, ou como foi demonstrado aqui, com cursos de média ou longa duração. É fundamental que pensemos novas formas de ensinar história junto a experiência de docentes ainda atuantes em sala de aula, para que os saberes desenvolvidos estejam em diálogo com a realidade escolar e possam ser utilizados na prática destes profissionais.

Por fim, desejo que esta pesquisa oriente futuros professores de história ou já atuantes em sua prática docente, antes de adentrar a licenciatura sempre desejei que em minha profissão eu pudesse ajudar outras pessoas, acredito que parte desta vontade foi realizada. Que o corpo interpretativo e em movimento seja um forma de ensinar e compreender a história, e acima de tudo, seja uma forma de transformação.

Minha reverência de bailarino, as cortinas se fecham encerrando o espetáculo!

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Papirus Editora, 1995.
- AQUINO, Julio Groppa. A Indisciplina e a Escola Atual. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. , 1998.
- ARRUDA, Gilmar. Para que serve o ensino de história? **História & Ensino**, Londrina, 1: 61-68, 1995.
- BARROS, José D` Assunção. **Fontes históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ : Vozes , 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2 ed.- São Paulo: Cortez, 2008..
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. *IN*:BITTENCOURT, Circe (org.).**O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 11-27.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Método de Ensino. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**.Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162-167.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jun/Fev/Mar/Abr, 2002.
- BOURKE, Joanna. Como corpos físicos afetam a transformação cultural?. *In*: SWAIN, Harriet. **Grandes questões da história**. Rio de Janeiro: José olympio, 2010.
- BOLSANELLO, Débora. Educação Somática: O corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 89-96, mai./ago., 2005.
- BRYAN-WILSON, Julia; ARDUI, Olivia. Histórias da dança ou corpos em perspectivas. *In*: BRYAN-WILSON, Julia; ARDUI, Olivia. (Org.). **Histórias da dança**: vol. 2 antologia. São Paulo: MASP, 2020.
- CALAIS-GERMAIN, Blandine. **Anatomia para o movimento**. Nova ed., rev. e atual. São Paulo: Manole, 2002, 2v.
- CARPI, Ana Cristina Menegaz dos Santos; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A escrita de memoriais de formação: algumas notas. *In*: SANGENIS, Luiz Fernando Conde *et al* (Orgs.). **Formação de professores para uma educação plural e democrática**: narrativas, Saberes, práticas e políticas educativas na América Latina. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- CARVALHO, Dirce Helena Benevides de. O Corpo na Poética de Lygia Clark e a Participação do Espectador. **MORINGA – Artes do Espetáculo** , [S.L.], v.2 , n.2, 2011.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: GOV, 2011.
- COSTAS, Ana Maria Rodriguez. **As contribuições das abordagens somáticas na construção de saberes sensíveis da dança**: Um estudo sobre o Projeto Por que Lygia Clark?

- Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP:[s.n.], 2010.
- DELEUZE, Gilles ; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FERREIRA, Alexandre. Intérprete- criador na dança contemporânea: Um corpo polissêmico e co-autor. *In: Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança- ANDA- Comitê Produção de Discurso Crítico sobre Dança- Julho/ 2012*.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FUX, Maria. **Dança, Experiência de Vida**. São Paulo: Summus, 1983.
- GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação e Educação Brasileira Contemporânea. *In: Educação: Instrumento de Luta. Educação & Sociedade, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, Cortez, Autores associados, pp. 5-32, março de 1981.
- GATTI, Bernardete A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. *In: SANGENIS, Luiz Fernando Conde et al (Orgs.). Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, Saberes, práticas e políticas educativas na América Latina*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- GAYA, Adroaldo. A Reinvenção dos Corpos: Por uma Pedagogia da Complexidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan./jun., 2006, p. 250-271.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HAAS, Jacqui Greene. **Anatomia da Dança**. Barueni, SP: Manole, 2011.
- JENNY, Peter. **Desenho Anatômico**. 1 ed. , São Paulo: Gustavo Gili, 2014.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista brasileira de história da educação**, nº 1, jan./jun. 2001.
- KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. *In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. (Orgs.). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- LAVANDE, Maria de Fátima R. F. ; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo de. Contribuições do Currículo para a Formação e a Profissionalização Docente. *In: NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. (Orgs.) Currículo Escolar: dimensões pedagógicas e políticas*. Sã Luís: Edfma, 2010.

- LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LE GOFF, Jacques. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro,: Civilização Brasileira, 2006.
- LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010
- LOBO, Lenora. **Teatro do Movimento: um método para o intérprete criador**. Brasília: LGE Editora, 2003 / 2ª edição, 2007.
- MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- MARQUES, Isabel. **A Linguagem da Dança: arte e ensino**. São Paulo: **Digitexto**, 2010.
- MONTANARI, Massimo. **Comida como Cultura**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.º 74, Abril/2001, pp. 27-42.
- NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, Dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações de Conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- PERROT, Michelle, 1928. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 8ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- PERETTA, Édén. **O soldado nu: raízes da dança butô**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007, pp. 17-36.
- PORTER, Roy, História do Corpo. In: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- PORTINARI, Maribel. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- RAMOS, Fábio Pestana. Alimentação. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos Temas nas Aulas de História**. 2 ed. , 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2013.
- ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (org.). **Repensando o ensino de história**. 4 ed. – São Paulo, Cortez, 2001.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1971)**. Vozes, Petrópolis, 1986.
- REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. 3 ed. [São Paulo]: Scipione, [1996], 159 p.
- RIGUTTI, Adriana. **Atlas de Anatomia**. São Paulo: Girassol, 2007.
- RODRIGUES, Wallace. A “Baba Antropofágica” de Lygia Clark e os “Parangolés” de Hélio Oiticica como Arte de Performance. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 9, n. 19, p. 178-190, out./dez., 2017.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 17-44.

SANTOS, José Carlos dos; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo em Cena: Reflexões para a Educação Escolar. **Revista Pensar a Prática**, v. 24, 2021.

SANTOS, Ivana Cruz. **O Corpo Inesgotável**. Belo Horizonte, MG: Coopmed, 2020.

SCARPATO, Martha Thiago. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação Física. Campinas, SP : (s.n.), 1999.

SCIALOM, Melina. **Laban Plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil**. São Paulo: Summus, 2017.

SCHAFFNER, Carmen Paternostro. **Da dança expressionista alemã ao teatro coreografado na Bahia: aspectos interculturais e pós-dramáticos em dendê e denço e Merlin**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro/ Escola de Dança, Salvador, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamento no território do Ensino de História. *In*: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, Julho, 2011.

SEFFNER, Fernando. Três Territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. *In*: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. 1 ed. , Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2 ed. , Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento Histórico Escolar. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162-167.

STRATICO, Fernando A. Lygia Clark e a Imagem Performativa de Baba Antropofágica. *In*: GERALDO, Sheila Cabo ; COSTA, Luiz Cláudio da. (Org.). **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas [Recurso Eletrônico]**, Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n° 53, abril/ 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Práticas Escolares: A Escola Pública Brasileira Como Objeto de Pesquisa. Ediciones Universidad de Salamanca, **Hist. Educ.** , 25, 2006, pp. 153-171.

VIDAL, Diana Gonçalves. No Interior da Sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp. 25- 41, Jan/Jun 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Educa, Lisboa, 1993.