

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ-UNIOESTE**  
**CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM**  
**GEOGRAFIA**

**DAIANE PELUSO**

**O ESQUETE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PROPOSIÇÃO DIDÁTICA NO**  
**COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO APRENDENDO COM A TERRA E COM**  
**A VIDA**

**FRANCISCO BELTRÃO-PR**

**2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ-UNIOESTE**  
**CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM**  
**GEOGRAFIA**

**DAIANE PELUSO**

**O ESQUETE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PROPOSIÇÃO DIDÁTICA NO**  
**COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO APRENDENDO COM A TERRA E COM**  
**A VIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* de Francisco Beltrão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia, na linha de pesquisa Educação e Ensino de Geografia.

Orientadora: Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

**FRANCISCO BELTRÃO-PR**

**2019**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Peluso, Daiane

O Esquete no Ensino de Geografia: Proposição Didática no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida : O Esquete no Ensino de Geografia: Proposição Didática no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida / Daiane Peluso; orientador(a), Marli Terezinha Szumilo Schlosser, 2020.

162 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Graduação em Geografia Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2020.

1. Esquete. 2. Teatro. 3. Ensino de Geografia . 4. Educação do e no Campo. I. Schlosser, Marli Terezinha Szumilo. II. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O ESQUETE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PROPOSIÇÃO DIDÁTICA  
NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO APRENDENDO COM A  
TERRA E COM A VIDA/ CASCAVEL-PR

**Autor:** Daiane Peluso


**Orientadora:** Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Daiane Peluso** e aprovada pela comissão julgadora.

Data: 24/09/2019

  
\_\_\_\_\_  
Daiane Peluso

Comissão Julgadora:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser (UNIOESTE/  
Marechal Cândido Rondon)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett (UNIOESTE/  
Francisco Beltrão)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Lia Dorotéa Pluck (UNIOESTE/  
Marechal Cândido Rondon)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal (UNEB)

Dedico este trabalho à minha família por acreditar que tudo é possível, principalmente a minha orientadora I Dr<sup>a</sup>. Marli Terezinha Szumilo Schlosser, pelo apoio, amizade e orientação e por inculcar o desejo do saber pelo Esquete e Teatro. A arquiteta Carila Spengler Matzenbacher, que dedicou atenção e um emocionante passeio pelas estruturas do Teatro Oficina de São Paulo. Ao Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e a Vida de Cascavel-PR, por tornar concreta a pesquisa. E a todos que de inúmeras formas participaram e participam destes momentos de vida e aprendizagem.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela possibilidade de tornar realidade mais um dos inúmeros sonhos, e pela sua companhia no decorrer do percurso da vida.

Aos meus pais, minha fortaleza agradeço pela compreensão nos diversos momentos, dando-me forças para continuar quando as minhas faltavam, inclusive a compreensão pelas ausências e falhas. Meus irmãos Ivonei e Daniela, que de forma inexplicável com sua presença, conhecimento e aceitação tornaram-se partes essenciais no trilhar deste caminho que propus a seguir, a vocês dedico admiração, inclusive por dar-me o melhor dos presentes, a possibilidade de ser tia, ao Mateus e a Mariana (sobrinhos) a gratidão por me oportunizarem tantos aprendizados e alegrias.

À orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Marli Terezinha Szumilo Schlosser, uma pessoa incrível, de personalidade indescritível, agradecimentos são pequenas demonstrações de reconhecimento. Meu caminho jamais seria trilhado sem sua presença, francamente em palavras não visualizo uma forma de expressar a gratidão que tenho por você. Agradeço a confiança depositada e a presença constante, pode-se afirmar que a orientação presencial e a distância entre Francisco Beltrão e Marechal Cândido do Rondon, não representou empecilho ou obstáculo, foi exatamente o contrário, a você toda a condecoração, pelos inúmeros momentos compartilhados, os encorajamentos, os puxões de orelha, os sermões, se sou o que sou, é porque você me acompanhou, e acompanhará. Nosso caminho não parará por aqui, continuará pela vida!

À professora Mafalda Nesi Francischett, que ao falar faltam palavras, cujo o trilhar de vidas distintos, não nos afastou, foi o inverso; nos aproximou e oportunizou o caminhar coletivo. Aos diferentes momentos compartilhados, meu reconhecimento e agradecimento.

À professora Cecília Maria Ghedini, pelo apoio, compreensão e contribuição, no trilhar do caminho, inúmeras foram às experiências compartilhadas, que em minha memória estarão registradas, a você reservo um imenso sentimento de gratidão, e muito obrigada pelas oportunidades.

À Professora Lia Dorotéia Pfluck, mencionada pela Professora Dr<sup>a</sup> Marli Terezinha Szumilo Schlosser, uma personalidade incrível, inclusive ao “pregarmos” surpresas, agradeço sua participação nos momentos de alegrias e desafios compartilhados. Sua presença é única, agradeço pelas motivações quando longe de casa me encontrei. A você, professora meu reconhecimento.

À professora Jussara Fraga Portugal, por toda disponibilidade ao percorrer vários quilômetros, a sua constante presença, e animadas e descontraídas conversas, obrigado, por possibilitar-me o compartilhar do caminho, muito obrigada pela amizade.

À Geliane Toffolo, a qual não poderia esquecer por ser a responsável pela minha inserção na pesquisa, agradeço por todo o conhecimento e experiência compartilhada em diversos momentos vividos; expressar-se em palavras é um ato difícil, mas registra-se aqui meu reconhecimento e gratidão.

À Vanice Schossler Sbardelotto, uma personalidade indescritível, que no decorrer do mestrado cruzamos os caminhos. Agradeço as vezes que tiraste meu chão com seus questionamentos, obrigada por sua presença.

A Gladis Grigoletto e a Mara Regina Loureiro, pessoas com uma luz e conhecimento incrível, foram minhas confidentes de tantas perguntas e dúvidas, obrigada por todo o apoio e esclarecimento proporcionado a vocês, Terapeutas, muito obrigada por estarem e continuarem, gratidão por mostrar que o caminho não é fácil, mas que sempre valerá a pena, obrigada por compartilhar a vida e as vivências.

Aos meus amigos, alguns do mestrado, outros do doutorado, as minhas “irmãs” científicas, Marilene Francieli Wilhelm, Eliane Liecheski Artigas, Eliete Woitowicz, a vocês agradeço pelo apoio, ajuda e incentivo que recebi do decorrer desta caminhada.

Ao Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida de Cascavel-PR, que disponibilizou espaço para desenvolvimento da pesquisa, representado pelo Diretor e professor Gilson Gonçalves, o qual não mediu esforços, dedicou momentos que inúmeras vezes a agenda não permitia.

À professora de Geografia, Danila de Angeli, agradeço pelo seu inestimável apoio na realização da pesquisa, que ao organizar o campo da pesquisa, possibilitou a vivência de diversas experiências que fazem acreditar que vale a pena continuar na luta.

À professora Maristela Solda, uma personalidade inexpressável, agradeço por todos os momentos de acolhida e animadas conversas, obrigada por todos os ensinamentos e esclarecimentos, a você meu reconhecimento e a certeza, de que nossa luta não para por aqui.

Aos alunos do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, em especial aos dos 6<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental II, obrigada por todos os momentos, as experiências partilhadas, as atividades desenvolvidas, por mostrar, suas atitudes, que todos os esforços valem a pena, a vocês, peças fundamentais desta pesquisa, meu sincero agradecimento.

Ressalto o agradecimento a toda a comunidade escolar, a equipe pedagógica e equipe de apoio, que não mediram esforços para proporcionar o desenvolvimento pleno da pesquisa. A todos meu agradecimento e reconhecimento, vocês também fazem parte deste estudo.

Agradeço em especial a arquiteta Carila Spengler Matzenbacher, que na viagem de campo, a São Paulo, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre o Teatro de Brecht e de Boal, encontramos-nos no Teatro Oficina, sede da companhia de teatro Uzyna Uzona, liderada por José Celso Martinez Corrêa.

Ao grupo de estudo Representações, Espaços, Tempo e Linguagens em Experiências Educativas (RETLEE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) *campus* de Francisco Beltrão-PR, e ao grupo de estudo Ensino e Práticas de Geografia (ENGEO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) *campus* de Marechal Cândido do Rondon-PR, pelo apoio, ajuda e disponibilização de material, e por não medirem esforços para a efetivação desta pesquisa.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação Araucária (FA), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por oportunizarem a bolsa de estudos para o desenvolvimento integral das atividades correspondentes à pesquisa.

E a todos que compartilharam do caminho, suas marcas em mim permaneceram. A vocês, meu sincero Obrigado.



*Nem tudo é como você quer  
Nem tudo pode ser perfeito  
Pode ser fácil se você  
Ver o mundo de outro jeito*

*Se o que é errado ficou certo  
As coisas são como elas são  
Se inteligência ficou cega de tanta  
informação*

*Se não faz sentido  
Discorde comigo  
Não é nada demais  
São águas passadas  
Escolha uma estrada  
E não olhe,  
Não olhe para trás  
[...]*

Capital Inicial  
(Música – Não olhe para trás)

## RESUMO

Ao desenvolver a pesquisa experienciou-se a prática dos Esquetes como metodologia no ensino e aprendizagem de Geografia. Ao ser adotado, no ensino, permite a compreensão da realidade pelo ato de “encenar”. O debate iniciou-se com o Teatro e sua história, destinou-se foco na análise das suas configurações ao longo da trajetória humana, evidenciou-se as principais teorias e seus autores, ao trazer no conjunto as essenciais formas teatrais existentes atualmente. No decorrer do estudo, o debate permeou o Teatro desenvolvido em solos brasileiros, seguiu-se a análise para o teatro realizado no estado do Paraná, finaliza com a conceituação do Esquete e a associação ao ensino de Geografia. Trabalhou-se com a Educação do/no Campo, problematizou-se os pontos principais de sua trajetória histórica, parte-se em seguida para a análise do *lócus* da pesquisa que fecha-se com as entrevistas de educadores ligados a esta perspectiva e contribuem com o enriquecimento do estudo, ao relatar suas histórias e entendimentos em relação a educação de que os estudantes são sujeitos históricos. Posteriormente traz-se o desenvolver dos Esquetes que concretiza-se no, Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, no município de Cascavel-PR, o público envolvido na pesquisa foram os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, com o recorte temporal de 2017 a 2019, evidencia-se e ilustra-se as diversas etapas constituintes do fazer Esquetes, que finda-se com a comparação dos dados entre os diagnósticos inicial e final dos estudantes participantes.

**Palavras-Chave:** Ensino de Geografia; Educação do Campo; Esquetes

## **ESQUETE IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY: DIDACTIC PROPOSAL IN THE COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO LEARNING WITH THE EARTH AND WITH LIFE**

In developing the research, the practice of sketches was experienced as a methodology in the teaching and learning of geography. When adopted in teaching, it allows the understanding of reality through the act of “staging”. The debate began with the theater and its history, was focused on the analysis of its configurations along the human trajectory, in the main theories and its authors were highlighted, bringing together the essential theatrical forms existing today. During the study, the debate permeated the theater developed on Brazilian soils, followed by the analysis of the theater performed in the state of Paraná and concludes with the concept of Esquete and the association with the teaching of geography. The Education of the Field was worked on, the main points of its historical trajectory were questioned, it starts to analyze the locus of the research that ends with the interviews of educators linked in this perspective and contribute to the enrichment of the study, reporting their stories and understandings about education in which students are historical subjects. Subsequently, the development of the sketches is carried out at the State College of the Field Learning with the Earth and Life, in the municipality of Cascavel-PR., with the time frame from 2017 to 2019, highlights and illustrates the various constitutive stages of the achievement Skits, which ends with the comparison of data between the initial and final diagnoses of the participating students.

**Keywords:** Geography teaching; Rural education; sketch

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Bertold Brecht .....	35
Figura 2 – Constantin Stanislavski .....	38
Figura 3 – Antonin Artaud e seu psiquiatra Gaston Friedère com jaleco branco.....	41
Figura 4 – Jerzy Grotowski.....	44
Figura 5 – Teatro Oficina em São Paulo .....	59
Figura 6 – Palco e Galerias do Teatro Oficina em São Paulo .....	61
Figura 7 – Vista completa do janelão do Teatro Oficina.....	63
Figura 8 – Planificação do Esquete .....	72
Figura 9 – Mapa de localização do Assentamento em território brasileiro .....	87
Figura 10 – Localização do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e a Vida. ....	90
Figura 11 – Colégio Aprendendo com a Terra e a Vida-Cascavel, Paraná (atual).....	90
Figura 12 – Os Ciclos de Formação Humana.....	93
Figura 13 – Fundamentos Pedagógicos da Escola.....	98
Figura 14 – Organização política da escola, a auto-organização dos estudantes .....	102
Figura 15 – Encenação sigilosa .....	121
Figura 16 – Encenação dos animais. ....	122
Figura 17 – Linhas teóricas do Esquete.....	131
Figura 18 – Construção do Esquete.....	132
Figura 19 – O ato de Esquetear .....	134

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Peças teatrais e as categorias delineadas pela Igreja.....	29
<b>Quadro 2</b> – As fases do Teatro de William Shakespeare (1564-1616).....	31
<b>Quadro 3</b> – O fazer Teatro ao longo da história.....	32
<b>Quadro 4</b> – As fases teatrais de Jerzy Grotowski (1933-1999).....	46
<b>Quadro 5</b> – Correntes do Ensino do Teatro.....	48
<b>Quadro 6</b> – Peças teatrais no território brasileiro no século XVI.....	56
<b>Quadro 7</b> – O Teatro Brasileiro, 80 anos em 05 fases .....	64
<b>Quadro 8</b> – Fundamentos da Educação do Campo .....	83
<b>Quadro 9</b> – Princípios da Educação do Campo.....	84
<b>Quadro 10</b> – Momentos do trabalho pedagógico do Colégio .....	99
<b>Quadro 11</b> – Complexos de Estudo e suas dimensões .....	101
<b>Quadro 12</b> – Palavras de ordem do Ensino Fundamental II.....	108
<b>Quadro 13</b> – Séries de estudo dos participantes.....	112
<b>Quadro 14</b> – Idade dos participantes .....	112
<b>Quadro 15</b> – Participação em Teatro ou peças teatrais - diagnóstico inicial.....	117
<b>Quadro 16</b> – Esquete-modelo.....	123
<b>Quadro 17</b> – Esquete: Agrotóxicos .....	125
<b>Quadro 18</b> – Esquete: Educação do/no Campo.....	126
<b>Quadro 19</b> – Esquete: Os agrotóxicos 02.....	127
<b>Quadro 20</b> – Esquete: Um fato do MST.....	129
<b>Quadro 21</b> – Esquete: Uma história do MST .....	129
<b>Quadro 22</b> – Esquete: A vida no MST .....	130
<b>Quadro 23</b> – Séries dos participantes- diagnóstico final.....	135
<b>Quadro 24</b> – Idade dos participantes - diagnóstico final.....	135
<b>Quadro 25</b> – Participação em Teatro ou peças teatrais - diagnóstico final .....	140

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Entendimento sobre escola do campo – diagnóstico inicial.....	113
Gráfico 2 – Entendimento sobre metodologias diferenciadas – diagnóstico inicial.....	115
Gráfico 3 – O entendimento do Teatro e peças teatrais – diagnóstico inicial .....	116
Gráfico 4 – Sobre o Esquete e seu conhecimento – diagnóstico inicial .....	118
Gráfico 5 – Entendimento sobre escola do campo – diagnóstico final .....	136
Gráfico 6 – Entendimento sobre metodologias diferenciadas – diagnóstico final .....	137
Gráfico 7 – Entendimento sobre peças teatrais – diagnóstico final.....	138
Gráfico 8 – Participação em Esquetes – diagnóstico final .....	140

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 – TEATRO E SUA HISTÓRIA .....</b>	<b>24</b>
1.1 Histórico do Teatro .....	25
1.2 Teorias do Teatro.....	34
1.3 O fazer Teatro.....	49
1.4 O Teatro no Brasil e Paraná.....	53
1.5 Conceito do Esquete e o Ensino de Geografia .....	68
<b>CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO .....</b>	<b>79</b>
2.1 A Educação do Campo, uma prática ou uma construção? .....	80
2.2 A luta e a transformação do Acampamento em Assentamento Valmir Mota de Oliveira e Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida.....	86
2.3 O Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida: Ciclos de Formação Humana e Complexos de Ensino .....	95
2.4 As percepções sobre o ensino na Educação do Campo .....	104
<b>CAPÍTULO 3 – O ESQUETE.....</b>	<b>111</b>
3.1 A compreensão dos alunos sobre o Esquete.....	112
3.1.1 A preparação do fazer Esquetes.....	120
3.1.2 As produções dos Esquetes pelos estudantes .....	125
3.2 O fazer dos Esquetes.....	130
3.3 Os resultados .....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>160</b>

## LISTA DE SIGLAS

<b>AC</b>	Aplicação do Conhecimento.
<b>b.b</b>	Assinatura adotada por um período de Bertold Brecht.
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisas
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
<b>DCEC</b>	Diretrizes Curriculares da Educação do Campo
<b>EdoC</b>	Educação do Campo.
<b>EnoC</b>	Educação no Campo.
<b>ENGEO</b>	Grupo de Estudo Ensino e Práticas de Geografia.
<b>ER</b>	Estudo da Realidade.
<b>FA</b>	Fundação Araucária.
<b>GPTED</b>	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária
<b>MST</b>	Movimento dos Sem Terra.
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico.
<b>PR</b>	Estado do Paraná.
<b>RETLEE</b>	Grupo de Estudo de Representações, Espaços, Tempo e Linguagens em Experiências Educativas.
<b>UNIOESTE</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
<b>OC</b>	Organização do Conhecimento.
<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
<b>SS</b>	Grupo Silvio Santos.
<b>UNIOESTE</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná



## INTRODUÇÃO

Múltiplas são as características e particularidades encontradas em ambientes escolares, transpassam por diversas esferas e apresentam-se de distintas intensidades, tendo como exemplo, as dificuldades em relacionar os conteúdos científicos com as várias realidades.

A problemática da pesquisa surge na necessidade de junção do conhecimento científico e o conhecimento empírico trazido pelo aluno para o interior da escola/colégio. É necessário buscar este enlace no sentido da efetiva construção de aprendizagem, tornando-se possível relacionar os conceitos/conteúdos científicos, usa-se a realidade como pano de fundo. O desafio configura-se em construir a aprendizagem significativa e efetiva, ao tecer resultados na formação intelectual do pensamento crítico e dialético sobre a realidade e seu local no mundo por meio dos Esquetes.

Na realização da pesquisa apresenta-se a proposição e inserção dos Esquetes no ensino da Geografia, efetiva-se a prática por oficinas pedagógicas desenvolvidas com vinte e dois (22) alunos dos 6º ano (A e B) do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, no município de Cascavel-Paraná, no turno vespertino, com recorte temporal correspondente de 2017 a 2019. Foram contempladas as realidades e os processos históricos vivenciados cotidianamente como fontes de aprendizagem e interrelação com conceitos/temas da Geografia.

O desenvolver dos Esquetes é uma possibilidade para atualizar-se sobre diversos temas, além de possibilitar o debate amplo entre os estudantes, que encontram-se enclausurados em comunicações virtuais distantes de ações palpáveis, em alguns casos. Uma das finalidades do Esquete é ser introdução, revisão, síntese e problematização dos assuntos, pois a representação engloba o diálogo e a discussão dos problemas ou aspectos vividos pelo grupo participante ou receptor.

Diversas são as características dos ambientes da Educação do/no Campo uma vez que encontra-se a busca pelo rompimento da lógica deposicional dos conteúdos busca-se estimular a compreensão e leitura de mundo através de diversas atividades com análises críticas constrói-se constantemente a compreensão, estudo e importância da realidade local (vivenciada).

Na efetivação da pesquisa, inserções foram realizadas com materiais (questionários) para diagnóstico inicial, acompanhados de práticas e aulas ministradas, diálogos com professores e alunos, para então ter-se, posteriormente, as oficinas

pedagógicas com Esquete, que ao delinear-se tempo e espaço realizou-se o Esquete ligado aos temas da Geografia Agrária e a realidade vivenciada.

O *lócus* da pesquisa, vinculou-se em 2004 ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado em Quedas do Iguaçu-Paraná, para a adoção da forma educativa de Ciclos de Formação Humana, que diferencia-se das modalidades seriadas e busca desenvolver-se tendo como base produtiva a realidade vivenciada diariamente, pelos alunos, comunidade e colégio, evidenciando as características da educação de movimento de resistência em seus tempos educativos.

Uma das contribuições é a formação do ser humano crítico em consonância com o ensino, é a busca pela emancipação do sujeito, que ao oportunizar a formação o coloca como condutor de sua história. Neste ponto, a Educação do/no Campo enlaça-se com o Teatro, ambos como formas de resistências, buscam no decorrer dos tempos, as emancipações do pensamento para a análise crítica dos fatos que norteiam o contexto histórico.

O ensino como processo que engloba conteúdos programados, livros didáticos, métodos e formas de organização com objetivo central a promoção da aprendizagem do aluno, necessita para a efetivação o desenvolvimento do senso crítico por meio de atividades, recursos e metodologias, promovendo o esclarecimento/compreensão sobre acontecimentos do seu cotidiano, este geralmente é o ponto de partida para a construção da aprendizagem. Destaca-se o uso do Esquete, que como o Teatro é uma arte viva que transmite mensagens ao público, busca assim estabelecer as “pontes” auxiliadoras na construção de suas aprendizagens, consciências e identidades.

## **ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA**

O Teatro é entendido como ato político, em concordância com Boal (1991), política são as atividades realizadas pelo homem, o Teatro é uma dessas políticas. Adjunto, a perspectiva do autor visualiza-se o Teatro como ferramenta de alta eficiência que tem seu poder disputado, com as mais diversas finalidades.

Conforme Peixoto (1986 p. 10): “[...] Será possível definir *teatro*? Será certo e verdadeiro tentar precisar seu significado se, desde a origem do homem, existe enquanto processo, obedecendo sempre a novas exigências e necessidades [...]”. Deve-se ter assim, cuidado com as facilidades de definições abstratas, discutíveis e de essências

inexistentes que isolam determinado momento e o tratam como verdade imutável. (PEIXOTO, 1986).

O Teatro é uma atividade humana, em constante processo de transformação, move-se em direção das representações do vivenciado como um ponto de análise e alteração, como afirma Brecht, a cada nova tarefa/peça teatral, exige-se novos métodos para representar a realidade, para assegurar assim a sociedade o poder da interferência<sup>1</sup> e para que isto ocorra, conforme Boal (1991), é necessário criar formas correspondentes para a transformação. Em conjunto a esta transformação apresenta-se o Esquete associado ao ensino, com sua vertente originária no Teatro, diferencia-se do mesmo e inclusive dos demais atos de “esquetear” como os empresariais, humorísticos e de promoção de produtos (propaganda).

A origem do Esquete é o Teatro, mas diferencia-se da matriz por características como a temporalidade, tendo o limite de 15 a 20 minutos de duração. Diversos são os estudos relacionados ao Esquete como uma ferramenta de usos múltiplos aos ambientes, mas trazê-lo ao campo da Educação e ensino de Geografia, são escassos. Desta forma, o desafio do estudo é considerar a realidade do aluno como ferramenta de instigação para a pesquisa, que gera a aprendizagem diferenciada, que torna visível e cria novas possibilidades de aprendizagens aplicáveis ao dia a dia.

Conforme Gasparin (2012, p. 03) “O ponto de partida do novo método não será na escola nem na sala de aula, mas a realidade ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. [...]”. Neste contexto, a realidade é o pano de fundo da pesquisa, e para sua concretização opta-se pelo estudo de caso.

O estudo de caso, delineado por Yin (2001, p. 21): “[...] Permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...]”, encaixa-se na pesquisa, ao valorizar-se o cotidiano, refere-se ao fato de considerar um sujeito ingressante a uma instituição de ensino com conhecimentos prévios, que podem não ser científicos, mas são de extrema importância por serem as bases para a organização do pensamento, a realidade é o primeiro conhecimento “científico” com termos coloquiais que possui-se na vida.

---

<sup>1</sup>Extraído da obra: Brecht: Vida e Obra, escrita por Fernando Peixoto em 1974, pertencente ao capítulo: O Grande mecanismo do Capital, nas páginas 137 a 143. Trecho pertence à peça **Santa Joana dos Matadouros**, escrita por Brecht, que nenhum Teatro de Berlim aceitou a representação, entretanto a mesma foi apresentada em 11 de abril de 1932 na Radio-Berlim. (em vida Brecht não visualizou a apresentação da peça em ambientes teatrais).

Assim, para interpretar este espaço foram levantados dados empíricos, por meio da metodologia qualitativa, compreendida por Chizzotti (2001, p. 83): como “[...] todas as pessoas que participaram da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. [...]”. Desta forma, as ações geradas pela pesquisa, como a realização do Esquete, as ações, as falas, os silêncios, os desenvolvimentos, são considerados, em respeito ao nível de desenvolvimento de cada participante.

A amarra bibliográfica é indispensável nesta pesquisa, por concorda-se com Gil (2008, p. 50) que: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. [...]”. Deste modo, ao produzir a pesquisa buscou-se o desenvolver de panoramas interpretativos que evidenciassem o caminho percorrido, e as teorias que sustentam o estudo.

O fazer Esquetes, não se concentra apenas no ser diferente, pois além de um momento de encenação e divertimento, é momento de entender e romper com barreiras interpretativas, oportunizando o aprender e a formação de consciência crítica com a ilustração do tema em diversas escalas, pelo fato de possibilitar o deslocamento a realidade da vida cotidiana (vivida diariamente) para a encenação (um palco) oportunizando uma nova forma de ver os acontecimentos, alterando-se assim as formas de pensar e agir sobre a mesma.

Assim sendo, concorda-se com Gasparin (2012, p. 03): “[...] defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico”. O Esquete, nesse contexto, atua como alavanca para além da difusão da arte teatral a efetivação de um aprendizado que perpassa o ambiente da sala, e coloca o aluno como “ponte” de aprendizado por retratar a sua realidade e a explica com as bases científicas produzidas.

No contexto, diversos são os locais formativos que circundam a realidade, a Escola destaca-se, além de fornecer as bases científicas ela é política. Compreende-se política pelas ações realizadas pelo ser humano, assim, ela forma com determinado objetivo e suas ações são determinadas anteriormente. Assim sendo a pesquisa constituiu-se por três (03) capítulos que delineiam o Esquete no ensino da Geografia: uma proposição didática apresentada a seguir.

O primeiro capítulo comporta um apanhado de obras e autores que em seu tempo tiveram e têm influência no Teatro, em suas variadas escalas que pairam desde a

preparação do ator, peças, encenações e cenários. No desenvolver-se deste capítulo optou-se pela pesquisa na internet em busca de materiais produzidos, diversas revistas nacionais e internacionais e programas de Pós-Graduação níveis mestrado e doutorado, que possuíam em seus volumes publicações relacionadas ao tema da pesquisa, as informações apresentadas são oriundas da pesquisa bibliográfica.

No traçar o contexto histórico do Teatro, iniciou-se pelos primórdios da existência humana, e seguiu-se pela análise e compreensão deste termo ao longo do tempo, findando-se com o desenvolvimento 04 (quatro) linhas teóricas, de autores/atores que tiveram e têm importância nas delimitações conceituais da arte teatral.

Constantin Stanislavski, diretor/dramaturgo viveu na busca de uma teoria concentrada no personagem e na sua ação perante a peça teatral, o fazer teatro, concentra-se em um momento, mas exige-se uma vida de preparação, não abstém esta arte apenas ao fato de subir no palco, delimita mais sentido e significado ao ato teatral.

Bertold Brecht, um dramaturgo e diretor, tido como pensador a frente de seu tempo, que ao viver na consolidação de um sistema (capitalista) tece fortes e duras críticas ao mesmo. Brecht não apenas conceitua o teatro e o personagem, ele leva esta arte a outro patamar, lhe oferecem um palco, ele não recusa, mas o “coloca de pernas para o ar”.

A teoria de Brecht é à base de estruturação desta pesquisa, não objetivou-se no realizar do Esquete o encenar ou o aprender a atuar, mas sim demonstrar que teatro não é necessariamente realizado em ambientes com acústica e acomodações apropriadas para esta finalidade. Buscou-se demonstrar o poder desta arte associado ao ensino, que revela muitos potenciais dos alunos, mascarados no cotidiano escolar.

Antonie Artaud, um diretor mal compreendido em seu tempo, durante sua vida o lado pessoal aparece fortemente em sua teoria, tecendo fortes e duras críticas ao consumismo e o uso excessivo de medicações. Sua vida foi marcada por constantes internações em sanatórios, onde escreveu e deixou sua contribuição para a arte teatral, sendo que não evidenciou em vida a compreensão de seu pensamento.

Jersy Grotowski, conhecido como discípulo de Stanislavski, teve sua participação no Teatro ao demonstrar que não basta um local, mas que ele pode ser usado ou não na apresentação, tudo dependerá do objetivo a ser demonstrado, delineou e conceituou formas de fazer teatro. É conhecido pelo termo Teatro Pobre, retirou os

recursos e objetos na apresentação, deu enfoque aos atores e com cenário mínimo demonstrou a possibilidade de fazer-se teatro em diversos locais.

Posteriormente, apresenta-se os autores que impactaram e modificaram a arte de fazer Teatro, contrapondo com o desenvolvimento do Teatro no Brasil, que se fecha com a ilustração de um local de resistência artística (Teatro Oficina - São Paulo). Na sequência realiza-se a análise com o Teatro desenvolvido no Paraná, para assim entremear o estudo quanto ao Esquete à linha interpretativa do Teatro e de encenação que segue-se na pesquisa, com a demonstração do Esquete e conteúdos de Geografia, para experimentar a importância de sua realização.

O segundo capítulo caracteriza-se essencialmente por recordar-se da bibliografia produzida sobre o tema Educação do/no Campo. Traça e indica a linha de segmento da pesquisa, evidencia e demonstra o local da pesquisa e suas características, que despertaram a atenção e o entusiasmo pelo estudo. É destacado neste capítulo o *locus* de estudo, bem como sua categorização enquanto um movimento de resistência e dinâmica social se traz em conjunto as concepções de alguns educadores e educadoras desta modalidade educativa.

Atem-se a história da instituição, registra-se momentos, que documentos oficiais não comportam, demonstra-se a realidade do processo de formação acadêmica (Mestrado), pela fato de não alterar-se apenas a titulação no decorrer do processo, o lado humano/pessoal quebra-se diversos paradigmas e tem-se diversas alterações.

Em diversos momentos têm-se claro a fragilidade do saber, pois em locais não estudados nos bancos acadêmicos, entendidos por vezes como impróprios para o ensino, são os locais onde acontece profunda transformação do ser humano, onde permite-se o entender como ser, sujeito, formador de sua história, descendente de uma árdua luta, que transpira em todos os sentidos, algo único a quem permite-se viver.

O terceiro capítulo é construído pelos Esquetes e a prática, traz-se, os dados obtidos com a pesquisa, as atividades e inserções realizadas para a preparação das turmas, as intervenções realizadas, bem como as oficinas pedagógicas dos Esquetes e seus caminhos de construção. Busca-se, neste capítulo, evidenciar o estudo realizado com Esquete com base na teoria do Teatro Político, segue-se pela corrente teórica desenvolvida por Bertold Brecht, que retira do Teatro o seu “espetáculo” e o coloca como ferramenta de análise e interpretação, destina assim um *status quo* para as construções interpretativas dos participantes/espectadores e não para o local de realização como era concebida anteriormente.

Este capítulo, não concentra-se na descrição dos resultados, mas demonstra o delinear, as tramas do fazer Esquete, ao contrário do que pensa-se esta é uma arte complexa de ser trabalhada. Para possibilitar a pesquisa necessitou-se de alguns pontos para concretização, como por exemplo, ao adentrar na sala, foi necessário muito “jogo de cintura”, pois até então este era um tema desconhecido, e nem sempre o desconhecido é bem aceito.

Deste modo, ao iniciar a inserção no Colégio, optou-se por familiarizar o ambiente com a arte do Esquete, e aos poucos foi possível demonstrar a sua relação com o Teatro, a partir deste momento, a compreensão “deslanchou” a pontos inimagináveis inicialmente, construiu-se uma base de aprendizado e apresentação surpreendente em forma de resultados e possibilidades de ensino da Geografia.

## **CAPÍTULO 1 – TEATRO E SUA HISTÓRIA**

E então, o que é mesmo o Teatro? É uma ação, uma atitude, uma reflexão, uma política, uma arte, ou é isto e diferentes coisas? Esta e várias outras são as dúvidas que marcam o caminho deste questionamento. Portanto, compreende-se o Teatro como uma ação, uma política, que engloba aspectos materiais e imateriais, bem como variadas técnicas, atividades e concepções que perpassam o processo de construção e apresentação de uma peça.

O Teatro é uma ação que se desenvolve em inúmeros ambientes específicos ou não, o palco pode configurar-se em ambiente isolado ou um espaço aberto. Portanto, inicia-se com a reconstrução da história do Teatro, busca-se mostrar como eram realizadas as encenações e as percepções de alguns dos principais autores que passaram por este período.

Em seguida, realiza-se a caracterização das teorias do Teatro, seus dramaturgos e diretores, composta por: Bertolt Brecht (1898-1956), Constantin Stanislavski (1863-1938), Antonie Artaud (1896-1948) e Jerzy Grotowski (1933-1999).

Na sequência, trabalha-se com a obra de Patrice Pavis (1999), intitulada: Dicionário de Teatro que apresenta, em uma das partes, a conceituação sobre as várias formas de fazer Teatro e as caracteriza, trar-se-á algumas destas denominações e suas características. Posteriormente, será trabalhado com o Teatro realizado no Brasil e no Paraná, onde pretende-se entender e estabelecer as suas principais características.

Neste capítulo, destina-se tempo reflexivo ao Esquete, seu conceito, caracterização, uso e desenvolvimentos associados à ambientes escolares como a arte que é, concorda-se com as linhas de desenvolvimento (contextualista e essencialista), expõe seus propósitos, encaminhamentos e usos, destaca-se a utilização desta metodologia no ensino de Geografia no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, do município de Cascavel-Paraná, objetiva demonstrar a possibilidade da construção de uma aprendizagem sem desconsiderar as vivências e as trajetórias que os alunos trazem para a sala de aula, pode sim, ser um dos caminhos para a construção de uma aprendizagem com sentido e significado, em conexão direta com a realidade.



## 1.1 Histórico do Teatro

O que é o Teatro? Com certeza, este questionamento gerará variadas respostas!

Mas em algum momento, questiona-se sobre o conhecimento em relação ao tema, não concentrando-se na concepção simplista de apenas “representar” algo? Acredita-se que não, e conforme Boal (1991, p. 13) compreende-se o como: “[...] teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas”.

Esclarece-se que o objetivo aqui não é delimitar um conceito correto ou incorreto sobre a arte do Teatro, mas sim demonstrar como os acontecimentos influenciam e delimitam a arte, caracterizando-a de forma diferenciada como pauta Peixoto (1986, p.12):

[...] É irrecusável que, dentro de certos limites, formas artísticas acabam criando novas formas artísticas. Mas seria permanecer no campo enganador das aparências não levar em conta que, em nível mais profundo, não são ideias que criam ideias: o que se transforma na vida social e real dos homens é que determina as modificações nas concepções filosóficas como nas representações artísticas.

Dentro do pressuposto de entendimento do Teatro como uma ação, uma política que compõem a história do ser humano. Segundo Peixoto (1986), a sua origem delimita-se ao verbo grego *theatrai*, utilizado para designar os locais de acontecimento dos espetáculos, o que é uma das atividades do fazer Teatro, mas não a única!

Peixoto (1986, p.11):

Diante do pensamento reacionário que acusava suas propostas concretas de construção de um teatro dialético, instrumento de conhecimento e prazer, instrução e diversão do homem que sabe o destino do homem é o homem, Bertolt Brecht, com tranquila lucidez, desenvolveu sua poética da arte materialista e dialética, liberta da estética tradicional e voltada para a transformação produtiva da sociedade, ironicamente afirmando que, para isso, se fosse necessário para evitar controvérsias inúteis, seria preferível chamar teatro de *taetro*.

Inicialmente, o teatro foi representado por um corifeu<sup>2</sup> com nome de Téspis, que no meio de uma praça pública<sup>3</sup> encenou a peça retratando a vida do deus Dionísio, em alto e bom tom exclamava:

---

<sup>2</sup> Corifeu, tem o significado de na tragédia e na comédia grega ser a principal figura do coro, ou seja, o indivíduo que destaca-se na defesa de uma ideia ou doutrina. Fonte: <<https://www.dicio.com.br/corifeu/>>.

- Eu sou Dionísio!

Em seguida, iniciava a representação, de modo similar aos fatos marcantes da vida do deus Dionísio, neste contexto inseriu-se as representações de alegria, tristeza e o drama, que na época era o ato de escabelar-se. (Fiest, 2005)<sup>4</sup>

Nesse contexto foi criado o monólogo<sup>5</sup>, e assim Téspis passou a viajar pela Grécia com uma carroça cheia de máscaras, trajes, perucas e o restante do material que necessitava para interpretar sozinho as peças que escrevera tendo como inspiração o vinho e a fertilidade (deus Dionísio).

Posterior a esta invenção que esgotou-se com o tempo, passou-se a encenar conflitos do plano humano, com a presença de heróis e heroínas pertencentes à mitologia grega, que apareciam nas encenações nos momentos de representação da astúcia e desobediência de suas leis pelos humanos, comumente encenava-se crimes hediondos (entre familiares).(Fiest, 2005)

Na sequência, popularmente conhecido como *pai da tragédia* ou primeiro Tragediógrafo Grego, que conforme Carlson (1997, p.15): “[...] Ésquilo assume a tradicional posição grega segundo a qual o poeta é um mestre de moral e sua obra deve, portanto, atender a uma finalidade moral. [...]”. As suas alterações nesta arte não se ativeram somente à moralidade, mas também, à parte física dos atores e do espetáculo.

O destaque a Ésquilo (525-456 a. C.) deve-se à criação do deuteragonista, também chamado de segundo ator, que gerou maiores possibilidades de diálogo e acrescentou as máscaras para as expressões, e de vários “efeitos especiais”, e destinou ao coro maior participação agora com gestos e posturas que manifestava-se no decorrer da peça sem usarem a fala, o que garantiu à tragédia um ganho de movimento, vida e complexidade.(Fiest, 2005)

O segundo Tragediógrafo Grego foi Sófoles (405-495 a. C.), era admirado tanto como autor de peças teatrais como ator das mesmas<sup>6</sup>. Foi responsável por algumas

---

<sup>3</sup> Segundo Fiest (2005), não existe uma data específica para este acontecimento, apenas relata que ocorreu em algum dia do século VI a. C.

<sup>4</sup>Fiest (2005), autora do livro: *Pequena Viagem pelo Mundo do Teatro* traz de forma concentrada, didática com fácil compreensão as descrições do trajeto do Teatro, não aprofundou as análises aos fatos apresentados em relação à vida de Dionísio e o processo histórico do Teatro que para melhor compreensão indica-se a obra: *Teorias do Teatro: Estudo Histórico-Crítico dos Gregos a Atualidade de Carlson* (1997)

<sup>5</sup> Monólogo, uma atividade do Teatro, caracterizada pelo discurso de uma pessoa, sem a interação de outras pessoas ou participantes, sendo definida como a expressão de sentimentos, ideias e emoções ao público. Fonte: <<http://queconceito.com.br/monologo>>.

<sup>6</sup>Sófoles escreveu diversas peças (em torno de 120 peças), sendo que muitas perderam-se, sobrevivendo apenas sete, que tiveram seu período de elaboração entre 450 a 401 a. C., intituladas como: *Ájax*;

das alterações da tragédia grega. Uma de suas transformações foi à independência e completa distinção entre uma e outra história, abandonando assim a trilogia, a qual era seguida até então. Em seguida, inseriu um terceiro ator na peça, também conhecido como tritagonista, com essa ação aumentou-se consideravelmente as possibilidades de diálogo e diminuiu a participação do coro. (FIEST, 2005)

Sófoles (405-495 a.C), como o segundo Tragediógrafo, foi responsável pela transformação na tragédia grega, que era a independência entre as peças, distingue-se assim uma história da outra, o que resultou no abandono da trilogia<sup>7</sup>.

O terceiro Tragediógrafo Grego era Eurípides (406-480 a. C.), cuja contribuição pode ser observada na qualidade dos textos das peças, optou por relatar as paixões humanas e não os fatos e a grandeza dos heróis, tema que era comumente encenado. Suas peças caracterizavam-se de forte cunho de defesa aos estrangeiros, mulheres, escravos e a criaturas atenienses libertas<sup>8</sup>, mas que viviam à margem da sociedade como seres inferiores. (FIEST, 2005)

Em 146 a.C, o Império Romano conquista a Grécia, em conflituoso cenário, os romanos admiravam algumas atividades gregas, o Teatro era uma delas, diversos foram os esforços para manter a arte, que resultou apenas na sua sobrevivência, caracteriza-se este como período o vazio nas produções, encenações e apresentações.

Para entender este renascer da escrita do Teatro, destaca-se trecho de Fiest (2005, p.17) que:

[...] Quando o Império Romano se esfacelou, no século V da Era Cristã, o teatro praticamente desapareceu da Europa. Mas pouco a pouco ressurgiu e, como aconteceu na antiga Grécia, nasceu de novo intimamente ligado à religião, só que, agora a religião predominante no continente europeu era o catolicismo.

Com o Teatro sob o domínio do Império Romano foram mantidos os espetáculos, mas não os mantiveram com o mesmo nível que era desenvolvido pelos gregos, ainda assim, esta arte mantinha-se presente na vida dos romanos. Com o

---

*Antígona; Édipo Rei; Electra; As Traquianas; Filoctetese e Édipo em Colona.* (Trecho extraído da obra de Fiest, 2005, página 10)

<sup>7</sup> Trilogia: No grego antigo, refere-se a um grupo de três tragédias, constituídas por poemas dramáticos, peças teatrais, histórias, sempre apresentadas em conjunto aos jogos solenes que originaram as Olimpíadas. Neste tempo as trilogias apresentavam-se em conjunto, uma após a outra para o público ter conhecimento do total conjunto da obra transmitida. Disponível em: <<https://www.meusdicionarios.com.br/trilogia>>.

<sup>8</sup> Criaturas atenienses livres eram sujeitos não nascidos na Grécia com padrão de vida superiores a de mulheres e escravos da época, comprava sua liberdade, mas não o direito de opinar e participar das esferas políticas.

esfacelamento do Império, o Teatro também decaiu e reduziram-se as manifestações teatrais, período conhecido como vazio das produções.

A *posteriori*, o Teatro reapareceu e associado à religião predominante. O catolicismo incutiu a esta arte a música, assim desenvolveu um novo estilo, a comédia que possuía como eixo central as críticas para a retórica, buscando o entretenimento das pessoas.

Diversas foram às críticas recebidas da Igreja Romana, como coloca Carlson (1997, p. 26): “Os ataques dos padres da Igreja contra o Teatro tinham muito em comum com essa derradeira postura, tanto no tom condenatório quanto na ênfase no efeito do drama. [...]”. Pouco compreendia-se a respeito do Teatro e do drama, elenca-se a contribuição de Santo Agostinho (354-430), onde categoriza o amor ao Teatro como uma miserável loucura.

Deste modo, tenta-se estabelecer uma descrição para o drama, a contribuição de Santo Agostinho, elencada por Carlson (1997, p.28):

A dor e a emoção honrosa, se acompanhada de piedade ou compaixão, quando então serve para aliviar a causa do sofrimento, diz ele; mas se aquele que se compadece goza de compaixão a ponto de desejar que outrem seja infeliz a fim de tornar-se objeto dessa emoção, [...]

Santo Agostinho (354 d.C-430 d.C) foi quem enxertou ao Teatro uma forma de apresentação/encenação crítica, devido à sua compreensão que quanto menor a censura perante a castidade, mais interpretação de assuntos equívoco-cotidianos existiria caracterizando a produção da época como culminar e obscena. (CARLSON, 1997)

Na Idade Média, houve deslocamento do eixo temático das interpretações, como colocado por Carlson (1997), passou-se a valorizar as alegorias bíblicas, este *ressurgimento*<sup>9</sup> liga-se à Igreja Católica, religião predominante na época no continente europeu. A religião responsável pelo “ressurgir das cinzas” e incutir novo propósito, de “instruir” os fiéis para fortalecer sua fé, e não mais entretê-los. (FIEST, 2005)

Inicialmente, o Teatro apresentava breves diálogos cantados, que consistiam na passagem do evangelho de Lucas 24,1-8, onde um grupo de mulheres representava a ida ao túmulo de Jesus para realizar a unção de seu corpo com aromas e bálsamos, mas, ao

---

<sup>9</sup> Diferencia-se reaparecimento, como as primeiras manifestações da arte ao público novamente, com o objetivo de entretenimento, inaugurando assim o estilo comédia, enquanto que o ressurgimento do teatro é a manifestação com um objetivo específico de instruir os fiéis no conhecimento da palavra, almejando o fortalecimento da fé.

chegar ao destino, depararam-se com dois anjos, estabelecia-se breve diálogo e em seguida a comunidade entoava hinos de louvor.

Este Teatro que inicialmente encenava-se no interior das Igrejas, não permaneceu por muito tempo, posteriormente realizava-se com o grupo de mulheres indo comprar os aromas e bálsamos entremeio à multidão, ocorrendo em ambiente aberto (a rua) e, na sequência, regressavam ao interior da igreja para finalização da encenação. Mas nem este modelo perdurou, uma vez que percebeu-se influência desta arte, e o potencial desta ação, estendendo a sua realização para os espaços públicos (ruas/praças) inclusive com representação da cena principal (ida ao túmulo de Jesus e unção de seu corpo). (FIEST, 2005)

Na sequência, os padres começaram a escrever peças que retratavam diversas passagens bíblicas na língua latina, essas eram peças representadas no interior e exterior da igreja e com uma música composta especialmente para o momento. (FIEST, 2005)

Adentrando ao século XII, o latim passou a ceder espaço para o vernáculo<sup>10</sup>, as peças passaram a ser realizadas em praça pública, almejava-se estender os ensinamentos à população em geral, os quais receberam diferentes denominações, conforme ilustrado no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Peças teatrais e as categorias delineadas pela Igreja.

<i>Milagres</i>	Representações de cunho central a vida de Nossa Senhora, dos Santos e as suas intervenções milagrosas.
<i>Mistérios</i>	Focou-se nas representações de temas bíblicos, como a criação do mundo e o juízo final, estes espetáculos chegavam a reunir milhares de pessoas.
<i>Moralidades</i>	Não associava-se diretamente à religião, a sua intenção era de moralizar, por meio do caráter alegórico, que trazia consigo as personificações de alguns conceitos (fé, virtude, morte), sendo possível neste estilo até mesmo incluir elementos cômicos e obscenos.

Fonte: FIEST, Hildegard. 2005. (pp. 18-21).  
Org.: PELUSO, D. 2018.

Diversas destas encenações realizavam-se com frequência em ambientes como as praças, igrejas, ou outros espaços como, por exemplo, as ruas. Mas destaca-se neste período a encenação em carroções que moviam-se lentamente, um na sequência do

<sup>10</sup> Vernáculo: nome destinado a uma língua de um país ou nação para referir-se a um idioma ‘puro’ tanto no falar quanto escrever. Fonte: < <https://www.significados.com.br/vernaculo/>>.

outro, constituindo uma espécie de palco sucessivo, e apresentavam-se geralmente com passagens bíblicas. Com o tempo, o espetáculo foi aperfeiçoado e passou a ser representado nos dois lados do carroção, onde representava-se o paraíso e o inferno nos lados distintos do mesmo carroção. (FIEST, 2005)

O Teatro entendido como uma arte exige para a sua realização ampla gama de aspectos, como elenca Neves & Santiago (2009, p. 14):

[...] O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos (os aspectos cognitivos e subjetivos). Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos jogos teatrais. [...]

No entanto, o fazer Teatro constrói-se também em conjunto com outras artes (música e dança), para superar os limites do caminho, mas quais são esses limites?

Como a música envolve uma pessoa surda? Ou uma dança alcança um cego? Variadas são as dificuldades encontradas para os diversos públicos, mas o Teatro, de uma forma magistral, engloba em seu elenco, a música, a dança, e o texto possibilitando a chamada de atenção de um público ascendente e diversificado. (NEVES & SANTIAGO, 2009)

Justamente neste ponto concentrou-se a atividade da Igreja. Ela se encontrava em uma encruzilhada “sem saída”, como poderia resolver o problema de muitos sem sequer conhecer a “palavra de Deus” por serem analfabetos, como poderiam evangelizar assim? Com a utilização do Teatro, partes destes problemas foram sanadas, possibilitou de forma ilustrativa mostrar aos espectadores a palavra e seus evangelhos, ensinando-os e os conduzindo no caminho da conversão.

Com o decorrer do tempo, abrem-se diversas oportunidades de trabalhar-se com o Teatro em diferentes locais e com variados temas. Mas ele também pode ser usado nas escolas, que de acordo com Simões (1995, p. 01):

A utilização da dramatização de textos paradidáticos com os alunos pode ser uma estratégia dinâmica que leve os envolvidos a um aprofundamento do estudo sobre o tema, ao mesmo tempo que desperta na assistência o interesse para com as questões abordadas, incentivando e estimulando o estudo e a reflexão sobre os conteúdos [...].

O potencial do recurso/linguagem, não restringe o acesso ao conhecimento aos espaços cerrados das escolas, mas possibilita a abertura e a oportunidade de também se

realizar em outros ambientes como a comunidade, que envolve no processo de formação ou reafirmação de sua identidade, participe, oportunizando o aprendizado e o conhecimento sobre o tema trabalhado.

E então, segue-se com a análise de Willian Shakespeare, segundo Fiest (2005), provavelmente ao assistir as trupes teatrais itinerantes que passavam por sua cidade natal Stratford-on-Avon (com encenação de mistérios e moralidades pelos grupos teatrais locais), encantou-se com esta arte. Ele foi o representante do Teatro na sua época, o Teatro Elizabetano, pelo fato da Inglaterra ser governada pela rainha Elisabeth I, no período de 1533 a 1603.

O destaque destinado a este autor e ator foi peculiar, como nos demonstra Fiest (2005, p. 25):

Shakespeare demonstrou que nem todo o gênio vive no mundo da lua. Sem sacrificar a inspiração, procurou agradar o público, seguindo as tendências do momento: uma história de amor, uma comédia espirituosa, uma tragédia de arrepiar, uma fantasia encantadora.

Mesmo com a diversidade dos assuntos representados, as fontes de inspiração de antigos escritos sobre temas da natureza, ou de deuses da mitologia, ou acontecimentos conhecidos (cotidiano), não foram representantes de problemas para Shakespeare, ultrapassou suas bases, e seus enredos desenvolveram-se impregnados de sua visão de mundo e homem.

Como Shakespeare desenvolveu muitas peças no decorrer de sua vida, comumente alguns estudiosos separam sua trajetória em três fases, apresentadas na tabela a seguir.

**Quadro 2** – As fases do Teatro de William Shakespeare (1564-1616).

<i>1ª fase</i>	As duas últimas décadas do século XVI. Nesse período Shakespeare escreveu uma das suas mais famosas peças denominada de <i>Romeu e Julieta</i> .
<i>2ª fase</i>	Caracteriza-se como a parte sombria de Shakespeare, desencadeada segundo alguns estudiosos, após a morte de seu amigo Robert Devereux (1567-1601), o conde de Essex. Nesse período suas peças tratavam de profundas reflexões acerca da condição humana e da sua fragilidade, sendo a obra <i>Hamlet</i> uma das suas criações.

continuação

<i>3ª fase</i>	A última fase de Shakespeare inicia-se em 1608, com a obra <i>A Tempestade</i> . Essa obra é uma deliciosa fantasia, cujo tema central é a sua declaração de paz com o mundo.
----------------	---

Fonte: FIEST, Hildegard. 2005 (pp. 25-30).

Org. PELUSO, D. 2018.

Em decorrência dos registros sobre as fases do teatro de Shakespeare observa-se o quanto os fatos apresentados no quadro 02, abalaram sua vida, e determinaram de forma direta as peças produzidas, torna-se possível registrar o quanto o Teatro se interliga/inter-relaciona com a vida de seus autores e protagonistas.

Ainda, antes de aposentar-se, Shakespeare realizou alguns trabalhos nos anos de 1612-1613 que conforme Fiest (2005), posteriormente a este período, ele renunciou à sua magia e regressou à cidade natal (Stratford-on-Avon) onde passou seus últimos anos em vida a dedicar-se nos cuidados com seu jardim.

Percebe-se aqui a forte relação do Teatro com as atividades humanas, de uma forma ou outra a representação tenta trazer à tona exemplos acontecidos e que relatam as experiências sem que elas sejam vivenciadas pelo público das peças, proporcionando a compreensão sobre os fatos sem os viver na própria pele. (BOAL, 1991)

Logo, consente com Granero (2011, p. 11), afirma que:

As expressões teatrais, enquanto manifestação humana, de arte e conhecimento, são comportamentos naturais, muitos deles instintivos, outros determinados por informações recebidas ao longo da vida, quer sejam transmitidas pela família, pela escola ou pela mídia. Os momentos teatrais, portanto podem ser de muitos tipos, desde as mais simples corriqueiras expressões de desejo humano até uma peça teatral organizada e apresentada em um palco por atores.

Entende-se como variadas as formas de produzir-se Teatro, cada qual com suas características as quais garantem suas diferenciações. Deste modo, buscou-se elaborar o quadro 03, que pretende tornar visível este processo das formas de se fazer Teatro, ao longo da história.

### Quadro 3 – O fazer Teatro ao longo da história

<i>Formas de Teatro</i>	<i>Breve descrição</i>
<i>A tragédia grega</i>	Inicia-se no tempo de Dionísio (deus do vinho). Os festivais de teatro da época denominavam “ditirambos”. Nas construções teatrais traziam temas relacionados às colheitas e deuses da

continuação



	mitologia grega.
<i>O teatro clássico</i>	Neste período o drama era sujeito às normas e valorizava-se a narrativa. As normas deste período eram a Lei das Três Unidades de Aristóteles (ação, lugar e tempo), além de buscar a semelhança dos personagens.
<i>Séculos XVIII e XIX</i>	Iluminismo (representado por Voltaire 1694-1778). Nesse período foram eliminados os versos e foi resgatada a representação dos personagens do cotidiano. O Teatro afirma-se como arte de si mesma, na qual dita as suas regras, sendo considerada uma arte viva.
<i>O romantismo</i>	Marco universal: Revolução Francesa. Desenvolve-se a partir do ano de 1800 e caracteriza-se por apresentar imagens em ruínas, nuvens e natureza, com enormes telões de representação. Nesse período as artes trabalham em conjunto.
<i>O realismo</i>	Caracteriza-se pela ausência das regras. As representações buscavam apontar as falhas da sociedade, e criticá-las. Trabalha-se nas representações o realismo histórico e temas conflituosos.
<i>O simbolismo</i>	Abre-se as portas para criatividade. A liberdade é um dos legados do século XX, sendo que não apegavam-se a modelo que não eram originários da imaginação/inspiração. Desenvolve-se nesse período o aspecto cerimonial ao espetáculo e o aproxima do divino, propondo uma experiência metafísica em busca da individualidade.
<i>O teatro do século XX aos dias atuais</i>	O teatro volta-se para o sagrado, caracteriza-se mais como uma cerimônia que um espetáculo. Um marco é a fundação da escola de Bauhaus, que foi fechada pelos nazistas em 1933. Nessa proposta ocorre a eliminação entre o palco e a platéia, que é denominado como Teatro Total.

Fonte: GRANERO, Vieira Vic. 2011 (pp. 19-27).  
Org. PELUSO, D. 2018.

Evidencia-se que ao longo da história, o Teatro foi o responsável pelo registro da trajetória humana com seus questionamentos e reivindicações. Concorde-se com Granero (2011, p.15) que: “Em poucas palavras: um teatro que, revelando nossa humanidade, contribua ainda mais para a busca de uma sociedade melhor. Em partes, isso passa pelo resgate da história de cada um de nós [...]”.

Dessa maneira, ao apresentar que o Teatro é construído ao longo da história da humanidade, utilizando-se de diversos períodos e com diferentes configurações, tem o mesmo objetivo, que é justamente a possibilidade de questionar, inúmeras vezes da realidade vivenciada por quem o faz, escreve e atua no Teatro.

Portanto, fazer Teatro não é somente representar, vai além desse simples ato/ação, é mais abrangente é a possibilidade de literalmente colocar-se no lugar do outro e vivenciar o sujeito como se fosse o mesmo. Isto se deve, principalmente, pelo fato de buscar no nosso interior, na nossa história e experiências as essências necessárias para a sua concretização que perpassa, delimita e concretiza-se em todas as etapas do fazer Teatro.

Assim, engana-se quem afirma que Teatro é neutro, é uma arte que vai além do âmbito material, ela constitui-se com seus autor/autores, linhas, forma, tempo histórico, e local de produção, e claro, as marcas da vida de quem a escreve, pois estes e outros elementos apresentam-se invisíveis, no conjunto da peça.

Contudo, com o decorrer do tempo, alguns dramaturgos e diretores engrenaram sua vida com objetivos de delimitar/designar o que entende-se por teorias do Teatro, revelando assim as variadas chances e possibilidades de utilizar-se desta arte em distintos períodos históricos e perpetuaram suas colocações até dias atuais.

Logo, no item a seguir, intitulado: de Teorias do Teatro, busca-se listar as teorias que mundialmente influenciaram as obras produzidas, que demonstram a possibilidade de construir um sistema de regras “teatrais” (Stanislavski), analisar os fenômenos que interagem com o processo de compreensão e construção das peças (Brecht), e até mesmo vislumbrar além do apresentável, da aparência, para assim compreender a essência (Artaud), ou o fato de visualizar os seres como pessoas, com sentimentos e experiências (Grotowski).

Portanto, são estas as teorias que mundialmente tiveram impactos. Seus diretores e dramaturgos propuseram em seus respectivos períodos, alterações notáveis em aspecto físico como cênico, os quais descrevem-se na sequência de forma breve, não aprofundando a análise devido às suas especificidades e complexidades, mas, no decorrer do caminho, deixa-se indicações de materiais para consultas posteriores.

## 1.2 Teorias do Teatro

No contexto mundial, existiram várias formas de fazer Teatro, e todas continham as suas características e particularidades. Destaca-se as teorias do Teatro que delinearam-se em torno das figuras de: Brecht; Stanislavski; Artaud e Grotowski.

Eugen Friedrich Berthold Brecht (1898-1956) foi batizado em uma comunidade protestante, seu nome passou por várias alterações, transformando-se

Berthold e mais tarde em Bertolt, abandonou os nomes de Eugen e Friedrich, pela lembrança ao patriotismo, mais tarde assinará como Bert Brecht, ou b.b, em diversas de suas correspondências e, popularmente, é conhecido como Bertolt Brecht. (PEIXOTO, 1974)

Figura 1 – Bertold Brecht



Disponível em: <<https://caisdamemoria.files.wordpress.com/2017/02/5661687.jpg?w=620>>.

Bertolt Brecht nasceu no ano de 1898, era um momento decisivo. O imperialismo era visualizado como uma das últimas etapas no nível “superior” para a efetivação total do capitalismo, que desenvolvia-se. Sua ação gerou forte impacto tanto na parte teórica quanto cênica desta arte, portanto é conhecido como um dos escritores fundamentais devido à irreversibilidade da sua transformação na função e no sentido do Teatro, como destaca Peixoto (1974, p. 13):

[...] a arte, concebida como um resultado de um processo de criação coletiva, como uma arma de conscientização e politização, destinada a ser sobretudo divertimento, mas de uma qualidade específica: quanto mais poético e artístico, mais momento de reflexão, verdade, lucidez, espanto, crítica, [...] não propondo diretamente soluções, mas

sobretudo fornecendo os dados para que o próprio público ou leitor seja racionalmente conduzido a compreender a verdade [...]

Brecht permite a compreensão de seu Teatro pelo caráter épico, dialético, crítico e socialista. Ressalta Pavis (1999), era conhecido como uma técnica de atuar que favorecia e possibilitava a ação no sentido cognitivo do espectador, sendo que variadas vezes emprega-se o termo *Brechtiano*<sup>11</sup>, como referência a um estilo de encenação que traz consigo o contexto histórico do tema.

É definido por Pavis (1999, p. 34) como:

[...] O “sistema” brechtiano-conforme se insistir em seu aspecto antidramático (épico), realista ou dialético (junção de princípios contrários como a identificação e a distância) – nada tem a ver com uma filosofia estratificada, que fornece receitas de encenação. Ao contrário, ele deve permitir montar peças de acordo com as exigências de cada época e dentro do contexto ideológico que a ele corresponde. [...].

Tido como um dramaturgo alemão à frente de seu tempo viveu uma fase de desenvolvimento do sistema capitalista e cunhou a sua obra neste contexto de constante luta contra o capitalismo e o imperialismo, pois, segundo Peixoto (1974 p. 19):

A reflexão sobre a situação do homem no mundo dividido em classes, A análise do comportamento ético e social do indivíduo diante da repressão. O estudo do relacionamento entre os homens, condicionado pela situação econômico-política em que vivem. [...]

Inclusive Brecht cunhou o termo Teatro Épico, compreendido como uma revolução, como colocado Benjamin (1987, p. 79): “[...] O teatro épico parte da tentativa de alterar fundamentalmente essas relações. [...]”. Relações estas não pertencentes apenas ao palco e aos atores, o conjunto, inclui-se os diretores, atores e inclusive o espaço cênico, que não é mais visto como um espaço mágico, mas uma sala de exposição com ângulos favoráveis, com um público interessado e não hipnotizado, cuja exigência deve ser sanada.

---

<sup>11</sup>*Brechtiano* – Deriva-se do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), representante de um teatro (alternadamente denominado de épico, crítico, dialético ou socialista) e de uma técnica de atuação que favorece a atividade do espectador, graças principalmente ao caráter demonstrativo do jogo do ator. Muitas vezes, o termo é empregado a propósito de um estilo de encenação que insiste no caráter histórico da realidade representada, e propõe ao espectador que tome consciência, que não se deixe enganar por seu caráter trágico, dramático ou simplesmente ilusionista. [...] Para a descrição completa se indica a leitura de Dicionário de Teatro na página 34. Fonte: PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo – Perspectiva, 1999.

Segue esta linha a proposição da realização do Esquete no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida do município de Cascavel, no estado do Paraná, que compactua a relação, não somente com o Teatro, mas também a teoria de Brecht, o realizar-se em ambiente escolar tendo o plano de fundo a disciplina de Geografia, busca-se em conjunto aos professores e alunos, por meio dos temas geradores, por exemplo, a Geografia Agrária, a compreensão dos conteúdos que a ela se interrelaciona, almejando a compreensão da realidade, não como um espaço mágico, mas como um território resultante de lutas e um processo histórico.

Durante a sua vida Brecht, realizou estudos na área da medicina e vivenciou diversas experiências em vários campos, e também desenvolveu uma vasta coletânea de poesias e mensagens. Destaca-se trecho da poesia intitulada: *Aos que virão depois de nós*<sup>12</sup>: (Peixoto, 1974, p. 348):

[...] Vocês, que vão emergir das ondas  
em que nos perecemos,  
pensem,  
quando falarem das nossas fraquezas,  
nos tempos sem sol  
de que vocês tiveram sorte de escapar.  
Nós existimos através da luta de classe,  
mudando mas seguido de país do que de sapatos, desesperado  
quando só havia injustiça e não havia revolta. [...]

As colocações de Brecht propõem a pensar, pois suas obras perpassam o ambiente do puro e simples ato cênico, elas envolvem e desenvolvem diversas outras relações com o espectador, o responsável pela encenação e também o autor, como destacado por Peixoto (1974 p. 326): “É impossível expor ou discutir criticamente tudo que Brecht escreveu sobre dramaturgia [...]”. Para entender a sua crítica e o seu pensamento, necessita-se ter conhecimento sobre a sua produção<sup>13</sup>, que foi extremamente influenciada pelos seus momentos de vida, que ficaram marcados nas produções.

Na sequência, ocupa-se em tecer o contexto histórico de Constantin Serguieievitch Alexeiev (1863-1938), mais conhecido como Constantin Stanislavski, que nasceu em Moscou e sua vida é o retrato de uma vivência plena com o teatro. (MAUCH; FERNANDES; CAMARGO, 2010)

---

<sup>12</sup> Poesia completa encontra-se disponível no livro Brecht Vida e Obra de autoria de Fernando Peixoto, ano de 1974 (2ª edição revisada e ampliada), na página de número 347 a 348.

<sup>13</sup> Brecht não esboçou um esquema rigoroso de sistematização de seu pensamento estético. Conforme Peixoto (1974 p.326): “[...] Na verdade suas peças se explicam pela teoria, assim como a teoria só pode ser compreendida com a leitura de sua dramaturgia”.

Figura 2 – Constantin Stanislavski



Disponível em: <<https://www.biography.com/people/constantin-stanislavski-9492018>>.

Stanislavski é até os dias atuais reconhecido como um dos principais sistematizadores do percurso correspondente ao trabalho do ator e a construção de sua personagem, que acentuado em Peixoto (1986, p. 45): “[...] estar certo, ser lógico, pensar, sentir e agir em uníssono com o papel [...]”. Que constitui-se em um sentido totalitário, com diversos métodos e técnicas que almejam com a incorporação do mesmo a execução perfeita, a tal ponto de ‘confundir’ os espectadores e seus sentidos sobre ser realmente uma encenação.

Identifica-se na passagem de Stanislavski<sup>14</sup> (1989, p. 04):

O ator deve trabalhar a vida inteira, cultivar seu espírito, treinar sistematicamente os seus dons, desenvolver seu caráter; jamais deverá desesperar e nunca renunciar a este objetivo primordial: amar sua arte com todas as forças e amá-la sem egoísmo.

Durante a sua vida, Stanislavski, teve várias produções e, a partir de 1898, nas montagens do Teatro de Arte de Moscou, iniciou com o Teatro Realista e Simbolista que amadureceu suas ideias e experiências artísticas, concretizando-se essa passagem na sua escrita. Em 1906, no final da vida remete sua produção para a formação de um

---

<sup>14</sup> Livro de Constantin Stanislavski de 1989 foi originalmente traduzido do inglês, coordenada a tradução por Elizabeth Reynolds, tendo os direitos para a língua portuguesa adquiridos pela Editora Civilização Brasileira, localizada no Rio de Janeiro.

sistema de preparação de atores e construção de personagens, que permaneceu em evolução constante e possibilitou a adequação da arte do ator para variados estilos. (MAUCH; FERNANDES; CAMARGO, 2010)

Denomina-se este conjunto de técnicas frequentemente como “*Sistema Stanislavski*”, o que não é correto, pois segundo Stanislavski (1989, p. 313):

[...] A própria força deste método está no fato de que ninguém o forjou nem inventou. Tanto pelo espírito como pelo corpo ele faz parte das nossas naturezas orgânicas. Baseia-se nas leis da natureza. O nascimento de uma criança, o crescimento de uma árvore, a criação de uma imagem artística, tudo isto são manifestações de tipo semelhante. Como poderemos nos aproximar-nos mais desta criação? [...]

Este “sistema” é desenvolvido por um conjunto que abarca as técnicas norteadoras da ação do ator e do palco, quando coloca-se nestes ambientes perde-se o “dom natural” e a criatividade e ao colocar-se perante o público, realizam-se contorções em proporções pretenciosas a fim de realizar a encenação. Os movimentos realizados de forma natural que o sistema vislumbra sua ação, como é possível notar na passagem de Stanislavski (1989 p. 315): “[...] Nossas exigências são simples, normais e, portanto, difíceis de satisfazer. Só pedimos ao ator que, quando estiver em cena, viva de acordo com as leis naturais.”

O ator e o corpo representam harmonia, que ultrapassa a simples e fragmentada visão do ser na encenação, busca-se com exaustivos ensaios e re-ensaios, as preparações para a vivência do papel, pois o corpo é o local da síntese e também o ponto de partida para as experiências e vivências. (MAUCH; FERNANDES; CAMARGO, 2010)

Engana-se quem compreende este sistema como conjunto de técnicas simplistas! É muito mais complexo que imagina-se e conforme Stanislavski (1989, p. 316):

[...] Mas o *sistema* não é uma roupa feita que basta se enfia e sai andando, nem um livro de cozinha que basta se achar a página e lá está nossa receita. Não. Ele é todo um tipo de vida, vocês terão de crescer com ele, de se educarem por ele, durante anos. Não podem abocanhá-lo de uma vez, podem assimilá-lo, absorvê-lo na carne e no sangue até que ele se torne uma segunda natureza, uma parte de tal modo orgânica de seus seres, que vocês, como atores, sejam transformados por ele para o palco e para sempre. [...]

Este é um sistema de técnicas para realizar o Teatro e a sua encenação, com propósitos e treinos atinge-se o objetivo de torná-lo a segunda natureza, de modo que suas manifestações naturalizam-se nos movimentos e atitudes.<sup>15</sup>

Conclui-se com Stanislavski (1989, p. 320):

- Este *sistema* é um companheiro na jornada para a realização criadora mas não é, por si mesmo, um fim. Vocês não podem representar o *sistema*. Podem trabalhar com ele em casa, mas quando pisarem no palco descartem-se dele. Lá somente a natureza os pode guiar. O *sistema* é um livro de referência, não é uma filosofia. Onde começa a filosofia o *sistema* acaba.

O Teatro não restringe-se ao adentrar-se em ambiente arquitetonicamente elaborado, que possui em destaque um palco envolto por acentos, que serão ocupados por espectadores, dispostos a assistir à encenação de algum personagem de uma história previamente divulgada. É mais que este ato!

Por não restringir-se à encenação/apresentação o Teatro diferencia-se de outras artes, por meio de suas peças viabiliza representar uma infinidade de outras possibilidades. Em outras palavras, é a oportunidade de marcar a história e mostrar através da encenação, geralmente um fato cotidiano que visa à reflexão, pode passar despercebido no acelerado e conturbado cotidiano que vivencia-se diariamente.

Na análise de Antonie Marie Joseph Artaud (1896-1948), popularmente conhecido como Antonin Artaud, com descendentes gregos do lado materno e paterno, um nome que remete à passagem por diversas áreas do conhecimento. No contexto, compreende-se Artaud como um nome polivalente, conforme Azevedo (2014) associado a várias áreas como teatro, poesia, linguística e psicanálise, durante sua vida transitou, desenvolvendo atividades como pintor, diretor teatral, dramaturgo, ator, escritor e roteirista, sendo fortemente ligado ao movimento do surrealismo<sup>16</sup>.

Antonin Artaud é tido como porta-voz do movimento antipsiquiátrico, cunhou o termo Teatro da Crueldade, que conforme Lage (2008) é uma das referências mais requisitadas pelo pensamento crítico e pela criação contemporânea artística. As obras de Artaud são marcos de sua época e de uma geração de encenadores e atores, além de

---

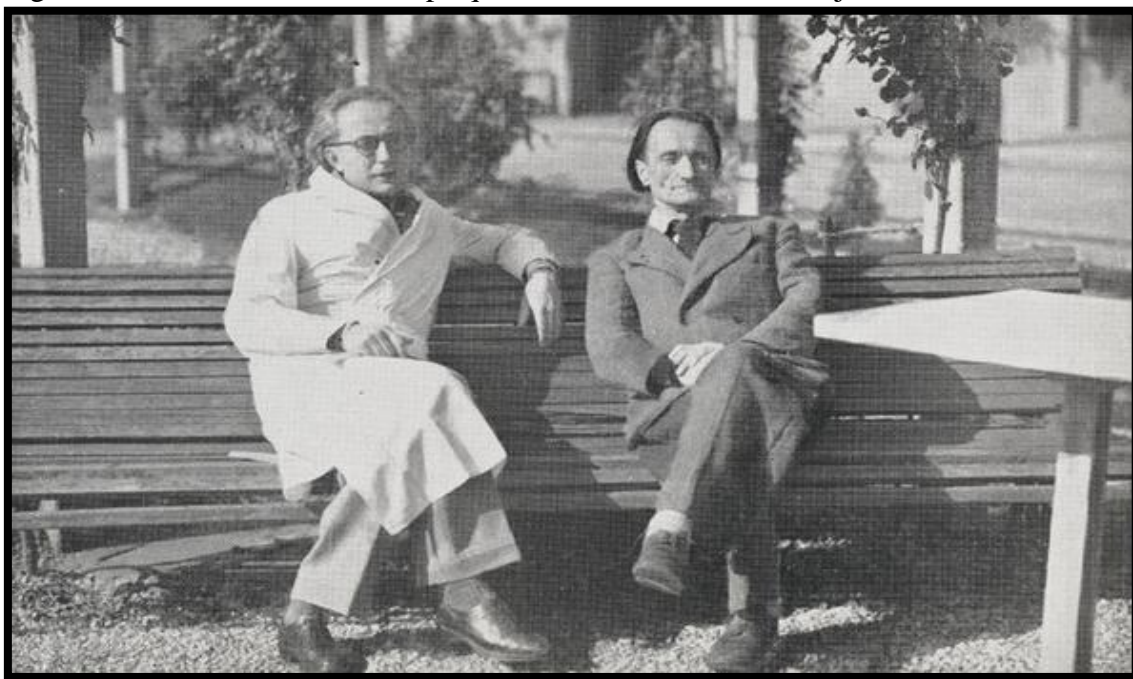
<sup>15</sup> Para compreensão do *sistema* proposto por Stanislavski, indica-se a leitura de outros materiais produzidos por especialistas em seus estudos. Demonstra-se de forma breve, pelo fato de ser uma parte componente desta pesquisa e não o seu cerne central de debate.

<sup>16</sup> O surrealismo foi um movimento artístico e literário, que teve sua origem na França e caracteriza-se por expressar o pensamento de forma espontânea e automática, cuja obediência restringe-se a impulsos do inconsciente, despreza assim a lógica e os padrões morais e sociais estabelecidos. Fonte: <<https://www.significados.com.br/surrealismo/>>.



contribuir para a formação do pensamento de grandes críticos franceses do século XX, como por exemplo, Michael Foucault. E até os dias de hoje influenciam, pela complexidade e pelo seu impacto, que pode ser visto no pensamento contemporâneo.

Figura 3 – Antonin Artaud e seu psiquiatra Gaston Frédière com jaleco branco



Disponível em: <<https://jacket2.org/category/tags/antonin-artaud>>.

Uma de suas produções que mais destaca-se é *O Teatro e seu Duplo*, o qual trata de assuntos sobre o teatro do século XX, que serviu de referência para diretores como o Jerzy Grotowski e outros. Na obra *O Teatro e seu Duplo*, Artaud, tenta explicar o termo crueldade<sup>17</sup>, que é confundido e mal interpretado, pelo fato de não associar-se ao Teatro de sangue, nem à exposição de órgãos, mal físico, gritaria, tumulto e sadismo<sup>18</sup>. Mas busca deixar clara a sua visão de apetite pela vida, não associa-se à questão nem física nem moral, entende-a como acima de tudo vital e liga-se diretamente ao princípio da vida. (LAGE, 2008)

Em linhas gerais, o Teatro da Crueldade, remete-se a uma crítica, aos moldes impostos sobre o corpo como: bebidas, comidas, medicamentos e tratamentos, etc., tidas

---

<sup>17</sup> Termo crueldade, dentro da arte cênica do Teatro, foi cunhado por Artaud e teve influência da vida pessoal, resquício do relacionamento conturbado com o pai, a meningite que o afetou e gerava convulsões. As constantes internações em sanatórios, que geraram fortes reflexos, como o uso do termo *maldito*, referia-se ao sofrimento causado principalmente aos tratamentos de eletrochoques que era submetido.

<sup>18</sup> Sadismo caracteriza-se por uma mudança do estado normal, consiste na obtenção de prazer (sexual), através da humilhação e/ou sofrimento sentidos em outra pessoa, por exemplo, prazer sentido através da dor de outro homem. Fonte: < <https://www.significados.com.br/?s=sadismo>>.

em alguns casos como verdadeiros “venenos”, que têm participação assídua nas rotinas “impostas” a pessoas. Este Teatro valoriza exatamente o inverso, pelo fato de buscar na pessoa a sua valorização e não a padronização. Considera os sentimentos, sensações e história, portanto, abriu espaço para a compreensão do imaginário o que não se praticava, caracterizando-se como uma reivindicação.

A visão do Teatro para Artaud era tida como superior, além de evidenciar as formas produzidas, trazia consigo as formas de como não formalizar algo, possibilitava-se o embate entre a forma e a força geradora. Considera-se o teatro como uma atitude distinta, que conforme Arrantes (1988, p. 21):

Ora, o teatro é um ato superior exatamente porque pode reabrir o espaço virtual das formas e dos símbolos, alimentando e expandido os conflitos. Nele a realidade não se apaga, mas também não se desliga do fluxo produtor da vida. [...]

Neste sentido, o fazer Teatro, é um ato com essencialidade hostil, compreende-se na linha de Artaud o Teatro como a elaboração de inúmeros símbolos especiais que agem diretamente sobre os espectadores, e desenvolvem outras inúmeras sensações físicas. Artaud visualizava o Teatro, como uma ação realizada em ambiente físico “virtual” com intenções e intuítos trazia de certa forma uma “representação virtual” de um acontecimento, que não havia acontecido no plano físico, mas que, a partir desta demonstração, visava-se atingir o resultado como realmente tivesse acontecido. Assim, aproxima-se o Teatro de outras atividades, conforme afirma Arrantes (1988, p. 23):

Daí uma identidade de essência entre o teatro e a alquimia, que se desdobra em dois níveis. Em primeiro lugar, ambos têm como princípio operações que produzem o apagamento da diferença de natureza entre o imaginário e o físico, entre o espiritual e o material ou, ainda, entre o simbólico e a Natureza. Isso faz com que alquimia e teatro visem operações imaginárias com a mesma eficácia das operações físicas. [...]

Desde modo, como a alquimia, o Teatro é inútil para a realidade rápida, onde espera-se resultados instantâneos e imediatos dos fatos que o compõem, mas ao observar-se com período maior, funciona como verdadeiros *mágicos* no sentido literal da palavra, pelo fato de não projetar uma realidade melhor, mas pelo fato de ser um lugar de possibilidade do conflito dialético<sup>19</sup>. (ARRANTES, 1988)

---

<sup>19</sup> Conflito dialético entendido como uma oposição, ou um confronto gerado pela contradição de princípios, linhas ou concepções teóricas, bem como por fenômenos empíricos, os quais não visam atingir

As inovações que permeavam o Teatro no aspecto gestuário, eram na sua compreensão uma forma de reforçar a subordinação entre o corpo e o espaço de abstração dos significados que articula-se e apresenta-se na forma verbal. Sendo a vida envolvida de altos e baixos e diversas viagens, que influenciaram-no-o significativamente para produção de suas obras. Com o seu retorno a França Artaud, tinha a sua saúde debilitada ao extremo, os processos de desintoxicação e os manicômios tornam-se sua residência por muito tempo<sup>20</sup>.

No ano de 1943, conforme Azevedo (2014, p. 24): “[...] É transferido para o hospital psiquiátrico de Rodez. Nessa instituição hospitalar torna-se paciente do psiquiatra Gaston Fredière (1907-1990)<sup>21</sup>, cuja terapêutica aliava fármacos ao incentivo à escrita e ao desenho. [...]”. Permanece nesse hospital até 1946, e, posteriormente, com ajuda financeira de vários amigos<sup>22</sup>, Artaud passa a residir na confortável clínica de Irvy, não mais como interno, mas sim como paciente voluntário.

Dois anos mais tarde, Artaud é encontrado morto em seu quarto da clínica de Irvy, Fredière foi responsável por diagnosticar seu óbito, a causa identificada foi câncer no reto, era um dos resultados das diversas intoxicações e pela excessiva quantidade de heroína e morfina que usava e posteriormente à sua morte, suas obras ganham dimensão, que ele jamais imaginaria e assim seu nome passa a ser reconhecido e tido como um dos inovadores no Teatro da sua época. (AZEVEDO, 2014)

Em sua obra, é notável a busca de uma vida que recusava-se a aceitar a estética que possuía a base nas aparências das coisas empíricas, bem como em simulacros<sup>23</sup>, observava com frequência no seu convívio, que segundo Arrantes (1988, p. 41):

---

o plano físico do espectador e causar-lhe lesões, mas sim pretendem a compreensão e movimento nas estruturas do pensamento e nas concepções até então tidas como únicas e verdadeiras.

<sup>20</sup>Para entender em detalhes as passagens de sua vida recomenda-se a leitura da Tese apresentada por Gerlúzia de Oliveira Azevedo, sob a orientação do Professor Dr. Alexandre Galeno Araújo Dantas, intitulada: Antonin Artaud: A crueldade pelos desenhos e autorretratos, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 2014. Na tese, especificamente no tópico denominado *Loucura* e nos tópicos posteriores (inicia na página 23), encontram-se sistematizados os acontecimentos sobre a vida de Artaud.

<sup>21</sup> É um dos destinatários das cartas escritas por Artaud, que além de incentivar sua escrita e desenho, o incentiva com várias obras de diversos temas, e mesmo assim submetia Artaud a vários e duros tratamentos à base de eletrochoques.

<sup>22</sup> Grupo de amigos composto por: Arthur Adamov (1908-1970); Jean Dubuffet (1907-1985); André Gide (1869-1951); Pierre Loeb (1897-1964); Jean Paulhan (1884-1968); Pablo Picasso (1881-1973) e Henri Thomas (1912-1993). Trecho extraído de AZEVEDO, Gerlúzia de Oliveira. **Antonin Artaud: a crueldade pelos desenhos e autorretratos**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

<sup>23</sup> Palavra derivada do latim *simulacrum*, referencia-se a imitação, a uma cópia defeituosa ou mal feita.

Raramente o teatro empreende o processo do sistema social e moral vigente. E mesmo que o faça, colocando a questão de modo eficaz e contundente, ainda assim estaria longe de manifestar seu poder. A força do teatro não está nas perguntas que ele pode colocar, nem mesmo na reflexão que pode provocar. Embalando a pequena consciência burguesa, ou instrumentalizando a consciência dos explorados, ele ainda permanece teatro, espaço neutralizado pelo qual não passa a vida, nem as formas, nem as significações.

Quanto ao Teatro, torna-se clara a visão, para além da representação, do espetáculo do humor e da crítica e da reflexão. Artaud idealiza em sua vida, a obtenção de uma arte, e não a denomina de sistema, ou de manual de instruções, almeja a compreensão das relações que são estabelecidas para gerar os fatores e fenômenos, bem como suas forças motrizes, em sua trajetória não identifica-se a concepção puramente do Teatro, mas sim do que poderá ser um Teatro, não questiona ou interroga sobre seus limites ou possibilidades não realizadas. Mas conforme Arrantes (1988, p. 44): “[...] trata-se de uma pergunta pelo poder do Teatro, uma pergunta pela qualidade e pelo valor (em termos de eficácia dialética ou metafísica) das vontades que o inventam”.

Parte-se para conhecer Jerzy Marian Grotowski (1933-1999), que nasceu na pequena cidade com nome de Rzerzow, ao Sudeste da Polônia. A mãe de Jerzy, Emilia (1897-1978) era professora do primário e seu pai, Marian, (1898-1968), trabalhou como guarda florestal e pintor.

Figura 4 – Jerzy Grotowski



Disponível em: <<https://www.americantheatre.org/2014/01/08/student-assistant-to-jerzy-grotowski-reveals-secrets-from-inside-the-writing-lab/>>.

Com a eclosão da guerra, Emilia Grotowski levou sua família para um pequeno vilarejo de Nienadowka, localizado a 12 milhas de Rzerzow, e lá viveram fragilmente com seu salário de professora, esses foram os anos que coloriram muitas das percepções e interesses de Grotowski ao longo de sua vida. (SLOWIAK & CUESTA, 2013)

Slowiak & Cuesta (2013, p. 20):

Em 1950, a família de Grotowski se mudou para a Cracóvia, onde ele encerrou os estudos secundários. Perdera um ano de escola em virtude do início de graves problemas de saúde que o acometeriam ao longo da vida. Indeciso a cerca de que disciplinas deveria escolher para a carreira, Grotowski enviou três solicitações para o estudo avançado: uma para estudar psiquiatria em escola de medicina; uma para o programa de estudos orientais; e, finalmente, uma para o departamento de teatro da Escola de Teatro, em Cracóvia. A Escola de Teatro foi a primeira a responder, determinando assim o destino de Grotowski.

Ao ingressar na Escola de Teatro, registra nos estudos sua atração pela arte devido ao alto regime de controle governamental às apresentações, mas não aos ensaios, o que acreditará ser o ambiente propício para encontro de respostas aos seus questionamentos. (SLOWIAK & CUESTA, 2013)

Em 1955, formou-se ator, foi encaminhado para o Teatro Stary, e teve o contrato adiado, mas recebeu uma bolsa para estudar direção teatral em Moscou, na Academia Russa de Artes, neste período Grotowski, era conhecido como um discípulo e seguidor da proposta de Constantin Stanislavski. (SLOWIAK & CUESTA, 2013)

Ao finalizar seus estudos em Moscou, Grotowski viaja para a Ásia Central<sup>24</sup>, permanecendo lá por dois meses e ao retornar no outono de 1956, depara-se com a Polônia imersa em revoltas trabalhistas e que sofre com a corrupção. Como artista teatral, ele mantém-se longe da política e denomina seu teatro de apolítico, pelo fato de compreender política não como um discurso, mas sim como todas as ações humanas.

Mesmo que por breve permanência neste ambiente, destaca-se conforme Slowiak & Cuesta (2013, p. 27): “É possível chamar tal atividade de apolítica? Mesmo que sua imersão na atividade política tenha sido breve, um dos grandes legados de Grotowski é justamente o exemplo de uma vida vivida em prol da liberdade.” Pois

---

<sup>24</sup> Em sua viagem conheceu Abdullah (afegão) que encenará para Grotowski a pantomima “do mundo inteiro” que era tradição de sua família, que gerará questionamento sobre a possibilidade de o ator encarnar o mundo inteiro, o que gerou pouco interesse a Grotowski, pois ele buscava exatamente o contrário, daqueles que revelavam a natureza, buscava a sua natureza pessoal e a de toda a humanidade, o que mais tarde chamou de *organicidade*. Fonte: SLOWIAK, James & CUESTA, Jairo. **Jerzy Grotowski**—Tradução de Julia Barros. São Paulo. Editora: É Realizações, 2013.

sustentava-se no não fazer discursos, mas sim em aumentar a liberdade, que atingirá com a alteração do estado das coisas a qual alterar-se-ia após sua passagem.<sup>25</sup>

Segundo Slowiak & Cuesta (2013), pode-se separar as atividades teatrais de Grotowski em algumas fases sendo elas apresentadas a seguir:

**Quadro 4 – As fases teatrais de Jerzy Grotowski (1933-1999)**

Denominação da Fase	Detalhamento
<i>Início da atividade teatral</i>	Nos anos 1957 a 1959, era professor assistente da Escola de Teatro em Cracóvia, onde conclui o mestrado. Entre inúmeros trabalhos está à peça <i>A Mulher é o Demônio</i> <sup>26</sup> , de Prosper Mérimée. E em outras peças que participará deixava claro seu descontentamento com teatro da época.
<i>Teatro das 13 Fileiras</i>	Ludwik Flaszen, reconhecido crítico teatral teve a função de revitalizar um pequeno teatro com treze fileiras de assentos e um pequeno palco em Opole, e achava-se incapaz de concretizar a função, encaminhou em 1959 um convite a Grotowski para ajudar-lhe <sup>27</sup> . A montagem da equipe, além de Ludwik e Grotowski, possuía 08 atores <sup>28</sup> , que se associaram aos trabalhos de Grotowski, nos 25 anos posteriores.
<i>Teatro Pobre</i>	Associa-se ao trabalho de Grotowski e não remete-se a campos da economia, e sim a inúmeras disciplinas artísticas e elementos da produção teatral <sup>29</sup> .
<i>Teatro da Participação ou Parateatro</i>	Surge com a peça <i>Apocalypsis</i> <sup>30</sup> . Tem o significado literal, que é para “o lado do teatro”, ou “nas bordas do teatro”. Foi a fase, que Grotowski e seu grupo alcançou auge e sucesso, e a pergunta que permaneceu durante este período era o que teria do outro lado? O lado da não fama. Pode ser entendido pelo privilégio da ação criativa para as pessoas que não acostumam-se a envolver-se na realização do teatro <sup>31</sup> .
<i>Teatro das Fontes</i>	No ano de 1971 a 1976, Grotowski realizou viagens pelo mundo, em uma experiência nômade na busca pessoal de raízes culturais e espirituais. Compreende-se como movimento de busca das fontes que constituíram as primeiras técnicas do fazer teatro. Não compreendendo raízes como palavra

continuação

<sup>25</sup> Para melhor compreensão indica-se a leitura de SLOWIAK, James & CUESTA, Jairo. **Jerzy Grotowski**– Tradução de Julia Barros. São Paulo. Editora: É Realizações, 2013.

<sup>26</sup> Nesta peça teatral, delineavam-se as linhas que posteriormente Grotowski construiu (Teatro Pobre), encenada com um quarteto de atores, a frente de umas cortinas pretas, os figurinos eram limitados a roupas do cotidiano e malhas pretas, a cenografia era composta por quatro carteiras escolares e um pôster colorido escrito “*Morte aos Ratos*”, comum musical ao som de uma guitarra. (Slowiak & Cuesta, 2013)

<sup>27</sup> Este encontro ocorreu casualmente, Flaszen estava no clube de jornalistas, o frequentava com intuito de “organizar as ideias” e pensar sobre sua nova função (revitalizar o pequeno Teatro), quando avistou Grotowski caminhando em frente a sua janela, e lhe ocorre o pensamento de convidá-lo para ajudar na reforma.

<sup>28</sup> Rebeca Mirecka (n.1935), Antoni Jaholkowski (1931–1979), Grotowski Molik (n.1930), e também os renegados (denominados assim por juntarem-se posteriormente ao grupo): Zbiginiew Scierski (1938–1987), Ryszard Cieslak (1937–1990), Stanislaw Scierski (1939–1983), Maja Komorowska (1939–1983) e Elizabeth Albahaca (n. 1937) – Trecho extraído da obra de SLOWIAK, James & CUESTA, Jairo. **Jerzy Grotowski**– Tradução de Julia Barros. São Paulo. Editora: É Realizações, 2013.

<sup>29</sup> “[...] Grotowski afirma que o teatro pode existir sem nenhum ornamento, necessitando apenas da comunhão viva entre ator e espectador [...]” – extraído da obra de Slowiak & Cuesta.

<sup>30</sup> Foi uma peça teatral, que deu novo sentido ao teatro de Grotowski, sendo que alavancou sua carreira, em mundo caótico e uma crise criativa. Para maior esclarecimento sugere-se SLOWIAK, James & CUESTA, Jairo. **Jerzy Grotowski**– Tradução de Julia Barros. São Paulo. Editora: É Realizações, 2013.

<sup>31</sup> Grotowski levou o Parateatro, para diversos locais do mundo, apresentado a equipe de atores e atores das regiões que apresentará suas peças, realizou palestras e planejou uma turnê de Parateatro. Caracteriza esta fase como o desafio de efetuarem mudanças. (SLOWIAK & CUESTA, 2013)

	fonte ou origem, mas associada à etnia e experiências, partia-se para além da compreensão direcionando-se as raízes da humanidade em si. <sup>32</sup>
<i>Objetive Drama</i>	De 1983 a 1986, onde Grotowski finaliza suas atividades na Polônia, mas não encerra sua criatividade de seu líder. Após um ano de atuação como professor na Universidade de Colúmbia, foi convidado para fazer parte do corpo docente, por três anos, e sua exigência era a possibilidade de usar o antigo celeiro do <i>campus</i> . O <i>Objetive Drama</i> desenvolve-se em duas fases, a primeira, a distinção entre a arte objetiva e a arte subjetiva feita por G. I. Gurdjieff e a segunda, ao “drama objetivo” <sup>33</sup> .
<i>Arte como Veículo ou Artes Rituais</i>	No ano de 1986 a 1999, ao sentir a pressão por resultados dos companheiros norte-americanos, Grotowski transfere as atividades para a Itália com o seu grupo <sup>34</sup> . Grotowski estava ciente que para concretizar seus planos o grupo necessitava atingir nível profissional. Assim, compreende-se a fase como o desenvolvimento de um trabalho não para o espectador, mas para o ator, fornecendo a chave detalhada da transformação de energia para se atingir a organicidade <sup>35</sup> .

Fonte: SLOWIAK, James & CUESTA, Jairo, 2013. (pp. 47 a 88)

Org. PELUSO, D. 2018.

Dentre as variadas fases passadas por Grotowski, optou-se analisar o Teatro Pobre, caracterizado como criador do termo no cenário mundial, desenvolvendo uma possível linha para produção de peças por outros diretores e dramaturgos. Grotowski diferenciou-se de Stanislavski pela busca da integração da ação dramática com o espaço, desconsiderando os espaços ilusórios (espaços vividos nas experiências).

Cada nova produção resultava em novo experimento, caracteriza-se a integração entre a plateia e o ator, denominado também como Teatro Total<sup>36</sup>. Em alguns movimentos, o Teatro Total é delineado, como a eliminação dos espaços que separam público e ator, propondo um espetáculo com atores e atrizes dispersos e mesclados com a plateia, com o objetivo final a participação do público na encenação. A perspectiva de Grotowski pertencia a esta linha, conforme Slowiak & Cuesta (2013, p. 36):

Essencial [...] não era a eliminação do palco ou da mistura de atores e espectadores, e sim a colocação do espectador em um papel específico

<sup>32</sup>Trecho extraído da obra de SLOWIAK, James & CUESTA, Jairo. **Jerzy Grotowski**– Tradução de Julia Barros. São Paulo. Editora: É Realizações, 2013.

<sup>33</sup>Trecho extraído da obra de SLOWIAK, James & CUESTA, Jairo. **Jerzy Grotowski**– Tradução de Julia Barros. São Paulo. Editora: É Realizações, 2013.

<sup>34</sup>Grotowski desloca-se para Itália a convite de Roberto Bacci e Carla Pallastrelli, que prepararam uma antiga fazenda de tabaco e vinhedos a cinco quilômetros da cidade de Pontedera, no coração de Toscana, para continuar a desenvolver os seus trabalhos com seu grupo, composto por Thomas Richards, Pablo Jimenez (n. 1956) e James Slowiak. Fonte: SLOWIAK, James & CUESTA, Jairo. **Jerzy Grotowski**– Tradução de Julia Barros. São Paulo. Editora: É Realizações, 2013.

<sup>35</sup>Organicidade: entendida como propriedade que se desenvolve naturalmente. Fonte: <<https://www.dicio.com.br/organicidade>>.

<sup>36</sup>É caracterizado de produção cênica que busca-se explorar o máximo os recursos artísticos disponíveis, para desenvolver o sentido de totalidade e riqueza de significações ao público. (PAVIS, 1999)

e a determinação da função de espectador no espaço. Só assim o abismo entre espectador e ator poderia desaparecer.

Para atingir o Teatro Total, não bastava delimitar os espaços e cada função para os participantes, era necessário considerar o trabalho do ator, e nesse sentido, segue-se a linha de construção do personagem de Stanislavski, ele era atingido por exercícios diários, que almejavam a dissolução das barreiras tanto físicas como psicológicas, buscava-se a fusão entre a vida e o Teatro.

O Teatro e os Esquetes podem ser usados nas escolas como um recurso/linguagem de ensino? Sim, e o Teatro/Esquete possibilita diversos usos, como uma apresentação, uma arte e também como uma metodologia (que pouco fala-se), quando associado ao ensino possibilita a construção de conhecimentos podendo ou não associar-se ao cotidiano vivenciado.

O Teatro na escola manifesta-se de duas formas distintas, em duas correntes, a contextualista e essencialista, como pode ser observado no quadro a seguir:

**Quadro 5** – Correntes do Ensino do Teatro.

Nomes	Características
<i>Contextualista</i>	Utilização do Teatro na aprendizagem de várias disciplinas (experiência e conhecimento de História, Geografia, Matemática, etc.).
<i>Essencialista</i>	Teatro como fim em si mesmo, voltado para o desenvolvimento pessoal do aluno, e como disciplina independente no currículo; compõem os vários elementos da disciplina, por exemplo: movimento criativo, improvisação (teatro criativo), jogo dramático, etc.

Fonte: REVERBEL, Olga. 1995.

Org. PELUSO, D. 2018.

No decorrer desta pesquisa, evidencia-se predominantemente o uso da corrente essencialista, a qual promove a liberdade/criatividade no aluno para expressar-se no conjunto das potencialidades e interesses na realização da cena, possibilitando o aprendizado do aluno pela atuação. (REVERBEL, 1995)

Desse modo, entende-se o Teatro como prática educativa, que direciona a ação para que as pessoas tenham capacidade de realizar a dramatização. O Teatro educa, sim desde que compreenda-se o educar como descoberta e utilização de formas e meios que



proporcionem o desenvolvimento do ser humano, em direção a uma vida autônoma na sociedade. Como evidenciado por Lopes (1989, p. 23):

O teatro com significados educacionais, dirigido para uma prática dramática transformadora, social e teatralmente, não deve se distanciar da verdade que é ser o teatro um produto de nossa imaginação. Jamais um mero instrumento de reportagem ou catequese. Teatro não é o giz do quadro-negro. Ele é um jogo dramático que abre perspectiva de educação para quem o faz e quem o assiste. [...] Nele vemos o universo reinventando como uma nova carga de emoção. Comediantes e espectadores recriam as relações humanas reinventando a si mesmos.

Deve-se considerar o Teatro como uma arte, que também possui características de reconhecer-se como tal, desenvolve-se no processo de criação e apresentação, como apresentado anteriormente, diretores e dramaturgo, pois o entendimento não basta-se pelas teorias (Brecht, Stanislavski, Artaud, Grotowski), suas correntes categorizadas no ensino (essencialista e contextualista), ou suas possibilidades de uso, mas também deve-se ter conhecimento sobre as diversas formas do fazer Teatro (Teatro Alternativo, Teatro da Crueldade, Teatro Didático, Teatro Político, entre outros).

### 1.3 O fazer Teatro

Existem diversas formas de denominar o fazer Teatro<sup>37</sup>, como algumas das descritas acima, que cerca-se de características e particularidades próprias, que garantem suas produções em espectro amplo de abordagens, temas e objetivos.

Pavis sistematizou e organizou todos os termos que remete-se ao teatro na obra intitulada: *Dicionário do Teatro*, com inúmeras edições, optou-se pela obra datada do ano de 1999. No *Dicionário de Teatro* Pavis traz em detalhes os numerosos termos que compõem o Teatro, o espetáculo, a preparação, e o conjunto dos seus espaços. Em determinada parte, dedica-se à análise das formas de se fazer Teatro<sup>38</sup>, com a construção

---

<sup>37</sup> O fazer Teatro, nesta pesquisa concentra-se na descrição do fazer Teatro nas modalidades: Teatro Alternativo, Teatro Ambiental, Teatro Antropológico, Teatro da Crueldade, Teatro Didático, Teatro Político Teatro Invisível, Teatro Gestual, Teatro Total, Teatro de Massa, Teatro de Rua, Teatro Pobre e Teatro Pastelão, ressalta-se além destas modalidades existe outras descritas na obra a seguir indicada. Fonte: PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução para a língua português sob direção de J. Guinsberg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo. Editora: Perspectiva, 1999.

<sup>38</sup> Justifica-se a opção de tornar visível apenas alguns dos termos delimitados por Patrice Pavis (1999), pois as denominações que apresenta-se tem relação direta e são presentes e visíveis nas partes anteriormente desenvolvidas na pesquisa.

de seus conceitos, buscou-se estabelecer relação com os autores (Brecht, Stanislavski, Artaud, Grotowski) trabalhados no item anterior.

O Teatro Alternativo, por exemplo, é citado como uma forma de fazer Teatro, que caracteriza-se por ser uma das opções que apresenta oposição ao teatro comercial e ao teatro público, em linhas gerais é um dos Teatros que permite a realização dos inúmeros testes, para avaliar aceitação e compreensão com o público. (PAVIS, 1999)

Enquanto o termo Teatro Ambiental foi cunhado por Shechner, o autor preocupou-se em estabelecer por meio da relação cênica a aproximação do palco e da plateia. Portanto, almejou ultrapassar a vida e a arte, este Teatro foi realizado em lugares comuns (parques, praças, etc.) não caracterizados como ambientes teatrais assim os tornava o foco das atenções. (PAVIS, 1999)

O termo Teatro Antropológico é uma referência ao Teatro que não tem origem européia, pertence à tendência que esforçou-se em analisar a cultura, o ser humano e as relações com a Natureza. A Obra Teatro das Fontes de Jerzy Grotowski, Antropologia de Baba e as encenações de Shechner integram-se a esta tendência. (PAVIS, 1999)

Conforme mencionado anteriormente no item sobre o Teatro de Antonin Artaud, a criação do termo Teatro da Crueldade associa-se à compreensão da vida e não à exposição da violência. Na obra de Pavis (1999), apresenta-se como modalidade de representação, o objetivo central é de submeter o espectador ao tratamento de choque emotivo e não físico, com o intuito de libertá-lo de um pensamento lógico que concentra-se na vivência imediata, ou seja, é a tendência que busca na essência nova *catarse*. Esta etapa do processo (cartase) como um conjunto de ações e atitudes visa à aprendizagem, a interpretação de conceitos e sua ressignificação. Em anuência com Gasparin (2012), o conhecimento não restringe-se a sala de aula ou ao ambiente teatral, mas também a vida fora destes ambientes.

Logo, entende-se por *catarse*, uma das etapas que corresponde à Pedagogia Histórica Crítico. Conforme Gasparin (2012), é uma das operações mentais básicas que busca a construção do conhecimento, também pode-se denominar como análise, uma das etapas constituintes da realização do Esquete.

Segundo Gasparin (2012, p. 124):

A *Catarse* é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau

intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outros sim, a conclusão, o resumo que ele faz o conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido.

O aluno, então, torna-se autônomo e capaz de realizar, criar, recriar e construir tarefas, e assimilar as suas relações complexas e abstratas, possibilita a ressignificação dos conceitos aprendidos, ou seja, gerando a nova compreensão do contexto histórico. Assim, parte-se para a delimitação do termo Teatro de Massa, que segundo Pavis (1999), é identicamente conhecido como Teatro Popular ou Teatro de Participação<sup>39</sup>, esta modalidade de Teatro difundiu-se com acentuada amplitude com o desenvolvimento de recursos técnicos (rádio e televisão, entre outros) que possibilitou a abrangência de maior número de pessoas de distintos locais.

O Teatro de Rua (encenado por Téspis) é caracterizado principalmente pelo local de realização, as praças, construções tradicionais, mercados, universidade entre outros. O objetivo principal é ir ao encontro do público que não pode frequentar ambientes requintados, ou que desconhecia esta arte. Conforme Pavis (1999), os anos 70, foi o auge para esta modalidade, um regresso às origens do Teatro que teve seu início em uma carroça no mercado de Atenas.

Ao dar atenção ao termo: Teatro Didático, logo imagina-se a realização associada ao ambiente escolástico. Mas esta tendência engloba uma caracterização diferenciada, o Teatro Didático é a modalidade que busca englobar e instruir o público; esta era uma tendência que foi e é utilizada pela Igreja, mas que também pode ser desenvolvida em outros ambientes como as escolas.

O Teatro Didático, conforme Pavis (1999) é caracterizado como o convite à reflexão de algo/problema, que busca oportunizar o entendimento da situação e a adoção de um posicionamento moral ou político<sup>40</sup>. Salienta-se o objetivo de empregar a este público o desejo de mudança frente ao assunto tratado.

A delimitação do Teatro Político traz a necessidade de esclarecer sua etimologia, concorda-se com a concepção que o Teatro é necessariamente político. Este termo teve forte influência de Boal (1991), na construção teórica, engloba uma

---

<sup>39</sup> Teatro popular e Teatro de Participação, são categorias identificadas de forma separada na obra de Pavis, para conhecimento sobre as delimitações e significações dos termos sugere-se a consulta do livro: PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução para a língua português sob direção de J. Guinsberg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo. Editora: Perspectiva, 1999.

<sup>40</sup> Ressalta-se o uso do termo político a compreensão que no início da produção delinea-se uma ação humana, e não representantes ou partidos.

característica comum a outras tendências como o Teatro de Massa, Teatro Documentário e o Teatro Agit-pop<sup>41</sup>, que transparece na ação uma crença social ou um projeto filosófico.

Na sequência, analisa-se o termo Teatro Invisível, foi cunhado por Boal, traçado por Pavis (1999) como um jogo de improviso. O ator encontra-se no centro de um grupo de pessoas, e estas devem ignorá-lo até o final da representação para efetivarem o jogo, para classificar-se como participantes e não espectadores fadados a “assistir” à encenação.

À vista disto, analisa-se o termo Teatro Gestual, que de início pode causar espanto e imaginar apenas o uso de expressões e movimentos, mas pelo contrário, nesta tendência não exclui-se as falas, sons e outros elementos, apenas supervaloriza as apresentações e movimentações corporais e gestuais perante os outros elementos cênicos. (PAVIS, 1999)

Posterior a isto, evidencia-se o termo Teatro Materialista, que segundo Pavis (1999, p. 391):

[...] a produção de materiais e sua integração ao espetáculo é visível e reinventada como parte essencial da representação, falar-se-á em teatro materialista (Brecht); a cena aparece como o local de intervenção do homem e, por conseguinte, como prolegômeno e modelo de transformação do mundo. A materialidade da representação ultrapassa em muito o objeto cênico; ela se estende a manipulação crítica da fábula, do papel do ator e do sentido da peça.

Assim, remete-se à concepção de Brecht, que objetivava uma ação para despertar a ação do espectador em seu sentido cognitivo, tida como referência de encenação, e com um caráter histórico apresentava contexto social vivenciado, instigou pensar e a ultrapassar o puro ambiente cênico. No entanto, propôs-se realizar levemente as noções que envolvem o termo Teatro Total, como o próprio nome remete, trata-se da produção que objetiva por explorar ao máximo os recursos artísticos disponíveis, almeja o desenvolvimento do sentido de totalidade e proporciona uma gama variada de significações ao público.

Portanto, fecha-se a análise com o termo Teatro Pobre, elaborado por Grotowski e utilizado para designar uma encenação que fundamenta-se na extrema economia de recursos cênicos, que busca preencher esta economia com a exploração da

---

<sup>41</sup> Os detalhes destes termos se encontram disponíveis na obra, e para maiores esclarecimentos, se sugere a sua consulta de: PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução para a língua português sob direção de J. Guinsberg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo. Editora: Perspectiva, 1999.

intensidade e do aprofundamento do ator com o espectador, como informado anteriormente no item das Teorias do Teatro.

Após a compreensão dos termos do fazer Teatro e suas descrições permitir-se-á pensar em alguma peça teatral assistida em algum momento da sua vida, que ainda recorda-se! Após a lembrança, pare e pense, não com olhar admirado com o espetáculo, mas interprete-o, tente encontrar em meio às ações o objetivo da produção, relembre o título os pontos e as cenas que chamaram a atenção, e finalmente tente entendê-lo, você acabou de analisar uma peça teatral, não se abstendo somente à concentração do olhar ao espetáculo.

Atualmente numerosas são as peças teatrais produzidas, com distintos objetivos. Algumas possuem em sua essência a reflexão o desenvolvimento do pensar enquanto outras apenas o lado cômico. O Teatro, hoje em dia, não apresenta-se somente em estruturas arquitetônicas, projetadas para seu desenvolvimento, ele pode ocorrer em qualquer local e de várias formas.

Dentre as diversificadas formas observa-se com frequência no dia a dia o Teatro Pastelão<sup>42</sup>, que não objetiva alcançar a reflexão, mas sim o divertimento e o tratamento superficial dos acontecimentos encenados. O Teatro Pastelão não se apresenta necessariamente no interior de um Teatro, pode ser encenado em diversos locais, com o uso de diversas mídias para sua disseminação.

Portanto, no decorrer da pesquisa, elenca-se o Teatro no Brasil e no Paraná, destaca-se o processo histórico, em conjunto com as variadas manifestações, efetivações e concepções que desenvolverá no decorrer de seu caminho.

#### 1.4 O Teatro no Brasil e Paraná

No século XVI, a Europa possuía modo de produção antagônico, entendido como um “feudalismo avançado” e um “feudalismo atrasado” combatiam-se entre si, por conta de suas características. O primeiro reconhecido pela estrutura externa com relações capitalistas em seu interior, enquanto que o segundo, ainda mantinha-se na essência do sistema feudal. (FERREIRA & BITTAR, 2004)

---

<sup>42</sup>Teatro Pastelão, não possui uma delimitação na obra de Pavis (1999), entende-se como ação que não visa ao espectador à reflexão, pode-se apresentar na forma humorística, com temas e respostas rápidas que não exigem interpretação, é apenas a visualização do espetáculo, com compreensão rápida e imediata, tem-se como exemplos os programas televisivos, por exemplo, a Zorra Total (Rede Globo), ou a Praça é Nossa (Rede SBT).

A dualidade econômica apresentava-se naquele período, teve reflexos no processo de colonização portuguesa nas terras brasileiras, como escreve Ferreira & Bittar (2004, p. 176):

[...] colonização portuguesa no Brasil terá seu corolário um processo de conformação superestrutural que procurara reproduzir os traços mais distintivos do padrão cultural europeu ocidental cristão. O processo de expansão ultramarina patrocinada pelos reis da dinastia de Avis (1383-1580) tinha como escopo dois propósitos interligados num mesmo movimento: a conquista de novas feitorias produtoras, as regiões genericamente denominadas de Índias, e a pregação da fé cristã.

Entretanto, no século XVI, Europa abala-se pela Reforma Protestante (1517), que rompe com muitos dos pressupostos da cristandade já instalados. Na península Ibérica, este confronto teve como resultado o processo de reafirmação entre o Estado e a Igreja, conferindo à Coroa Lusitana a responsabilidade pelos processos de colonização das terras descobertas, bem como a “missão” de ser evangelizadora e levar consigo as crenças, costumes, tradições e a pregação da sua fé. (FERREIRA & BITTAR, 2004)

Envolto neste contexto, em processo de colonização, chega a primeira leva de padres, Manuel da Nóbrega e mais cinco integrantes, pertencentes à Companhia de Jesus, com a “missão” de destaque, pelo fato de compreender-se a religião formadora de raízes profundas, tendo resultados como a estabilidade social, por isto inicia-se o processo de colonização brasileiro pela evangelização. (FERREIRA & BITTAR, 2004)

A este conjunto e aos demais missionários, que a *posteriori* chegaram a terras brasileiras, coube a organização de locais para realizar educação aos indígenas, que residiam nessas terras com sua cultura, culto, crenças e tradições. No percurso identificou-se a necessidade de primeiramente ensinar o português, para posteriormente educar na fé cristã que como elencado por Ferreira & Bittar (2004, p. 178): “As armas seguiam as letras: as primeiras exercidas pelos colonizadores e as últimas, pelos padres da Companhia de Jesus. [...]”.

Em conjunto a este complexo cenário, o Teatro é inserido no Brasil, em união com a catequese destinava uma forma ao processo de aculturação e educação, que impunha o seu padrão (europeu) e modelo lingüístico (português), tornando-se então um recurso que almejava a educação, e nesta época, o teatro era integrante do projeto lusitano de colonização. E no âmago da colonização o Teatro e seus pioneiros (os padres jesuítas) articulavam cunho educacional, que justificava-se pela necessidade de

educar os índios na língua “*mãe*”, para em seguida educá-los na fé. Os portugueses obtiveram o domínio das artes cênicas apresentadas em terras brasileiras nos mais distintos ambientes que variavam desde praças públicas até as aldeias. (FERREIRA & BITTAR, 2004)

Peixoto (1986, p. 78):

E, finalmente, 1564, [...] foi realizado o primeiro espetáculo de teatro dramático no Brasil – o *Auto de Santiago*, apresentado por missionários jesuítas na Bahia. Entre nós o teatro surge como instrumento pedagógico: autos, encomendados pelo padre Manuel de Nóbrega ao padre José de Anchieta, para a catequese e ensinamento da religião aos índios. Os textos de Anchieta são peças de circunstâncias, adaptando a estrutura esquemática do teatro medieval a - problemas e aspectos da realidade e da cultura brasileira. [...]

No Brasil, o Teatro não se insere com o objetivo de esclarecimento ou como uma arte que busca a reflexão sobre os acontecimentos. Ao contrário, ele foi inserido com a colonização como cerne de efetivar o projeto lusitano, com a função primordial de transferir aos habitantes (índios), a visão portuguesa tida como a correta, e as manifestações contrárias a este entendimento, eram reprimidas. (FERREIRA & BITTAR, 2004)

O desenvolvimento do Teatro em terras brasileiras teve fins específicos como o de educação da fé católica, que através da representação permitiu maior abrangência como destacado por Cacciaglia<sup>43</sup> (1986, p. 07):

[...] o mérito de ter introduzido e desenvolvido a arte dramática no Brasil cabe, incontestavelmente, aos jesuítas: durante toda a sua permanência, até a expulsão exigida por Pombal em 1759, desenvolveram uma ininterrupta atividade teatral voltada para a conversão dos indígenas e a educação dos colonizadores.

No século XVI, destaca-se o domínio na parte cênica aos padres jesuítas, que ao adentrarem em terras brasileiras, possuíam a missão de evangelizar, empregaram diversos meios e ferramentas de divulgação da fé e religião católica, a arte cênica fora utilizada na época como forma de evangelização. Foram várias as peças realizadas neste

---

<sup>43</sup>Cacciaglia, sem formação no teatro ou espaço cênico, debruçou-se pelos materiais, documentos e escritos que restaram dos diversos naufragos e perdas, traçou em sua obra uma sucessão dos anos desde o século XVI, como elencado por Sábato Magaldi, na apresentação do livro página IX: “[...] O historiador sintetizou sob o prisma cronológico, todos os elementos a teve acesso. Em curto espaço, assim pode-se apreender uma imagem das manifestações cênicas dominantes no território brasileiro.”

período, tendo os enredos baseados em trechos bíblicos e histórias de vida de personagens célebres (santos), encontram-se sistematizadas no quadro 06 a seguir.

**Quadro 6** – Peças teatrais no território brasileiro no século XVI

<i>Ano</i>	<i>Título</i>	<i>Autoria</i>	<i>Local</i>
1557	Diálogo, conversão do gentio	Pe. Manuel de Nóbrega	sem identificação
1564	Auto de Santiago	sem autoria	Bahia
1567-1570	Auto da pregação universal	Pe. José de Anchieta	São Vicente e Piratininga
1573-1574	Diálogo	sem autoria	Pernambuco e Bahia
1575	História do rico avarento e Lázaro pobre	sem autoria	Olinda
1576	Écloga pastoril	sem autoria	Pernambuco
1578	Tragicomédia	sem autoria	Pernambuco
	Auto da Crisma	Pe. José de Anchieta	Bahia
1583	Auto de São Sebastião	sem autoria	Rio de Janeiro
	Auto Pastoril		Espírito Santo
	Auto das onze mil virgens		Bahia
1584	Na festa de Natal	Pe. José de Anchieta	Rio de Janeiro
	Auto de S. Úrsula	Pe. José de Anchieta	Rio de Janeiro
	Diálogo	sem autoria	Pernambuco
	Auto de São Sebastião		Rio de Janeiro
	Diálogo pastoril		Espírito Santo
1586	Auto da vila da Vitória ou de S. Maurício	Pe. José de Anchieta	Vitória
	Na festa de s. Lourenço		São Lourenço
1587	Recebimento que fizeram os índios de Guaraparim	Pe. José de Anchieta	Guarapari
1589	Assuerus	sem autoria	Bahia
1596	Espectáculos	sem autoria	Pernambuco
1598	Na visitação de Santa Isabel	Pe. José de Anchieta	sem identificação

Fonte: CACCIAGLIA, 1986 (pp. 07-08).  
Org.: PELUSO, D. 2019.

A atividade teatral no Brasil teve seu início repleto de empecilhos e dificuldades, destaca-se o mérito dos padres jesuítas neste sentido, abdicavam-se de registrar suas produções em nome da religião e fé católica, o objetivo da missão era a “conversão” na fé e religião católica, sem contar é claro, que diversas das peças escritas não sobreviveram aos naufrágios, saques, atos de pirataria, negligência, e própria qualidade do papel e da escrita. Mas das “sobreviventes”, algumas foram atribuídas ao



Pe. José de Anchieta, que atualmente é um dos nomes reconhecidos para o conhecimento do teatro brasileiro e suas origens. (CACCIAGLIA, 1986)

Ao avançar-se para o século XVII, destaca-se o momento conturbado que passou-se em solos brasileiros pelos portugueses com os conflitos internos e externos, sendo assim as peças teatrais não eram mais encenadas como nos moldes antigos, com grandes aglomerações e comemorações circundantes as peças encenadas. Agora não se tinha mais este cenário, mas sim, um de resguardo por parte dos padres jesuítas, que devido aos conflitos internos buscavam não chamar mais atenção para a realização das peças teatrais, sendo este o início tímido da separação do Teatro com a Igreja. (CACCIAGLIA, 1986)

No século XVIII, a atenção da autoridade eclesiástica, volta-se para os padres jesuítas que devido alguns excessos nas apresentações tem-se uma nova atitude, conforme Cacciaglia (1986, p. 19): “[...] assumiu uma atitude sempre mais rígida, [...] em 13 março de 1729 proibindo os espetáculos nas igrejas”. Redigindo assim a montagem posteriormente de uma pastoral para a “fiscalização” quanto ao cumprimento da regra estabelecida e no ano de 1734, toma-se a decisão final e proíbe-se as representações cênicas nos ambientes religiosos (igrejas).

Conforme Cacciaglia (1986, p. 19):

[...] um édito de 17 de julho de 1777 chegava a recomendar a construção de teatros públicos confortáveis e permanentes, tendo em conta o grande valor educativo dos espetáculos e reconhecendo sua necessidade como uma escola de valor, de política, de moral e fidelidade aos soberanos. [...] Assim a atividade teatral, expulsa das igrejas encontrava seus novos e mais adequados templos nas várias Casas de Ópera e Casas de Comédia que começavam a florescer por toda a parte na segunda metade do século XVIII.

Com o avanço do tempo, existiram variadas outras formas de atividade teatral, eram diversificadas e desenvolviam-se em locais conhecidos como “capitais” segundo Patriota (2005, p. 81):

[...] a atividade teatral no Brasil é muito diversificada, possui inúmeras matrizes estéticas e teóricas, e geograficamente está dispersa pelo País, considerando que as capitais como Porto Alegre (RS), João Pessoa (PB), Salvador (BA), Recife (PE), além de inúmeras cidades no interior dos Estados, abrigaram projetos artísticos e culturais de grande importância. [...]

A esta diversificação de produções relaciona-se a importância do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, a qual foi fundamental, pois ocasionou um deslocamento significativo de diversos artistas, atores, autores que objetivava a divulgação de seus trabalhos, devido à concentração elevada dos meios de comunicação os motivava a fixar-se nestas regiões<sup>44</sup>. (PATRIOTA, 2005). Desde os anos 1900 aos dias atuais, não se nega o lento processo de amadurecimento e emancipação nacional no teatro brasileiro, perpassou por variados momentos de estagnação e repressão, com difícil resistência frente à instauração do golpe militar de 1964. (PEIXOTO, 1986)

Entremeio a este emaranhado de produções teatrais destaca-se a sobrevivência de um ambiente específico, o Teatro Oficina, localizado na rua Jaceguai, 520, bairro Bixiga em São Paulo. Este Teatro está em atividade desde 1961, em uma estrutura destacada arquitetonicamente e cênica, por desprender-se do conceito “comum” de espaço teatral, caracteriza-se pelo seguimento da teoria de Brecht, um dos grupos teatrais mais antigos ainda em atividade no Brasil.(MATZENBACHER, 2018)

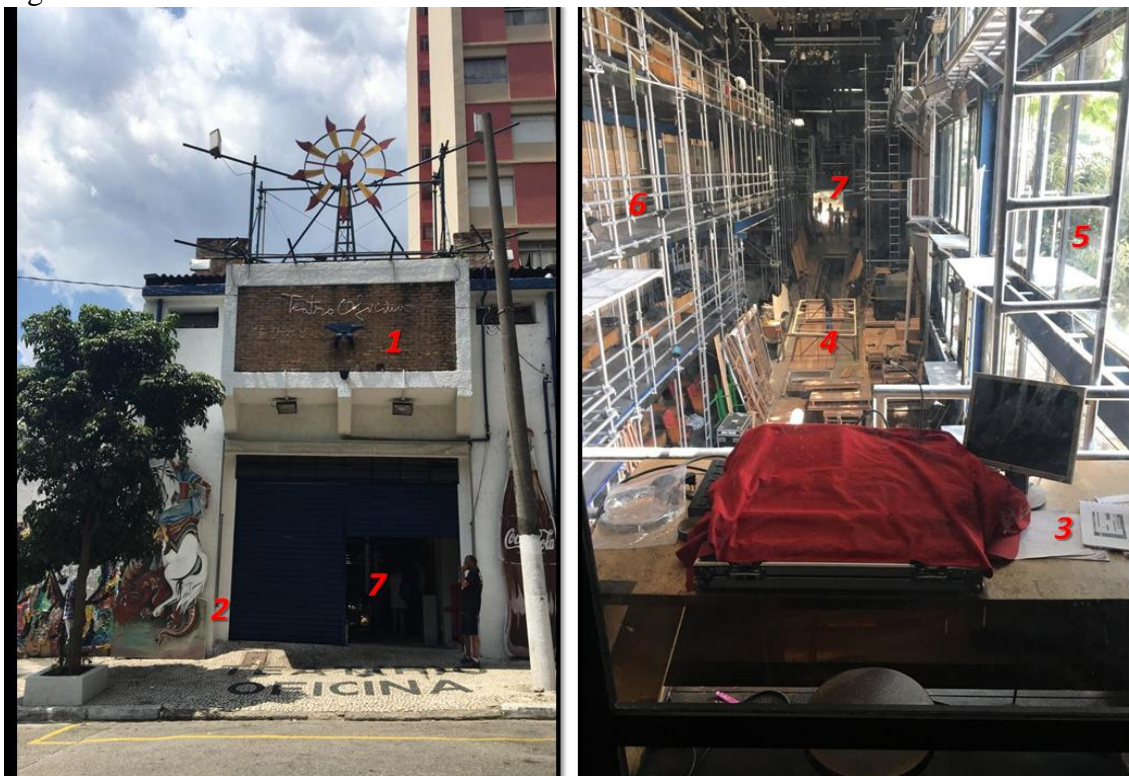
O Teatro Oficina é um espaço algumas vezes confundido realmente com um Teatro, devido a sua configuração e arquitetura diferenciadas. No projeto de Lina de Borbi destacam-se os diversos caminhos para chegar aos pontos, ausenta-se os espaços confortáveis com cortinas para separar palco de plateia. Neste Teatro a ideia e arquitetura diferencia-se e segue a perspectiva de Brecht.

Não são retirados apenas os assentos cômodos, confortáveis e individuais comumente utilizados para momentos de contemplação das peças teatrais que ocorrem em plano elevado (palco), preferencialmente distantes do público. Neste teatro, estas características não são encontradas, além de não ter acentos, o palco inexistente neste teatro. Ele constrói-se nas encenações e no total acesso da plateia aos atores e vice-versa, o teatro desenvolve-se no contato, na vivência, no coletivo, buscando assim a alteração da forma de ver e agir sobre a realidade, como ilustrado na figura 05 a seguir.

---

<sup>44</sup>Tem-se, por exemplo, o autor Fernando Amaral dos Guimarães Peixoto (1937-2012), popularmente conhecido como Fernando Peixoto, que migra de Porto Alegre para São Paulo, onde liga-se ao Teatro Oficina, produz várias obras que se vinculam a perspectiva de Brecht, ele uma das referências para a construção desta pesquisa.

Figura 5 – Teatro Oficina em São Paulo



Fonte: PELUSO, D. & GARCIA, E. S. 2018.

O numeral 1 (um) corresponde à fachada do Teatro Oficina, enquanto o 2 (dois) é uma estátua de São Jorge, que em parte fica encoberta pela árvore, da calçada, que é cuidada pelo Teatro e seus membros. A parte correspondente 3 (três), a sala de controle sonoro e de iluminação do Teatro, enquanto que o 4 (quatro) corresponde ao fosso cavado no centro, o palco do Teatro.

O 5 (cinco) corresponde ao janelão de vidro do Teatro, a sua marca única que desenvolve além do diferencial arquitetônico um efeito indescritível tanto no período diurno quanto noturno, dando um ar de mágica ao teatro. Enquanto que o 6 (seis) refere-se as galerias de concentração do público que vem ao teatro.

Portanto o 7 (sete) ilustra a porta de entrada do ambiente, que não segue na mesma proporção do Teatro, pois com uma entrada estreita e pequena, que ao ser transporta abre para um mundo incrível que é o interior de um Teatro único e espetacular que demonstra ao público as maquinas os atores e todas as suas coisas, tornando assim o Teatro além de uma simples apresentação, é uma participação, uma formação, algo que não cabe em palavras, destina-se apenas a viver, pois é uma experiência única.

O Teatro Oficina é um dos marcos de resistência do Brasil, um local que ao passar por sua história com três reconfigurações arquitetônicas, tem um ponto de representação indescritível, como elenca-nos Matzenbacher<sup>45</sup> (2018, p. 24):

Outra característica que embasa essa permanência e vivacidade é o fato de o Oficina encarar todo o espaço arquitetônico como área de cena para suas montagens, confundindo palco e plateia e atuando com espaços mutáveis de acordo com a necessidade de novas encenações. Além disso, talvez o principal fator responsável por garantir a longevidade do Oficina, na minha opinião, é o seu “Desejo do Fora”, o desejo antropófago de sair da linguagem, de sair do edifício teatral, o desejo do estrangeiro, de devorar o outro, de romper constantemente a linha estável do conforto e buscar de acordo da transmutação permanente, ou seja, o desejo do outro enquanto condição vital de movimento que mantém viva a chama do teatro.

Em uma viagem, no mês de dezembro de 2018, teve-se a oportunidade de sábado à tarde, visitar a construção e espaço cênico do Teatro Oficina, mesmo com negativa de ingresso, devido ao edifício encontrar-se em organização cênica, na entrada, a Arquiteta Cênica Carila Spengler Matzenbacher, recepcionou e guiou em uma visita pelos espaços do Teatro Oficina.

Durante a exploração dos ambientes, o acesso foi irrestrito, adentrou-se em locais onde apenas a equipe de atores e parte técnica acessa, por serem locais de armazenagem de vestuários e equipamentos eletrônicos de controle das estruturas do Teatro, na permanência no local, inúmeras emoções afloraram, muitas das sensações sentidas naquele ambiente, não se encontra palavras para descrever, por ser uma integral retirada da zona de conforto.

No decorrer da visita, evidencia-se que a diferença vai para além (leia-se muito além) da construção arquitetônica, como frequentemente visualiza-se em ambientes ditos teatrais. No Teatro Oficina o espaço cênico não se compreende por uma entrada, um palco e assentos para a visualização da encenação.

O Teatro Oficina não delimita sua construção no padrão arquitetônico como apresentado acima. A diferença é percebido logo na entrada, pois não existe sobre saliência ou apresentação em plano elevado (atualmente) do palco, ele não é delimitado em único espaço, percorre o espaço do Teatro, desde o *hall* de entrada até a porta de fuga dos fundos, que dá no espaço aberto do terreno, o palco neste caso, não é um ponto

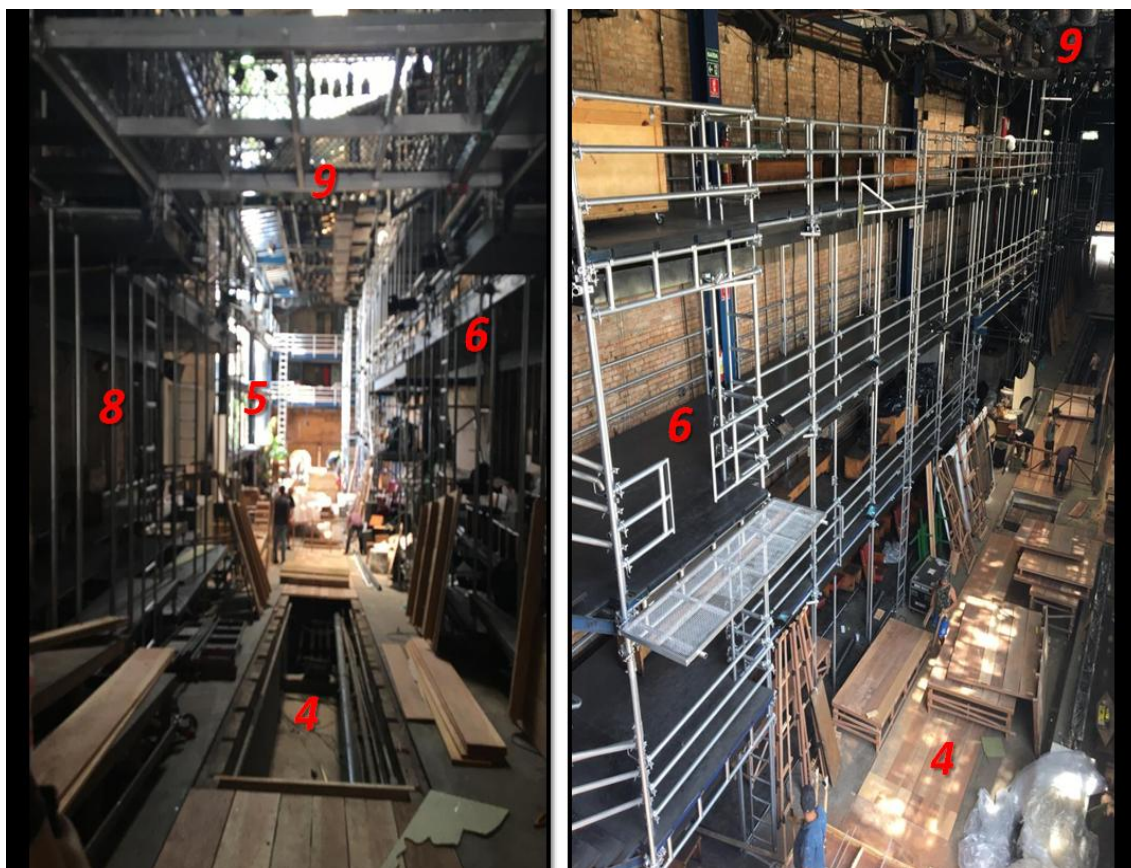
---

<sup>45</sup>Carila Spengler Matzenbacher é formada em arquitetura cênica, com a dissertação intitulada: Arquitetura Teat(r)al Urbanística-Transformação do Espaço Cênico-Teat(r)o Oficina (1958-2010), indica-se a leitura, e justifica-se a não descrição minuciosa, pois este trabalho já foi realizado por Carila.

específico do Teatro, ele é o Teatro como um todo, como observa-se na figura 06, na imagem apresentada à esquerda.

Mas então, cabe a dúvida, se tudo é palco, onde fica quem assiste à peça? Quem permite-se participar das encenações realizadas no Teatro Oficina, ocupa locais conhecidos como galerias<sup>46</sup>, que são espaços coletivos, organizados nas paredes do Teatro, ocupa-se em diversos níveis e andares, que permeiam o espaço cênico e permitem a encenação em meio ao público, possibilita a representação em plano baixo (chão) e elevado (ar) para representações que exige-se o deslocamento, atores utilizam-se das estruturas das galerias (apresentadas na figura 06 na imagem da esquerda) para as encenações e de estruturas previamente organizadas para a sua sustentação na peça. Destaca-se que existe a possibilidade de encenar-se também em plano mais que elevado (céu), utiliza-se uma janela de vidro que percorre a extensão do coberto do Teatro Oficina (pode ser visto na primeira imagem pela entrada da luz na figura 06).

Figura 6 – Palco e Galerias do Teatro Oficina em São Paulo



Fonte: PELUSO, D. & GARCIA, E. S. 2018

<sup>46</sup>Na visita do Teatro Oficina, encontrava-se em organização cênica, não sendo permitida a entrada, a não ser dos funcionários, destaca-se inclusive que os ensaios teatrais e as peças eram apresentadas em outro local (Ibirapuera). Mas Carila Spengler Matzenbacher sensibilizou-se com a pesquisa, franqueou a entrada com visita guiada e permitiu o registro fotográfico.

Como demonstrado nas imagens acima o 4 (quatro) é o palco e seu fosso, que perpassa o espaço do Teatro desde a entrada até a outra extremidade da construção, ao ponto que o 5 (cinco) é o janelão do vidro, uma das características únicas deste espaço, que permite entrada espetacular de iluminação que a noite proporciona efeito cinematográfico espetacular. O número 6 indica as galerias de concentração do público.

Correspondente ao 9 (nove) é uma das partes de sustentação da galeria e também de acesso rápido dos atores ao público, pois em ambos os lados do Teatro fica o público. Desta forma o número 6 (seis) é a galeria (propriamente dita) onde, concentra-se o público que assiste à peça de teatro, com participação na apresentação, inúmeras são as possibilidades e caminhos que, pode-se percorrer no Teatro, devido a sua arquitetura desenvolvida por Lina Bo Bardi, vários são os caminhos, mas o ponto é o mesmo, pois todos os caminhos findam-se no palco.

E o 10 (dez) corresponde ao sistema de iluminação superior e também a abertura, o teatro possui sistema mecânico de afastamento do coberto, que se utiliza nas encenações que usam espaço aéreo (Céu).

Esta perspectiva de apresentação teatral mistura atores e plateia, uma das propostas teatrais defendidas por Augusto Boal, aproxima-se do Teatro Épico, uma das criações de Bertold Brecht, que tem o público como principal preocupação.

Brecht não recusou o palco italiano, apenas o virou do avesso, teatralizou, mudou sua estrutura, o apresentou diferente como elencado por Matzenbacher (2018), neste aspecto mostram-se tudo, desde os refletores até as “gambiarras” para o funcionamento das maquinarias, os instrumentos, retira-se tudo que pode “esconder” as ações ao público, é a revelação do truque, por trás da mágica.

A pertinência deste espaço, constantemente vem encarando processo de luta desde tempos antigos com o grupo Silvo Santos (SS), pois muitos foram os planejamentos e projetos de construções de tempos em tempos, foram despedaçados. Novamente a luta concentra-se, vista da existência de um novo projeto de construção, agora de conjuntos residências com aproximadamente 100 metros de altura, que resultará no completo apagamento do janelão do Teatro, que coloca a construção em contato permanente com o espaço exterior, e abrir mão desta luta, é abrir mão da história, não apenas a teatral!



O Teatro Oficina, com a construção arquitetônica de Lina Bo Bardi, como coloca The Guardian<sup>47</sup> (2017 s/p): “[...] O Teatro Oficina é longo, estreito e aberto: ‘muito não são os teatro de formas’ como o observador e crítico de arquitetura Rowan Moore escreveu em nomeando-o um dos melhores teatros do mundo, [...]”, é uma construção como frisada em sua totalidade, como atípica com uma intensidade indescritível, sem semelhança com espaços comumente entendidos por Teatros, como pode ser visto figura 07 a seguir.

Figura 7 – Vista completa do janelão do Teatro Oficina



Fonte: The Guardian, 2017.  
Org.: PELUSO, D. 2020.

As imagens correspondem a diversos ângulos tirados do interior do Teatro, e o 5 (cinco) foca o janelão de vidro que deste ponto demonstra a extensão da construção, o 6 (seis) indica as galerias que comportam em torno de 500 pessoas e a estrutura identificada pelo número 9 (nove), que é uma das partes de vidro que inclusive permite-se com os devidos cuidados de segurança acessá-la.

É um dos poucos espaços que resistem, e caso aprovada a construção dos residenciais, apagará toda a visão, não somente da pertencente ao Teatro e suas peças,

---

<sup>47</sup> Artigo original intitulado: Teatro Oficina: they conov the theatre. Que traduzido ao português refere-se: Teatro Oficina: o magnata do teatro. Este arquivo encontra-se no meio digital de divulgação, disponível em: <<https://www.theguardian.com/cities/2017/nov/29/teatro-oficina-theatre-sao-paulo-counterculture-silvio-santos>>.

mas também da história, pois é uma resistência que perpassa o âmbito e ambiente teatral, é uma construção coletiva de uma consciência política, que caso concretizada a construção dos residenciais, promoverá o apagamento dos diversos momentos históricos de formação do Brasil, que permeiam desde prosperidade, repressões, perseguições e inclusive exílios<sup>48</sup>.

Portanto, concorda-se com Peixoto (1986), para compreensão delimita a divisão de 80 anos em 05 etapas apresentadas no quadro a seguir:

#### Quadro 7 – O Teatro Brasileiro, 80 anos em 05 fases

<i>Período</i>	<i>Breve caracterização</i>
<i>Início do século até 1927</i>	Caracteriza-se pela organização da primeira companhia estável, mas sem muita significação. Devido à primeira Guerra Mundial, a vinda de companhias portuguesas, italianas e francesas é interrompida, e assim surge de forma tímida a primeira manifestação da dramaturgia ingênua voltava-se à crítica dos costumes.
<i>Novembro de 1927</i>	Encaminha-se a alteração de cenário, e assim surge o Teatro de Bonecos de Álvaro Moreyral (1937-1945). Estas “manifestações cênicas” têm variadas tentativas de silenciamento pela ditadura, que não obteve êxito total, pelo fato de não impedir a aguçada crítica política que ganha espaço no teatro de revista <sup>49</sup> . Em 1941, surge os <i>Comediantes</i> <sup>50</sup> , pioneiro na preparação da nova geração, no Teatro Experimental, o ponto que marca o início de uma encenação moderna brasileira.
<i>1948 a 1958</i>	Caracteriza-se pelo Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) <sup>51</sup> , que organiza definitivamente uma estrutura profissional do teatro brasileiro. A inserção do repertório ao gosto da burguesia, e coloca os espectadores em contato com um nível superior de dramaturgia, foi o movimento responsável pela abertura de novas companhias.
	Em 1964, o golpe militar iniciou a repressão

continuação

<sup>48</sup> A referência aos exílios especifica-se a nomes que ao serem repreendidos, buscaram em outros países abrigo, como o próprio José Celso Martinez Corrêa, popularmente conhecido como Zé, que na Ditadura Militar, buscou abrigo no exterior, e atualmente é diretor responsável pelo Teatro Oficina.

<sup>49</sup> Neste período se organiza as primeiras companhias estáveis em torno dos atores com uma forte comunicação popular como Procópio Ferreira, Jaime Costa, Dulcina de Moraes, Odilon Azevedo, Eva Tudor, entre outros. (PEIXOTO, 1986, p. 117)

<sup>50</sup> Localizado no Rio de Janeiro o Grupo de Teatro dirigido por Brutus Pedreira, Luiza Barreto Leite e Santa Rosa (PEIXOTO, 1986)

<sup>51</sup> Surge de uma aposta do industrial Franco Zampari, afirmava e acreditava que São Paulo poderia ter um teatro com o mesmo nível do que se produzia na Itália no período pós-guerra. (PEIXOTO, 1986)



<i>1958 a dezembro de 1968</i>	cultural, e possibilitou o amadurecimento da dramaturgia e afirmação da geração que têm o teatro como atividade socialmente responsável. Marca-se o período pelo trabalho do Teatro de Arena (SP) e do Teatro Oficina (RJ) e o de Opinião (RJ) que caracterizam-se como resistências ao golpe.
<i>Ato Institucional n.º. 5 até dias atuais</i>	Marca-se com o trabalho exaustivo e de resistência cultural definido como Teatro de Ocasão <sup>52</sup> . No conjunto espelhou um trabalho com nítida manipulação do poder e que pela influência da televisão se consolida na linguagem de teatro comercial. Em meio a este contexto de comercialização, em vários estados existem grupos que desenvolvem seus trabalhos, como o de Manaus dirigido por Márcio Souza, que busca dar novamente visibilidade a esta arte.

Fonte: PEIXOTO, Fernando. 1986. (pp. 115-126).

Org.: PELUSO, D. 2018.

Com o exposto é possível perceber a trajetória histórica do Teatro em solo brasileiro, que perpassou desde seu estabelecimento até momentos atuais por distintas etapas variando da crítica a costumes, o silenciamento pelo sistema predominante (ditadura militar), a estruturação como uma atividade profissional, a repressão cultural e sua resistência diante do poder e influência da televisão, e este conjunto exposto, influencia o Teatro desenvolvido no estado do Paraná, que segundo Filho (1979, p. 11):

Foi em Paranaguá, que a história do teatro paranaense começou, no início do século passado. Como palco deste acontecimento, a luminosidade do cenário colonial da antiga vila, chantada à margem de sua imensa baía, moldurada de serranias e morros, casas coloniais e ruas estreitas, prédios de artística arquitetura, igrejas e obras de arte de fino louvor. Tinha como ribalta, tremeluzente, o caudal do antigo rio Taguaré dos Carijós.

Entremeado ao contexto da luz, calor, vida e patriotismo, visivelmente observado no berço desta cultura (Paranaguá), organizava-se em meio à agitação grandes atividades e solenidades cívicas, o motivo: a chegada ilustre de D. João VI em terras brasileiras. Embora, poucos escritos históricos tenham sobrevivido ao tempo, é possível verificar a transformação de Paranaguá no palco festivo de celebrações para tal

<sup>52</sup> É entendido como um Teatro, que optou pela “[...] pesquisa de formas para ludibriar a censura e fazer passar a verdade e a denúncia, em detrimento de livre desenvolvimento de seus próprios recursos. Diante da arbitrária censura policial, ergueu-se este teatro tantas vezes prejudicado pela necessidade da metáfora da alusão cifrada, da revisão histórica deliberadamente oportunista, das questões sociais tratadas nos estreitos limites do permissível, de uma pressa inimiga da pesquisa criativa.” (PEIXOTO, 1986, págs. 123-124)

acontecimento, pelo fato de becos mais escuros iluminar-se em continência a tal feito “histórico” (a chegada da família real). (FILHO, 1979)

Em 1839, foi inaugurado o teatro Paranaguense<sup>53</sup>, que fora comprado de José Ricardo, era uma casa com arquitetura rebuscada, elegante e de fino gosto, seus fundadores quitam a dívida de 400\$000, mas a sua primeira apresentação aconteceu somente no ano de 1940 em aluência à festa de Páscoa. (FILHO, 1979)

No cenário, o teatro nacional sofrerá diversas retaliações e investimentos, destaca-se os “esforços” na conjuntura nacional, como a elaboração por Getúlio Vargas (1882-1954) da *lei do terço* que fora regulamentada por Juscelino Kubitschek (1902-1976). Com a lei em vigor, de cada três peças encenadas, uma deveria ter autoria nacional, com o objetivo de incentivar o espírito empreendedor, que era facilmente encontrado no território nacional, o Paraná com o Teatro de Guairá, que fora demolido, devido ao processo de reestruturação. (TEIXEIRA, 1992, grifo nosso)

Parte das obras do novo teatro de Guairá<sup>54</sup> pretendia-se inaugurar nas festividades de emancipação política do Paraná, o projeto arquitetônico do teatro foi assinado pelo engenheiro paranaense Rubens Meister (1922-2009), como demonstrado por Teixeira (1922, p. 39):

[...] projetou o teatro com amplas escadarias, elevadores de grande capacidade e rampas laterais que facilitariam o movimento de entrada e escoamento do público. O Guairá, em seu projeto inicial teria dois auditórios, sendo que tanto um como o outro teriam seu átrio e acessos independentes.

Com o objetivo de proporcionar à população espetáculos, elenca Teixeira (1922), Guairá localizava-se na Praça Santos Andrade, e manteria em seu complexo uma orquestra sinfônica, um conservatório dramático e outro experimental, bem como um coral lírico e um museu de arte. Seu projeto era ambicioso e idealizado como centro de arte, mas a grandiosidade da obra e o entusiasmo foram barrados pela falta de trabalhadores, que era escassa na época, diante dos percalços um pequeno auditório foi oficialmente inaugurado na década de 50.

A inauguração do teatro de Guairá em 1953 integrava as festividades do 1º Centenário de Emancipação Política do estado do Paraná. O contexto que remete-se ao

---

<sup>53</sup> Paraguense, escrito conforme a fonte datada da época não corresponde à correção ortográfica atual.

<sup>54</sup> Adota-se a escrita de Teatro Guairá devido a língua portuguesa daquela época, não configura-se como erro de português, pois a grafia utilizada na atualidade desconsidera o acento.

cenário de emancipação não corresponde somente à construção do teatro, mas envolve outras obras, como destaca Teixeira (1922, p. 64):

[...] o programa de “obras do centenário”, como foi chamado, compreendia a construção e inauguração do Centro Cívico, amplo, complexo arquitetônico que comportaria o Palácio Iguazu - sede e residência do governo do Estado, a Assembléia Legislativa, o Palácio da Justiça, o Tribunal do Júri, o Tribunal Eleitoral e o Edifício das Secretarias, além da pavimentação de suas vias de acesso; a Biblioteca Pública do Paraná equipada com os melhores recursos existentes na época; o complexo do Teatro Guairá projetado pelo engenheiro Rubens Meister; o Colégio Tiradentes; a Praça do Centenário que concentraria um Monumento do Centenário, um pequeno lago artificial, um painel decorativo e uma estatua – símbolo do homem paranaense [...]

No governo de Munhoz, o projeto recebeu diversos elogios e críticas, pelo fato de imaginar-se um projeto da amplitude pretendida, com todos os obstáculos como o acesso a tecnologias, que assegurasse a finalização do projeto sem encontrar a primeira construção envelhecida.

Entre as calorosas colocações no governo de Carlos Cavalcanti, foi nomeado para secretário João Moreira Garcês (engenheiro), sendo sua primeira atividade a reforma geral do Teatro de Guairá que encontrava-se em péssimas condições, e como administrador realizava as fiscalizações para que tudo saísse conforme planejado. (FILHO, 1979)

As manifestações culturais percorriam o Paraná, até que desgostosa notícia percorreria as ruas da cidade, anunciando a morte<sup>55</sup> de Salvador Ferrante, diretor-ensaiador do teatro de Guairá. Destaca-se na história do teatro paranaense a participação especial de um padre, que veio para administrar a Igreja de Água Verde, de Curitiba, conheceu José Maria (remanescente da sociedade teatral renasçença), tornaram-se amigos, como destaca Filho (1979, p. 137):

Esse abnegado servo de Deus era homem de seus quarenta e cinco anos e tinha a caridade de ser útil aos seus semelhantes, atencioso e prestimoso em servir o próximo, seja quem fosse. Como bom italiano, amava as artes, conhecia, muito bem, música, tinha boa voz de barítono e verdadeira fascinação pelo teatro. Irriquieto, por natureza,

---

<sup>55</sup> Inicialmente, acreditava-se ser picada de mosquito, a qual acometeu de fortes dores pelo corpo, mas a posteriori foi diagnosticada como picada de escorpião, e que sem recursos para seu tratamento, o leva a óbito, sendo que sua morte resultará também a morte da Sociedade Teatral Renasçença. Trecho extraído da obra de SANTOS, Benedito Nicolau dos Santos. **Aspectos da história do teatro na cultura paranaense**. Curitiba, 1979.

durante os ensaios, andava de todos os cantos do palco, sempre em busca de alguma coisa para fazer ou arrumar.

Este sacerdote vibrava quando acontecia conforme planejado nas encenações, ou sussurrava em italiano mesclado ao português, quando algo não acontecia corretamente, foi ele quem garantiu ao teatro paranaense, a sobrevivência. Com sua participação e dedicação, destacou-se na arte teatral, quando questionado, afirmava que inúmeras eram as formas de servir a Deus, esta era uma delas! (FILHO, 1979)

A forte presença do sacerdote no Teatro, não foi suficiente para levá-lo aos interiores das capelas/igrejas. Ao contrário, ele manteve-se nos espaços dos Teatros e em barracões improvisados, uma vez que o Teatro de Guairá fora demolido, como destaca Filho (1979), decretando o encerramento a uma trajetória histórica, restando apenas algumas manifestações que podem-se observar na atualidade.

Enfim, com a análise do Teatro no Brasil e no Paraná, elenca-se finalidades, compreende-se as associações e usos nas diversas esferas que pairam de ambientes religiosos a públicos. Com a crítica das circunstâncias vivenciadas e das repressões, que em determinados tempos amorteceu as apresentações e outros incentivou sua realização, como elenca Boal (1991, p. 181): “Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: *é um ensaio da revolução!*”.

Portanto, pauta-se nesta análise no decorrer da pesquisa, pelo fato de acreditar no potencial deste recurso, que associado ao Esquete e seu conceito, e ao Ensino de Geografia, busca compreender as relações/sistemas, oportunizando o entender dos conteúdos, conhecimentos e conceitos científicos, associados ao cotidiano, que para Boal (1991, p. 181): “A poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Libertação: o espectador já não delega poderes aos personagens, nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se liberta: pensa e age por si mesmo! *Teatro é ação!*”

### 1.5 Conceito do Esquete e o Ensino de Geografia

Nos itens anteriores, tem-se apresentado discussão sobre histórico do Teatro, principais teorias com respectivos dramaturgos e diretores, algumas das formas de fazer-se Teatro, e também o Teatro desenvolvido no Brasil e no Paraná.

Com o passar do tempo, identificou-se diferenciadas formas de Teatro e Teatralização. Para Pavis (1999, p. 374): “Teatralizar um acontecimento ou um texto é

interpretar cenicamente usando cenas e atores para constituir a situação. O elemento visual da cena e a colocação em situação de discursos são as marcas da teatralização.”

Deste modo, o Teatro ou a Teatralização não se restringe a um palco, um grupo reconhecido, com diversos ensaios realizados, com entrada regulamentada/por diversas vezes taxada, em um ambiente com iluminação, acústica e acomodações aptas e confortáveis para a contemplação do espetáculo, mas ele é mais abrangente e também não é somente nesta categoria que se concentra esta atividade. Como foi observado nos debates anteriores desta produção, vê-se que o Teatro, dentro das finalidades perpassa várias interferências, como inclusive a vivência de seus criadores, que definem e caracterizam suas particularidades. Diversas são as formas de se fazer Teatro, que necessariamente não possuem esta denominação, entretanto, em vários casos se assemelham com a sua ‘matriz’, como por exemplo, o Esquete.

Mas a essa altura, deve estar questionando-se sobre o que realmente é o Esquete? O que tem de novo nisso? O Esquete é uma palavra de origem inglesa (*sketch*), e o significado remete à realização de peças com uma curta duração e a abordagem de temas que diretamente se relacionam com o que se discute. (SCHLOSSER, 2014)

Uma das modalidades que se utiliza e divulga-se (*YouTube*, rádios, televisões etc.) com maior frequência é o Esquete em especial a modalidade humorística elencado por Travaglia (2017, p. 119):

[...] Em função do tipo humorístico que entra na composição do esquete, podemos afirmar que o conteúdo temático será sempre, pelo menos nos esquetes humorísticos, uma sátira, uma crítica ou uma denúncia a elementos da vida social em geral, muitas vezes com apelo a elementos da constituição física dos seres envolvidos nas situações representadas.

Na modalidade humorística, o objetivo central é de divertir, em particular proporcionar o riso, e é isto que ocorre quando adota-se esta forma teatral que comumente é apresentada em circos, em teatros, também em programas televisivos de categoria humorística, e rádio. Como reitera Pavis (1999, p. 143):

O esquete é uma cena curta que apresenta uma situação geralmente cômica, interpretada por um pequeno número de atores sem caracterização aprofundada ou de intriga aos saltos e insistindo nos momentos engraçados e subversivos. O esquete é, sobretudo, o número de atores de teatro ligeiro que interpretam um personagem ou uma cena com base em um texto humorístico e satírico, no music-hall,

no cabaré, na televisão ou no café-teatro. Seu princípio motor é a sátira, às vezes literária (paródia de um texto conhecido ou de uma pessoa famosa), às vezes grotesca e burlesca (no cinema ou na televisão), da vida contemporânea.

Não se acredita ser somente este o recurso/linguagem que abstém-se o uso do Esquete humorístico, pelo fato de ter predominância em alguns ambientes, como coloca-nos Travaglia (2017, p. 126): “[...] Esse objetivos são compartilhados com a piada e o *standup*, embora no *stand ups* não tenham o objetivo da denúncia e a crítica se faça mais por aspectos da vida pessoal e relacionamento entre pessoas [...]”. Mas acentua-se a este ambiente a facilidade, rapidez e amplitude de divulgação nos meios comunicativos, impregnando a visão de ser o único uso, o que engana-se quem concorda desta ideia, pois existe também o lado não humorístico que para Travaglia (2017, p. 119):

[...] apresentam-se elementos a serem aprendidos ou que possam servir de mote para discussão de problemas ou aspectos da vida, como, por exemplo, um esquete que apresente pessoas tendo atitudes ecológicas incorretas e corretas e que depois serve de ponto de partida para discutir aspectos importantes sobre ecologia, preservação da natureza ou consequências sobre a humanidade de cada atitude que implique na deterioração do meio ambiente

Os Esquetes não humorísticos são apresentados geralmente em ambientes como empresas (com objetivo de demonstrar os aspectos da vida), nas igrejas de diferentes religiões (no intuito de apresentar comportamentos e reações), e em ambientes educacionais, com objetivo caracterizado diálogo e discussão dos problemas. Vê-se, assim, o Esquete como arte que tem como cunho mais divulgado a ação humorística, mas considerar apenas esta modalidade como a totalidade da atividade é errôneo. O Esquete é mais que a apresentação humorística, como elencado acima também tem a modalidade não humorística, entendida como educativa, que possui objetivo distinto da primeira modalidade apresentada, e ressalta-se com Travaglia (2017, p. 131):

É importante nas condições de produção o esquete ser encenado, pois isso não acontece com a piada ou com *stand up*. A encenação faz com que no esquete se tenha atores e não narradores/contadores, como no caso da piada, e expositores/comentadores como no caso só *stand up*. Assim no esquete temos atores fazendo a encenação da história, encarnando os personagens, no caso da piada isto não acontece, o que se tem é um contador da piada que narra uma história curta, o que

acontece é um relato. Já no *stand up*, como vimos, há um apresentador que tece os comentários sobre um ou mais tópicos. [...]

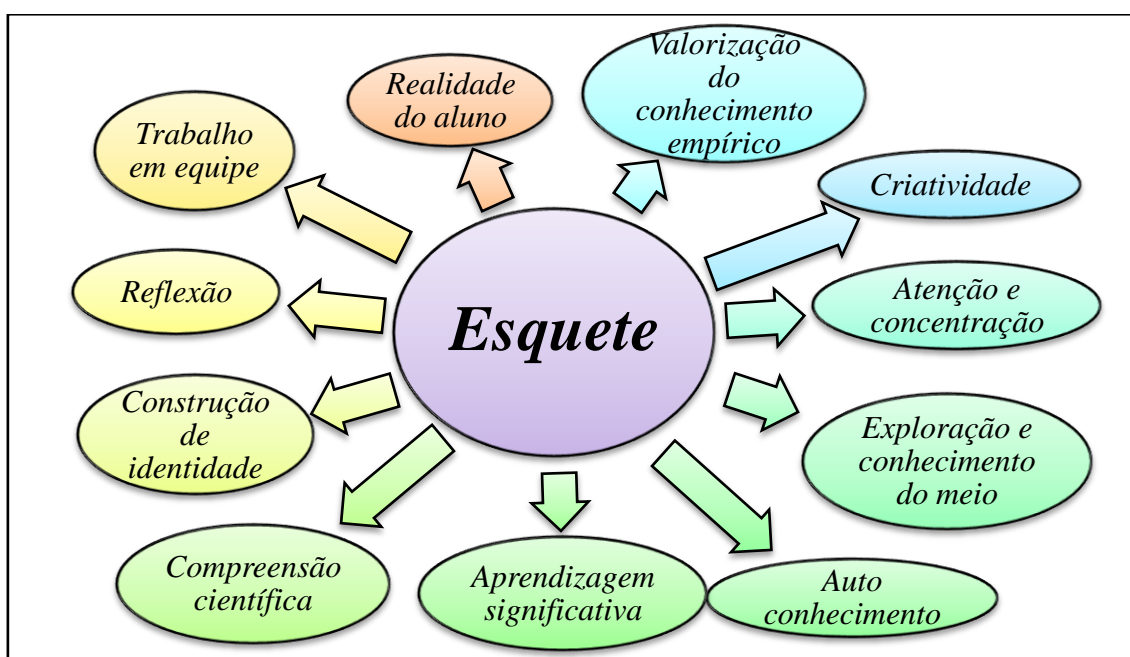
Existem destacáveis diferenças entre ambas as modalidades tanto a educativa, quanto a humorística que assegura uma completa distinção, mas constantemente é entendida como homogênea e de único objetivo, mas não são pelo fato de uma preocupar-se com o riso e a falta de reflexão do que apresenta-se, almejando apenas a rápida compreensão, sem demandar esforços cognitivos, enquanto que a outra modalidade busca exatamente o inverso, pois permite através da reflexão e da compreensão o entendimento do que se apresenta.

O estudo da Teoria do Teatro, compreendida por estudos dos fenômenos teatrais, é ultrapassada com o tempo pelo estudo da encenação, posteriormente é ultrapassada pela dramaturgia e aproxima-se com conceito do Esquete (educacional) pelo fato de buscar a compreensão e análise correta, como elenca Pavis (1999, p. 113):

A dramaturgia, no seu sentido mais genérico, é a técnica (ou a poética) da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção, da obra, seja indutivamente a partir de exemplos concretos, seja dedutivamente a partir de um sistema de princípios abstratos. Esta noção pressupõe um conjunto de regras específicas teatrais cujo conhecimento é indispensável para escrever uma peça e analisá-la corretamente.

É neste sentido que o Esquete educacional busca demonstrar seu trabalho, não é uma atividade que apenas encontra-se no viés de ‘ser diferente’, ancora-se em diversas bases e teorias de compreensão, comungando intimamente com o Teatro (sua matriz), é importante pelo auxílio que presta ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permite a integração escola, família e comunidade, como demonstrada na figura 8 a seguir.

Figura 8 – Planificação do Esquete



Org.: PELUSO, D. 2019.

Ao desenvolver o Esquete é atingido alguns dos pontos atingidos demonstrados na planificação acima, como por exemplo, a **realidade do aluno** que ao “encenar” acontecimentos traz um novo sentido a sua história, que acarreta a **valorização do conhecimento empírico** que constitui-se na vida, este é o primeiro conhecimento que temos na vida, valorizar este ponto, demonstrar a importância que tem a história na formação do sujeito é dar a possibilidade dele se ver na história como uma parte constituinte, e não como mero espectador.

Assim, evidencia a **criatividade**, que no cotidiano escolar, por outras atividades pode não ser demonstrada, traz ao aluno a **atenção e a concentração**, pontos indispensáveis ao se trabalhar com o Teatro/Esquete/Encenações, além de ser um trabalho ensaiado, escrito e revisado inúmeras vezes, é necessário ter esta atenção pelo fato de ser um **trabalho em equipe**.

O Esquete não concentra-se apenas na preocupação com a encenação, é destinada atenção especial ao local, ao escolher um ponto específico, necessita-se assegurar da **valorização e exploração do conhecimento do meio** por parte dos que encenam, evidencia assim pontos que não demonstram-se no cotidiano escolar, proporciona um **auto conhecimento**, que resulta na formação da **identidade**, firmada em seu ambiente, em sua história, constituindo o seu sujeito.



Portanto associado ao ensino ocasiona a **compreensão científica**, que resulta na **aprendizagem significativa**, em um constante processo de **reflexão**, que atinge resultados para além dos esperados, e não concentra-se no perímetro escolar, mas estende-se para a comunidade, extrapolando o ambiente escolar, e valorizando a história e a luta, pelo fato dos espaços não serem neutros.

Em seguida se tem de exemplo um Esquete/peça teatral, que teve seu início na sala de aula e posteriormente, alcançou a cidade de Cananeia, litoral sul do estado de São Paulo, sendo a peça intitulada *Um banho no rio Tietê*<sup>56</sup>:

O enredo da peça era simples: crianças entram no túnel do tempo, recuam 40 anos e vão, em um fim de tarde de verão, tomar banho no rio Tietê. Tudo estava uma delícia, água limpa, maritacas, garças e araçazeiros, até o momento em que o relógio do tempo quebra, voltando para os dias atuais. De repente, a meninada se vê nadando entre latas, pedaços de paus, plásticos e um cheiro insuportável de enxofre. No final, todos são salvos por um relojoeiro do bairro do Brás, que atrasa o relógio e permite que as crianças possam assim, chegar limpas e salvas em casa. Elas imploram ao relojoeiro para que o relógio fique como antigamente, mas, como um bom profissional, ele não pode agir assim, pois entende que o tempo é dinâmico, não para nunca.

Portanto, proponha-se por um breve momento, não em uma leitura mecânica, mas desacelerar e imaginar a apresentação deste Esquete pelos seus protagonistas imagine o som dos pássaros, o barulho da água a sensação de paz e tranquilidade... Mas, de repente, tudo transforma-se, imagine o semblante dos “atores” seu desespero expresso pelo cenário, posteriormente tente imaginar a súplica das crianças no Esquete, e tente sentir as diversas sensações que originaram-se.

Os aprendizados destes momentos são de difícil mensuração, de forma “simples” consegue-se englobar os que dedicam seu tempo na elaboração, ensaios, encenação e os que “assistem”. Destaca-se a busca por conceitos que sincronizam com a realidade que não se pauta na apresentação homogênea, mas sim, no complexo emaranhado de relações heterogêneas da sociedade. (GRANERO, 2011)

No primeiro momento pode parecer impossível a visão deste emaranhado de relações que constituem o sistema educativo, mas concorda-se com a visão e o entendimento de Brecht, trazido por Benjamin (1987, p. 78):

---

<sup>56</sup> Trecho extraído da obra de Vic Vieira Granero, intitulada Como usar o Teatro na sala de aula, de 2011, na página 40.

Tragédias e óperas continuam sendo escritas, à primeira vista para um sólido aparelho teatral, quando na verdade nada mais fazem que abastecer um aparelho que se tornou extremamente frágil. Essa falta de clareza sobre sua situação, que hoje predomina entre músicos, escritores e críticos, acarreta conseqüências graves, que não são suficientemente consideradas. Acreditando possuir um aparelho que na realidade os possui, eles defendem esse aparelho, sobre o qual não dispõem de qualquer controle e que não é mais, como supõem um instrumento a serviço do produtor, e sim um instrumento contra o produtor.

Porém, visualiza-se a necessidade de aproximar o aluno da sua realidade, para possibilitar a existência de relações entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, permite a interpretação dos acontecimentos que o cercam, e para isso, é necessário mostrar que além dos conteúdos construídos, existem as concepções de mundo que podem ser criadas e recriadas nos ambientes escolares.

Ao analisar nesta ótica, percebem-se as aspirações da educação que se unem ao teatro épico<sup>57</sup> identificado por Bossmann<sup>58</sup> (1975, p. 265): como “[...] não tem mais o desenvolvimento da tensão, com o ponto culminante de um conflito, até à catástrofe, mas a montagem de situações à maneira épica, com intercalações diversas, com a finalidade de fazer comentários a favor da ação.[...]”, ambos visualizam a possibilidade de entender fatos e acontecimentos.

De fato, constrói-se um ambiente de aprendizagem que não respeita os limites físicos da sala de aula e permite aos alunos a compreensão dos conteúdos com base na análise e observação da realidade (a sua realidade) que se concretiza com o entendimento desde o princípio do sujeito como produtor do conhecimento, e o convencimento definitivo que o ensinar não compactua com *transferir conhecimentos*, mas sim com o desenvolver as possibilidades que viabilizem a sua produção. (FREIRE, 1996)

Com o objetivo de desenvolver nos alunos o espírito crítico, necessita-se apresentar “novidades”, por exemplo, o Esquete para com esta metodologia torne possível o trabalho com os conceitos e conteúdos, não de forma isolada, mas sim, como um conjunto interligado por complexas relações. Pois o ser professor inclui ter várias “faces” de um único processo o ensino e aprendizagem, que segundo Libâneo (1994), os

---

<sup>57</sup> Conforme Silva (2009) é um gênero teatral teorizado por Brecht, que com cunho narrativo, recusa a ilusão e qualquer comunhão, e utiliza para isso efeitos de distanciamento a fim de preservar uma atitude crítica por parte do espectador e uma eficácia pedagógica.

<sup>58</sup>Reinaldo Bossmann é doutor em Filosofia, colaborador da revista Letras desde a sua criação e leciona língua e literatura alemã na condição de professor catedrático da Universidade Federal do Paraná desde 1956.

objetivos são alcançados à medida que professores e alunos comungam objetivos e aliam forças. Posterior a estas colocações, questiona-se sobre a possibilidade de relacionar aqui o escrito com a Educação do Campo e o Ensino?

Inicialmente, para compreender esta relação, além de vontade, deve-se ter motivação como coloca Garcia (1988, p. 27):

Para iniciar o trabalho numa obra, o grupo não espera uma proposta individual do diretor ou de algum membro do coletivo. Pelo contrário, esperamos que a proposta venha da própria realidade [...]. Do estreito contato com a classe trabalhadora (e participação nas suas lutas) o grupo vai percebendo suas necessidades profundas, seus anseios, seus sonhos. [...]. Como regra geral tentamos não definir nesta etapa o tema, pois seria impossível e inútil.

No contexto das reflexões, a importância de se ter um grupo, entenda-se também como um coletivo de pessoas, ou alunos (indiferente das faixas etárias), não especificamente ligados, participantes ou atuantes no Teatro/Esquete, mas sim um conjunto de seres que inquietam-se com acontecimentos de ampla gama, e que se motivam a estudá-los de forma essencial, entendendo a sua origem, motivos e resultados, por exemplo, não basta apenas estudar os movimentos sociais, necessita-se entendê-los, e buscar compreender sua essência, e se possível for vivenciá-lo.

Neste ponto, destaca-se a escolha do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, localizado no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, que tem seu processo formador o pertencimento e a valorização de aspectos do movimento de resistência popular o Movimento dos Sem Terra-MST, o que proporciona a realização do Esquete associando a Geografia com a questão agrária, almejando a compreensão destes acontecimentos, que imersos em sua realidade, produzem compreensões e valorização de seu processo histórico, uma vez que seu âmago relaciona-se com a luta, resistência e uma visão de mundo e vida, diferente do que nos habituamos a ver.

Portanto, conforme Chizzotti (2001, pp. 83-84):

Supõe-se que os ‘atores sociais’[...] autores de um conhecimento que deve ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico. Como sujeitos da pesquisa, identificam seus problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem ações mais eficazes. [...] Cria-se uma relação entre o pesquisador e o pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa, até seus resultados finais. [...] O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva.

Para integrar os alunos sobre a prática dos conhecimentos científicos que viriam a ser trabalhados parte-se da realidade local, que conforme Gasparin (2012), a prática social é o ponto mais próximo do aluno com as diversas questões estabelecidas na escala global.

Assim, concorda-se com Gasparin (2012, p. 34):

A Prática Social Inicial, primeiro momento do trabalho pedagógico, consiste em ver a realidade e tomar consciência de como ela se coloca no seu todo e em suas relações com o conteúdo que será desenvolvido no processo [...].

O professor anuncia o conteúdo que irá trabalhar e por diferentes formas, busca compreender qual é o conhecimento que seu aluno possui sobre o tema, desta forma, em concordância com Gasparin (2012), ocorre a prática social inicial, pois no decorrer do período, tanto o professor quanto o aluno se desafiam reciprocamente em busca das respostas para os problemas que lhes são apresentados.

Variados são os desafios que os professores percorrem. Cabe ressaltar, que o cenário atual da educação ainda permite inovar como nos demonstra Vesentini (2004, p. 221):

E no Brasil, ao contrário do que seria de esperar-em face da desvalorização do ensino e da carreira docente, da falta de recursos nas escolas, dos baixíssimos salários pagos aos professores em geral-, essa riqueza e pluralidade é maior ainda do que nas demais sociedades nacionais. Talvez exatamente esse descaso para com a educação-e também as intensas discussões travadas no seio do professorado de geografia-tenha contribuído para gerar essa riqueza e complexidade, fazendo que os docentes se sentissem mais livres para inovar, para experimentar diferentes caminhos, para não continuar com a rotina do tradicional. [...]

Integra-se o destaque com a realidade vivenciada no Colégio do Campo, que mesmo com limites e dificuldades que manifestam-se na realidade cotidiana, dribla as dificuldades e situações limites, a fim de assegurar o ofício do ser professor, que buscam constantemente novas formas de ensinar e aprender, com conceitos e conteúdos científicos, construindo em conjunto aos alunos a aprendizagem baseada na realidade, assegurando sentido de valorização e pertencimento.

Mas e a Geografia, onde fica no contexto apresentado? Permeia integralmente a produção, que de acordo com Lacoste (2012, pp. 22-23):

[...] a geografia, serve em princípio, para fazer a guerra. Para que toda a ciência, para todo o saber deve ser colocada a questão das premissas epistemológicas; o processo científico está ligado à uma história e deve ser encarado, de um lado, nas suas relações com as ideologias, de outro, como prática ou como poder. [...]

Inicialmente, a Geografia era um saber de acesso restrito, fornecido apenas a militares, e estreitamente ligado a políticas, e sua apresentação realizava-se por um articulado conjunto de informações que, para seu entendimento, necessitava decodificação (poder dado a poucos), e que ao transferir somente as informações torna esta ciência desconexa e não atrativa. (LACOSTE, 2012)

Como o Esquete e o Teatro em algumas modalidades, como por exemplo, o Teatro Político, a Geografia comunga de um aspecto comum, como expressa Benjamin (1987), são temas que se dirigem a pessoas que ‘não pensam sem motivo’, o que infelizmente não se observa no comportamento da população em ampla escala.

Como coloca Arroyo (2007), ao acompanhar os movimentos sociais, nota-se a pauta principal como a defesa da educação. Educação esta que traga para seu ambiente a luta, a escola, a capela, o lugar, a terra, pois todos estes elementos são constituintes do movimento.

Arroyo (2007, p. 163):

[...] Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. [...] Dimensões esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes, a terra, à cultura e a tradição do campo.

A importância do Esquete como metodologia de ensino associada ao Colégio de Educação do Campo, que em conjunto com movimento de resistência popular, busca desenvolver atividades com enfoque na realidade e compreensão do local de formação de identidade das pessoas que ali frequentam, reconhece-se e valoriza a cultura, do local, sem esquecer o processo histórico de lutas e resistências, evidência as relações em conjunto com o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade. Como elencado, por Arroyo (2007, p. 37): “[...] Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. [...]”

A escola é um dos ambientes formativos, outros espaços também são. Compreender as relações estabelecidas entre eles é um ponto de partida para entender-se a formação do sujeito e sua identidade agregada ao local de vivência. Portanto, a necessidade de desenvolver a pesquisa, compactua com esta visão, pois no espaço trabalhado desenvolve-se o processo educativo com base na realidade vivenciada, como será possível ver do próximo capítulo que traz a Educação do e no Campo e o *lócus* da pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO**

A Educação do e no Campo, tem como objetivo, não caracterizar-se apenas por ser pertencente a ambientes rurais, mas por apresentar ideias, valores trazidos pelos alunos conhecimentos empíricos acrescidos aos conhecimentos científicos agregam o processo de ensino e aprendizagem à construção e valorização de sua identidade.

Esta modalidade de ensino pautada em documentos oficiais está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN, Diretrizes Curriculares da Educação do Campo-DCEC, que analisa-se no decorrer do capítulo.

Na sequência trabalha-se com o Colégio Estadual do Campo, sua caracterização, no tempo e no espaço. Para viabilizar a análise desenvolveu-se a pesquisa em torno do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e a Vida-Cascavel, Paraná.

O Colégio em questão é um dos resultados do processo contínuo de lutas, e nesta pesquisa, destina-se tempo para esta análise, ao adentrar na explanação da luta pela transformação do Acampamento em Assentamento. No caminho percorrido, tem-se momentos de explanação sobre os Ciclos de Formação Humana, e os Complexos de Estudo, que objetiva a aprendizagem das bases científicas, ancora a sua realização com o estudo da realidade vivenciada cotidianamente pela comunidade escolar.

No decorrer da vivência no ambiente escolar pesquisado, enfatiza-se que muitas das características encontradas, não encontra-se descritas nos documentos oficiais, pois não basta apenas estar no local, é preciso sentir e viver cada momento, o que assegura inúmeras surpresas, algumas descritas no corpo do capítulo.

Na sequência, traz-se ao debate a instituição de ensino com os Ciclos de Formação Humana e os Complexos de Ensino, busca-se demonstrar na realidade escolar esta junção teórica que objetivou o atendimento do objetivo estabelecido, e atualmente é o seu diferencial.

Fecha-se a análise com as colocações de professores da instituição de ensino e outros ligados ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, sobre a Educação do Campo que apresentam suas aspirações, alegrias, entendimentos, angústias e desejos de mudanças.

## 2.1 A Educação do Campo, uma prática ou uma construção?

Para início, é necessário, ter-se mesmo sucintamente o entendimento do processo de Educação no Brasil, nas suas mais variadas modalidades, ressalta-se o reconhecimento na DCN-Diretriz Curricular Nacional as formas educativas que acontecem em diversos ambientes escolares, objetiva assim o respeito às diferenças territoriais, étnicas e culturais do território brasileiro<sup>59</sup>.

No documento oficial, a DCN traça uma orientação para cada forma de educação, desenvolvida, respeitando a liberdade de cada local para traçar suas metas em função da obtenção do objetivo estabelecido, como elencado em Brasil (1996, p. 01), “[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.”

O principal responsável pelo surgimento da Educação do Campo foram os movimentos sociais, que proporcionam com esta experiência a compreensão sobre a essência desta modalidade de Educação, concentrada na mudança em uma projeção para além de si mesma. (CALDART, 2012)

A sua denominação surge essencialmente ligada ao contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma *Educação Básica do Campo*, ocorrida em Goiás em 1998, a qual alterou sua nomenclatura para *Educação do Campo*, em função da realização do Seminário Nacional realizado em Brasília no ano de 2002, reafirmando sua conceituação na II Conferência Nacional em 2004. (CALDART, 2012)

A afirmação e denominação da Educação do Campo surge em contraponto ao movimento que tinha-se sobre o conteúdo e a forma no Brasil, denominado de Educação Rural, que segundo DCN (2013, p. 267):

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O

---

<sup>59</sup> Esclarece-se que o seu objetivo do documento é de proporcionar a oportunidade aos diversos jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos, recebendo uma formação que respeite suas diferenças, e que devido a isto além das Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (nível infantil, fundamental e médio) compõem-se as resoluções da Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, a Educação Especial, para Jovens e Adultos privados de liberdade, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como as diretrizes curriculares nacionais relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em direitos humanos, Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ressalta-se para maiores esclarecimentos consultar a obra, segue referência. Fonte: Diretriz Curricular Nacional, Brasília: Ministério da Educação, 2013.



campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Por um período considerável, acreditou-se nesta prática, mesmo perpassando por alterações, não modificou-se a essência, que continuará a transmitir a visão de felicidade e abundância no campo, não tornando evidente os processos de luta e conflitos travados em torno da posse da terra. (DCN, 2013)

Sendo estes conflitos travados por movimentos de resistência social pela propriedade e posse da terra, ainda não tinham sido relevadas e visualizadas, como nos coloca as DCN (2013, p. 267):

[...] propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva.

Defendia-se este como o contraponto para a necessidade de não se investir (investimentos públicos) nessas modalidades de ensino na DCN (2013, p. 269): “[...] ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização [...]”. Desmancha-se então a visão de abundância, trabalho e felicidade nestes ambientes, e de forma perspicaz revela-se as lutas omitidas em torno da posse da terra travadas por pessoas que não se enquadram na forma mercadológica.

Como Costa (2016, p. 376):

[...] Em situações concretas é a construção da casa, por exemplo. Após a aquisição de um pedaço da Natureza faz-se um roça, um pasto, uma cerca, constrói-se ou se compra equipamentos (terçados, canoas, enxadas, cordas, entre outros) e aí se torna dono, não no sentido capitalista do terreno como proprietário, torna-se dono porque territorializa-se, socialmente e familiarmente engrenado em um lote, [...] visando não o mercado e sim a (re)produção/satisfação de suas necessidades básicas enquanto grupo social.

É a possibilidade de ter-se um novo modo de vida, como colocado por Costa (2016), é assim a questão agrária é geografada, com um princípio de produção no tempo e no espaço que conecta-seno presente e projeta para outras sociedades futuras as origens, os processos, memórias históricas e sociais.

Seria a questão agrária um ponto neutro então? Concorde-se com Caldart (2012, p. 263):

[...] Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas para superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral. [...]

A Educação do Campo, como uma política pública, teve sua concepção elaborada pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo-GPTED (2003, p. 31):

[...] deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura.

Engana-se quem afirma que Educação do Campo, concentra-se exclusivamente na modalidade de ensino, é possível visualizar, que é mais que isto, é uma completa união, uma relação perigosa para o capital, pois desenvolve-se imersa no sistema, e demonstra a possibilidade de viver, produzir e organizar a sua vida com sustentabilidade ambiental.

Portanto aí reside, o dito “perigo” desta educação, é em demonstrar estas possibilidades, que são mascaradas e não apresentadas contundentemente à população, pois permite o pensar, o compreender, não apenas da sua realidade, pelo fato de ao usar-se disto como ponto de partida, possibilita a compreensão dos conceitos, automaticamente entende-se as várias realidades em escalas ampliadas, formando, assim, um pensamento e posicionamento crítico, um desenvolvimento omnilateral<sup>60</sup>.

Logo, caracteriza-se o campo, constituído em ambientes de resistência popular, não é identificado apenas como um ponto de exploração econômica, mas agrega-se outros significados, conhecimentos, práticas e histórias que instigam a compreensão

---

<sup>60</sup> Desenvolvimento Omnilateral é um termo do latim, sua tradução literal é “todos os lados ou dimensões”, trazendo este conceito para a educação restringe-se a uma formação humana que busca considerar todas as dimensões que constituem as especificidades do ser humano e suas condições para pleno desenvolvimento histórico. (FRIGOTTO, 2012). Para maior esclarecimento, indica-se leitura do Dicionário da Educação do Campo, no item *Educação Omnilateral* (páginas 265 a 272), de 2012.

como um ambiente de espaço emancipatório fecundo a construções sociais e democráticas. Como destacado por GPTED (2003, p. 31):

[...] transformou-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, entre outros e essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o campo, mas não apenas para o campo.

Ao destacar a importância desta forma educacional, ressalva a contribuição para delimitação dos fundamentos da Educação do Campo destacadas no quadro 08 a seguir.

### Quadro 8 – Fundamentos da Educação do Campo

<i>Fundamentos</i>	<i>Descrições</i>
<i>A superação da dicotomia entre rural e urbano</i>	Não concorda com a destruição de um espaço para a existência do outro. “O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempos próprios de produção cultural ambos com seus valores. Não existe espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem, pois muito do que é produzido na cidade está presente no campo e vice-versa.” (GTPEC, 2003, p.32)
<i>Relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo</i>	Destina-se as relações construídas com o ambiente que permite aos sujeitos o sentimento de pertença. “Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e é este sentimento que faz com que possam defender as suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração.” (GTPEC, 2003, p. 32)

Fonte: Grupo de Trabalho Permanente de Educação do Campo-GTPEC (2003)

Org.: PELUSO, D. 2019.

Os fundamentos que regem a Educação do Campo concentram-se em eixos amplos que almejam a vivência em sociedade diversificada, ao elencar a sua coexistência com o urbano, equaliza as importâncias e estabelece relações, demonstra a possibilidade de aprendizados em diversas áreas, benéficos a ambas as realidades. E ao destacar as relações construídas, não apenas destina-se valor aos espaços, pontos de concretização das histórias, mas também aos sujeitos que ligam-se aos locais, seja por suas histórias, ideais ou objetivos de vida, mas que ao ingressarem sente-se como parte do espaço, como pertencentes, todo espaço é vivido e a experiência renova-se constantemente oportunizando o pensar e o questionar sobre o presente e o futuro. (GTPEC, 2003)

Portanto, buscou-se compreender os fundamentos que regem a Educação do

Campo, logo, destaca-se os seus princípios, delineados por MUNARIN (2008), que realiza explicações sobre cada item, como desenvolvido no trabalho de ASCARI & TOFFOLO (2018), e apresenta-se no quadro 09 a seguir:

**Quadro 9 – Princípios da Educação do Campo**

<i>Princípios</i>	<i>Explicações do significado</i>
<i>Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana</i>	Cada sujeito possui uma história, participa de lutas sociais, sonha, têm nome e rosto, lembrança, gênero, raça e etnia diferenciada. Cada sujeito se forma na relação de pertencimento a terra e nas formas de organização solidária.
<i>Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo</i>	É preciso considerar os conhecimentos dos pais, dos estudantes, das populações do campo, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo constante com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento, a fim de uma melhor qualidade de vida.
<i>Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem</i>	A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica produtivista da terra e do seu próprio trabalho.
<i>Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos</i>	A escola do campo está vinculada à realidade dos sujeitos, que não se limita ao espaço geográfico, mas se refere, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos.
<i>Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável</i>	Pensar o desenvolvimento sustentável é pensar o lugar e o território que pode ser reinventado através das suas potencialidades, por meio, por exemplo, da participação popular de gestão das políticas e das comunidades onde vivem. Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. A educação leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional.
<i>Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino</i>	Para implementar políticas públicas que fortaleça, a sustentabilidade dos povos do campo, os sujeitos precisam estar atentos para as diferenças de ordem diversa entre os povos do campo. O campo é heterogêneo, muito diverso.

Fonte: ASCARI, Ronaldo & TOFFOLO, Geliane. (2018, p.13, prelo)

Desta forma, entende-se a Educação do Campo, como diferenciada, específica, mas não inimiga das demais modalidades de Educação, pelo fato do saber construir-se entremeado nas esferas da vida, trabalho, vivência social e manifestações culturais que

integram e cercam a realidade e os espaços do educando. (MUNARIM, 2008)

Segundo Munarim (2008, p. 22):

Pode-se considerar, então, que a construção de escolas do campo significa trazer a escola para a realidade no qual está inserida: combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo, reconhece o campo não apenas onde se reproduz, mas também lugar que se produz pedagogia; com a metodologia da humanização das pessoas perpassadas pela dimensão educativa do ser humano com a terra. Este projeto específico de educação do campo é um processo que forma, fortalece e cultivam identidade, tendo jeitos diferentes de produzir conhecimento, de olhar o mundo, diferentes modos de conhecer a realidade e atuar sobre ela.

A construção das Escolas/Colégios de Educação do e no Campo, não são processos fáceis, encara-se diversas dificuldades, obstáculos, que em contato com a resistência pela terra, afirma-se na luta pela humanização das relações de trabalho, a afirmação cultural, social e política demarca a formação desta identidade e dos direitos (negados) aos povos do campo que articula-se e organiza-se, não apenas lutando pela terra, mas sim pelo seu direito de ser construtores de uma educação que volte-se e valorize a sua realidade e lutas. (MUNARIM, 2008)

No estado do Paraná, o caminhar da Educação do Campo, não foi por “pétalas de rosas”, diversas foram às dificuldades e obstáculos encontrados que pairaram desde a compreensão teórica a prática. Destaca-se que em meio ao processo de afirmação da identidade da Educação do Campo no estado, foi realizado o movimento nuclearização das escolas do campo e a municipalização dos anos do ensino fundamental, como destacado nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo-DCEC (2006, p. 34):

[...] muitas escolas foram retiradas das comunidades, passando a se localizar nas sedes dos municípios. Ainda que essa não esteja próxima ao local de moradia, ela deve ser concebida como uma escola do campo e não pode recair no equívoco de privilegiar a cultura da cidade, desvalorizando a identidade desses alunos [...]

Da mesma forma, a escola não pode reduzir o processo pedagógico às discussões da realidade camponesa, desconsiderando a interdependência campo-cidade. [...]

Destaca-se a importância de a escola localizar-se no campo, para que seja reforçado o debate da educação do campo, mesmo havendo necessidade de nuclearização, é importante que esta seja efetivada no próprio campo, a escola vai além de um local de produção e socialização do conhecimento, sendo espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas e atividades comunitárias [...] que vivificam as relações sociais na comunidade, potencializam-lhe a permanente construção de uma identidade

cultural, em especial, a elaboração de novos conhecimentos.

E então o que é uma Escola do Campo? São instituições de ensino com “características próprias”, diferentes de outras instituições como as escolas da área urbana, por exemplo.

As escolas de Educação do Campo são ambientes (Escolas/Colégios) que buscam romper com a lógica predominante e isto através da compreensão e leitura de mundo, como identificado no PPP do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida (2017, p. 42): “Desenvolver nos educandos e educandas a capacidade de análise crítica na interpretação da realidade, buscando sua inserção através da pesquisa e da integração entre as diferentes áreas e níveis do conhecimento.”

A antiga denominação Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, remete à memória uma trajetória marcada por vários fatos, especialmente pela vinculação ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e passa a ofertar o ensino em Ciclos de Formação Humana. Atualmente é denominada de Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida (com funcionamento nas estruturas da antiga Escola Zumbi dos Palmares), busca a formação e a transformação, em desenvolvimento integral com a realidade, estabelece assim relação entre a teoria e a prática com plano de fundo o vivido constantemente pela comunidade escolar. (PPP, 2017)

## 2.2 A luta e a transformação do Acampamento em Assentamento Valmir Mota de Oliveira e Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida

Um ambiente tipicamente comum, para muitos de baixa renda, mas como falar de um ambiente, onde os recursos são limitados, mas a vontade de ensinar, de aprender de fazer em conjunto um processo formativo, exala em todas as direções, tarefa difícil, isso não cabe em descrições de documentos, mas apresenta-se a quem permite adentrar neste local.

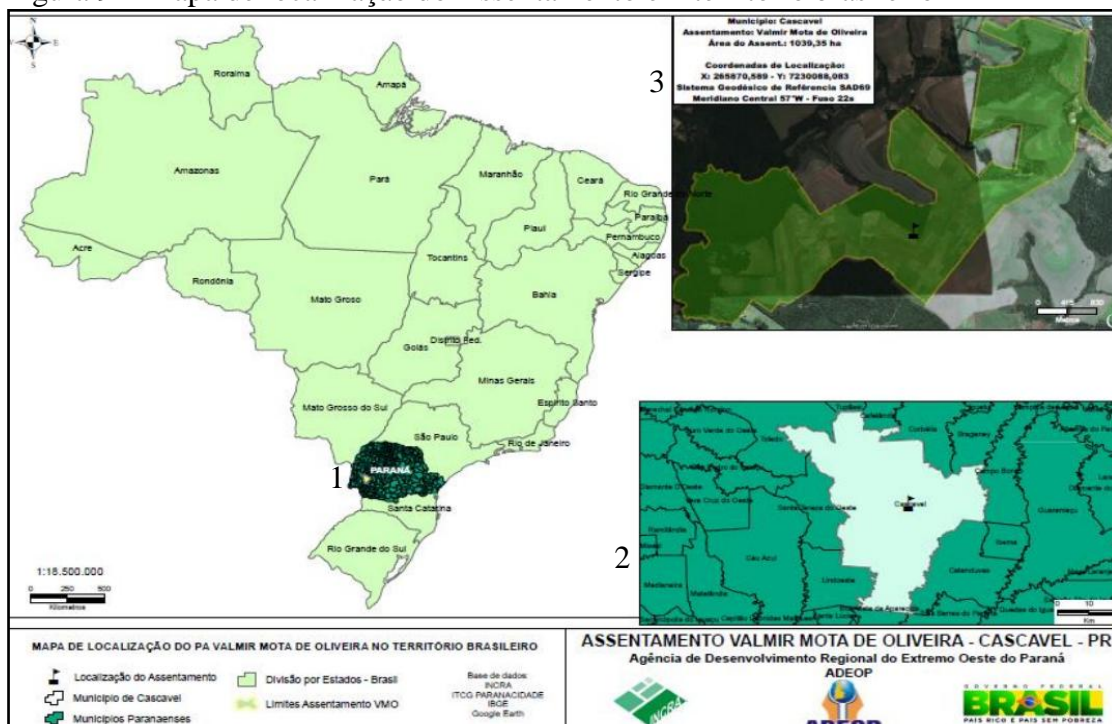
As ocupações realizadas pelos sujeitos do MST, não são desordenadas e a livre espontâneo arbítrio, elas originam-se de levantamentos das áreas improdutivas considerando espaços com processos ilegais, sem escrituras e atrasos com impostos, para então iniciar-se o processo de ocupação. (MELLO, 2018)

A preparação da ocupação é um momento singular como elencada Mello (2018, p. 57):

As preparações para estes momentos são muito importantes para os sujeitos que fazem parte do Movimento. Para alguns, será a primeira experiência de levantar de madrugada e seguir com o grupo para a área a ser ocupada. Um misto de sentimentos perpassam o receio de possíveis conflitos e sensação de estar efetivamente buscando a tão sonhada terra [...] a esperança de que finalmente aquele seja o local para fazer morada.

Com a ocupação, tem-se a delimitação do espaço, ajusta-se o foco para o local de estudo, apresenta-se na figura 09 a localização do Assentamento Valmir Mota em território nacional.

Figura 9 – Mapa de localização do Assentamento em território brasileiro



Fonte: Cintia Mello, 2018.

Org.: PELUSO, D. 2020.

No mapa acima identifica-se a localização do Assentamento (1) em território nacional, bem como a localização estadual do município de Cascavel (2), bem como os limites estaduais e também a vista área (3) correspondente ao Assentamento delimitada na cor verde com 1039,35 alqueires (ha).

A construção e efetivação do assentamento, não acontece geralmente em uma escala temporal curta, normalmente são anos de lutas e resistências travadas por melhores condições em momentos de completa incerteza, o Assentamento Valmir Mota de Oliveira, objeto de estudo, é um exemplo.

No momento do acampamento, diversas são as dificuldades de sobrevivência, pois perpassa a organização comprometida do movimento, e diversas vezes seus

“moradores” realizam outras atividades, conhecidas como bicos, seja nas lavouras próximas, ou na construção civil, que dão-lhe algum retorno para assegurar a sobrevivência nos barracos. (MELLO, 2018)

Diante do processo e organização vários são os impasses e as incertezas, como destacado por Mello (2018, pp. 68-69):

[...] E por vários momentos, os despejos. Cada mudança de acampamento é um novo recomeço, e para muitas famílias é um recomeço do zero mesmo. Se iniciam novas plantações para sobreviver, além da busca por novos trabalhos fora do acampamento. Novos barracos de lona e madeira de eucalipto são erguidos, além das incertezas de quanto tempo vão ficar nesse lugar. [...]

A lutados assentados do Assentamento Valmir Mota de Oliveira, perdurou por mais de uma década (10 anos), para sua efetivação de acampamento para assentamento, uma luta que não encerrou-se com a conquista da terra, mas que acontece cotidianamente como coloca Mello (2018, p. 67): “Há uma necessidade de qualificar positivamente todos esses anos de trabalho duro para dar sentido estar no assentamento hoje, necessidade de se convencer que foi uma boa escolha hoje [...]”

O trajeto histórico do assentamento Valmir Mota e do Colégio Estadual do Campo, não é recente, vários foram os acampamentos que perpassaram e construíram a história até sua efetivação em assentamento, a sua origem deu-se pelos acampamentos Casa Nova e Sirlene César em 1999. Posteriormente, os acampamentos unem-se e originam o acampamento Resistência Camponesa, ao mesmo passo que o acampamento Dorcelina Folador surge do acampamento Sirlene César.

Com o decorrer do tempo, outros acampamentos originam-se como, por exemplo, o acampamento 7 de setembro, o 1º de agosto e o acampamento Olga Benário, onde juntam-se novamente tendo como resultado o florescimento do Assentamento Valmir Mota de Oliveira<sup>61</sup>.

Diversos foram os Acampamentos que originaram o Assentamento Valmir Mota de Oliveira, no início da história o Acampamento Casa Nova (1999) firma-se e parte dos acampados constituem o Acampamento Sirlene Cezar (1999), que unem-se e originam o acampamento Dorcelina Folador (1999), iniciando assim os primeiros passos para a efetivação da Reforma Agrária no município de Cascavel – PR.

Anos mais tarde, em 2004 é marcado pelo surgimento de 03 Acampamentos

---

<sup>61</sup> Dos acampamentos destacados na imagem, o Acampamento 7 de Setembro existe nos dias atuais.



denominados 1º de agosto, 7 de setembro e Olga Benário, que consolidam e agregam forças para a continuação da luta pelo direito da terra e de cultivar na agroecologia.

Após uma década de lutas, o ano de 2014 é marcado por um novo passo, a união dos Assentamentos resulta na conquista da construção da Escola do Campo Zumbi dos Palmares que ao efetivar-se delineia um novo olhar para a forma de ensinar.

A constituição do Assentamento Valmir Mota, consolida-se após anos de luta, com vários momentos de desafios e de persistência coletiva perante as adversidades, como colocado por Mello (2018, p. 97):

[...] O processo histórico foi permeado por conflitos e vividos de modo angustiante pelos trabalhadores. Contudo, o assentamento não significou o fim da luta e dos problemas vivenciados pelos trabalhadores. Após os primeiros 4 anos que se passaram, é possível percebermos que o significado de luta pela terra se amplia para os sujeitos assentados. A luta pela permanência na terra se torna seu maior desafio e o motor principal para materializar o sentido dessa conquista e validar os longos anos de conflitos vividos durante o caminho percorrido até o presente.

A escolarização não é uma “empreitada” fácil, mas é uma das preocupações do movimento, com o tempo necessita-se de espaços formativos e a escola<sup>62</sup> é um deles, como elencado por Mello (2018, p. 69):

A conjuntura de novos sujeitos que chegam ao acampamento, conhecidos, parentes e amigos que formam outras famílias e assim sucessivamente, ou seja, muitas crianças nascendo e crescente nesses espaços. A escolarização dessas crianças e adolescentes também é uma das preocupações do Movimento e houve uma necessidade da organização de uma escola que atendesse a demanda.

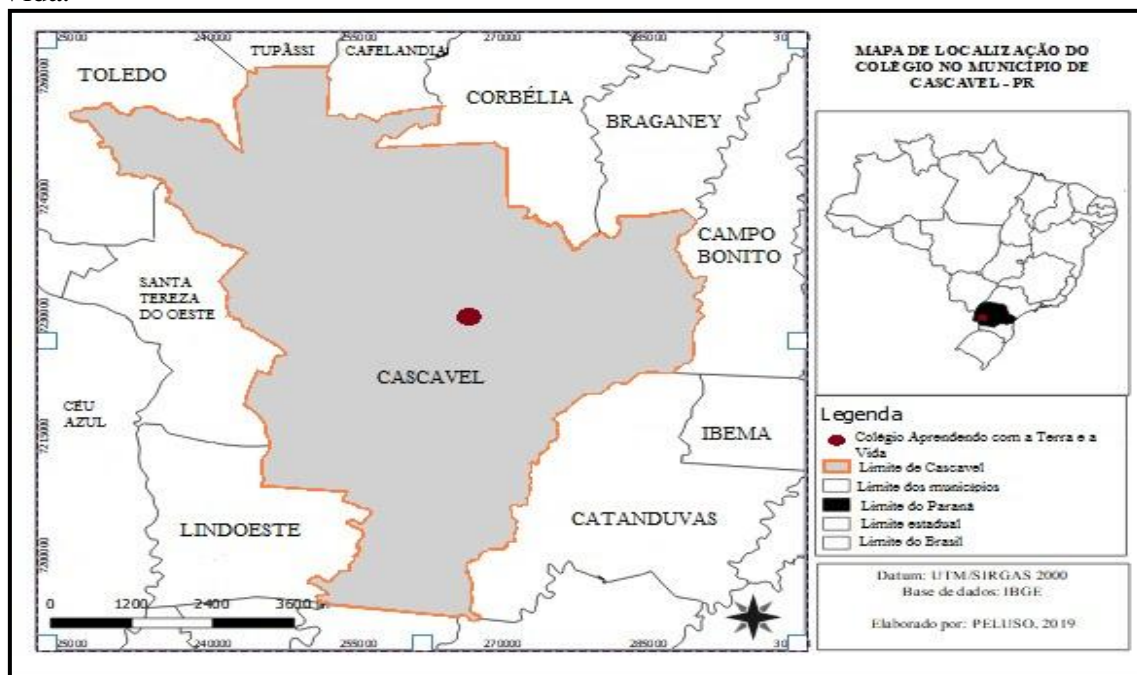
No decorrer dos anos e do compartilhamento das instituições de ensino do nível Fundamental I, II e médio, no ano de 2018, o Assentamento conquista mais um espaço com a construção de um prédio escolar novo, denominado de Escola do Campo Zumbi dos Palmares – Ensino Fundamental I. Ao passo que as outras modalidades permanecem na antiga construção, mas altera-se a denominação para Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida – Ensino Fundamental II e Médio,

---

<sup>62</sup>Neste contexto, ressalta-se o processo histórico do Colégio que iniciou trajetória com denominação de escola itinerante Novos Caminhos do Campo e posteriormente chamou-se Zumbi dos Palmares, para mais detalhes recomenda-se a leitura da dissertação de Cintia Valéria de Mello intitulada: **Os trabalhadores sem terra no processo de formação do assentamento Valmir Mota: Cascavel, Paraná (1999-2017)**. E atualmente com a separação dos prédios (estruturas) escolares do ensino fundamental I, denomina-se Escola Zumbi dos Palmares, enquanto que a outra estrutura denomina-se Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, realiza a oferta do ensino fundamental II e médio.

sendo este o *locus* da pesquisa, como identificado no mapa a seguir.

Figura 10 – Localização do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e a Vida.



Fonte: PELUSO, D. 2018.

O Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, originou-se de uma demanda da comunidade, sua construção foi coletiva, como destacada no PPP (2017), que delineou mais sentido, alinhamento e garra a luta enfrentada, na figura 11 ilustra a instituição.

Figura 11 – Colégio Aprendendo com a Terra e a Vida-Cascavel, Paraná (atual).



Fonte: PELUSO, D. 2018.

Para contar esta história de um processo de luta, inicialmente precisa-se saber como tudo começou, com o Acampamento Dorcelina Folador, distrito de Rio do Salto, Cascavel-Paraná, onde seus educadores em processo de instalação da Escola Itinerante, que segundo PPP (2017, p. 04): “[...] motivado pelo Curso Estadual de Formação de Educadores/as da Escola Itinerante, que aconteceu entre os dias 29/09 e 03/10 de 2013, em Quedas do Iguaçu”. Este evento não teve ajuda e nem recursos públicos, desta forma os educadores utilizaram-se de um caminhão, fornecido pelo Setor de Educação do MST para chegar ao local do evento, discute-se assim as formas de organizar a escola, o método curricular e o significado de trabalhar na mesma. (PPP, 2017)

No dia 07 de fevereiro de 2004, a escola construída foi oficialmente inaugurada em uma época específica, a colheita do feijão, para remeter-se também à inauguração da escola como um dos frutos conquistados, uma vez que está fora construída pelas famílias residentes, dando assim um alinhamento significativo à luta. (PPP, 2017)

No dia 21 de dezembro<sup>63</sup>, após um ano percorrido de muitas dificuldades que com força de vontade indescritível foram vencidas, e a primeira turma da 4ª série formase com 38 alunos, e a educação infantil com 22 crianças. Os alunos formandos eram filhos dos moradores dos assentamentos e acampamentos próximos o que demonstrou a colheita dos primeiros frutos da luta constante, garantindo a nova geração uma educação com base em seus princípios e valores.

PPP (2017 p. 07):

A construção da escola não parou por aí, novos passos foram dados. A Escola itinerante Zumbi dos Palmares passou a atender educandos da Educação infantil, 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série e Ensino Médio. Em 2005, foram contabilizadas 540 crianças.

Limites foram encontrados, pois os professores da Rede estadual eram habituados a outra forma de organização escolar, diferente da por disciplina da escola itinerante que se organiza por área do conhecimento. Aos poucos os professores foram entendendo a realidade do acampamento e se identificando com a proposta de educação.

E no ano de 2011, oficializa-se a compra de uma área das terras do Complexo Cajati pelo município de Cascavel<sup>64</sup>, para promover a Reforma Agrária. Com isso a

---

<sup>63</sup>Observação, para mais informações sobre as datas sugere-se a leitura do PPP (Projeto Político Pedagógico da Escola), no marco situacional: Identificação e Histórico da Instituição, que apresenta o contexto histórico da Escola das páginas 04 a 10.

<sup>64</sup>Área pertencente ao Complexo Cajati, que estava em oferta para o Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA), tendo assim movimento do município para a aquisição com objetivo de

Direção Estadual do MST, assume a política de ter uma Escola *do e no* Campo, construída no assentamento Valmir Mota de Oliveira que com objetivo de integrar os espaços, desenvolveu-se o diálogo com os demais assentamentos e acampamentos<sup>65</sup>.

Na sequência, inicia-se a construção da estrutura física e um campo de futebol da Escola no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, que conforme consta no PPP (2017, p. 09):

[...] A parte da terraplanagem foi uma atividade desgastante, pois o trabalho demorou a ser concluído. O campo de futebol foi o espaço que mais demorou a ser feito. A construção das salas de aula, biblioteca e secretaria ficou sob responsabilidade dos acampamentos, as famílias iniciaram a construção das salas no mês de janeiro. Esse foi um trabalho que demonstrou a forma que o acampamento está organizado e unido pela garantia da educação, mesmo diante da vulnerabilidade das condições para efetivar a construção, pois foram reaproveitados os materiais das salas desmanchadas da estrutura da escola anterior.

Com a finalização das obras de construção da escola, um empecilho aparece no caminho, o transporte escolar, as residências eram distantes da escola. A solução deu-se por uma equipe organizada na comunidade, que uniu-se para levar as reivindicações junto a Secretária Municipal de Educação de Cascavel, e apresentar as demandas do Assentamento, destaca-se a importância do auxílio da prefeitura.(PPP, 2017)

No ano de 2004, de acordo com o PPP (2017), destaca-se a vinculação oficial da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak<sup>66</sup>, e então a escola oferta a Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos e Ensino Médio organizado em um projeto pedagógico em Ciclos de Formação Humana.

---

promover a Reforma Agrária. E depois de oficializada a compra Direção Estadual do MST assume as atividades para auxiliar na construção de uma Educação *do e no* Campo.

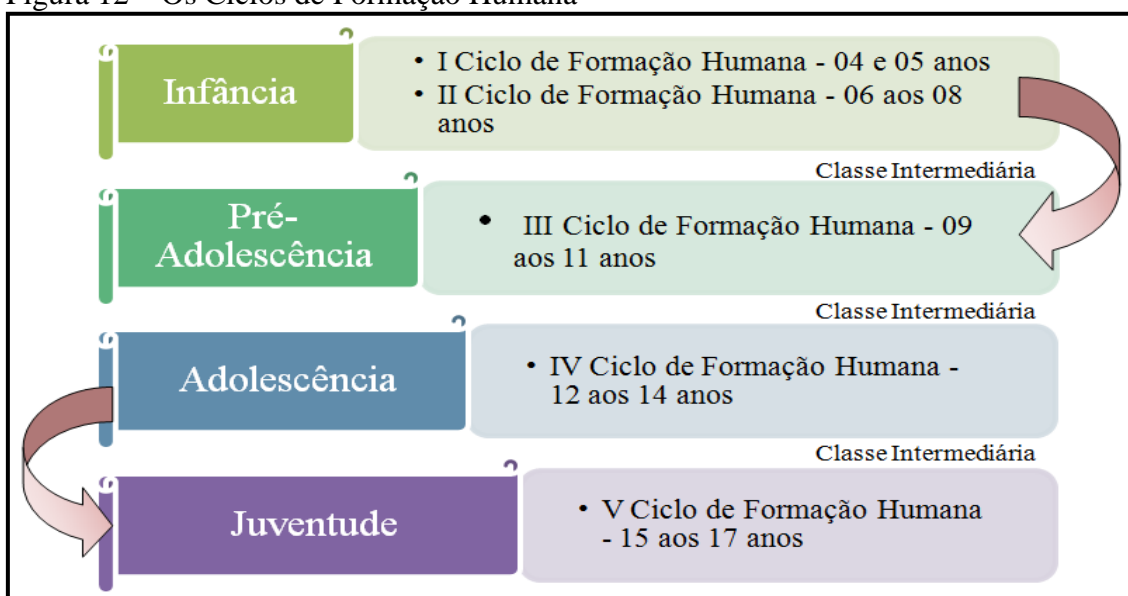
<sup>65</sup>Diálogo com as famílias acampadas no Acampamento 07 de Setembro, Assentamento Casa Nova, Acampamento 1º de Agosto, Pré Assentamento São João e do Assentamento Valmir Motta, cada família ajudou com a construção da nova escola. Fonte: PPP-Projeto Político Pedagógico **Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida-Ensino Fundamental e Médio**. Assentamento Valmir Mota de Oliveira. Cascavel. 2017.

<sup>66</sup>No ano de 2003 solicita-se a Coordenação do MST, a Coordenação de Educação Escolar do Campo (CEEC) da Secretária de Estado da Educação do Paraná (SEED), que o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, torna-se a escola base das Escolas Itinerantes do Paraná, aceita o desafio, ciente do cenário e das dificuldades enfrentadas pelos alunos, como o transporte escolar, e a distância considerável de suas moradias da escola, gerando alta quantidade de faltas. Fonte: Projeto Político Pedagógico-PPP. **Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida-Ensino Fundamental e Médio**. Assentamento Valmir Mota de Oliveira. Cascavel. 2017.

Mas e o que seriam estes Ciclos de Formação Humana<sup>67</sup>?

Algumas características diferenciam-se de outras formas de ensino como a concepção de avaliação, esta distancia-se dos padrões comumente conhecidos. Neste processo, não tem caráter classificatório e excludente, apresentando-se na forma “sem-fim”, pelo fato de buscar a superação da lógica classificatória, não se realiza em momentos específicos com determinados períodos cronológicos, ela é constante e processual, constituída de pareceres descritivos. (SOLDA, 2017). Como ilustrado na figura 12 a seguir, que são do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Figura 12 – Os Ciclos de Formação Humana



Fonte: Cintia Mello, 2018 (informações do PPP do Colégio Iraci Salete Strozak).  
Org.: PELUSO, D. 2019.

No Ciclo de Formação referente a Infância, aprende-se as noções básicas do ensino, adentra-se no trabalho geral desenvolvido pelas professoras, iniciando o processo de afirmação e reconhecimento da identidade e do lugar no mundo.

No Ciclo seguinte a Adolescência, os alunos correspondem à formação do Ensino Fundamental II, em um regime normal, trabalham-se as disciplinas separadas, e cada professor em sua disciplina reforça o aprendizado e estabelece as conexões do local vivenciado com as bases científicas.

No Ciclo de Formação da Adolescência com o Ensino Médio nos regimes

<sup>67</sup> Ciclos de Formação Humana conforme elencado pela autora Hammel (2014, p.05) compreende-se a infância, adolescência, juventude, adulto e velhice. Fonte: HAMMEL, Ana Cristina & BORGES, Liliam Faria Porto. Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 59, páginas: 251-271 out. 2014. ISSN:1676-2584.

normais de ensino, nesta etapa prepara-se os alunos para os vestibulares e avaliações que darão continuidade aos estudos em instituições de ensino superior.

O ensino dos Ciclos de Formação, não adequa-se à modalidade de ensino regular, sua diferença, encontra-se na não reprovação, os alunos não progridem em formato de séries, mas sim de Ciclos, que correspondem à organização curricular. O aluno que não se apropria do conteúdo correspondente ao Ciclo, não reprova, apenas fica na classe intermediária, onde será destinado estudo ao conhecimento não apropriado. (SOLDA, 2019)<sup>68</sup>

No modo de ensino das instituições urbanas, tem-se o ensino regular, sendo que a apropriação do conteúdo desenvolve a “aprovação” para série seguinte, enquanto o não aprendido resulta na parada temporária na série atual, ou seja, “reprovação” e repetição do ano em todas as disciplinas. Enquanto, nos ambientes de Educação do Campo, com ensino em Ciclos de Formação Humana, quando não ocorre a apropriação do conteúdo, os alunos ficam retidos na Classe Intermediária, mas avançam o Ciclo, não existe a reprovação e repetição do ano letivo, apenas se estuda a disciplina em déficit.

Hammel & Borges (2014, p. 03):

Na tentativa de romper com práticas autoritárias reconhecidas na pedagogia tradicional os encaminhamentos pedagógicos devem respeitar os interesses dos sujeitos aprendentes, a comunidade passa a assumir as responsabilidades pelas problemáticas da escola. Assim, a educação assume a função de ajudar no desenvolvimento do potencial individual para tornar o ser humano completo.

A este entendimento de uma formação na conjuntura omnilateral, estas e outras experiências aproximam-se do Teatro, ou o jogo dramático, que na sua essência almeja o despertar do pensamento e sua compreensão partindo de acontecimentos cotidianos, como é colocado por Lopes (1989, pp. 112-113): “Para um processo de arte-educar pelo jogo dramático, libertador é necessário partir do que é cotidiano, próximo, concreto, possível de ser percebido e aprendido pelo atuante.”

No processo de ensinar, frisa-se a importância de desconstruir conceitos e condicionantes que diariamente a sociedade os impõe, para tornar possível posteriormente a reflexão e a percepção, isto a partir de um entendimento diferenciado da apresentação inicial do assunto/tema. (LOPES, 1989)

O aprender é um processo com duas faces, informar e transformar. O informar

---

<sup>68</sup> Dados obtidos em conversa com a Prof<sup>a</sup> Maristela Solda, para realização da pesquisa, no ano de 2019.

concentra-se no ato do ensino em representar algo que chega ao indivíduo, com atenção momentânea e sem alterações de interesse na forma do pensar e agir. Enquanto, o ato de transformar, dedica-se na apresentação diferenciada do conteúdo vivendo a interpretação do assunto e ambiente a ser disseminado, o ensino resulta na transformação do agir e pensar.

Esta é a chave interpretativa, é permitido aos professores ambas faces para o exercício da profissão, que segundo Selbach (2014 p. 20): “[...] O professor pode passar uma informação, mas verdadeiramente ensina seus alunos quando sabe transformar essa informação em conhecimento, transformando os próprios alunos. [...]”

Contudo, o aprendizado algumas vezes identificado como “para além da aparência”, uma vez que proporciona-se a interpretação das informações que derivam do cotidiano, transforma-se em conhecimentos, permite-se assim uma nova leitura e interpretação da realidade, o que possibilita ao aluno ser o produtor de sua aprendizagem.

No Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, os Ciclos de formação Humana, são as modalidades de ensino que desenvolvem-se conjuntamente com os Complexos de Ensino que compreendem a organização pedagógica da escola, e será detalhado no item a seguir.

### 2.3 O Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida: Ciclos de Formação Humana e Complexos de Ensino

A escola como conhecida na atualidade, não é fruto de uma simples construção, mas sim de constantes embates e resistências em prol de um objetivo comum, de possibilitar o acesso e a permanência da Educação que possibilite a ligação da realidade com os conteúdos científicos.

Para entender a Educação do Campo é necessário destacar o contexto histórico, Hammel (2013) elenca a escola como uma construção histórica interligada a uma perspectiva social e de classe.

Em território brasileiro a escola torna-se expressiva principalmente na década de 1930, o cenário de grandes mudanças políticas, econômicas e sociais vigorava, emerge um complexo sistema de industrialização e urbanização, com discursos de uma sociedade igualitária, utiliza-se da bandeira de uma escola para todos, envolveu a classe trabalhadora e de pequenos comerciantes. Destaca-se que neste período vigoravam os

programas escolares para pessoas do meio rural, com objetivo de capacitação do homem do campo, frente ao avanço da industrialização na cidade, que proporcionaria um controle de fluxo migratório<sup>69</sup>. (HAMMEL. 2013)

Mesmo em condições desfavoráveis, com o teto sendo uma lona, as carteiras sem “condições” de uso, sem material didático-pedagógico, nasce um movimento de resistência, uma educação desenvolvida nas escolas, na contramão da sociedade capitalista, construída por pessoas que lutam por direitos negados como a posse da terra. (OLIVEIRA, 2017)

Conforme Hammel (2013 p. 17):

É assim em 1997/1998 surgem o debate mais intenso sobre a Educação do Campo, discutindo outro modelo produtivo e educativo, onde os trabalhadores do campo sejam sujeitos de políticas públicas efetivas e não meros receptores de projetos compensatórios e limitados.

Nesse contexto coube ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, o papel de discutir a questão agrária. Realizavam-se diversas negociações em torno da distribuição e fixação de residências nas terras. Neste período de lutas que caracteriza-se essencialmente pela negação da escola, como um ambiente de formação em perspectiva omnilateral, que visualizava em seu processo formativo a emancipação dos sujeitos participantes e entendimento da relações mascaradas em outras formas e perspectivas educacionais. (HAMMEL, 2013)

Como destacado por Oliveira (2017, p. 01): “[...] a educação do campo surge como uma proposta de lutar por uma educação que suprisse os anseios dos movimentos, com uma pedagogia própria, feita a partir de suas ideologias. [...]”. Um processo desenvolvido como possibilidade de auto afirmação, tendo assim uma educação pensada em sua realidade e a possibilidade da posse das terras se efetivarem.

Neste espaço de desenvolvimento e de debates, em constante mudança/movimento, surgem os Ciclos de Formação Humana, como processo de ensino, que segundo Hammel (2013, p. 101): “[...] não ressignifica apenas tempos e espaços de aprendizagem, uma vez que todo o currículo passa a ser reorganizado em função do ensino.” Nesta forma de ensino almeja-se a superação da lógica excludente da

---

<sup>69</sup> Para maiores esclarecimentos quanto a temática sucintamente trabalhada nesta pesquisa indica-se a leitura da dissertação de Ana Cristina Hammel, intitulada: Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, realizada sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Liliam Faria Porto Borges, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nível de Mestrado de Cascavel – Paraná.



sociedade capitalista, busca a superação para além da escola seriada, possibilita o desenvolvimento emancipatório diante do mundo, pelo fato de trazer as realidades vivenciadas e as relações com a comunidade possibilita a construção de práticas diferenciadas que viabiliza o fazer história neste campo.

Solda (2017, p. 26) identifica:

Ao considerar o homem como sujeito histórico, em sua totalidade, e isso significa dizer que não somente enquanto sobrevivência, mas sim na qualidade de ser que produz os meios para continuar vivendo, e também reprodutor de uma realidade realizada pela sua história de forma dinâmica e processual, entendemos que essa totalidade é definida pelas condições materiais existentes em espaço e tempo definido.

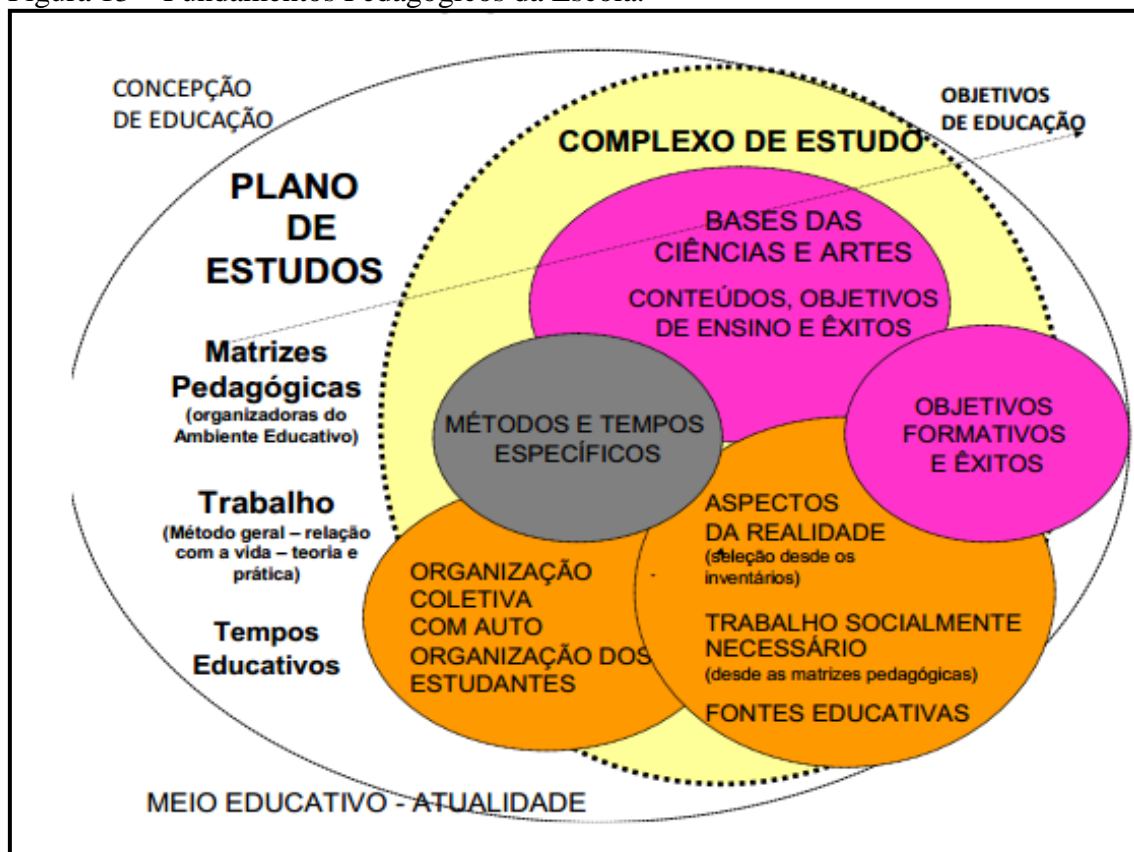
Em busca desta compreensão do espaço, visando superação da fragmentação do ensino, procura-se a elaboração de novas bases que realizem interpretações em diferentes dimensões, almeja-se ir além da construção teórica, busca-se a compreensão total, não se isola os temas em disciplinas ou características fechadas e acabadas, mas os traz como fontes de problematização em diferentes esferas de ensino, potencializa-se o trabalho coletivo e a análise dos avanços e limites nas experiências concretas. (SOLDA, 2017)

Solda (2017, p. 28) afirma:

Consideramos, então, a metodologia, na organização do trabalho pedagógico, a qual deixa de ser meramente uma pauta de instruções, e torna a atividade do educador um trabalho de organizar, de pensar e transmitir a realidade em seu tempo histórico, de acordo com as mediações possíveis de serem usadas.

Esta modalidade de ensino ressignifica o currículo, adota a dialética como base do processo, busca em contato com a realidade vivida construir a aprendizagem, intermediando o processo de formação crítica, ancorada na indagação diante do concreto. Como ilustrado por Solda (2017) na figura 13, os fundamentos da escola com base nas concepções de educação do MST.

Figura 13 – Fundamentos Pedagógicos da Escola.



Fonte: MST, 2013, p.32 (In. SOLDA, 2017, p.76).

Na figura 13, identifica das fontes educativas internas, externas e dos entornos do assentamento. Pois o que define o Complexo de Estudo é o trabalho com o princípio educativo, o que está na vida, nas bases científicas, nas matrizes pedagógicas e nas organizações coletivas e individuais dos estudantes. (SOLDA, 2017).

Em pontos similares o Complexo de Estudo se assemelha com os Ciclos de Formação Humana, que em conjunto desenvolvem o papel de formar sujeitos em uma categoria para além dos bancos escolares, busca-se o objetivo de origem externa, fora dos ambientes escolares, onde também se localiza a transformação do espaço. Um sujeito formado neste sistema de ensino no qual ele o integra, vive e o constitui acarreta mudanças na sua vida e ambiente de vivência.

Ao desenvolver-se o trabalho pedagógico na escola, ela busca envolver em sua matriz pedagógica a materialização da conexão orgânica com a vida social e o entorno da escola, como colocado por Caldart (2011, p. 47):

A construção de uma nova forma escolar inclui uma reflexão epistemológica ou sobre como as práticas educativas escolares devem

trabalhar com a dimensão do conhecimento, e como essa dimensão integra o processo educativo mais amplo. [...]

Das diversas características do Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a vida, destaca-se o trabalho pedagógico e o planejamento que acontece em três momentos distintos, destacados no decorrer do PPP da instituição, e encontra-se no quadro 10.

**Quadro 10** – Momentos do trabalho pedagógico do Colégio

<b>Momentos:</b>	<b>Descrições:</b>
Estudo da Realidade (ER)	O Estudo da Realidade congrega momentos que através de fotografias, vídeos ou falas sobre a região facilita a identificação das contradições do local. Propõem-se assim ligação entre o conteúdo e as situações reais presenciadas pelos educandos.
Organização do Conhecimento (OC)	A Organização do Conhecimento, é realizada e mediada pelo educador, é objetivando o desenvolvimento de definições, conceitos e relações. Deste modo o conhecimento é trabalhado em termos instrucionais, para proporcionar ao educando a visão de outras realidades.
Aplicação do Conhecimento (AC)	Aplicação do Conhecimento é correspondente a sistematização do conhecimento que é ensinado ao educando.

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2017. (pp.26-28).

Org.: PELUSO, D. 2019.

A pesquisa deu-se no Ensino Fundamental II, com a disciplina de Geografia, conduzida pela professora Danila de Angeli. O desenvolver da pesquisa permeou o Estudo da Realidade (ER), ao apresentar aos alunos a sua realidade, com suas características e particularidades que passam despercebidas nos momentos diários de vivência, o momento de Organização do Conhecimento (OC), restringiu-se a apresentação dos Esquetes aos alunos, suas diversas possibilidades, e o estudo dos temas a serem desenvolvidos nas peças, o momento de Aplicação do Conhecimento (AC), foi a realização dos Esquetes com temas relacionados a agrotóxicos, a vida no movimento do MST, a história do assentamento e a Educação do/no Campo.

O Esquete não desconsidera as outras formas de aprender, as disciplinas elementares como o português e a matemática. Apenas busca-se com esta pesquisa experienciar o Esquete associado à disciplina de Geografia, demonstrando a

possibilidade, os meandros e os desafios de trabalhar-se com este recurso, abrindo novos caminhos e entendimentos para no futuro, as demais disciplinas e demais professores, não apenas da instituição estudada, apropriem-se e utilizem desta arte em suas aulas.

Deste modo, compreende-se como uma das tarefas elementares dos complexos é a interrelação, eles não podem ser trabalhados isoladamente, como diz Solda (2017, p. 53): “[...] é necessário construir uma escola que penetre e estude a realidade do entorno do educando, com intuito de conduzir a novas gerações à construção de uma sociedade mais justa. [...]”.

A complexidade desta “modalidade” de ensino, não consiste propriamente no seu ato de construção, mas sim na realidade apresentada, nos entornos da instituição de ensino, onde concentra-se o maior desafio, encontrar mediações possíveis para que produza-se algo realmente conectado com a realidade que instigue e motive os alunos. (SOLDA, 2017)

O surgimento dos Complexos de Estudo é derivado da problemática que relacionava-se a transposição dos temas geradores para a educação escolar, bem como a identificação do encaminhamento metodológico e as possibilidades de desenvolver o trabalho. (LEITE, 2017).

Tendo em vista estas preocupações o Setor de Educação do MST, opinou pela suspensão desta modalidade de ensino e em diálogo iniciado com Luiz Carlos de Freitas e Roseli Caldart, optou-se por investir forças na construção de novos processos que objetivassem o construir e avançar de uma orientação didático-pedagógica de organização do trabalho educativo, com referências nos complexos da Escola Única do Trabalho Soviética. (LEITE, 2017<sup>70</sup>)

Em sua tese, Sapelli (2013), identifica o percurso percorrido pelas escolas do MST com os temas geradores que proporcionou a direção e equipes do MST, a possibilidade de preparar-se para esta transição e o avanço do ponto de vista didático pedagógico com as escolas, como destacado por Leite (2017, p. 199):

[...] desde a década de 1980, na relação com o conhecimento sistematizado e a auto-organização dos estudantes forneceram

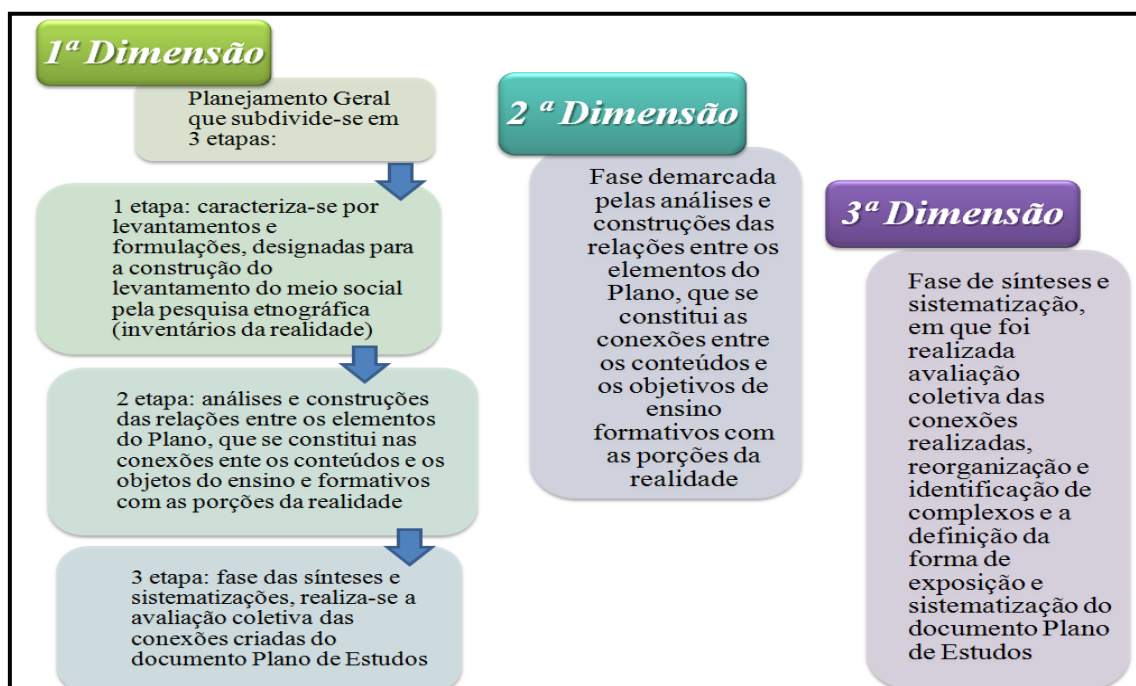
---

<sup>70</sup> Para construção destas afirmações Valter Leite, consultou as obras MST. **Memórias dos Encontros dos Complexos de Estudos (2010-2015)**. 2015. (mimeo), e SAPELLI, M. L. S. **Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagogia das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Florianópolis, Santa Catarina: UFSC, 2013. [Tese doutorado].

substrato para este progresso no projeto de escola. Entretanto, compreendemos que não significa um abandono dos fundamentos da Pedagogia do Oprimido, mas significa incorporar por superação, recriando a Pedagogia do Movimento em âmbito do trabalho educativo com a devida atenção ao conhecimento científico e ao próprio ordenamento e intercâmbio entre o conjunto dos ambientes educativos que integram os complexos.

Os Complexos de Estudo, são uma forma de ensinar, com características próprias que perpassa por três dimensões de trabalho, a primeira a organização geral, enquanto a segunda é a compreensão da lógica dos estudos e a terceira a formação dos educadores envolvidos (LEITE, 2017). Portanto elaborou-se o quadro a seguir com as dimensões e seus significados.

**Quadro 11**– Complexos de Estudo e suas dimensões



Fonte: LEITE, Valter de Jesus. (2017, p. 201)  
Org.: PELUSO, D. 2019.

As definições dos Complexos de Estudo, têm a sua primeira dimensão do Planejamento Geral que desencadeia outras três ações como ilustrado no quadro 11 acima, que ao concretizarem podem ocorrer simultaneamente. (LEITE, 2017).

Leite (2017, p. 203):

Os princípios que alicerçaram a luta dos soviéticos naquele período mantiveram-se vivos na luta da classe trabalhadora no Brasil, a persistente luta pelo acesso à cultura universal, tendo no horizonte a formação omnilateral, deve preceder para todos. Neste sentido, os

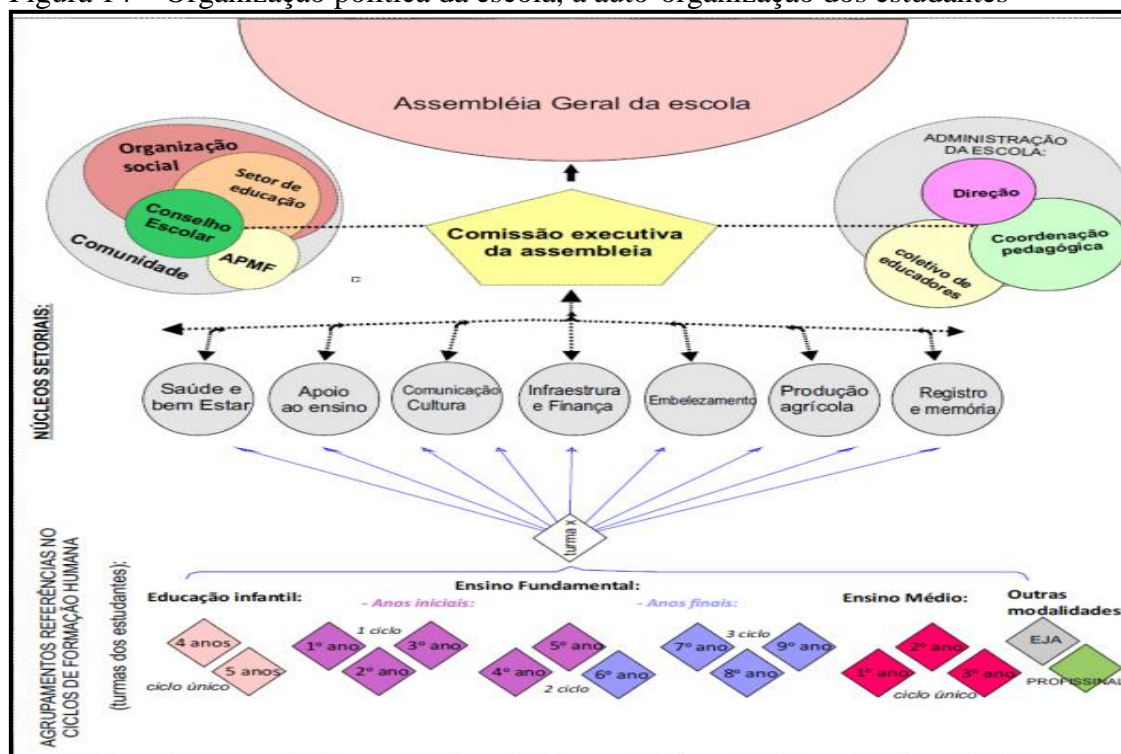
objetivos políticos são comuns e o pressuposto fundamental na formulação dos Complexos de Estudo é seu desenvolvimento na relação com os desafios formativos da luta pela Reforma Agrária Popular, situada no enfrentamento de agricultura e a luta de classes na atualidade [...]

Deste modo, os estudantes que frequentam estes ambientes contam com a disponibilidade de acesso ao conhecimento, à grande riqueza humana, que objetivada ao longo da humanidade, apresenta-se articulada e ordenada com as categorias da atualidade, do trabalho social e da auto-organização, que possui como referência o pilar central do desenvolvimento da pedagogia do MST, o vínculo entre o trabalho e a educação.

O ensino com Complexos de Formação não desconsidera a importância do aprender das disciplinas com português e matemática, por exemplo, apenas realiza a alteração de tirá-las do centro de atenção e trazê-las como pontos de análise e interpretação com pontos visíveis, vividos e concretos, oportunizando assim a compreensão crítica como realidade local. (SOLDA, 2017)

Em razão disto, articula-se as diferentes matrizes pedagógicas no contexto escolar ao trabalhar-se com as dimensões da formação humana, que se sistematiza na organização política da escola como ilustrada por Leite (2017), na figura a seguir.

Figura 14 – Organização política da escola, a auto-organização dos estudantes



Fonte: MST, 2013, p.25 (In. LEITE, 2017, p.207).

A ilustração deste esquema orienta a formação de uma organização com gestão democrática, que por meio dos Núcleos Setoriais<sup>71</sup>, garante a participação dos estudantes, a comunidade escolar, assegura-se assim a igualdade nas vivências das relações e novas construções entre a escola e a vida. (SOLDA, 2017)

Desta forma, ressalta Solda (2017, p. 53): “[...] é necessário construir uma escola que penetre e estude a realidade do entorno do educando, com o intuito de conduzir as novas gerações à construção de uma sociedade mais justa. [...]”. A complexidade desta modalidade de ensino não consiste propriamente no ato de construção, mas sim no entorno, na realidade apresentada, onde concentra-se o maior desafio, que é encontrar possíveis mediações para a produção de algo conectado com a realidade que instigue e motive os alunos.

O Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, *lócus* da pesquisa, ao seguir-se pela proposta de Ciclos de Formação Humana, organizando o sistema de ensino nos Complexos de Formação, destaca a necessidade de clareza em alguns aspectos como demonstrado pelo PPP (2017, p. 44):

Quando organizamos um projeto de escola ele deve expressar o projeto de sociedade que defendemos. Na proposta do MST e do coletivo de educadores que atuam nesta escola, fica bem claro que a sociedade que queremos é diferente da que temos hoje. Portanto, pra atingir nossos objetivos precisamos entender que as mudanças são necessárias. Não quaisquer mudanças, mas aquelas que contribuam para a emancipação humana, para a superação da desigualdade. Se acreditarmos nisso é porque compreendemos que as coisas não estão prontas e acabadas, mas sim em permanente construção. [...]

O processo de ensino correspondente a esta modalidade, tem a função da escola como “transformação” e utiliza-se de dados empíricos, trazidos pelos educandos para construir as bases interpretativas, que inicialmente seguem em escala simplista, mas que ao avançar-se dos conteúdos complexam-se e constroem novas relações de pensamento e interpretação.

O aprender possibilita o desenvolvimento, e quanto maiores o desenvolvimento, maior são as possibilidades de aprender, é um processo construtivo, de relações equivalentes; nem educando, educador e escola são processos prontos e findados, mas constroem-se com incontáveis variáveis de amplos aspectos em

---

<sup>71</sup> São grupos compostos por estudantes com diferentes idades, oportuniza a convivência coletiva gestam a auto-organização para realização dos trabalhos definidos previamente na organização do ambiente e do entorno escolar, bem como os estudos sobre os assuntos selecionados.

movimento, referencia-se esta visão do aluno e escola no PPP (2017, p. 46): “[...] Quando ele chega até ela, já aprendeu várias coisas e já se desenvolveu parcialmente. Nosso papel é valorizar o processo que já realizou e contribuir para ampliar tanto aprendizagem como o desenvolvimento.”

Como elencado por Sapelli (2011) o ato de construir a sua proposta curricular, requer um exercício de autogestão, uma tomada de consciência coletiva de onde se esta, as delineações de estudos, organizações e reorganizações em processo permanente, como ilustrado no item a seguir que concentra sua existência em entrevistas com professores e pessoas interligadas a esta concepção de ensino.

#### 2.4 As percepções sobre o ensino na Educação do Campo

Neste item propõem-se entrevistar pessoas que tiveram e têm relação com a Educação do e no Campo, seja pelo fato de lecionar, de auxiliar nos processos construtivos e de desenvolver pesquisas, deste modo elencou-se profissionais que responderam o questionário, seja via e-mail ou WhatsApp.<sup>72</sup>

Deste modo, destaca-se Valter de Jesus Leite<sup>73</sup>, que na entrevista relata:

Minha relação com a EdoC tem sua origem em agosto de 2004, quando acampeei em Cascavel e passei a atuar como educador da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, localizada no Acampamento 1º de agosto. Por meio da escola, tive a oportunidade de forjar-me educador, pelos processos semanais de estudo coletivo de obras relacionadas à Educação do Campo, Educação do MST, Educação Popular, Pedagogia Socialista, Marxismo e Educação, didática e metodologia de ensino, entre outros materiais que integravam o programa de formação autogestado e com a contribuição periódica de professores universitários, exemplo a professora Marlene Sapelli. Em novembro de 2006, tive a oportunidade de migrar para outro acampamento para contribuir na coordenação de uma Escola Itinerante localizada no Acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira. De lá para cá posso dizer que foi enraizando o vínculo pela atuação política e profissional como pedagogo, em 2006 fui indicado a realizar a II turma de Pedagogia da Terra parceria MST/Unioeste/INCRA, que se efetivou entre 2009-2012. E desde 2010, passei a compor o coletivo de coordenação do Setor de Educação do MST, buscando contribuir no interior da luta pela terra pelo direito à educação de qualidade social nas áreas de Reforma Agrária do Paraná em conexão com a luta geral pela educação. Nesta trajetória e pela obra e luta coletiva do MST, cursei uma especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais numa parceria entre INCRA/ Fundação Oswaldo Cruz/MST e instituições de educação superior do Rio de Janeiro,

---

<sup>72</sup> Valter de Jesus Leite; Gilson Gonçalves; Maristela Solda; Danila de Angeli.

<sup>73</sup> Entrevista concedida a pesquisadora no dia 20 de agosto de 2019.



realizei o mestrado em educação na Unioeste em Cascavel e em 2018 ingressei no doutorado em educação na UEM.

Enquanto que Maristela Solda<sup>74</sup>:

Sou filha de agricultor, estudei todo o ensino fundamental em escola de sede de distrito, e leciono a mais de 15 anos em escola do campo. [...] já trabalhei em escola de comunidade, escola de sede de distrito e a cinco anos vivencio uma experiência única, lecionar em escola dentro do movimento social MST. Digo experiência única, pois quando atuava nas outras unidades, trabalhávamos igual à escola urbana. A criança concluía seus estudos e não sabia plantar um pé de alface, muito menos se compreendia como sujeito do campo, não se ensina a valorizar o sujeito camponês, muito para além se idealiza uma cidade urbana e perfeita.

A professora Maristela, no decorrer da docência, aperfeiçoou sua formação, concluiu o mestrado na Unioeste de Foz do Iguaçu e atualmente cursa o doutorado na Unioeste de Marechal Cândido Rondon.

O Gilson Gonçalves<sup>75</sup> atualmente é diretor do Colégio Aprendendo com a Terra e com a Vida, e sua relação com a Educação do Campo, vem da sua realidade, é filho de agricultores, como destacado por Gonçalves (2019):

Minha formação é na pedagogia, atualmente atuo nas escolas do Movimento dos Sem Terra, desde 2009 na coordenação pedagógica, em 2013 assumi a direção, a minha experiência é muito enriquecedora, para minha formação enquanto ser humano, sujeito, valorizando a cultura camponesa, os trabalhadores do campo, até porque eu venho, as minhas raízes vêm do campo, e hoje eu consigo compreende a importância que é ter as escolas no campo, valorizando as comunidades, a cultura camponesa, fazendo um trabalho de motivação, para as crianças e adolescentes, que mesmo após a formação acadêmica eles continuem residindo no campo. [...] (adaptada)

Enquanto que Danila de Angeli<sup>76</sup>, professora regente da disciplina de Geografia do Colégio Aprendendo com a Terra e com a Vida, idealizadora e participante da pesquisa com os Esquetes, o realizar-se da pesquisa deu-se nas turmas do 6<sup>os</sup> ano sob sua regência, destaca Angeli (2019) a sua relação com a Educação do Campo:

---

<sup>74</sup> Entrevista concedida a pesquisadora no dia 17 agosto de 2019.

<sup>75</sup> Entrevista concedida a pesquisadora no dia 20 de agosto de 2019.

<sup>76</sup> Entrevista concedida a pesquisadora no dia 23 de agosto de 2019.

Trabalho como professora na Educação do/ no Campo desde 2015, quando comecei a lecionar no Colégio Estadual do Campo do Rio do Salto. Em 2017 tive a oportunidade de começar a trabalhar no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, que além de ser uma escola do Campo tem uma proposta própria do MST. Durante esse período já dei aulas de Geografia, História, Filosofia e Ensino Religioso. Estou no quinto ano lecionando na Educação do/no Campo e pretendo continuar por toda a minha carreira como professora.

Com conhecimento sobre os participantes entrevistados nesta pesquisa, busca-se explicar sobre a Educação do Campo, que perpassa como modalidade de ensino, configura-se como uma concepção de vida, um ato de resistência, que não concentra-se em apenas um espaço como elencado por Solda (2019): “Espaço de exploração do saber, espaço de aprendizagem diária, cada dia uma nova vivência, cada dia é um dia diferente.”

A Educação do Campo, não é apenas uma proposta de educação diferenciada, é para além, é o pensar uma educação que seja para quem reside no campo (quilombolas, ribeirinhos, camponeses e pequenos agricultores, vinculados a movimentos de luta social), que segundo Leite (2019):

Em seu conteúdo conceitual de origem, a Educação do Campo é instrumento de luta pela humanização. Edificada pelos trabalhadores e trabalhadoras para combater as desumanas ações da lógica colonizadora, escravocrata e urbanocêntrica que, historicamente objetiva subordinar e submeter a população do campo e da cidade a condição de exclusão e morte para promover o projeto capitalista de agricultura – produção de mercadorias em detrimento de produção da vida e de alimentos. Os Movimentos Sociais Populares do Campo, logo, os povos do campo na perspectiva da EdoC são os sujeitos coletivo de sua educação, tomando pelas mãos o presente e o destino do projeto de sociedade (campo e cidade) em conexão com o conjunto da classe trabalhadora organizada. Por isso, na EdoC a diversidade humana e cultural é concebida como parte fecunda do processo educacional na relação com a cultura universal.

A Educação do e no Campo, considera a fecunda relação que se estabelece na diversidade humana, valoriza a tríade com trabalho, educação e conhecimento universal, que em contato com a comunidade busca demonstrar ao educando o espaço vivido e percebido, almejando sua integração no ensino e a aprendizagem enraizado no local. (SOLDA, 2019)

Como destacada por Caldart (2012, p. 263):

[...] a luta pela escola que tem desafiado os camponeses a ocupá-la também nessa perspectiva, como sujeitos humanos, sociais e coletivos, com vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe com essa vida concreta.

Esta luta é justamente para valorizar as comunidades onde elas se encontram, valorizar a sua cultura, o seu modo de produção, os costumes, que não migrem de suas comunidades para estudar na cidade como dito por Gonçalves (2019)<sup>77</sup>: “[...] com uma realidade totalmente diferente, pois é preciso valorizar onde eles estão inseridos para assim estudar esse conhecimento a partir da realidade para ampliar ao entorno, para posteriormente entender as realidades globais”.

A Educação do Campo é uma formação que permite a consciência, a vivência na comunidade, a importância da família, o reconhecimento enquanto sujeito da terra que apropria-se de novos conhecimentos e aplica-os nela para desenvolver o trabalho, para assegurar a sua sobrevivência, considera-se continuamente a função social da terra. (SOLDA, 2019)

As instituições propriamente de ensino da Educação do Campo são, por Leite (2019) uma:

Possibilidade de acessar o que historicamente negaram a classe trabalhadora, o acesso ao conhecimento que permite desnudar as contradições sociais, que permite causar indignação, denunciar as ações inumanas e agir/anunciar práticas humanizadoras com luta e organização coletiva.

Categorizar as instituições de Educação do Campo pela sua localização em áreas rurais ou metodologias diferenciadas, é um equívoco, além de serem *no* campo, elas necessitam serem *do* campo, para assim estabelecer relação entre os conhecimentos produzidos historicamente com a realidade dos estudantes. (GONÇALVES, 2019)

Assim sendo, garante-se vivências únicas ao processo de formação não apenas profissional, mas também como ser humano, como destaca Leite (2019), propicia um resgate a dignidade e uma construção efetiva enquanto sujeito que reconhece-se como classe. Como destacada por Angeli (2019): “Representa um grande aprendizado, uma grande experiência, a qual me faz sentir como sujeito importantíssimo para contribuir na formação dos alunos além da formação pedagógica da escola. [...]”.

---

<sup>77</sup> Entrevista concedida a Daiane Peluso, no dia 20 de agosto de 2019.

Diversas são as atividades que desenvolvidas diariamente nas instituições de ensino como o a Escola Zumbi dos Palmares e o Colégio Aprendendo com a Terra e com a Vida, destaca-se o momento vivenciado coletivamente que é o tempo de formatura, cada turma tem a sua *Palavra de Ordem*<sup>78</sup> e realiza a socialização. Com objetivo de ilustrar este acontecimento traz-se as palavras de ordem do Ensino Fundamental II, apresentadas no quadro 12:

**Quadro 12** – Palavras de ordem do Ensino Fundamental II

<i>Séries/turmas</i>	<i>Palavras de ordem</i>
6º ano A	Filhos do MST, direito a estudar viemos para a escola aprender e ensinar.
6º ano B	Che Guevara lutou até morrer, deixou seus legados para o MST
7º ano A	Mercedes Souza, cantora argentina a voz dos excluídos da América Latina
7º ano B	Vitor Jará músico, comunista, morreu lutando pela causa socialista
8º ano A	Somos guerreiros do MST, lutamos pela terra e o direito de aprender
9º ano	Marielle Franco, negra trabalhadora, lutou pelas mulheres e classe trabalhadora.

Org.: PELUSO, D. 2019.

A Palavra de Ordem, além de ser um identificador das turmas, representa a união, a forçado movimento e reforça a visão do camponês sobre o direito à terra. As palavras não foram elaboradas com temas ou assuntos aleatórios, elas remetem à luta e à persistência do movimento MST. Nos tempos de formatura e nas festividades das instituições de ensino (Colégio Aprendendo com a Terra e com a Vida e Escola Municipal Zumbi dos Palmares) entoam-se as palavras de ordem e também o hino do MST, disponível na íntegra no anexo II.

No ensino pode-se assumir duas faces, a do conhecimento lapidado, construído e efetivado, que não altera-se apenas transmite-se, de moldes externos, efetivados e por diversas vezes contidos na integridade nos livros.

Enquanto que ao assumir-se desta posição constrói-se o conhecimento em conjunto pelo fato de considerar o aluno como sujeito ativo do processo de formação e desenvolvimento intelectual. Como identificado por Cavalcanti (2007), o conhecimento do aluno é uma importante dimensão, pelo fato do trabalho do professor ser de favorecer/propiciar a interação entre o sujeito (aluno) e conhecimento.

<sup>78</sup> A Palavra de Ordem é elaborada pelas turmas em conjunto com os professores regentes, onde cada turma ao definir o tema ou personagem realiza o estudo e coletivamente criam a palavra de ordem, que é a identificação de cada turma respectivamente.

Conforme Souza (2006, p. 16):

A Educação do campo é um território imaterial do campesinato. Este é um grande desafio, pois os ruralistas não se conformam com essa autonomia do campesinato em ter a liberdade de pensar sua própria educação. Mesmo muitos intelectuais de nossas universidades não concebem essa possibilidade. Eles têm me perguntado: como é possível os sem-terra quererem pensar a sua política de educação? E eu tenho respondido que só compreenderão essa realidade se conceberem a política como liberdade.

Ao entender-se política como liberdade, adentra-se a concepção de Boal, que políticas são as ações humanas e não conjunto partidário, como apresentado no cenário atual, deste modo destaca-se Boal (1991, p. 13):

Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro – essa é uma atitude política. [...] teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja teatro [...]

O Teatro é de extrema sutileza, que desenvolve em meio ao emaranhado de emoções as diversas possibilidades de pensar e agir, de estabelecer conexões interpretativas que perpassam o momento de apresentação, uma atividade pouco explorada em ambientes como as escolas, mas que quando acolhido demonstra diversas relações mascaradas e omitidas por alguns processos de ensino. Como destacado por Angeli (2019):

[...] o teatro pode proporcionar uma experiência além de diferente, facilitadora no processo de ensino e aprendizagem [...] As atividades que são desenvolvidas promovem a participação política e organizativa para além da escola, para que os educandos sejam capazes de lutar por seus direitos e construir também novas relações sociais. As escolas do/no Campo desenvolvem atividades voltadas principalmente para o coletivo, integrando de maneira mais ampla os educando e educadores, o que ao meu ver é de total importância, pois dessa maneira promove cidadãos mais dinâmicos, e seres-humanos mais plenos.

Ao demonstrar-se a possibilidade de trabalhar-se com o Teatro nas instituições de ensino, destaca-se a opção por trabalhar em ambientes de Educação do Campo, que ao trazer a realidade como base estrutural da escola, compactua com a direção do Teatro na perspectiva de Brecht, não como um espetáculo, mas como uma atitude de

esclarecimento e compreensão das relações da sociedade omitidas ou deixadas em segundo plano.

Desta forma, no que se refere à Educação do Campo e os caminhos escolares Júnior acrescenta (2010, p. 48):

Ao se juntarem e se organizarem em gestos e ações, dizeres, ocupando espaços, acionando especialidades e territorializações, os Sem Terra questionam o mundo como está concebido, ensinado, encaminhado. Constroem, assim, um mundo diferente, no mínimo apontando esperança onde antes prevaleceram morte e especulação. Querem e constroem uma sociedade diferente dialogada e em movimento. [...]

Ao elencar a importância do Teatro e da sua potencialidade, concorda-se com Boal (1991), que se torna uma libertação quanto ao ver, agir e compreender suas ações no mundo. Como elencado por Cavalcanti (2007), é por seguir este entendimento que um dos desafios apresentados na carreira docente é de elaborar e desenvolver atividades considerando a escola como um lugar de cultura, de encontro de culturas, que implica em concepções diferentes de materiais, conteúdos e procedimentos adotados, pois se considera a cultura e os conhecimentos dos sujeitos como pontos de partida para a construção/elaboração de um saber pensado no local e cultural, que resulta no saber sistematizado com sentido e significado.

No capítulo apresentado a seguir, tem-se o Esquete construído com base na teoria teatral de Brecht, que retira o espetáculo, e traz o Teatro para a vivência, o cotidiano, considera a história e o conhecimento do sujeito participante como norte/ponto de partida, para a aprendizagem dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo do tempo.

Contudo apresenta-se a retirada do espetáculo e a proposição de uma atividade que pelo viés teatral, não restringe a realização apenas nestes ambientes, mas demonstra-se a possibilidade de ser realizada em qualquer ambiente, que ao trabalhar-se com a vivência, a cultura e a identidade dos participantes, têm-se resultados para além das bases pré-estabelecidas, que é apresentado no capítulo a seguir.

### **CAPÍTULO 3 – O ESQUETE**

Os Esquetes, um dos frutos do Teatro, associados à teoria de Brecht e Boal, eliminam o encantamento sobre o ato da encenação e acrescentam valorização da crítica à sua realização para desenvolver conexões cognitivas, que interligadas à realidade e ao espaço vivido, buscam somar os esforços da compreensão e tomada de decisões frente ao apresentado e não apresentado cotidianamente.

Ao apresentar o capítulo, inicia-se com a exposição dos dados coletados no diagnóstico inicial, para poder-se visualizar que mesmo por ser uma arte “antiga” seu uso ainda é pouco divulgado e realizado. Os dados apresentados foram coletados por meio de questionário disponível no APÊNDICE IV, realizado após a aprovação do Comitê de Ética da UNIOESTE.

Na coleta de dados os resultados surpreenderam, mesmo com a falta de conhecimento inicial sobre o esquete a dinâmica e a vontade de aprender da turma destacava-se. O Esquete iniciou o despertar da construção da aprendizagem. A tabulação dos dados, não seguiu pelo viés quantitativo, mas pelo qualitativo, ao acrescentar a análise os avanços que poderiam acontecer com os educandos.

Em seguida evidencia-se o fazer Esquetes, que permeia o processo de construção com os alunos, os exercícios realizados anteriormente à encenação, e às dinâmicas em grupo, construídas com objetivo de integrar, interagir e desenvolver o espírito coletivo para o trabalho em grupo.

Na sequência, problematiza-se a construção dos Esquetes pela proponente da pesquisa e os participantes, ao integrarem-se desenvolvem os trabalhos coletivos e socializam-se. Ao dar liberdade aos participantes, os grupos “soltaram-se” e realizaram as construções dos Esquetes, definem a história, o enredo e os personagens.

Na produção referente às peças do Esquete, optou-se por socializar as produções realizadas pelo grupo, não delimitou-se a problematização, buscou-se demonstrar as possibilidades de escritas que ao delimitar os caminhos e o seu conduzir, revelou resultados positivos e encantadores.

E desta forma segue-se para a demonstração e análise dos dados coletados posteriormente a prática do Esquete, pode-se ter a percepção e a análise dos avanços obtidos (questionário igual ao diagnóstico inicial) com esta prática de Esquetear, que também é fazer Teatro.

### 3.1 A compreensão dos alunos sobre o Esquete

Neste item, apresenta-se o contato inicial com os alunos, que resultou nas bases de compreensão sobre o Esquete, oriundos da aplicação do questionário de diagnóstico inicial, disponibilizado na íntegra no APÊNDICE IV. Com os campos realizados anteriores a coleta de dados, teve-se a preocupação para evitar contato com os alunos, consistiram em conversas como Diretor Gilson Gonçalves e a professora Danila de Angeli, realizadas na sala dos professores e biblioteca quando não frequentada pelos alunos.

O primeiro contato foi no dia 22 de março de 2019, reuniu-se os alunos em uma sala, totalizando a soma de 22 participantes, que por escolha própria identificaram as turmas a que pertenciam, ao passo que alguns optaram por não fazê-la. Ressalta-se que os participantes da pesquisa são todos alunos do 6º ano, como demonstrado no quadro 13 a seguir.

**Quadro 13** – Séries de estudo dos participantes

<i>Série</i>	<i>Quantidade (alunos)</i>	<i>Quantidade (porcentagem)</i>
<b>6º ano A</b>	12 alunos	54,54%
<b>6º ano B</b>	08 alunos	36,36%
<b>6º ano</b>	02 alunos	10%
Total 22 alunos = 100%		

Fonte: Dados pertencentes à pesquisa, acervo pessoal.  
Org.: PELUSO, D. 2019.

Ao desenvolver-se os Esquetes com os 6<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental II, seguiu-se o planejamento anual da professora Danila, com sua concordância, direcionou os trabalhos e o contato com os alunos, destaca-se a variabilidade da faixa etária dos alunos, prevaleceu à faixa dos 10 aos 12 anos, como ilustrado no quadro 14:

**Quadro 14** – Idade dos participantes

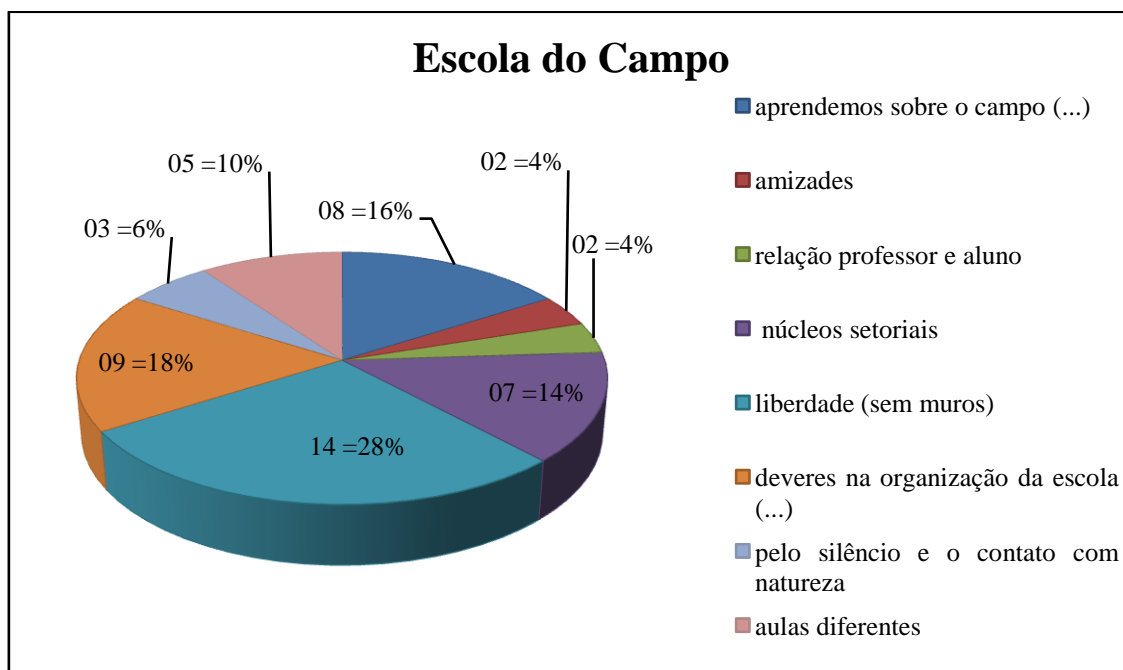
<i>Idade</i>	<i>Quantidade (alunos)</i>	<i>Quantidade (porcentagem)</i>
<b>10 anos</b>	05 alunos	22,74%
<b>11 anos</b>	11 alunos	50%
<b>12 anos</b>	03 alunos	13,64%
<b>13 anos</b>	01 aluno	4,54%
<b>14 anos</b>	01 aluno	4,54%
<b>44 anos</b>	01 aluno	4,54%
Total 22alunos = 100%		

Fonte: Dados pertencentes à pesquisa, acervo pessoal.  
Org.: PELUSO, D. 2019.



Na ilustração do quadro 14, nota-se a variável das idades dos participantes, uma vez que isto não representou empecilho à pesquisa, exatamente ao contrário, foi possível colher variadas visões da realidade de acordo com as experiências vivenciadas. Assim, estas visões são destacadas quando questionados sobre o que entendem por uma Escola do Campo, destaca-se as categorias<sup>79</sup> identificadas no gráfico 01:

Gráfico 1 – Entendimento sobre escola do campo – diagnóstico inicial



Fonte: Dados pertencentes à pesquisa, acervo pessoal.  
Org.: PELUSO, D. 2019.

A característica com ampla referência é a liberdade, ou seja, 14 (28%) enfatizaram a ausência na escola de muros ou grades passa a eles um sentido de liberdade e integração com o ambiente. Pelo fato da escola localizar-se no assentamento, em contato constante com a sua realidade de vida, um espaço compartilhado e cuidado por todos como evidencia-se na outra característica destacada por 09 (18%), o diferencial, indica que na escola tem-se os direitos, mas cada um tem um dever, e o cumpre, pois não visualiza a escola como a instituição, mas como uma extensão de sua vida, e a organiza para deixar “mais bonita”, como identificada pelos os alunos.

Como elencada por Arroyo (2011, p. 254): “Mostram que seu direito ao conhecimento vai muito além do domínio das habilidades de letramento e

<sup>79</sup> Neste gráfico identifica-se a quantidade de estudantes e a porcentagem respectiva para ilustrar os pesos opinativos, salienta-se que não corresponde ao quantitativo de 22 alunos, cada aluno elencou mais de uma característica em sua resposta.

numeramento. Que estas encontram seus mais densos significados se articulados a essa pluralidade de textos e contextos de vida.”

Nesta visão a categoria: *aprendemos sobre o campo (...)*, correspondente a 08 (16%), é refere-se ao gráfico 01: “*a escola do campo, aprendemos sobre o campo, plantamos, colhemos e comemos na escola, aprendemos sobre o assentamento, acampamento e MST, de acordo com a nossa realidade*<sup>80</sup>”.

A complexidade ocupa a esfera da cientificidade e não abrange o conjunto do cenário, como Arroyo diz (2011, p. 254):

As vivências dessas infâncias-adolescências mostram a fragilidade do cientificismo progressista e futurista que predomina nos currículos [...] Mostram que seu direito ao conhecimento vai muito além do domínio de habilidades de letramento e numeramento. Que estas encontram seus mais densos significados se articulados a esta pluralidade de textos contextos de vida.

A realidade vivida é o plano de fundo de trabalho de variadas disciplinas, aprende-se a cientificidade, parte-se da análise do local como elenca o PPP (2017), parte do movimento de ação-reflexão-ação, a base da concepção curricular dos Ciclos de Formação Humana, que traz em seu âmago diversas possibilidades de atividades e metodologias diferenciadas, que integram as diversas áreas do conhecimento.

Em alguns casos, tem-se os ambientes escolares como “dádivas vindas do alto”, mas que não são exatamente assim, são ambientes históricos e culturais, que não devem perder esta característica, como destaca Arroyo (2007, p. 255):

Sobretudo, lembrar de trabalhar, tantas histórias de lutas, de afirmação e reação por escola, nos bairros, nas vilas, no campo, nos quilombos, nos territórios indígenas. A história dessas lutas por escola entrelaçadas a suas histórias de afirmação como indivíduos e, sobretudo como coletivos. Por exemplo, estudar com os alunos como as lutas por uma escola do campo, nos quilombos e territórios indígenas ou nas vilas e favelas estão atreladas às lutas populares por terra, teto, moradia, água, saneamento, luz, transporte. Será fácil reconstruir essas histórias tão entrelaçadas de que os coletivos populares são sujeitos políticos. Por aí podemos superar a visão que apresenta a escola, o posto médico, a água etc. como dádivas vindas do alto. Podemos contar outra história.

Ao reconhecer-se as bases formadoras, torna-se claro o processo de ensino e aprendizagem, bem como o seu objetivo final, que ao proporcionar o contato da história

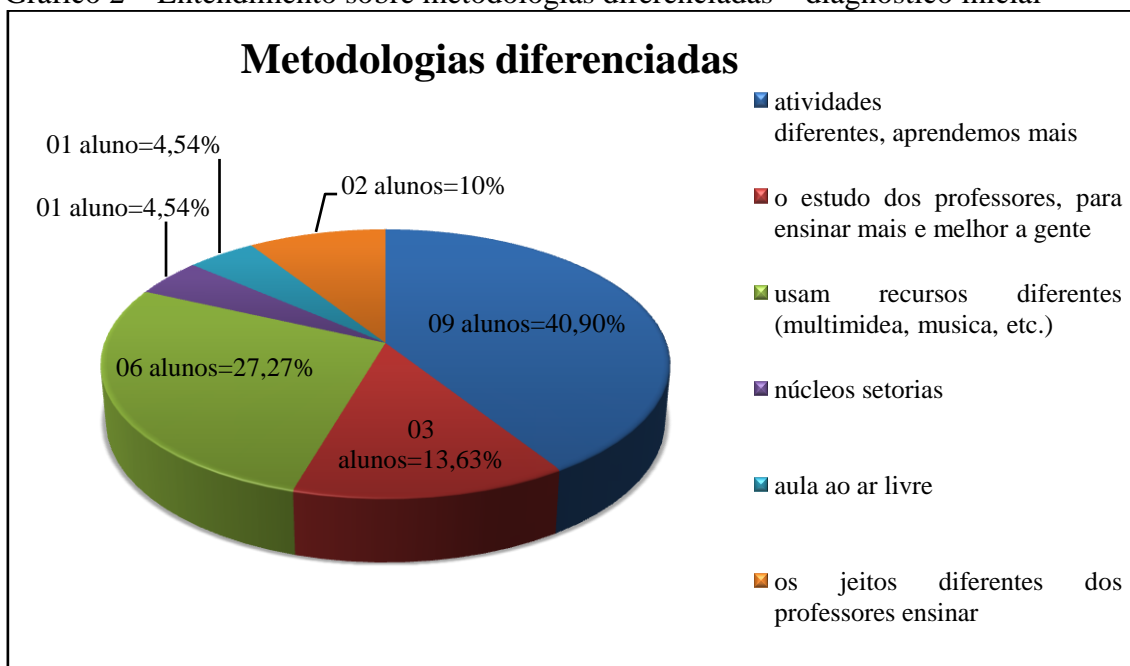
---

<sup>80</sup> Alternativa descrita na íntegra, ou seja, do mesmo modo escrito pelos alunos no questionário.

com as novas gerações, é proporcionado aos sujeitos o reconhecimento e a afirmação enquanto formadores e participantes da história. (ARROYO, 2007)

Na pergunta a respeito do conhecimento das metodologias diferenciadas, tem-se um panorama ilustrado no gráfico 02, apresentado na sequência. Destaca-se que a estatística correspondem ao plano físico de vinte e dois (22) alunos, as respostas constaram uma opção em cada questionário.

Gráfico 2 – Entendimento sobre metodologias diferenciadas – diagnóstico inicial



Fonte: Dados pertencentes à pesquisa, acervo pessoal.  
Org.: PELUSO, D. 2019.

Ao questionar os alunos sobre as metodologias, identifica-se o correspondente de 09 alunos (40,90%) como: “as variadas e diferentes formas que os professores usam para promover o ensino das respectivas disciplinas”. Que ao trazer-se para as aulas possibilitam e concretizam a aprendizagem, conforme Callai (2013, p. 49):

O currículo e o conteúdo escolar são uma produção e um conhecimento específicos, considerados a partir de várias vertentes e que se concretizam na fronteira do conhecimento disciplinar da ciência, na estrutura e no cotidiano da escola e na vivência dos sujeitos envolvidos na escola.

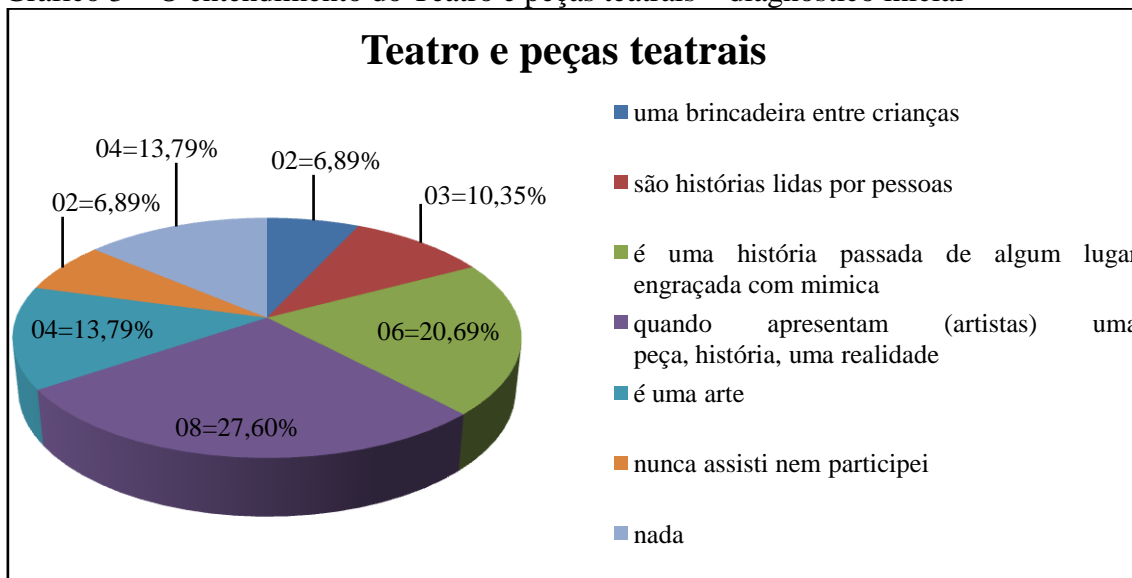
É destacado assim as organizações realizadas no interior da sala de aula, para fazer ajustes às condições do ambiente, a fim de proporcionar, a aprendizagem significativa, salienta-se o uso de recursos tecnológicos como multimídia e músicas, no total de 06 alunos (27,27%), remete-se a diversidade dos currículos destaca-se Callai

(2013, p. 49): “[...] Se os currículos nunca se apresentam de modo homogêneo em todo o território nacional, nem o ensino dos conteúdos da Geografia será da mesma maneira ensinado. [...]”. Não busca-se assim um ensino concentrado apenas nos conhecimentos empíricos, mas que os considere como base para gerar na disciplina um ensino e aprendizagem de forma significativa e relacionada ao ambiente de vivência.

A ligação da Geografia, e do Teatro/Esquete, constitui-se com um ato político, que segundo Boal (1991), políticas são as ações humanas, o estudo e os conhecimentos científicos concentram-se nessa categoria de fazer política. Trazer o Esquete para a disciplina de Geografia demonstra a possibilidade do Teatro na perspectiva de Brecht como um ato de elucidação e demonstração das relações “ocultas”, dentro de um conhecimento dito como estratégico.

No gráfico apresentado em seguida, o plano físico da pesquisa composto por 22 alunos, não corresponde às porcentagens apresentadas, pelo fato da pergunta ser aberta, os alunos realizaram a identificação de mais de uma opção sobre o entendimento do Teatro e de peças teatrais. Contabilizaram-se os dados e a porcentagem apresentada no gráfico corresponde ao quantitativo de 29 respostas que pode ser visto no gráfico 03<sup>81</sup>.

Gráfico 3 – O entendimento do Teatro e peças teatrais – diagnóstico inicial



Fonte: Dados pertencentes à pesquisa, acervo pessoal.  
Org.: PELUSO, D. 2019.

A concepção de fazer Teatro contém 08 afirmações (27,60%) referindo-se a ser um ato destinado a “*artistas*” ou pessoas que não correspondem a sua realidade

<sup>81</sup>A porcentagem do gráfico 03 apresentada, não corresponde ao plano físico dos participantes, os alunos destacaram várias opções em cada resposta.

cotidiana, mas que apresenta fatos e realidades que pela conexão mundial são reconhecidas, esquecendo-se que o Teatro é vivido diariamente, conforme Granero (2011, p. 11):

Nosso cotidiano está repleto de momentos teatrais, em que desenvolvemos uma ação para nós mesmo ou para os outros, em um determinado espaço e tempo, com um objetivo próprio de comunicar desejos, sentimentos, e emoções; transmitir informações e vivenciar experiências. São os momentos de comunicação, de expressão corporal, de intercâmbio de informações, de ações verbais ou não verbais.

Diversos são os momentos vividos “teatralmente”, a sala de aula, é um exemplo típico, a entrada dos alunos ao soar o sinal, adentra-se ao recinto, e é iniciada a acomodação para destinar atenção ao professor, que em destaque direciona os conteúdos escolares, as paredes com diversos cartazes das disciplinas como de Geografia, por exemplo, tudo isto é um Teatro, inclusive usado por Brecht como Teatro Didático. (GRANERO, 2011)

Ao questionar os alunos sobre a participação em peças teatrais, encontrou-se um resultado “diferente” para primeiro contato, se comparadas às opiniões anteriores, justifica-se a resposta de participação afirmativa no Teatro devido uma atividade desenvolvida em um núcleo setorial do qual alguns alunos participaram. Os dados coletados da pesquisa encontram-se sistematizados no quadro 15, apresentado na sequência.

#### **Quadro 15 – Participação em Teatro ou peças teatrais - diagnóstico inicial**

<i>Participa ou participou de Teatro ou peças teatrais</i>		<i>Porcentagem</i>
<i>Sim</i>	09 alunos	40,90%
<i>Não</i>	10 alunos	45,45%
<i>Não sei/Prefiro não responder</i>	03 alunos	13,63%
		Total: 22 alunos = 100%

Fonte: Dados pertencentes à pesquisa, acervo pessoal.  
Org.: PELUSO, D. 2019.

O Teatro é uma ferramenta que não se prende a um palco com acústica e acomodações diferenciadas, ele é vivido, escrito e encenado diariamente, a todo o momento. Brecht ao utilizar a arte como um processo de criação coletiva, em um trecho destacado da sua biografia por Peixoto afirma (1974, p. 13):

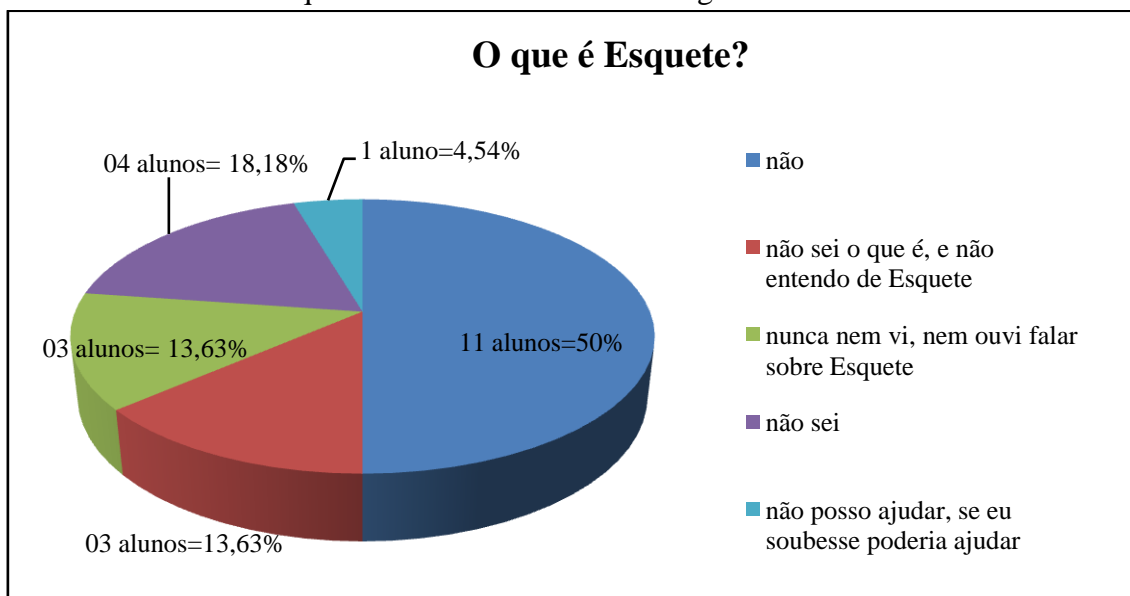
[...] a arte, concebida como uma arma de conscientização e politização, destinada sobretudo a ser divertimento, mas de uma

qualidade específica: quanto mais poético e artístico, mais momento de reflexão, verdade, lucidez, espanto, crítica; por sua contribuição excepcional ao pensamento [...], isento de preconceitos, de cópia de formulas antigas, isento da mistificação de hipnotizar e anestesiá-lo; não propondo diretamente soluções, mas sobretudo fornecendo os dados para que o próprio público ou leitor seja racionalmente conduzido a compreender a verdade [...]

Nesta perspectiva seguiu a produção dos Esquetes com os alunos, não pretendeu-se hipnotizar ao realizar a atividade, mas sim demonstrar as relações que não evidenciam-se na integralidade no cotidiano, por exemplo, as relações omissas do uso do agrotóxicos, pois praticar/fazer a agroecologia, não é apenas abrir mão deste “recurso”, para assim oportunizar o pensar e o refletir, sobre a sua realidade, e sua importância no cenário contemporâneo. Para Granero (2011) a arte é o teatro, e o teatro é a linguagem e a cultura própria do povo, e que são peças fundamentais para entender-se a história.

Ao adentrar na análise sobre o conhecimento em relação ao Esquete, seu uso e realização, obtive-se os dados demonstrados no gráfico 04 ilustrado a seguir.

Gráfico 4 – Sobre o Esquete e seu conhecimento – diagnóstico inicial



Fonte: Dados pertencentes à pesquisa, acervo pessoal.  
Org.: PELUSO, D. 2019.

Em relação ao conhecimento sobre o Esquete, 11 alunos (50%), afirmaram não saber o que é e nem como é realizado, enquanto que 04 alunos (18,18%) informaram não saber, ao mesmo tempo em que 03 alunos (13,63%) identificam *não sei o que é, não entendo de Esquete*, enquanto os outros 03 alunos (13,63%) concluem *nunca nem*

*vi, nem ouvi falar sobre Esquete*, ao passo que 01 aluno (4,54%), mesmo reconhecendo não compreender do tema, dispõem-se a ajudar no momento que conhecer o Esquete.

A história traz diversos relatos da responsabilidade do Teatro enquanto registros da trajetória humana, com seus questionamentos existenciais e reivindicações nas esferas sociais e políticas. (GRANERO, 2011). Ao adentrar o ambiente de uma escola, com o Teatro, abre-se diversas possibilidades de ensino e aprendizagem, para os autores, atores, professores e comunidade escolar, como Granero enfatiza (2011, p. 14):

O teatro leva o aluno a ter contato consigo mesmo, o faz experimentar seus limites, surpreendendo-se ao descobrir talentos que não sabiam que tinham. [...] Pois, em arte, o aluno aparece com seus talentos, manias, sentimentos, não dá para camuflar. No teatro, temos a chance de nos aproximarmos do ser humano de forma individual e precisa.

O Teatro possibilita avançar além dos desafios, instiga o aluno a pesquisa, a entender a realidade apresentada e vivenciada diariamente, partindo para um entendimento reflexivo e crítico, gera assim a formação da identidade com o local, ao ter a possibilidade de visualizar-se na realidade apresentada, o que no cotidiano, pode passar despercebidamente.

Como atuar em sala de aula como professor e/ou como oportunizar a realização da aprendizagem pelos alunos num mundo em que utopias são mescladas pelas ações do cotidiano, em eu o bonito e o necessário nem sempre estão presentes na escola?

Conclui-se com Callai (2015, p. 29):

[...] De fato o processo de democratização da escola pública saiu nestes últimos nos do discurso e se torna realidade. O discurso da qualidade, porém continua mesmo com toda a precarização que é expressa nas escolas. Não é o discurso que pode ser a alternativa, mas ações que possam superar essa falta de garantia de aprendizagem que é recorrente das escolas públicas brasileiras.

Trazer o Esquete para a sala, não se trata de um mundo de fábulas, diversos são os percalços, desafios e demandas a ser sanadas, existem momentos onde o domínio da arte e da ciência torna-se indispensável. Em diversos momentos o planejamento foi um fracasso, em outros os resultados jamais foram alcançados, ao passo que vivenciou-se um cenário conflituoso e instável devido às lutas pelos direitos (greves), e em meio este panorama, manter a pesquisa foi um ato de resistência.

### 3.1.1 A preparação do fazer Esquetes

As possibilidades de desenvolver-se o Esquete são inúmeras, deste modo, apresenta-se o Esquete pela linha interpretativa de Brecht, que traça seu Teatro na perspectiva da ilustração e demonstração das relações omissas no cenário teatral, oportuniza a reflexão. O Teatro é a vertente do Esquete e, como uma atividade, pode trazer consigo elementos que remetem à consciência, como uma atitude particularizada ou abstrata, como ressaltado por Peixoto (1989, p. 62):

[...] Mas um processo teatral que se limitasse a esta atitude de conservação de memória ou do passado certamente estaria afastado de qualquer atuação dinâmica transformadora com a sociedade em movimento.

Um país não pode prescindir o contato crítico com outros processos culturais, não pode ter artistas artificialmente isolados numa imensa torre de marfim que se confundiria com suas próprias fronteiras, nem pode desprezar as conquistas técnicas de todos. A defesa da soberania consiste em criticamente assimilar a partir de uma consciência não submissa e não colonizada.

Ao seguir pela linha interpretativa e construtiva do Teatro trilhada por Brecht, assume-se a postura de questionar as relações estabelecidas, tidas em ambiente vivido como “normais” sem dar-se conta de sua importância e significação para a realidade atual. Brecht é identificado por diversas fontes (Boal, Benjamin, Peixoto, entre outros) como um dramaturgo a frente de seu tempo, devido sua elaboração teatral.

Peixoto (1989, p. 256) elenca:

Brecht é um companheiro presente, que não nos permite descansar nas armadilhas perigosas da falsidade ou da falta de profundidade. E nos obriga a não deixarmos de trilhar nosso caminho junto com as forças da libertação:

*Somente com o progresso dos trabalhadores*

*E somente se colocarmos*

*A serviço do progresso,*

*A arte será capaz de progredir<sup>82</sup>.*

Ao perpassar por este breve esclarecimento de Brecht, denota-se a importância de associar o Esquete ao cotidiano escolar, não apenas como um escape ou uma atividade diferenciada, mas como uma atitude de interpretar, esclarecer e alterar-se o olhar sobre o apresentável diariamente e as relações estabelecidas.

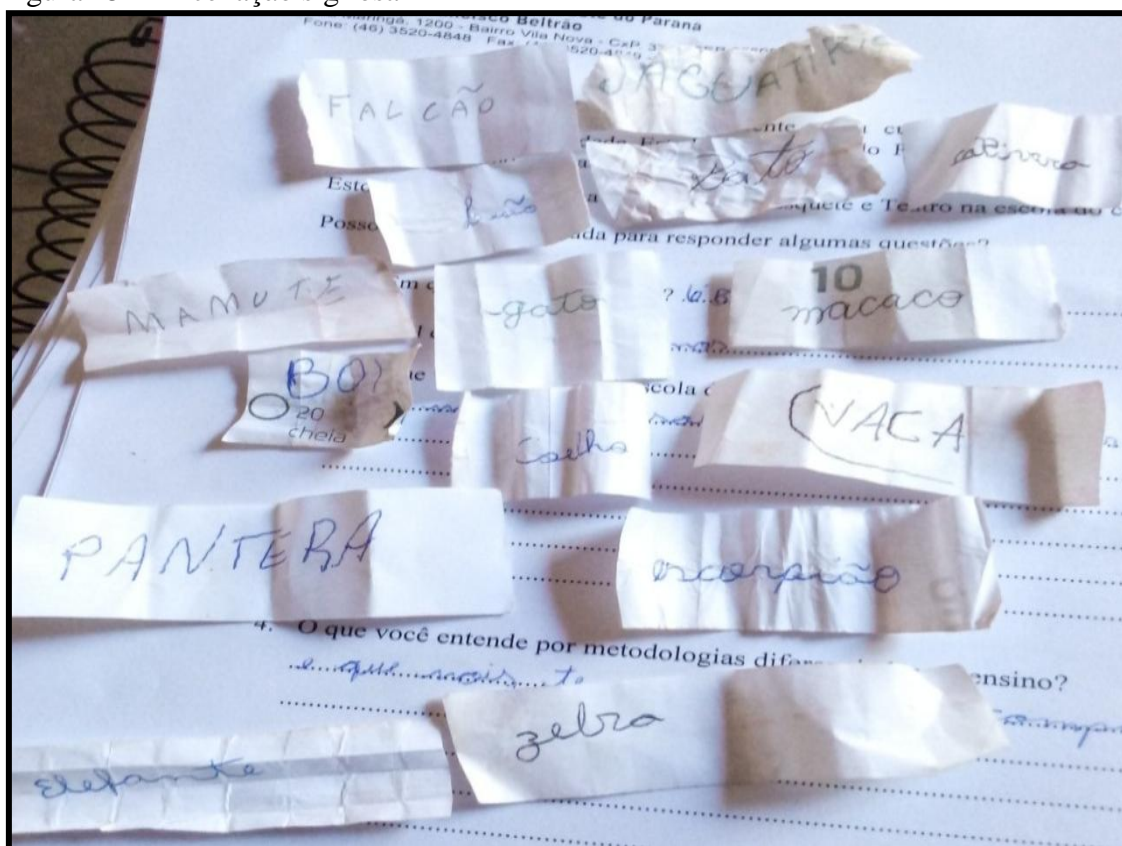
---

<sup>82</sup> Trecho de uma das suas poesias escrito na revista *Conjunto*, de Cuba, a pedido de Carlos Espinosa Domínguez. Fonte: PEIXOTO, Fernando. **Teatro em questão**. São Paulo. Editora: Hucitec. 1989.



Copiar Brecht é inútil; imitá-lo não garante sentido, mas se trabalharem coletivo, aí sim atende-se ao objetivo de esclarecer, pois trabalha-se com sua “teoria” em uma realidade onde as adaptações se fazem necessárias, contribui para a formação da identidade pessoal e coletiva. Ao delinear os Esquetes, várias foram as dificuldades encontradas, e em diversos momentos do ritmo e o caminho a ser seguido necessitou alteração, a fim de atender os objetivos estipulados. O Esquete, era algo desconhecido pela a maioria dos participantes da pesquisa, como se demonstrou anteriormente nos gráficos da pesquisa, e neste tocante, buscou-se desenvolver atividades com os alunos como a “encenação sigilosa”, apresentada na figura 15.

Figura 15 – Encenação sigilosa



Fonte: PELUSO, D. 2019.

A atividade da encenação sigilosa consistiu em “dar” aos alunos mais liberdade, quebrou o “gelo,” pelo fato da atividade ser uma “novidade” e a vergonha frente aos colegas, muitos imaginavam que “pagariam mico” ao participar do Esquete. Depois de concluída a primeira etapa com escrita dos nomes dos animais, foram armazenados em um pote e realizado o sorteio entre os educandos, para que experienciassem a encenação, como ilustrado na figura 16 a seguir:

Figura 16 – Encenação dos animais.



Fonte: PELUSO, D. 2019.

Com a finalização da atividade, que teve resultados positivos, possibilitou-se ao aluno, além da encenação, o aperfeiçoamento da representação, pois apenas parava-se de imitar o animal em questão na mímica.

A realização do Esquete, permite a quem propõem-se e quem participa o viver de muitos momentos, exige-se do proponente flexibilidade e autocontrole, pois nem sempre “tudo” sai como o planejado. Para atingir o resultado diversas foram as frustrações e tentativas, que além da “novidade” apresentada aos alunos, é essencial ter paciência (e muita) e considerar a idade dos educandos. Ao mesmo passo que exige-se paciência, necessita-se ter bastante atenção, pelo fato de alguns resultados não serem demonstrados instantaneamente, ocorrerem no âmbito pessoal dos participantes.

Como demonstrado por Arroyo (2007, p. 257):

Reconhecer esta cultura ativa, de intervenção tão forte na infância, adolescência e juventude popular pode representar a superação da visão tão persistente que os inferioriza como débeis mentais, com problemas de aprendizagem. No conjunto de ações-intervenções tão radicais produzem conhecimentos, se produzem os sujeitos cognitivos. O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas é um produto do agir sobre ela, de tentar transformá-la e compreender o processo de transformação. É a ação-intervenção que estabelece a relação do sujeito com a realidade.

Portanto, reconhecer-se como sujeito atuante no processo de construção histórica, por vezes é esquecido e desconsiderado, por diversas questões, que implicam em consequências ao ensino e a aprendizagem, no viés da atualidade são

desconsideradas por diversos mecanismos de formação e competências, resgatar estes valores, torna-se uma tarefa árdua, que necessita ser efetuado em coletivo com o corpo docente, o engessamento ocasiona o aprisionamento dos alunos em realidades não pertencentes.

Nos momentos posteriores da atividade do Esquete, notou-se o medo e o engessamento dos participantes, em especial no momento da solicitação para realizar a atividade de escrever o Esquete, houve um espaço nulo na construção do estudo, por diversas esferas, com o desenrolar da pesquisa, em conjunto com a professora decidiu-se preencher este espaço com elaboração: “esquete modelo” (Quadro 16), com uma história para servir de aporte e modelo para as construções posteriores.

#### **Quadro 16 – Esquete-modelo**

##### ***Esquete-modelo***

***Enredo:*** Em um dia calmo de “interior”, ouve-se o cantar dos pássaros alocados em um matagal próximo a um riacho que tem como calmante o barulho de suas águas em uma pequena cachoeira, que costeava a propriedade de Seu Pedro.

- **narrador:** O dia era calmo, mas quem analisa apenas este panorama, não consegue ver a realidade.

- **narrador:** Em um feliz momento, Seu Pedro, passava a enxada para tirar as ervas daninhas da sua plantação de verduras orgânicas, que era o seu sustento e da família, que ansiosamente o aguardava em casa para a refeição.

- **narrador 02:** No retorno Seu Pedro viajava em seus pensamentos, relembrando os árduos anos de luta pelo seu pedaço de chão, anos de barraco, entre várias etapas do acampamento, o nervosismo das ocupações, as lutas contra o inimigo que nem era conhecido às vezes! A luta por uma refeição digna, os diversos “bicos”, os recomeços, tudo perpassava a sua memória, até que...

-**narrador:** Uma voz doce e suave o retoma a realidade dizendo:

- **filha:** Papai, o almoço tá pronto!

- **Seu Pedro:** Olá filha!

- **narrador:** Em um longo abraço, Seu Pedro, aperta contra o peito o seu valioso bem, Bianca, sua filha, e ao abrir os olhos encontra sua esposa sorridente a sua espera na sua tão sonhada casa.

- **narrador 02:** Ao adentrarem na casa e finalizar a organização da mesa, todos sentam-se para almoçar, em um harmonioso diálogo, sobre os afazeres de seu tão sonhado pedaço de chão, até o momento que Bianca interrompe a conversa dos pais, para contar-lhes como foi seu dia na escola:

- **Filha:** Mãe, Pai, hoje lá na escolinha aprendemos em forma de teatro a história do nosso Assentamento e todas as lutas que vocês e as outras famílias enfrentaram para conquistar e efetivar o nosso pedacinho de chão!

- **narrador:** Os olhos se entrecruzam entre a esposa e Seu Pedro, que não contém as lágrimas, pois neste instante, eles têm a certeza:

- **tudo valeu à pena!**

- **narrador 02:** E após um longo abraço conjunto, dá-se sequência ao almoço, mas com um sentimento diferente no ar, o de gratidão, pois a certeza foi construída nestes e em outros momentos de vida na comunidade que valeu a pena, emanando assim seu orgulho por ser Assentado do MST.

Elaboração: PELUSO, D. 2019.

O produzir Esquetes não é tão simples é uma atividade que exige além do pensar a clareza do objetivo, como por exemplo, qual público recepcionará a peça, como será o entendimento e a interpretação. Ao ponto que atende-se essas demandas iniciais, novas exigências surgem como, em qual ambiente será realizado, o que busca-se demonstrar com a história, o que é destacado, em qual linha interpretativa pretende-se seguir, estas e outras inúmeras perguntas permeiam o produtor destas peças.

Ao delinear-se o seguir pela teoria de Brecht, elenca Peixoto (1989, p. 255):

[...] O projeto de Brecht foi, nos anos de resistência, uma esperança de postura crítica. Hoje precisamos dele como instrumento de estímulo ao trabalho transformador. Precisamos de Brecht com uma profundidade ainda maior, pois não temos mais o direito de nos contentarmos com a superfície das questões a serem enfrentadas.

No abrir espaços para encenação dos grupos, permitiu-se o pensar e o desenvolver não apenas da peça “teatral” ou o ato de Esquetear, mas a função de pensar outros elementos que compõem a estrutura da apresentação, como os personagens, as falas ou mímicas, os espaços, o cenário e as adequações necessárias para realização dos esquetes. Ao abrirem-se possibilidades destaca-se a construção de significados em relação ao espaço cênico, pois o representar em um ambiente tido como “não adequado” aos padrões estabelecidos, não é apenas um ato que busca solucionar a falta de um “espaço adequado,” vai além desta interpretação e para isto remete-se a Peixoto (2002, p. 251):

O espaço cênico é tudo. E sua escolha ou aceitação determina aspectos não apenas de ordem física, com evidente conseqüências estéticas, mas igualmente aspectos sociais: numa sociedade dividida em classes, os que se propõem a um teatro de participação social e política mais direta, por exemplo, freqüentemente recusam os espaços tradicionais permitidos ou ‘oficializados’ pelo poder e buscam as salas ou auditórios de sindicatos, as portas de fábricas ou mesmo praças e ruas, mas as da periferia, das vilas populares ou dos bairros – o povo não vem ao teatro, é o teatro que vai até o povo. [...] Em relação ao espaço não existem normas, leis ou regras preestabelecidas: uma produção pode fazer ou não a sua escolha, pois nem sempre é possível dispor de espaço cenicamente mais adequado à proposta do espetáculo. [...] Mas também não é regra: ninguém é obrigado a ficar onde está.

Ao trazer o Teatro e o Esquete para as salas de aula como pontes construtoras do aprender, permite-se estabelecer conexões e interpretações diferenciadas dos temas e dos conteúdos, é a possibilidade de encenar como plano de fundo a realidade.

Uma vez que, elencado por Arroyo (2007, p. 258):

O trabalho, a ação, as resistências organizadas estão na base de sua constituição como sujeitos sociais. Na base de sua humanização. Que peso e que centralidade merecem, exigem essas vivências tão fortes desde a infância-adolescência nos coletivos populares? Que centralidade deverão ter nas propostas pedagógicas curriculares dos centros de educação básica, sobretudo nas escolas públicas populares?

É ressaltada a opção pelo desenvolvimento do esquete nesta instituição específica da Educação do/no Campo, que carrega o sentido e o significado de auxiliar na construção de uma identidade, de uma afirmação coletiva, que luta pelos seus direitos, suprimidos ao longo da história, demonstrando assim que é possível fazer Teatro e Esquetes com um público diversificado, como ilustrado no item a seguir com as produções dos Esquetes.

### 3.1.2 As produções dos Esquetes pelos estudantes

A produção dos Esquetes é resultante de um trabalho coletivo. Para qualificar a dinâmica separou-se as turmas em grupos. Em conjunto com os alunos foram acolhidos seus diálogos, foram definidas as peças dos Esquetes<sup>83</sup> de cada grupo, demonstram-se nos quadros apresentados na sequência deste subitem.

#### Quadro 17 – Esquete: Agrotóxicos

<b>Esquete: Agrotóxicos</b>
<p><b>-enredo:</b> Em um dia muito quente, em uma lavoura, tinha diversos insetos devorando a plantação, e então o fazendeiro viu e decidiu começar a usar veneno, que ao chegar a alguns camponeses implorou ajuda, com o passar dos anos, os camponeses resolvem visitar o fazendeiro e o encontram doente. (cadeira de rodas)</p> <p><b>-personagem 01:</b> é o fazendeiro que observa preocupado a sua lavoura sendo destruída pelos insetos, e decide tomar a decisão de usar Agrotóxicos</p> <p><b>-personagem 02 e 03:</b> são os camponeses, que fazendeiro contrata para auxiliar no processo de eliminação dos insetos, que prejudicam a plantação de soja.</p> <p><b>-observação:</b> ao conseguir a ajuda dos camponeses, os mesmos exigem as roupas adequadas para o trabalho, afim de, evitarem o contato com o agrotóxico, enquanto que o fazendeiro não liga para isto e decide aplicar sem proteção.</p> <p><b>-personagem 03:</b> é um camponês que chega e vê o fazendeiro, e tenta lhe avisa se continuar passando o veneno sem a proteção e a precaução, irá se prejudicar.</p> <p><b>-personagem 01:</b> é um fazendeiro que vê sua lavoura cheia de insetos com ajuda dos outros camponeses no trabalho, sai em busca de mais ajuda, e ao encontrar outro camponês que ao ofertar-lhe emprego recebe a negativa, pois não irá ajudar, por acreditar não ser este o melhor caminho a seguir, pelo fato de conhecer a agroecologia.</p>

<sup>83</sup> A apresentação das peças dos Esquetes produzidas, não contém autoria devido ao trabalho ser em grupo, e para não ater-se privilégios, foi optado pelo modo anônimo.

Elaboração: Educandos participantes da pesquisa, 2019.

Deste modo, destaca-se Callai (2013, p. 17):

O espaço é construído ao longo da vida das pessoas, diretamente por elas enquanto protagonistas, ou de forma passiva ao permitirem que outros decidam sua vida. O espaço concretiza/materializa as ações humanas e a vida social por meio de embates entre os grupos, vai se mostrando como resultados das ações no espaço. Interessa, então, conhecer o mundo interligando os problemas do lugar com as demandas globais. O lugar onde vivem nossos alunos precisa ser compreendido para que se possa trabalhar na escola.

A visão do grupo construtor deste Esquete Agrotóxicos, ao momento da encenação, ao passo que representa retira o chão. Retratou-se em diversos momentos a formação da identidade e pertencimento ao lugar, pois ao apresentar em pessoas não conviventes desta realidade, colocou uma nova conceituação de uma atividade tida como rotineira na lógica capitalista.

Enquanto que outro grupo produtor do Esquete Educação do/no Campo optou por escrever sobre a Educação do/no Campo, ilustrou seu pensar e entender da forma educacional em que estão inseridos, descrito no quadro 18:

#### **Quadro 18 – Esquete: Educação do/no Campo**

##### **Esquete: Educação do/no Campo**

Em um dia normal em uma residência do Assentamento, dois amigos, Joãozinho e Terezinha conversam:

- **narrador:** No momento os amigos conversam sobre as diversas formas de aprender, e então Terezinha pergunta a Joãozinho:

- **Terezinha:** O Joãozinho, como que é estudar em uma Escola do Campo?

- **narrador:** E Joãozinho responde:

-**Joãozinho:** Ah, Terezinha é muito legal, tem muitas formas de aprender, a gente escreve e também tem aulas de leitura, a gente aprende a cantar, aprende a fazer textos, e tem pessoas que são melhores em matemática e outras em português.

Eu gosto dali porque lá na nossa escola a gente pode brincar e aqui da janela a gente enxerga a paisagem natural, os matos e a natureza.

-**narrador:** E então Joãozinho questiona Terezinha:

-**Joãozinho:** Mas então Terezinha, lá na cidade é diferente?

-**narrador:** E Terezinha responde:

-**Terezinha:** É sim Joãozinho, mas continue me contando mais da tua escola, quero saber mais coisas.

-**narrador:** E então Joãozinho continua a contar sobre a escola destacando

-**Joãozinho:** A nossa escola ali é muito boa, lá a gente desenvolve muitas atividades em grupo sem discutir e na nossa educação é mais saudável, tem diversas árvores, muitas dão frutas saborosas e a gente pode comer elas lá na escola, lá também tem espaço aberto, e gente pode jogar Betis e jogar bola e correr, é muito legal lá.

-**narrador:** E então ao terminar de falar sobre a escola Joãozinho faz outra pergunta a

continuação



Terezinha

**-Joãozinho:** Mas e lá na cidade Terezinha como que é?

**-narrador:** E Terezinha responde:

**-Terezinha:** Não Joãozinho, lá é diferente, é mais perigoso, mas nós sabemos que temos que respeitar uns os outros.

**-narrador:** E assim após um tempo em silêncio ambos, amigos retornam a brincadeira.

Elaboração: Educandos participantes da pesquisa, 2019.

As apresentações dos Esquetes descrevem e deixam claro, inúmeros aspectos, que a um olhar aligeirado não notam-se, como por exemplo no quadro 18, do lugar das visões, as características, a configuração do lugar, que conforme Callai (2013, p. 19):

O estudo do lugar como possibilidade de aprender Geografia considera o cotidiano da vida dos alunos e o contexto escolar como fundamentos. Nesse sentido, lugar e cotidiano são abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã e para a construção de conceitos construtivos da especificidade do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases de aprendizagem da Geografia na escola básica.

Compreender o espaço escolar e as diversas relações que são construídas, é complexo, exige pensar para além do domínio teórico, é necessário a alteração essencial do olhar, ao adentrar-se em salas de aulas distintas, necessita-se despir dos pré-conceitos elaborados, é preciso ir de encontro com a realidade, instigar proporcionar condições para seu afloramento, as atividades diferenciadas, exigem dos docentes um gasto energético, não atrativo.

Assim, é necessário compreender o espaço, e principalmente o de viver nele, de sentir-se pertencente, uma essência que foi perdida, mas que pode ser resgatada, basta permitir-se e viver experiências que não compreendem a elaboração inicial da trajetória e demonstra o quanto ainda vale à pena lutar pela mudança.

A construção posterior trata de um esquete sobre o tema Agrotóxico, que fora apresentado anteriormente pelo grupo do quadro 17, mas que evidência a vasta compreensão e entendimento dos alunos, por mais que o tema seja similar, o desenrolar das histórias seguem caminhos diferentes e distintos, como pode-se observar na sequência no quadro 19:

#### **Quadro 19** – Esquete: Os agrotóxicos 02

##### **Esquete: Os agrotóxicos 02**

Em um belo dia, um fazendeiro, ao olhar sua propriedade, nota que existe algumas ervas daninhas, e então decide passar “veneno” para terminar com a praga.

Devido à quantidade de terras, ele sai em busca de três funcionários para auxiliar no trabalho.

continuação

- **narrador:** Após caminhar um bocado, consegue encontrar pessoas para lhe ajudar, que encaminham-se na sequência para a propriedade na companhia do fazendeiro para iniciarem os trabalhos.

Após a organização, os trabalhos iniciam e finalizam-se no termino do dia, onde os três funcionários retornam as suas devidas casas, e assim passou-se dois meses

Ao passarem por uma estrada que costeava a propriedade que meses atrás ambos trabalhavam, notam na varanda um Senhor sentado com a saúde debilitada, no momento que um dos funcionários exclama:

- **funcionário 01:** Olha gente, é o mesmo fazendeiro que nos contratou para passar veneno aqui tempo atrás.

- **narrador:** Neste instante os trabalhadores resolvem aproximar-se para ver o que aconteceu, pois a tempo atrás, o fazendeiro apresentava-se bem de saúde. Ao aproximarem-se do fazendeiro um dos funcionários, outra hora contratado fala:

- **funcionário 02:** Boa Tarde Fazendeiro, o que houve com o Senhor? Eu e meus colegas passamos pela estrada e vimos o Senhor que não aparentava estar bem de saúde e resolvemos chegar para prosea um pouco.

- **narrador:** Neste instante o fazendeiro tenta conversar, mas é acometido por mais uma forte crise de tosse. E neste momento de dentro da casa sai uma pessoa (esposa) que o auxilia até o término da crise de tosse. Quando outro funcionário o questiona:

- **funcionário 03:** Ele está bem?

-**esposa:** Sim, sim, essas crises fazem parte da rotina agora, depois que ele teve uma intoxicação por agrotóxicos, esta é a vida dele agora, preso a esta cadeira de rodas com a saúde como vocês estão vendo.

-**narrador:** neste momento os funcionários se entreolham e relembram os momentos de trabalho compartilhado com fazendeiro onde aplicavam nas ervas daninhas o veneno.

Tempos mais tarde os funcionários recebem a notícia do falecimento do fazendeiro, que não resistiu à intoxicação pelos agrotóxicos.

Elaboração: Educandos participantes da pesquisa, 2019.

Callai (2008, p.106):

O processo de construção do conhecimento que acontece na interação dos sujeitos do meio social, mediado pelos conceitos (sistema simbólico), é um processo de mudança de qualidade na compreensão das coisas, do mundo. Não é um processo linear, nem de treinos, mas de construção pelos alunos de conhecimentos novos, na busca do entendimento de suas próprias vivências, considerando os saberes que trazem consigo e desvendando as explicações sobre o lugar.

Diversos dos conhecimentos trazidos pelos alunos para os ambientes escolares, ficam no sentido figurado no interior das suas mochilas, de seus pensamentos, de suas histórias, apenas aguardando o momento de seu despertar, necessita-se do docente a percepção, que assim como o Teatro, o ensino não prende-se em paredes ou espaços próprios de realização, ele acontece cotidianamente e a todo o momento.

As produções dos Esquetes, demonstraram além de conhecimentos trazidos pelos alunos para o ambiente escolar, eles foram as forças motrizes que permitiram o



relatar de histórias vivenciadas em momentos de família ou comunidade, de acontecimentos, por vezes esquecidos, como descrito no quadro 20 e 21 a seguir e aconteceram em momentos conflituosos de luta e efetivação dos Assentamentos.

**Quadro 20 – Esquete: Um fato do MST**

**Esquete: Um fato do MST**

**-encenação:** Inicia-se com a chegada de alguns carros, que cheios de homens, iniciam a descida do veículo, inclusive o seu chefe, que começa a distribuir armas a população.

Em uma guarita, montada improvisadamente, Keno, por motivos pessoais bate em um dos seguranças, e é morto, neste momento todos os integrantes de MST fogem para salvar as suas vidas, em meio o tumulto, uma mulher acaba caindo e é presa, no momento de decisão sobre sua vida, “compadecem-se” e ao invés de lhe tirar a vida a tiram a visão, deixando uma seqüela para o resto de sua vida.

Elaboração: Educandos participantes da pesquisa, 2019.

**Quadro 21 – Esquete: Uma história do MST**

**Esquete: Uma história do MST**

**-enredo:** a história do MST é marcada por diversos confrontos, muitos ainda acontecem de forma armada, à história contada agora é um exemplo disso.

**Encenação:** essa é uma história de pessoas que lutavam para conquistar um pedaço de terra, mas que em um determinado dia certos “policiais” acabaram por adentrar na ocupação e geraram um grande conflito, muitas pessoas ficaram feridas, outra perderam a vida, Isabel uma dessas pessoas, ao ver-se no meio do tumulto, acabou recebendo um tiro, que não lhe tirou a vida, mas a visão, após ser encaminhada para o hospital e recuperar-se, a cicatriz a acompanhará pelo resto da vida, marcando assim a luta pela reforma agrária, sendo que depois deste acontecimento, Isabel toma a decisão de mudar-se e buscar outro local, atualmente ela reside no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, em Cascavel no estado do Paraná.

Elaboração: Educandos participantes da pesquisa, 2019.

Ler a paisagem, entender os motivos que levaram aos desfechos, é necessário, mas esta compreensão não deve-se manter apenas neste ponto, como destacado por Callai (2013, p. 35):

A cultura do lugar, no entanto, assim como a cultura escolar, não é homogênea. Ela é um conjunto de todos os conhecimentos que se entrecruzam e se expressam no contexto escolar. Esse cruzamento de culturas é complexo, é vivo e dinâmico, constituindo-se como uma marca característica do lugar.

Ler a paisagem para fazer a leitura da realidade supõe o olhar espacial que permite observar e analisar o território marcado pela história de vida das pessoas que ali vivem e permite que não fique apenas nas descrições do aparente, daquilo visível e parece ser natural. O olhar a conseguir perceber o que está por trás dessa aparência, reconhecer os interesses envolvidos, as motivações, as lutas sociais, a capacidade de articulação das pessoas do lugar significa ler para além da paisagem.

A docência, não é um caminho fácil, é árduo o seu traçar, necessita-se de esforços (inúmeros) além dos descritos em manuais e apostilas acadêmicas, é necessário fazer diferente, é preciso mostrar as possibilidades que podem existir a construção do

conhecimento, pois semelhante ao Teatro, o ensino não é a revolução, mas certamente é o ensaio da mesma. (BOAL, 1991)

Na produção a seguir (Quadro 22), pelos autores é esqueteado não apenas um acontecimento, mas sim os valores e sentimentos existentes no Assentamento.

#### **Quadro 22 – Esquete: A vida no MST**

<b>Esquete: A vida no MST</b>
<p><b>-narrador:</b> Em certo dia de acampamento, o tempo começou a fechar, e formou um forte temporal, que arrancava árvores e barracos por onde passou, quando acalmou o tempo, rastros de destruição eram vistos, até que ouviram de longe um voz que gritava:</p> <p><b>-Maria:</b> Socorro, Socorro, Socorro</p> <p><b>-narrador:</b> Pedia a voz de criança que ouvia-se ente os escombros</p> <p><b>-pai de Maria:</b> Calma, Maria, calma minha filha, já vi chegar o povo para nos ajudar e logo, logo você sairá daí</p> <p><b>-narrador:</b> Enquanto o Pai de Maria ficava próximo aos escombros que a filha encontrava-se presa, e retirava com suas próprias mãos o que conseguia, sua mãe saiu em busca de ajuda nas casas próximas. Em poucos minutos ela retorna aos escombros com Pedro, João, Adriano, Gilberto, Benedito e Wilian, que prontamente iniciam a ajuda para salvar Maria.</p> <p><b>-Wilian:</b> Pega essa madeira aqui, e me ajuda a apoiar, que daí erguemos e conseguimos tirar Maria dali debaixo, disse ao vizinho que estava próximo.</p> <p><b>-narrador:</b> Após essa atitude, Maria consegue sair dos escombros e todos sentem-se aliviados, pois percebem que apesar do local que ela estava, ela não possuía ferimentos, um verdadeiro milagre.</p> <p>Após um longo abraço de esperança e amor a família novamente reunida agradece aos vizinhos que prontamente os auxiliaram na tarefa, e regressam para os seus lares com sentimento de missão cumprida, reforçando ainda mais a sensação que no Assentamento é assim, mas que na verdade no mundo todo devia ser assim, um sempre deveria ajudar o outro.</p>

Elaboração: Educandos participantes da pesquisa, 2019.

Dentre os desafios encontrados no desenvolver da pesquisa, foi fundamental para enriquecimento do trabalho, pois o experienciar dos Esquetes, trazidos na integra nos subitens posteriores deste capítulo demonstrou-se a contagiante alegria de viver a pesquisa, o fazer dos Esquetes e possibilitar aos estudantes novas formas de aprender, os conteúdos e conceitos científicos entremeados com sua realidade tornou realizador o ato de lecionar.

### 3.2 O fazer dos Esquetes



O desenvolver dos Esquetes, deu-se por meio de oficinas pedagógicas ministradas pela proponente da pesquisa que englobaram momentos de teoria, com as apresentações de outros Esquetes<sup>84</sup>, realizados por grupos teatrais brasileiros e

<sup>84</sup>**Esquete** Dando milho aos pombos, do grupo teatral Três de Paus. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=tTFyO5q41GU>>.

**Esquete** Cinto de Segurança. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=u-P17ysYsQM>>.

disponíveis na *internet*, esclarecimentos quanto à linha teórica da atividade, como ilustrado na figura 17 apresentada:

Figura 17 – Linhas teóricas do Esquete

<h3>Bertolt Brecht (1898-1956)</h3> <p>Um teatro denominado épico, crítico, dialético ou socialista, é uma técnica de atuação que favorece a atividade do espectador, graças ao caráter demonstrativo do jogo do ator. Emprega-se o termo a um estilo de encenação que insiste no caráter histórico da realidade apresentada, desenvolvendo a tomada de consciência, não deixando-se enganar pelo seu caráter trágico, dramático ou ilusionista.</p> <p>Fonte: PAVIS, Patrice. <b>Dicionário de Teatro</b>. São Paulo. Perspectiva, 1999 (trecho extraído página n° 34)</p>	 <p><a href="http://romeiro-desenho.blogspot.com/2013/10/rascunho.html">http://romeiro-desenho.blogspot.com/2013/10/rascunho.html</a></p>
 <p><a href="http://72.bp.blogspot.com/_9Hk4yHjg8w4/9M42y9r1n1I/AAAAAAAAA0E/2Qa8z0w0u1000/boal.jpg">http://72.bp.blogspot.com/_9Hk4yHjg8w4/9M42y9r1n1I/AAAAAAAAA0E/2Qa8z0w0u1000/boal.jpg</a></p>	<h3>Augusto Boal (1931-2009)</h3> <p>O Teatro do Oprimido não nos ensina a fazer uma 'dramatização expositiva' das contradições sociais, mas a vivê-las, senti-las, transformá-las em ações. A riqueza destas situações no teatro não tem limites, seja para crianças ou adultos.</p> <p>Fonte: MARCELINO, Fernando. <b>Criando espectadores emancipados. Notas sobre o Teatro do Oprimido</b>. Correio da cidadania. 2012. (trecho extraído da página n° 03)</p>

Fonte: PELUSO, D. 2018.

Ao delinear-se as linhas teóricas do Esquete, fica claro o objetivo de fazer Esquete na perspectiva educacional e não humorística, buscou-se ao trazer a realidade, o vivido como plano de fundo. Com a realização almejou-se a formação de consciência, que não resultará na interpretação da dramatização, mas foi além, permitiu para quem atua e assiste a possibilidade de transformar em ação, em alterações na sua vida, na sua realidade.

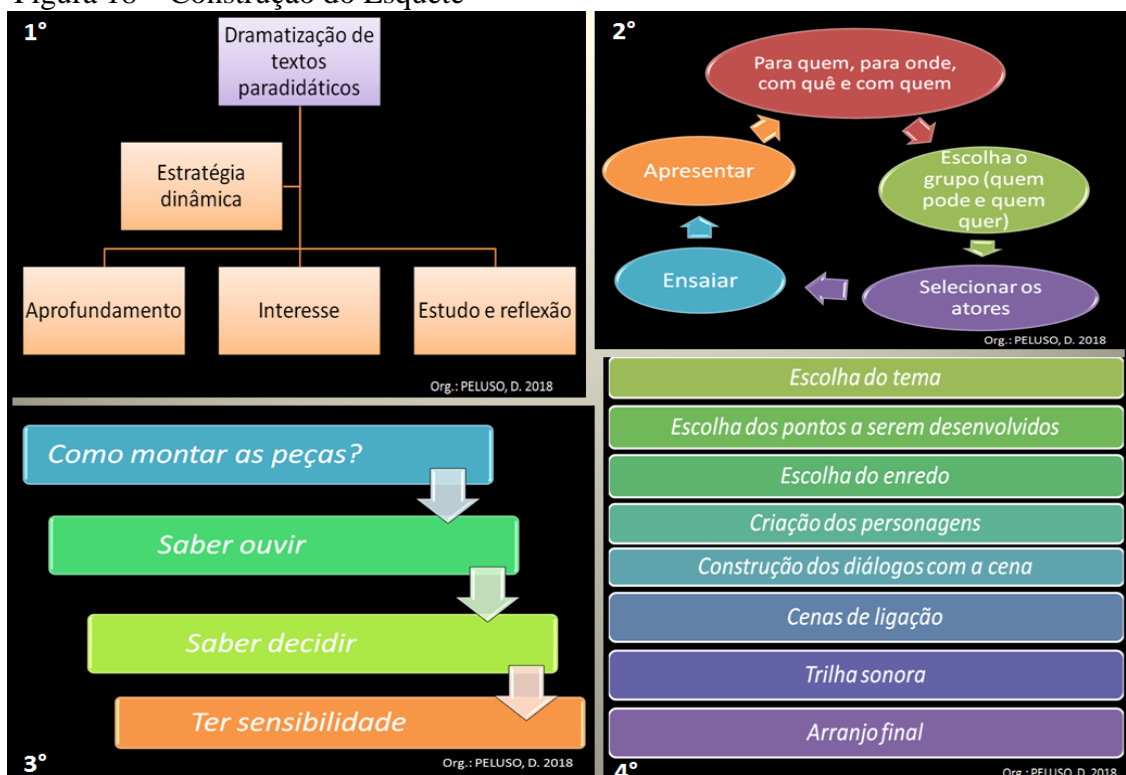
O fazer dos Esquetes, não resulta apenas nas linhas teóricas, tem-se também uma construção metodológica que baseia-se no livro elaborado por Simões, intitulado: *Dramatização para ensino de Geografia*, como ilustrado na figura 18.

**Esquete** Deu a louca em Romeu e Julieta. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SuNeBtqs15k>>.

**Esquete** Um gesto de amor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kqNBaZ5eLj0>>.

**Esquete** Los Mejores Comerciales Del Mundo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YeQ3GBsMcBM>>.

Figura 18 – Construção do Esquete



Fonte: PELUSO, D. 2018.

O primeiro passo consiste na preparação da proponente do Esquete ao delinear textos paradidáticos, posteriormente delimitar a estratégia dinâmica e escolher o modo mais adequado de repassar as informações. No momento que chega o conhecimento aos educandos, tem-se o aprofundamento que gera o interesse desencadeando o estudo e a reflexão dos temas caracterizados, concorda-se com Pontuschka (2004, p. 261):

[...] O meio é uma geografia viva. A escola, o córrego próximo, a população de um bairro, o distrito industrial, um parque, uma reserva florestal, um *shopping*, um hipermercado, a chácara vizinha, são elementos integrantes de um espaço, que podem ser pontos de partida para uma reflexão. [...] Em qualquer lugar escolhido para realizar um estudo do meio, há o que ver, há o que refletir em geografia, pois não existem lugares privilegiados, não há lugares pobres. [...]

É necessário aprender a “ver”, precisa-se “dialogar” com os espaços, ver a paisagem e as suas interações, para assim visualizar os problemas existentes manifestados no cotidiano. Salienta-se esta importância devido aos constantes questionamentos dos educandos, ao buscarem as respostas para seus “porquês”, eles anseiam por entender o que acontece no ambiente visualizado, vivido. (PONTUSCHKA, 2004)

O segundo passo concentra-se na elaboração do Esquete, iniciado na análise dos objetivos, (para quem, para onde, com quê e com quem), posteriormente no coletivo, decide-se com os grupos em diálogos e seleciona-se os atores, para assim realizar-se os ensaios e findar-se nas apresentações.

O terceiro passo acontece concomitante ao segundo, mas relaciona-se mais proponente, e não aos participantes, pois necessita-se, ao dar-se liberdade aos participantes, ter clareza do processo de montagem, o ato de parar e ouvir as histórias contadas, em coletivo, ajudar a decidir, e ter a sensibilidade ao ver os avanços de cada membro do grupo.

O quarto passo é tido como a sistematização “teórica” do Esquete, delimitou-se o tema, e escolhidos os pontos a serem desenvolvidos, posteriormente o enredo dos Esquetes, cria-se os personagens e constrói-se os diálogos da história, desenvolve-se as cenas de ligação, pode optar-se por trilha sonora ou não, e conclui-se com o arranjo final, a apresentação.

A planificação em teia, como demonstrada anteriormente na figura 08 no capítulo 1, que segundo KUNH e ZILLI (2015, p. 88): “A planificação em teia permite traçar um caminho não linear, o que não significa que não haja um percurso intencional que busca investigar conceitos, fatos, características, fenômenos que constituem objeto do conhecimento escolar. [...]”, ao seguir por esta proposta de instrumentalização percebe-se as possibilidades e potencialidades associadas ao ensino. Não se busca trazer atividades prontas, para a realização do Esquete, mas sim, aguçar a curiosidade e interesse dos participantes, demonstra-se o potencial desta arte para o ensino de Geografia.

Por fim, os Esquetes não partem de um princípio vago, realizados apenas para entreter, buscam demonstrar as possibilidades e potencialidades por meio da experiência do realizar. No efetivar do esquetear, a forma, os meandros, desafios, dificuldades, alegrias e o desenvolver de potencialidades que na forma comum de ensino não seria possível desabrochar, na figura 19 observa-se os alunos no ato de realizarem os Esquetes.



Figura 19 – O ato de Esquetear



Fonte: PELUSO, D. 2019.

Por fim, o fazer dos Esquetes/o Esquetear, envolve muitos questionamentos que decorrem dos grupos, quanto aos espaços, às improvisações, as dúvidas e o receio são companheiros fiéis dos educandos participantes, mas ao delinear a liberdade, ao incentivar a criatividade, são grandes as surpresas, que indeferem do local e material usado.

O ato de viver e fazer o Esquete e o Teatro se expressa no momento, ver a arte é uma dinâmica, algo novo a ser vivenciado, uma experiência enriquecedora e empolgante, pois reforça o sentido de que ainda vale a pena continuar na luta por uma educação libertadora.<sup>85</sup> Sendo apresentado no item a seguir a sistematização dos dados, obtidos por meio do questionário<sup>86</sup> disponibilizado aos alunos no encerrar das atividades com Esquete.

<sup>85</sup> Compreende-se como libertadora o processo de educação com formação crítica, de esclarecimento e colocação do entendimento do sujeito de integração no sistema e compreensão no sistema, valorizando a construção da sua identidade interligada ao seu local de vida.

<sup>86</sup> Questionário igual ao do diagnóstico inicial, disponibilizado no Apêndice VI.

### 3.3 Os resultados

O decorrer do fazer Esquetes, não é um caminho retilíneo e contínuo, apresenta-se ao inverso, várias são as curvas e velocidades, para manter-se o foco necessitou-se avançar além do conhecimento teórico. A persistência foi fundamental, diversos são os obstáculos e adversidades que circundam o desenvolver desta arte.

Os dados que apresentados na sequência foram obtidos por aplicação do questionário no Apêndice IV no dia 20 de agosto de 2019, justifica-se a adoção do mesmo questionário do diagnóstico inicial, por permitir o comparativo entre dados. Segue-se assim para a análise da idade dos participantes, e nota-se a alteração do público participante, como ilustrado no quadro 21.

**Quadro 23** – Séries dos participantes- diagnóstico final

<i>Série</i>	<i>Quantidade (alunos)</i>	<i>Quantidade (porcentagem)</i>
<b>6° A</b>	10	47,62%
<b>6° B</b>	10	47,62%
<b>Em branco</b>	01	4,76%
Total 21 alunos = 100%		

Org. PELUSO, D. 2019.

É destacado a variabilidade dos participantes, devido a rotatividade, que não se concentra apenas no quadro docente, mas estudantil também, diversas foram as desistências de alunos no caminho, e o ingresso de novos, o que ocasionou um recomeço, uma nova explicação e integração dos participantes com a dinâmica que foi desenvolvida. Pode-se visualizar a afirmação no quadro 24, a seguir, que demonstra as idades dos participantes.

**Quadro 24** – Idade dos participantes - diagnóstico final

<i>Faixa etária</i>	<i>Quantidade (alunos)</i>	<i>Quantidade (porcentagem)</i>
10 anos	02 alunos	9,53%
11 anos	06 alunos	28,57%
12 anos	08 alunos	38,09%
13 anos	02 alunos	9,52%
15 anos	01 aluno	4,76%
Em branco	02 alunos	9,53%
Total 21 alunos = 100%		

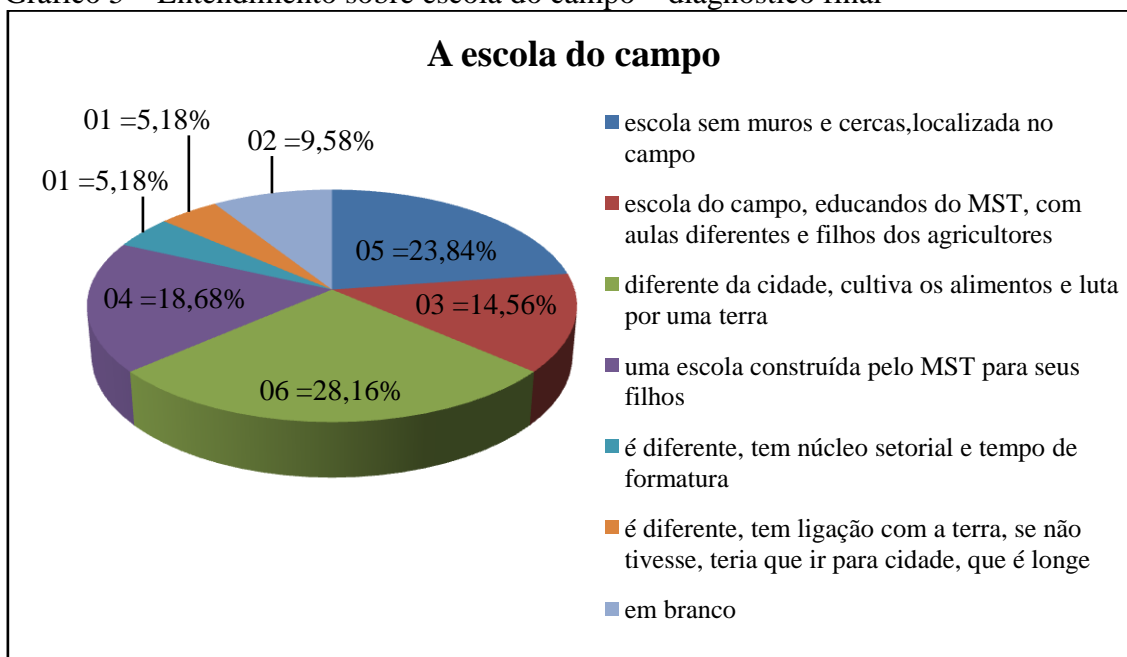
Org. PELUSO, D. 2019.

Os momentos de aprendizagem foram inúmeros, indiferente da idade dos participantes, as constantes alterações de planejamento para integrar todos sem causar preconceitos ou exclusões, não representou obstáculos intransponíveis, ao contrário,

estes períodos de contato com os participantes oportunizaram viver de diversas experiências que “jamais” imaginava-se viver na profissão.

Nos diversos campos realizados na instituição, e o constante trabalho da professora Danila, que em suas aulas retomava os conteúdos relacionados aos Esquetes, para reavivar os aprendizados, ressalta-se a alteração quanto aos entendimentos sobre a Escola do Campo, demonstrados no gráfico 05:

Gráfico 5 – Entendimento sobre escola do campo – diagnóstico final



Fonte: Dados pertencentes à pesquisa, acervo pessoal.  
Org.: PELUSO, D. 2019.

Ao verificar os resultados, elenca-se a diminuição das categorias respondidas, mas destaca-se maior complexidade das respostas, ao passo que é realizada a comparação, a diferença se sobressai, enquanto que no diagnóstico inicial 14 (28%), destacaram a escola como liberdade sem muros e grades, no diagnóstico final, maior porcentagem foi de 06 (28,16%) que afirmam a escola ser: “*diferente da cidade, cultiva os alimentos e luta por uma terra*”.

As categorias alteraram-se no decorrer da pesquisa, destaca-se 04 (18,68%) afirmam: “*uma escola construída pelo MST para seus filhos*”, ao ponto que 03 (14,56%), identifica como: “*escola do campo, educandos do MST, com aulas diferentes e filhos de agricultores*”. Destaca-se o uso da terminologia MST, que refere-se ao movimento de resistência, algo não evidenciado no diagnóstico inicial, que pode associar-se ao entendimento da Pedagogia do Movimento, que entende-se por Caldart (2012, p. 546) como:

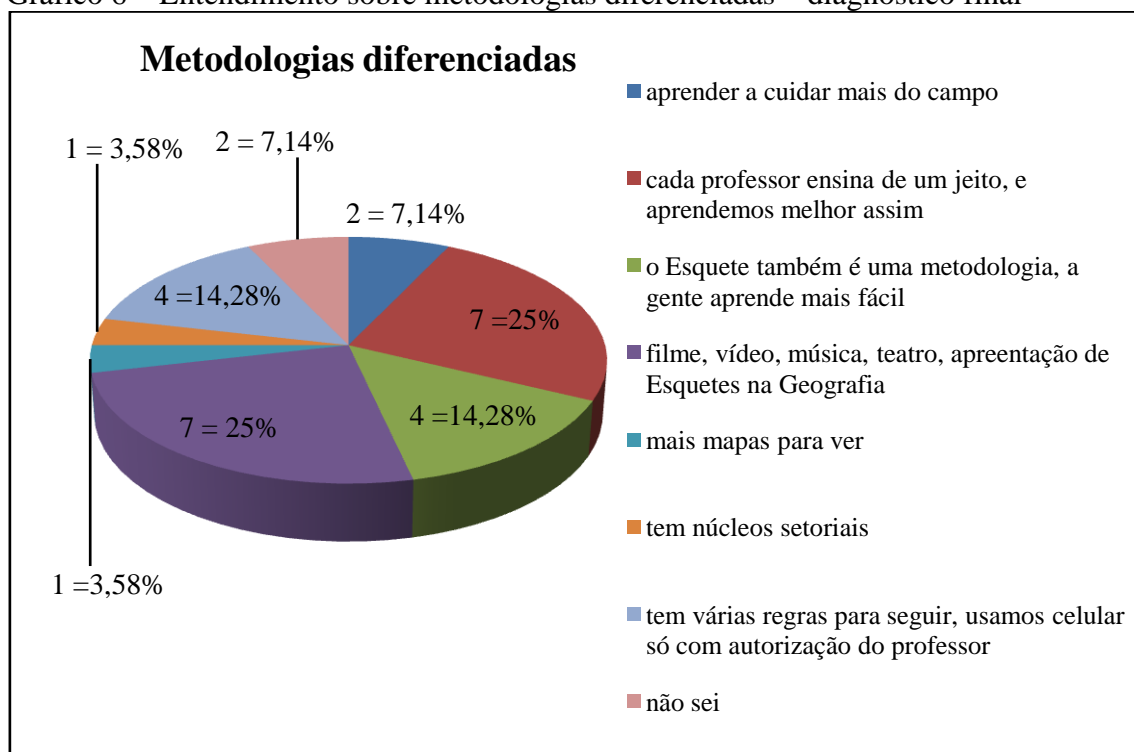


A expressão *Pedagogia do Movimento* é usada atualmente em duplo e articulado sentido. Como nome abreviado de *Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*, identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por este movimento social de trabalhadores produzida por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica. Como conceito específico, a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto de pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana. [...]

Desta forma, entende-se a Pedagogia do Movimento em seus ambos usos, mas destaca-se nesta pesquisa a adoção como teoria do movimento social, que anda ao encontro de sua pergunta originária, de entender o ser humano como uma construção social e histórica, e devido a este fato delinea-se esta terminologia, que *movimento* refere-se a historicidade de seus componentes essenciais. (CALDART, 2012)

Em seguida, parte-se para a análise das metodologias diferenciadas e suas compreensões, como ilustrada no gráfico 06<sup>87</sup>:

Gráfico 6 – Entendimento sobre metodologias diferenciadas – diagnóstico final



Fonte: Dados pertencentes à pesquisa, acervo pessoal.

Org.: PELUSO, D. 2019.

É possível identificar neste resultado algumas transformações, enquanto 09 (40,90%) no diagnóstico inicial afirmavam ser metodologias diferenciadas as atividades

<sup>87</sup> Salienta-se o plano físico dos participantes (21 alunos), pois neste gráfico foi identificado 28 respostas, que seguem na porcentagem respectiva.

desenvolvidas pelos professores, que possibilita aprender mais. No diagnóstico final, encontra-se a categoria “*filme, vídeo, música, teatro, apresentação e Esquete na Geografia*” e “*cada professor ensina de uma forma, e aprendemos melhor assim*”, ao juntar somam 14 (50%) das afirmativas do questionário. Ao ponto que 04 (14,28%) pontuam o “*Esquete também é uma metodologia, a gente aprende mais fácil*”. Portanto, concorda-se com Caldart (2012, p. 547):

A materialidade da luta e das relações sociais construídas e transformadas para sua sustentação são as “circunstâncias educadas” para conduzir a formação de determinado tipo de ser humano. E como educador das circunstâncias e sujeito de práxis, o sujeito pedagógico, pois põe em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz formadora combinada *luta social* e da *organização coletiva*, em sua articulação necessária com as matrizes do *trabalho*, da *cultura* e da *história*. [...]

Desta forma, entende-se nesta pesquisa a importância de considerar o aluno como sujeito constituinte de história, mas também como ser cultural e coletivo, que constrói-se nos diferentes momentos, ambientes e coletivos, que exigem dos educadores uma visão com maior amplitude. Assim sendo, elenca-se Callai (2013, p. 156): “As discussões atuais referentes ao ensino e à escolarização estão a exigir de nós a capacidade de entender o mundo e sermos criativos para podermos pensar e operacionalizar formas mais adequadas de realizar a aprendizagem”.

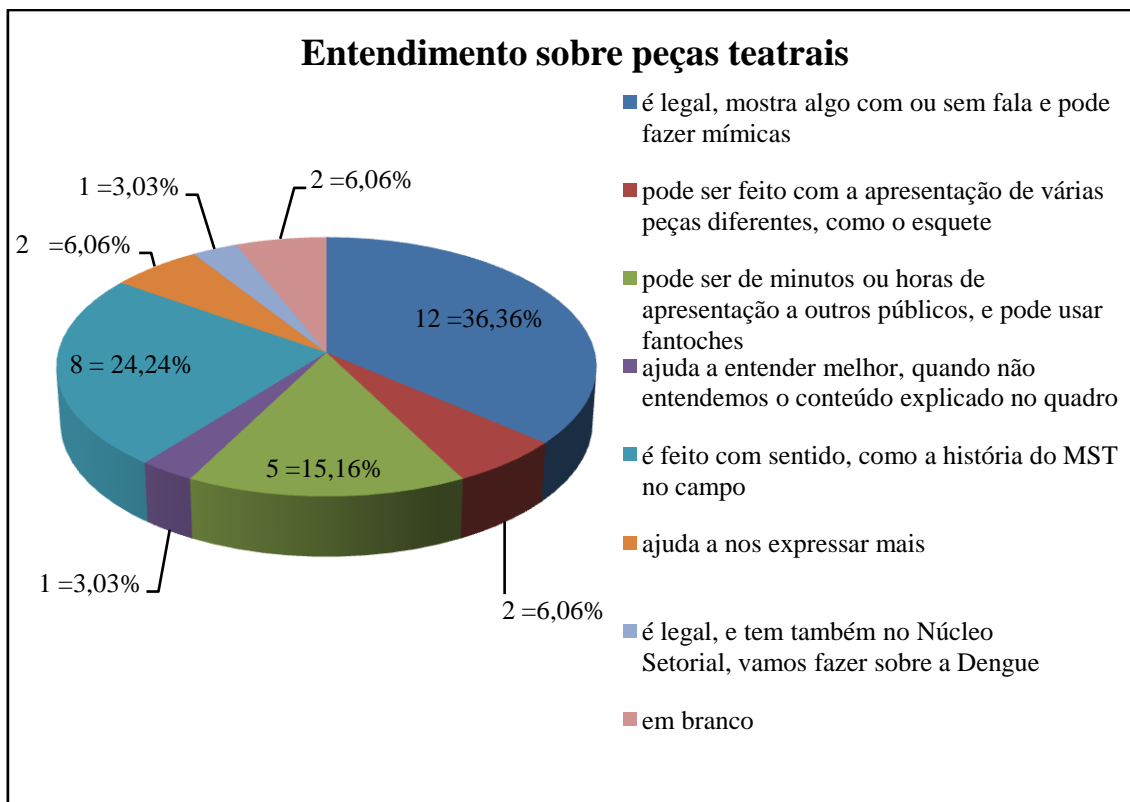
O aprender em uma gama ampla, traz consigo, diga-se “novas” formas de ensino, como o Teatro, que ao acompanhar a história da humanidade foi importante ponto de registro e mesmo com sua longa existência, pouco associa-se esta arte a ambientes escolares, pelo fato da sua evolução ter condicionado alguns “estereótipos,” como a realização em ambientes específicos, com pessoas específicas e histórias mais específicas ainda, quando na verdade, não existe um local específico, uma pessoa, ou uma história, o que existe é um objetivo de produção, e este necessita nestas produções ser evidenciado.

Portanto, passa-se assim para a ilustração do entendimento a respeito das peças teatrais no diagnóstico final, como ilustrado no gráfico 07<sup>88</sup>, apresentado a seguir.

Gráfico 7 – Entendimento sobre peças teatrais – diagnóstico final

---

<sup>88</sup> Ressalta-se que os dados não concretizam-se com o número dos participantes (21 alunos), pois nas devolutivas dos questionários apresentou-se 33 retornos, e a porcentagem segue por este quantitativo.



Fonte: Dados pertencentes à pesquisa, acervo pessoal.  
Org.: PELUSO, D. 2019.

É destacado neste retorno, a alteração do cunho respondido, observou-se o aprofundamento e entendimento teórico, que não concentra-se na análise superficial, demonstrou interesse pelo tema como identificado na categoria 05 (15,16%): *“pode ser de minutos ou horas de apresentação a outros públicos, e pode usar fantoches”*. Ao passo comparativo do diagnóstico inicial uma categoria com respostas semelhantes concentrava 06 (20,69%) identificava-se como: *“é uma história passada em algum lugar, engraçada, com mímica”*.

Evidencia assim o retorno de 12 (36,36%) ressaltam a afirmação o Teatro e as peças teatrais auxiliam na compreensão dos conteúdos explicados no quadro, ao ponto que 08 (24,24%) afirmam ser feito com a história do MST no campo. Portanto estes resultados são evidenciados, não apenas pelo trabalho da pesquisa, mas pela integração da professora Danila, que em diversos momentos de explicação dos conteúdos realizava retomadas e explicava sobre a Educação do Campo e o MST, tendo fundamental importância, não apenas nos dados constantes no questionário, mas também nas peças escritas pelos educandos.

Parte-se, assim, para a análise das participações em peças teatrais, disponíveis no quadro a seguir.

### Quadro 25 – Participação em Teatro ou peças teatrais - diagnóstico final

<i>Alternativas respondidas</i>	<i>Quantidade (alunos)</i>	<i>Quantidade (porcentagem)</i>
Sim	18 alunos	85,71%
Não sei	02 alunos	9,53%
Não	01 aluno	4,76%

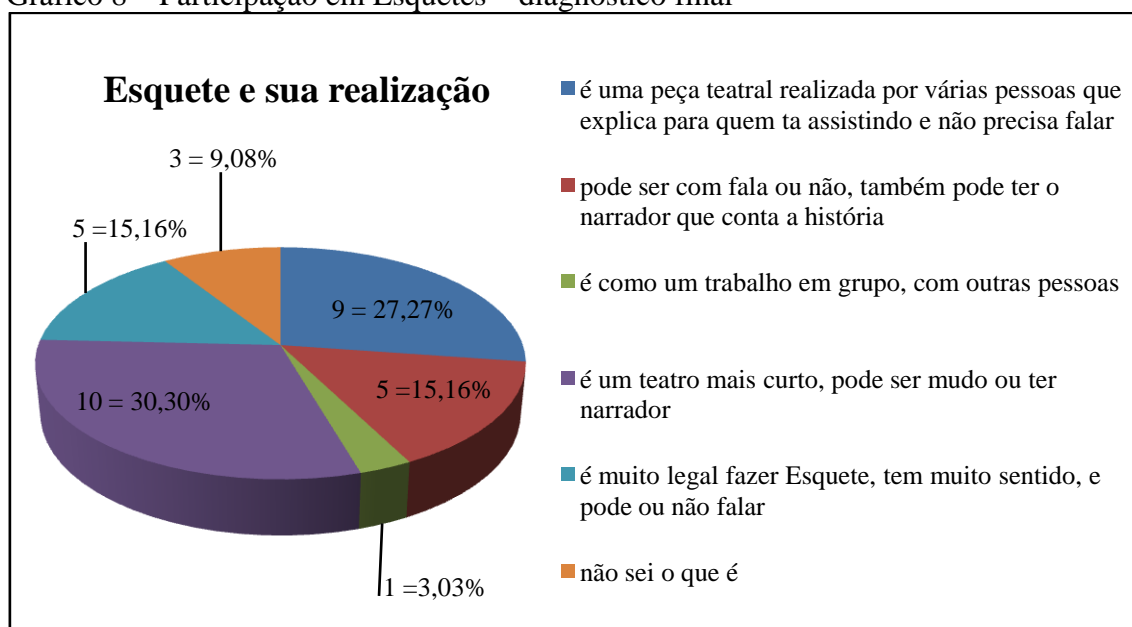
Fonte: Dados pertencentes à pesquisa, acervo pessoal.

Org.: PELUSO, D. 2019.

Ao evidenciar-se os dados, nota-se a alteração ao comparar-se com os dados do diagnóstico inicial, desta forma, optou-se por estabelecer um breve comparativo, onde 09 alunos (40,90%) afirmaram anteriormente à prática do Esquete terem participado de Teatro e peças teatrais, devido ao desenvolvimento em um dos Núcleos Setoriais o Teatro sobre a Dengue, ao ponto que no diagnóstico final 18 alunos (85,71%) afirmam a participação em peças teatrais e Teatro, enquanto que 03 alunos (14,29) dizem não saber ou não terem participado, que se justifica pelo fato anteriormente explicado referente à rotatividade, eles não tiveram a possibilidade de participar integralmente do processo da pesquisa.

À vista disso, parte-se para a análise dos dados sobre o conhecimento a respeito do Esquete, e como se realiza arte do Esquete, que encontra-se sistematizados no gráfico 08<sup>89</sup>.

Gráfico 8 – Participação em Esquetes – diagnóstico final



Fonte: Dados pertencentes à pesquisa, acervo pessoal.

Org.: PELUSO, D. 2019.

<sup>89</sup> Os dados apresentados no gráfico correspondem a 33 retornos e não ao plano físico da pesquisa, que era 21 participantes.

Torna-se possível ver as diferenças comparando-se aos dados do diagnóstico inicial, onde 11 alunos (50%) inicialmente afirmarem que não conheciam o Esquete num dado aproximado no diagnóstico final 10 (30,30%) dizem: “*é um teatro mais curto, pode ser mudo ou ter narrador*”. Ao passo que identifica-se o avanço quanto à compreensão do fazer Esquetes, ao ressaltar 09 (27,27%), afirma que é uma peça teatral que realiza-se por várias pessoas e explica com e sem fala aos que assistem, em contraponto 05 (15,16%) entendem o Esquete como algo muito “legal” a ser feito e com muito sentido na sua realização, pelo fato de entenderem as apresentações dos colegas.

Concorda-se com Caldart (2012, p. 547):

Por isso, temos afirmado que o MST não cria uma nova pedagogia, mas sim recupera e mobiliza de um jeito específico, pela historicidade de suas ações, matrizes pedagógicas construídas ao longo da história de formação da humanidade. E é este movimento pedagógico que está na base de construção da concepção de educação e também de escola do MST, desde os fundamentos, pois, que a projetam para além dele.

Neste tocante que assemelha-se o objetivo da pesquisa com o fundamento do *locus* da pesquisa, não almejam o desenvolver- de novas teorias, as reinventam, isto encaixa-se perfeitamente no Esquete, ao derivar-se do Teatro e apropriar em sua realização a teoria desenvolvida por Brecht para a elucidação e retirada do espetáculo das apresentações, dando mais ênfase a interpretação e a formação de consciência ao assistir-se uma peça. O Esquete realiza atitude semelhante, não buscou-se ambiente “próprio” para a realização, levou-se ao público as possibilidades e atrativos para desenvolver a arte.

Ao findar a pesquisa, busca-se deixar claro que o objetivo não foi e nem será de questionar bases ou pressupostos da arte teatral e de sua realização, mas mostrar que é possível ensinar com base no cotidiano dos alunos, valorizar o conhecimento empírico trazido para os interiores das escolas, não será atraso se compactuado com uma modalidade de ensino que busque a compreensão e entendimento completo e complexo do mundo.

O ensinar permeia diversos caminhos em variados ritmos e ambientes, cabe ao professor e aos alunos desenvolverem em trabalho coletivo as melhores formas de apropriar-se do conhecimento científico produzido pelo homem no decorrer de sua história e o transpor para a sua realidade, para que se torne útil e, ao colocar-se em prática, transforme a realidade com o objetivo de uma melhor condição de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, uma proposta didática com Esquetes para o ensino de Geografia no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, foi realizada com objetivo de ilustrar as possibilidades de utilizar o Teatro/Esquetes no ensino, suas potencialidades e resultados.

Neste contexto, necessitou-se além do apoio e domínio teórico sobre o tema olhar para as outras áreas cênicas como a arte, os espaços físicos dos teatros, os panoramas sociais de elaboração das teorias no contexto histórico de seus diretores e dramaturgos, que em seus projetos influenciaram na realização da arte teatral.

Frente a pesquisa, buscou-se não apenas demonstrar as possibilidades do ensino da disciplina de Geografia com os Esquetes, mas sim de identificar os caminhos trilhados, as teorias adotadas e seus objetivos de realização, pelo fato de não desenvolver-se apenas um “espetáculo de teatro/esquete,” mas foi exatamente o inverso, pelo fato de em parte o encantamento e a admiração, e trazer como pano de fundo a realidade, que ao formar consciência e identidade ressignificou o conhecimento geográfico.

No construir da pesquisa realizou-se aporte teórico relacionado às teorias que compõem o fazer Teatro, seus diretores, dramaturgos como Constantin Stanislavski, Bertold Brecht, Antonie Artaud e Jersy Grotowski, que em suas passagens terrenas inseriram suas contribuições á arte do Teatro.

No traçar da pesquisa optou-se pela teoria de Brecht, é referenciado por diversas fontes como o dramaturgo que não rejeitou o palco italiano, mas o “virou de pernas para o ar”, pelo fato de não trazer o teatro como uma ferramenta de encantamento e atração, mas como uma construção das bases interpretativas e críticas, gerando na sua realização o constante questionamento pela dialética, permitiu, assim, uma formação crítica.

As demais linhas teóricas trazidas formaram a base conceitual da pesquisa que por tratarem-se de estudos críticos, focam a atividade no autor, ator, espaço e local de realização, oportunizando a construção de uma pesquisa que ao seguir por uma teoria não desconsidera ou elimina as demais, mas as congrega, cada qual em seu espaço e tempo de realização das peças encenadas.

Diversos são os questionamentos sobre o Esquete e seu papel no ensino, por ser uma ferramenta/linguagem/recurso pouco utilizado, é desconhecido por muitos. Com a

pesquisa, buscou-se tornar esta arte derivada do Teatro, conhecida, compreendida e posteriormente, utilizada nas disciplinas como a Geografia, que oportuniza a aprendizagem dos conceitos de lugar, território, região e paisagem. Ao desenvolver as aulas de forma diferenciada ilustra-se a ocupação destes espaços em imersão com a realidade que vivencia-se cotidianamente, destaca-se a ocupação destes espaços e sua importância perante o cenário mundial, o *lócus* da pesquisa foi um Colégio construído pela luta popular, desenvolvendo-se dentro da lógica MST de ensino.

O experienciar do Esquete foi um caminho percorrido com inúmeras possibilidades e surpresas, o trilhar não foi imerso em pétalas de rosas, constantes vezes o trajeto foi sinuoso, com obstáculos, com cenários conflituosos, manter-se na pesquisa, foi ato difícil. Mas, estas dificuldades foram superadas, pelo desejo de tornar visível esta arte e no ensino de Geografia, acredita-se na educação, e vê-se a mudança ao iniciar por nós, nas carreiras docentes.

Os resultados não concentram-se no findar da realização dos Esquetes, mas apresentaram-se constantemente no caminho da realização, que firmou a certeza da contribuição mesmo que ínfera para a compreensão da realidade. Assegurou-se neste traçar acadêmico do mestrado, não apenas no âmbito profissional, mas humano, com diversas experiências e vivências, ou registradas nesta produção, outras concentra-se na mudança de olhar sobre as realidades vivenciadas.

A audácia de propor esta pesquisa resultou no conhecimento das constantes mudanças nos ambientes escolares. E trouxe a certeza da escolha correta do caminho e da profissão, o teatro não é usado justamente pelo seu poder de elucidação, como diz Boal, ele não é a revolução, mas certamente é o treinamento.

O *lócus* da pesquisa, não foi uma escolha aleatória, mas foi definido detalhadamente, a oportunidade de tornar-se um “ser humano”, necessitava da mudança de cenários, novos conhecimentos, realidades e desafios, pelo fato de em nenhum momento compactuar-se com apenas “mais uma produção”, queria-se experienciar, mostrar possibilidades, explanar os acontecimentos, e tornar visível uma realidade negada por muitos.

Na pesquisa, demonstrou-se que com o Esquete fundamentado na teoria de Brecht, possibilita-se uma frenagem no ritmo conturbado e acelerado da vida moderna, que incontáveis vezes no lecionar desconsidera-se o local e os conhecimentos empíricos trazidos em sua diversidade para o interior das salas, pois é necessário cumprir metas e objetivos.

Cabe destacar que o término da pesquisa possibilitou a formação de um novo olhar para a produção acadêmica, uma saída da zona confortável dos padrões de “sala de aula”, dos moldes de instituições de ensino e partiu-se em busca do novo, do desconhecido, do que não é mostrado com frequência nas teorias, que por muitos é visto como retrógrado e atrasado, mas que ao perpassar estas barreiras e vivenciar esta realidade é de fato uma grande realização experienciar o pedagógico na construção dos esquetes.



## REFERÊNCIAS

- ANTONIN Artaud: Artaud através do espelho, por Laura Wetherington. Disponível em: <<https://jacket2.org/category/tags/antonin-artaud>>. Acesso em: 03 jan. 2019.
- ASCARI, Ronaldo & TOFFOLO, Geliane. **Escola Estadual do Campo Tancredo Neves: Educação do ou no Campo?**. Artigo de conclusão de curso Geografia Licenciatura na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Francisco Beltrão-Paraná. UNIOESTE, 2018 (em prelo).
- ARRANTES, Urias Corrêa. **Artaud: Teatro e Cultura**. São Paulo. Editora da UNICAMP. 1988.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, territórios em disputa**. 02ª edição. Rio de Janeiro-Petropolis. Editora: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Caderno Cedes**. Campinas. Vol. 27, n. 72, páginas 157-176, maio/agosto. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso: 04 ago. 2019.
- AZEVEDO, Gerlúzia de Oliveira. **Antonin Artaud: a crueldade pelos desenhos e autorretratos**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 03ª edição. São Paulo. Editora: Brasiliense, 1987.
- BIOGRAFIA de Constantin Stanislavski: Produtor, ator, ator de teatro (1863-1938). Disponível em: <<https://www.biography.com/people/constantin-stanislavski-9492018>>. Acesso em 03 jan. 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (Constituição Federal de 1988). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao.htm)>. Acesso em: 27 set. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Editora Civilização Moderna. Rio de Janeiro, 1991 (6ª edição)
- BOSSMANN, Reinaldo. **O teatro épico de Brecht**. Revista Letras de Curitiba. Número 24, pgs 263 a 267. Publicado em dezembro de 1975. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/viewFile/19607/12819>>. Acesso em: 08 set. 2018.
- CACCIAGLIA, Mario. **Pequena história do Teatro no Brasil: quatro séculos de teatro no Brasil**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 1986.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. Rio de Janeiro-São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. *In.*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro-São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento. Rio de Janeiro-São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. *In.*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.)

**Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro-São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

\_\_\_\_\_. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo osfs; CALDART, Roseli Salete (orgs) **Por Uma Educação do Campo: educação do campo: identidade e políticas públicas.** Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Brasília – DF. 2002. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 21 jun 2018.

\_\_\_\_\_. (org.). **Caminhos para a transformação da escola:** Reflexões desde as práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: O Professor.** Ijuí. Editora: Unijuí, 2013.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In.: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia:** práticas e textulizações no cotidiano. 6ª Edição. Porto Alegre. Editora Mediação, 2008.

CALLAI, Helena Copetti & TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz (orgs). **Diálogos com professores:** cidadania e práticas educativas. Ijuí. Editora: Unijuí. 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e Diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In.: CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação Geográfica:** teorias e práticas docentes. 2ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro:** estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo. Fundação Editora da UNESP. 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 05ª edição. São Paulo. Editora: Cortez, 2001.

CORIFEU. Dicionário de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/corifeu/>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

COSTA, Reinaldo Corrêa. A questão agrária, o território e as exigências do Capital. In.: FERREIRA, Gustavo Henrique Cepolini (org.). **Geografia Agrária no Brasil:** disputas, conflitos e alternativas territoriais. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

FERREIRA, Amarílio Junior & BITTAR, Marisa. Pluralidade lingüística, escola de Bê-Á-Bá e Teatro jesuítico no Brasil do Século XVI. **Educação & Sociedade [online]** 2004.

ISSN 01017330. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313718009>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

FIEST, Hildegard. **Pequena viagem pelo mundo do Teatro.** Editora: Moderna. São Paulo, 2005.

FILHO, Benedito Nicolau dos Santos Filho. **Aspectos da história do teatro na cultura paranaense.** Curitiba, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa.** 30ª edição São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. Rio de Janeiro-São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. In.: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro-São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

MATZENBACHER, Carila Spengler. **Arquitetura Teat(r)al Urbanística-Transformação do Espaço Cênico - Teat(r)o Oficina (1958-2010)**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

MAUCH, Michel; FERNANDES, Adriana; CAMARGO, Robson Corrêa de. O rei Stanislavski no tempo da pós-modernidade: traduções, traições, omissões e opções. **Revista de História e Estudos Culturais (FÊNIX)**. Setembro/Outubro/Novembro/Dezembro de 2010. Vol.7. Ano VII n° 3. Disponível em: <[http://www.revistafenix.pro.br/PDF24/Dossie\\_03\\_Michel\\_Mauch.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF24/Dossie_03_Michel_Mauch.pdf)>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

MELLO, Cíntia Valério de. **Os trabalhadores sem terra no processo de formação do assentamento Valmir Mota: Cascavel, Paraná (1997-2017)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual do Oeste do Paraná *campus* Marechal Cândido do Rondon. Paraná, 2018. Disponível em: <[http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3886/5/Cintia\\_Mello\\_2018.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3886/5/Cintia_Mello_2018.pdf)>. Acesso em 05 jul. 2019.

MONÓLOGO. Conceito de Monólogo. Disponível em: <<http://queconceito.com.br/monologo>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

NEVES, Libéria Rodrigues & SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar**. São Paulo: Campinas. Editora Papirus. 2009.

MUNARIM, Antônio. **Educação do Campo: identidade em construção**. Belo Horizonte: Universidade Fumec, 2009. Disponível em: <<http://www.fetaemg.org.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-do-campo-2-edicao.pdf>>. Acesso em 30 julho de 2019.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se... Em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In.: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de geografia no Século XXI**. São Paulo-Campinas. Editora: Papirus. 2004.

JÚNIOR, Heitor Antônio Paladim. **Educação do Campo: A territorialização e espacialização do MST**. São Paulo. Editora Annablume. 2010.

KUNH, Martin & ZILLI, Gilvane Teresinha Savariz. A Pesquisa como Princípio Pedagógico: Protagonismo e Interdisciplinaridade. In.: CALLAI, Helena Copetti & TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz (orgs). **Diálogos com Professores: Cidadania e Práticas Educativas**. Ijuí. Editora Ijuí. 2015.

GARCIA, Santiago. **Teoria e prática o teatro**. Tradução de Salvador Obiol de Freitas. São Paulo. Editora: Hucitec, 1988.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª edição revista. São Paulo, Campinas. Editora Autores Associados. 2012.

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

GROTOWSKI. Jerzy. Por Keith Fowler. Assistente de estudante de Jerzy Grotowski revela os segredos de dentro do laboratório. Disponível em:

<<https://www.americantheatre.org/2014/01/08/student-assistant-to-jerzy-grotowski-reveals-secrets-from-inside-the-writing-lab/>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

GPTED – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Ministério da Educação. Brasília, outubro de 2013.

HAMMEL, Ana Cristina. **Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Cascavel–Paraná, 2013.

HAMMEL, Ana Cristina & BORGES, Liliam Faria Porto. Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 59, páginas: 251-271 out. 2014. ISSN:1676-2584

LAGE, André. O Teatro segundo Artaud ou a reinvenção do corpo. **Revista de Teatro Palco & Rua**. Belo Horizonte. 2008. Disponível em:<[https://primeirosinal.com.br/sites/default/0files/artigo\\_publicacao/O%20teatro%20segundo%20Artaud.pdf](https://primeirosinal.com.br/sites/default/0files/artigo_publicacao/O%20teatro%20segundo%20Artaud.pdf)>. Acesso: 16 jun. 2018.

LACOSTE, Yves. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecília França. 19ª edição. São Paulo-Campinas. Editora: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. Campinas. São Paulo. Editora: Papirus, 1989.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba. 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_edcampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf)>. Acesso em: 03 de maio de 2019.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução para a língua portuguesa sob direção de J. Guinsberg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo. Editora: Perspectiva, 1999.

PATRIOTA, Rosângela. A escrita da história do teatro no Brasil: questões temáticas e aspectos metodológicos. **Revista História**. São Paulo. Volume 24, n.2, págs. 79-110. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v24n2/a04v24n2>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht: vida e obra**. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra, 1974. (2ª edição – revisada e aumentada).

\_\_\_\_\_. **O que é Teatro?** São Paulo. Editora Nova Cultural: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Biografia**. Atualizada em: 09 novembro de 2014. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa26297/fernando-peixoto>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Teatro em questão**. São Paulo. Editora Hucitec. 1989.

\_\_\_\_\_. **Teatro em aberto**. São Paulo. Editora Hucitec – Edições Primeiros Atos. 2002.

Projeto Político Pedagógico-PPP. **Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida-Ensino Fundamental e Médio**. Assentamento Valmir Motta de Oliveira. Cascavel. 2017.

REVERBEL, Olga. **Teatro: atividades na escola-currículos**. Porto Alegre. Editora: Kuarup, 1995.

SADISMO. Significado de sadismo. Fonte: <<https://www.significados.com.br/?s=sadismo>>. Acesso em: 02 set. 2018.

SAPELLI, Marlene. Lucia. Siebert. **Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagogia das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Florianópolis, Santa Catarina: UFSC, 2013. [Tese doutorado].

\_\_\_\_\_. **De Paulo Freire a Pistrak**. Disponível em: <<httpcoral.ufsm.br/sifedocregionalimagesAnaisEixo%2008Marlene%20Lucia%20Siebert%20Sapelli.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. Desafios e possibilidades da representação como recurso didático-pedagógico: relato de uma experiência-Colônia Upá/PR. **Revista Formação**, n.2, volume 2, 2014, páginas: 119-135. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/3073/2851>>. Acesso em: 14 out. 2018.

SELBACH, Simone (supervisora geral). [Et.al.]. **Geografia e didática**. Coleção como bem ensinar. Rio de Janeiro: Petrópolis. Editora Vozes, 2014.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **Dramatização para o Ensino de Geografia**. Rio de Janeiro. Editora Jobran. 1995.

SIMULACRO. Dicionário de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/simulacro/>>. Acesso em: Acesso: 16 jun. 2018.

SOLDA, Maristela. **Núcleo Setorial e os aspetos interdisciplinares na Proposta Pedagógica Complexos de Estudo**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Foz do Iguaçu-Paraná, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST**. Rio de Janeiro: Petrópolis. Editora: Vozes. 2006.

SURREALISMO. Significado de Surrealismo. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/surrealismo/>>. Acesso em: 02 set. 2018.

SLOWIAK, James & CUESTA, Jairo. **Jerzy Grotowski**-Tradução de Julia Barros. São Paulo. Editora: É Realizações, 2013.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção do personagem**. Tradução de Elizabeth Reynolds. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira. 1989.

TEIXEIRA, Selma Suely. **Teatro em Curitiba na década de 50: história e significação**. Dissertação (Mestrado em Letras) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1992.

TEATRO, Oficina: o the tycoon v the theatre, por The Guardian. (Tradução: Teatro Oficina: o magnata do teatro). São Paulo. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/cities/2017/nov/29/teatro-oficina-theatre-sao-paulo-counterculture-silvio-santos>>. Acesso em 25 jan. 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Esquete: caracterização de um gênero oral e sua possível correlação com outros gêneros. **Revista Olhares & Trilhas**. (vol.19 n.2) ISSN 1983-3857. Páginas: 115-143. Uberlândia, 2017.

TRIOLOGIA. Meus Dicionários – significado da palavra. Disponível em: <<https://www.meusdicionarios.com.br/trilogia>>. Acesso em: 26 de abril de 2019.

OLIVEIRA, Dean Gomes de. **Educação do Campo e os Complexos de Estudo do MST**: o caso da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares de Cascavel/PR. Artigo apresentado no VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária. GT 14 – Educação do/no campo. ISSN: 1980-4555. Disponível em: <[https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14\\_1506907581\\_arquivo\\_singa-dean.pdf](https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506907581_arquivo_singa-dean.pdf)>. Acesso em 05 ago. 2019.

ORGANICIDADE. Dicionário de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/organicidade/>>. Acesso em 22 de junho de 2018.

VERNÁCULO. Significado de vernáculo. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/vernaculo/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In.: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Campinas. Editora: Papirus, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **APÊNDICES**



*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*

*CONEP em 04/08/2000*

*Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*

**ANEXO I  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Título do Projeto: Ensino de Geografia mediado por esquete na Educação do Campo.

**Daiane Peluso (46) 99910-9970**

**Marli Terezinha Szumilo Schlosser (45) 99912-0880**

Convidamos você professor (a) a participar da nossa pesquisa que tem como objetivo desenvolver o Ensino de Geografia por meio das práticas de Esquetes. Esperamos com este estudo contribuir para as ações educativas sobre o Ensino de Geografia com o intermédio e uso dos Esquetes, possibilitando assim a você professor (a) a aprendizagem de um recurso didático que posteriormente poderá ser incluído nas suas aulas, bem como o fortalecimento da consciência geográfica e a experiência de aprendizagem com um recurso que utiliza como base a vivência diária, tendo o benefício de fortalecer o laço e formação de identidade dos participantes. Para tanto você será convidado a responder um breve questionário sobre o esquete, posteriormente você poderá participar da realização do esquete. Salientamos que no decorrer da pesquisa não será cobrado e nem receberá valores monetários pela sua participação.

Durante a execução da pesquisa, o risco é a sensação de desconforto e constrangimento com as questões realizadas pelo fato de envolver suas percepções sobre o espaço onde vive. Neste caso, você terá total liberdade de optar em continuar ou não respondendo o questionário. Em situações adversas, será comunicado imediatamente a coordenação pedagógica, podendo inclusive acionar o SAMU, caso necessário.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092.



Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto a participar da pesquisa.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

\_\_\_\_\_

(Assinatura)

\_\_\_\_\_

(Nome do sujeito de pesquisa)

Nós, Daiane Peluso (mestranda) e Marli Terezinha Szumilo Schlosser (Orientadora), declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais e responsáveis.



*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*

*CONEP em 04/08/2000*

*Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*

**ANEXO I  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Título do Projeto: Ensino de Geografia mediado por esquete na Educação do Campo.

**Daiane Peluso (46) 99910-9970**

**Marli Terezinha Szumilo Schlosser (45) 99912-0880**

Convidamos seu filho (a) a participar da nossa pesquisa que tem como objetivo desenvolver o Ensino de Geografia por meio das práticas de Esquetes. Esperamos com este estudo contribuir para as ações educativas sobre o Ensino de Geografia com intermédio e uso dos Esquetes, bem como o fortalecimento da consciência geográfica e a experiência de aprendizagem com um recurso que utiliza como base a vivência diária, tendo o benefício de fortalecer o laço e formação de identidade dos participantes. Para tanto você será convidado a responder um breve questionário sobre o esquete, posteriormente você poderá participar da realização do esquete. Salientamos que no decorrer da pesquisa não será cobrado e nem receberá valores monetários pela sua participação.

Durante a execução da pesquisa, o risco é a sensação de desconforto e constrangimento com as questões realizadas pelo fato de envolver suas percepções sobre o espaço onde vive. Neste caso, você terá total liberdade de optar em continuar ou não respondendo o questionário. Em situações adversas, será comunicado imediatamente a coordenação pedagógica, podendo inclusive acionar o SAMU, caso necessário.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092.

Declaro estar ciente do exposto e autorizo meu filho ou responsável, \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

\_\_\_\_\_  
(Nome do responsável)

Nós, Daiane Peluso e Marli Terezinha Szumilo Schlosser, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao responsável.

Francisco Beltrão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.



*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*

*CONEP em 04/08/2000*

*Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*

**ANEXO I**  
**TERMO DEASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE**

Título do Projeto: Ensino de Geografia mediado por esquete na Educação do Campo.

**Daiane Peluso (46) 99910-9970**

**Marli Terezinha Szumilo Schlosser (45) 99912-0880**

Convidamos você estudante a participar da nossa pesquisa que tem como o objetivo desenvolver o Ensino de Geografia por meio da prática de Esquetes. Esperamos com este estudo contribuir para as ações educativas sobre o Ensino de Geografia com intermédio e uso dos Esquetes, bem como o fortalecimento da consciência geográfica e a experiência de aprendizagem com um recurso que utiliza como base a vivência diária, tendo o benefício de fortalecer o laço e formação de identidade dos participantes. Para tanto você será convidado a responder um breve questionário sobre o esquete, posteriormente você poderá participar da realização do esquete. Salientamos que no decorrer da pesquisa não será cobrado e nem receberá valores monetários pela sua participação.

Durante a execução da pesquisa, o risco é a sensação de desconforto e constrangimento com as questões realizadas pelo fato de envolver suas percepções sobre o espaço onde vive. Neste caso, você terá total liberdade de optar em continuar ou não respondendo o questionário. Em situações adversas, será comunicado imediatamente a coordenação pedagógica, podendo inclusive acionar o SAMU, caso necessário.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto a participar da pesquisa.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

\_\_\_\_\_

(Assinatura)

\_\_\_\_\_

(Nome do sujeito de pesquisa)

Nós, Daiane Peluso e Marli Terezinha Szumilo Schlosser, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

APÊNDICE IV – Questionário destinado aos alunos.



**Universidade Estadual do Oeste do Paraná**  
**Campus de Francisco Beltrão**  
Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010  
Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR



**Estado do**  
**Paraná**

Prezado(a) Aluno(a)!

Meu nome é Daiane Peluso, atualmente estou cursando Mestrado em Ensino de Geografia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão – Paraná.

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre Esquete e Teatro na escola do campo.

Posso contar com sua ajuda para responder algumas questões?

1. Em qual série você estuda? .....

2. Qual é a sua idade? .....

3. O que você entende por escola do campo?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. O que você entende por metodologias diferenciadas de ensino?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. O que você conhece por Teatro/peças teatrais?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. Você já participou ou participa de Teatro/peças teatrais?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Não sei/ Prefiro não dizer

7. Você ouviu falar de Esquete? Sabe o que é, e como é realizado?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Muito Obrigada pela sua ajuda!

## **ANEXOS**



UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Ensino de Geografia mediado por Esquete na Educação do Campo

**Pesquisador:** DAIANE PELUSO

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 89431818.4.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.791.616

**Apresentação do Projeto:**

Reapresentação

**Objetivo da Pesquisa:**

Reapresentação

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Reapresentação

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Reapresentação

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O estudo estava pendente por solicitação de acréscimo de informação no TCLE de que o documento será escrito em duas vias, ficando uma com o participante do estudo.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Atendeu ao item solicitado

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	30/07/2018		Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.791.618

Básicas do Projeto	ETO_1106289.pdf	19:25:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS.pdf	30/07/2018 19:22:53	DAIANE PELUSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNOS.pdf	30/07/2018 19:22:36	DAIANE PELUSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	30/07/2018 19:21:33	DAIANE PELUSO	Aceito
Outros	declaracaodeusodedadosemarquivo.pdf	26/05/2018 20:25:09	DAIANE PELUSO	Aceito
Outros	TCLEcampodeestudo.pdf	26/05/2018 20:24:30	DAIANE PELUSO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_B_QUESTIONARIO_A OS PROFESSORES.pdf	09/05/2018 11:19:40	DAIANE PELUSO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoqueapesquisanaoainiciou.pdf	09/05/2018 11:15:26	DAIANE PELUSO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_A_QUESTIONARIO_A OS ALUNOS.pdf	09/05/2018 11:12:33	DAIANE PELUSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodemestrado.pdf	02/05/2018 20:58:43	DAIANE PELUSO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	02/05/2018 20:53:37	DAIANE PELUSO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 31 de Julho de 2018

Assinado por:  
Dartel Ferrari de Lima  
(Coordenador)

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prrpg@unioeste.br

Anexo II- Hino do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Vem façamos a nossa liberdade  
Braços fortes que rasgam o chão  
Sob a sombra de nossa valentia  
Desfraldemos a nossa rebeldia  
E plantemos nesta terra como irmãos!

Vem, lutemos punho erguido  
Nossa força nos faz a edificar  
Nossa pátria livre e forte  
Construída pelo poder popular

Braço erguido ditemos nossa história  
Sufocando com força os opressores  
Hasteemos a bandeira colorida  
Despertemos esta pátria adormecida  
O amanhã pertence a nós trabalhadores!

Vem, lutemos punho erguido  
Nossa força nos faz a edificar  
Nossa pátria livre e forte  
Construída pelo poder popular

Nossa força resgatada pela chama  
Da esperança no triunfo que virá  
Forjaremos desta luta com certeza  
Pátria livre operária e camponesa  
Nossa estrela enfim triunfará!

Vem, lutemos punho erguido  
Nossa força nos faz a edificar  
Nossa pátria livre e forte  
Construída pelo poder popular

Disponível em: < <https://www.letas.mus.br/movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terra/hino-do-mst/>>.