



## O TEATRO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS TURMAS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS DA E.M.T.I. JOSÉ PEREIRA

Ronaldo Rodrigues de Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar o teatro como metodologia no ensino de história, para desenvolver as competências, habilidades dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais da E.M.T.I José Pereira. O teatro é pouco usado como estratégia de ensino na educação. Assim, é importante investigar como o teatro pode ajudar no desenvolvimento intelectual dos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, experiência em sala de aula do uso do teatro como método de ensino de História, foi feita uma pesquisa com a plateia espectadora da peça teatral e um questionário com professores que fizeram uso dessa ferramenta metodológica e análise das informações obtidas. Foi desenvolvido na turma de 8º ano da referida escola da rede municipal de Itatira a ação pedagógica do projeto. Criamos um grupo teatral “Os revisores da História”, produzimos uma peça teatral sobre Padre Mororó. A peça buscou dar visibilidade ao papel desse personagem na independência. Com uso dessa metodologia os professores relataram melhorias no interesse, aprendizagem e no ambiente escolar, apontando o teatro como uma metodologia eficaz que precisa ser mais valorizada e estruturada no contexto educacional. Conclui-se que o uso do teatro transforma o aluno em agente ativo na construção do conhecimento. Embora evidencie ganhos cognitivos, o estudo aponta barreiras práticas importantes, como a falta de tempo para planejamento, recursos materiais e formação continuada de professores, além da rigidez do currículo tradicional e dos instrumentos avaliativos convencionais para consolidar essa metodologia.

**Palavras-chave:** Metodologia, teatro, educação, história.

<sup>1</sup> Licenciado em História pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Especialista em História do Brasil pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Graduado em Pedagogia pela Univesidade Cesumar (UniCesumar). Pós graduado em Gestão Escolar pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. Professor da rede municipal de Itatira-CE desde 2014.

## 1.INTRODUÇÃO

O uso do teatro como ferramenta metodológica na educação ainda não é uma prática amplamente reconhecida, sendo, muitas vezes, subutilizado no contexto escolar. Diante dessa realidade, torna-se necessário investigar de que forma sua utilização no ensino pode impactar o desenvolvimento de competências, habilidades e a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais.

No ensino de História, o teatro constitui uma estratégia pedagógica alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017), que valoriza o protagonismo do estudante, a interdisciplinaridade, a diversidade e a formação cidadã. Apesar dos desafios estruturais e da necessidade de formação docente específica, seus benefícios pedagógicos evidenciam a importância de fortalecer essa prática no contexto escolar.

Nesse sentido, esta pesquisa busca responder ao seguinte problema: de que forma o uso do teatro como metodologia de ensino contribui para o desenvolvimento de competências, habilidades e para a aprendizagem dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, nas aulas de História?

Para responder a esse questionamento, o estudo tem como objetivo analisar o uso do teatro como metodologia no ensino de História para desenvolver as competências, as habilidades e a aprendizagem dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais da E.M.T.I. José Pereira. Especificamente, pretende investigar de que maneira o teatro enriquece a abordagem dos conteúdos históricos, analisar sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e identificar os desafios e as possibilidades inerentes à sua implementação como estratégia didática nas aulas de História.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de repensar as práticas pedagógicas no ensino de História, buscando estratégias que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e participativo. Em um cenário marcado pela falta de interesse dos estudantes e pela dificuldade de estabelecer conexões entre os conteúdos históricos e sua realidade, o teatro apresenta-se como uma ferramenta metodológica capaz de promover o engajamento, a reflexão crítica e o protagonismo juvenil.

Além disso, a escassez de produções acadêmicas que abordem de forma sistemática o uso do teatro como recurso didático na disciplina de História reforça a relevância desta pesquisa, que busca contribuir para o campo da Educação por meio de propostas que articulem teoria e prática. Dessa forma, a investigação procura compreender o impacto do teatro como ferramenta metodológica na aprendizagem, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que superem o ensino conteudista e favoreçam a construção de saberes históricos críticos e contextualizados. Ao valorizar a linguagem teatral como recurso didático, pretende-se contribuir para a formação de estudantes conscientes de sua história, capazes de questionar versões únicas e oficiais e reconhecer a diversidade de vozes que compõem o passado brasileiro. Nesse

contexto, compreender os impactos dessa prática no ensino de História mostra-se relevante para fortalecer a formação de cidadãos conscientes e participativos.

## **2.REFERENCIAL TEÓRICO**

O teatro, ao longo da história da educação, consolidou-se como importante ferramenta de mediação no processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando o caráter de prática artística isolada para assumir papel metodológico que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos estudantes (Neves, 2009). Enquanto linguagem multidimensional, o teatro possibilita a integração de diferentes componentes curriculares presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017) promovendo diálogo entre razão e emoção, teoria e prática, conteúdo e vivência.

Ao exigir do estudante uma postura investigativa, reflexiva e participativa diante do conteúdo histórico, o teatro rompe com o modelo tradicional centrado na exposição docente e na memorização de fatos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e cumprindo o papel social da disciplina de formar sujeitos capazes de valorizar o patrimônio histórico e atuar eticamente em sua comunidade (Brodbeck, 2012).

Historicamente, o vínculo entre teatro e educação remonta à Antiguidade Clássica, quando filósofos gregos e romanos já teciam considerações sobre essa relação; contudo, é apenas a partir da segunda metade do século XIX que se consolida, no Brasil, uma literatura especificamente voltada ao binômio teatro-educação (Japiassu, 2001). A incorporação do teatro como componente curricular obrigatório nas sociedades ocidentais se efetivou ao longo do século XX, acompanhando o processo de escolarização em massa e a democratização do ensino.

Já na Grécia Antiga, o teatro figurava como prática pedagógica e política: as tragédias e comédias encenadas nos festivais dionisiacos levavam o público a refletir sobre justiça, poder e a condição humana, cumprindo função formativa na educação do cidadão ateniense. Segundo Courtney (1980, p. 7), ao testemunhar uma tragédia, “emoções impuras são experimentadas e, dessa maneira, expurgadas”, de modo que emoções nobres, como piedade e temor, são realçadas um modelo de catarse que, séculos depois, seria diretamente confrontado por Augusto Boal em sua proposta de Teatro do Oprimido.

Para Reverbel (1996), o teatro em sala de aula não deve se restringir à montagem de peças para apresentação a uma plateia; trata-se, antes, de uma atividade lúdica cuidadosamente planejada como prática didática, que deve ser adaptada pelo professor às condições de espaço, material disponível e ao perfil dos estudantes. Já Courtney (1980) defende que a imaginação constitui característica primordial do ser humano, de natureza essencialmente dramática, e que a experiência prática, não a escuta passiva, é o que efetivamente promove aprendizagem significativa e duradoura.

Nessa mesma direção, Domínguez (1978) destaca que a montagem de peças é apenas uma das formas possíveis de inserção do teatro no espaço escolar, sendo a legislação brasileira (Lei nº 13.278/2016) responsável por tornar

obrigatória a oferta de teatro, dança, música e artes visuais como componentes curriculares na educação básica. O autor elenca ainda a espontaneidade, a capacidade de aceitar regras, a criatividade, o autoconhecimento e o senso crítico como elementos desenvolvidos pela prática teatral.

A dimensão lúdica também é central nessa fundamentação para Cavassim (2005), a diversão no trabalho com jogos e exercícios teatrais se justifica porque imitar a realidade, brincando aprofunda a descoberta e favorece o processo de construção da personalidade e do imaginário infantil. Na mesma perspectiva, Camargo (2003), em experiência voltada a estudantes de contextos socioeconômicos vulneráveis, defende que o teatro, quando incorporado de forma planejada e sensível às realidades dos alunos, potencializa diferentes formas de aprendizagem e favorece a inclusão social, abrangendo desde a criação e dramaturgia até os ensaios e apresentações.

A fundamentação teórica também dialoga com a Teoria das Inteligências Múltiplas, da qual Antunes (2012) se apropria para desenvolver um repertório de jogos pedagógicos que utilizam o teatro como método de ativação de diferentes aptidões cognitivas, linguísticas, lógico-matemáticas, espaciais e interpessoais. Essa abordagem exige, contudo, adaptar as estratégias de ensino conforme os níveis de compreensão simbólica dos alunos, distinguindo-se entre elementos mais concretos (índices) e mais abstratos (símbolos e signos) na construção de sentido pedagógico.

Sob essa ótica, Fonseca (2003) reforça a necessidade de superar a fragmentação disciplinar por meio de abordagens interdisciplinares, nas quais docentes de diferentes áreas entrelacem conceitos e colaborem na construção do pensamento crítico dos estudantes; a autora aponta, no entanto, que professores de História frequentemente carecem de formação específica em teatro, o que limita o aproveitamento pedagógico dessa linguagem.

Essa proposta encontra amplo respaldo nos documentos curriculares oficiais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) estabelecem, para o ensino de teatro nos anos finais do Ensino Fundamental, objetivos como compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica, além de conhecer diferentes momentos da História do Teatro, competências diretamente articuláveis ao ensino de História. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) prevê, entre as competências específicas de Ciências Humanas, a compreensão de si e do outro como identidades diferentes, a comparação de eventos históricos em diferentes tempos e espaços e a construção de argumentos com base no conhecimento histórico, competências que a prática teatral favorece ao colocar os alunos em contato direto com personagens, conflitos e contextos do passado. No caso desta pesquisa, a Unidade Temática “Os processos de Independência nas Américas” e as habilidades EF08HI11 e EF08HI12 da BNCC serviram de base curricular para a experiência de teatro como método de ensino de História.

Nesse contexto, o Teatro do Oprimido, sistematizado por Augusto Boal (1991) na obra *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, oferece subsídios teórico-práticos relevantes para repensar o ensino de História como experiência dialógica e política. Para Boal (1991, p. 13), “todo o teatro é necessariamente

político, porque política são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas”, nessa perspectiva, o autor desenvolve uma dimensão política e ética do teatro aplicável ao ensino: para o autor, toda prática educativa é política, de modo que o ensino de História não fica de fora das lutas contemporâneas. Ao ensaiar, em cena, respostas a injustiças do passado, os estudantes desenvolvem senso ético e responsabilidade cívica, identificando continuidades entre opressões históricas e atuais. O autor propõe ainda uma revisão crítica do modelo tradicional de ensino, ao confrontar o paradigma da catarse aristotélico-cristã que privilegia a contemplação passiva e defender que o ensino de História pautado exclusivamente na transmissão de narrativas reproduz esse mesmo vazio crítico.

Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva freireana de educação: para Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Tal proposição se concretiza na noção boaliana de “espect-ator”, híbrido entre espectador e ator, que inaugura uma nova dinâmica pedagógica em que o aluno deixa de ser receptor de conteúdos para se tornar coautor do enredo histórico.

Boal (1991), desenvolveu o Método do Teatro do Oprimido a partir de técnicas como o teatro fórum, o teatro imagem, o teatro invisível e o teatro legislativo, cujo objetivo comum é transformar o espectador em agente ativo. Em sala de aula, essa abordagem permite que episódios históricos como revoltas ou movimentos de independência sejam encenados de forma incompleta, suscitando intervenções dos estudantes que revelam questões estruturais do processo histórico.

A aplicação dessas técnicas potencializa competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (2017), como o pensamento crítico, a empatia histórica e o trabalho colaborativo. Boal (1991) propõe ainda uma avaliação de caráter qualitativo, centrada na capacidade de intervenção dos alunos e na profundidade das discussões pós-encenação, em contraposição à avaliação tradicional baseada em provas objetivas. Entre as principais barreiras à aplicação sistemática dessa metodologia no ensino de História destacam-se a formação insuficiente de professores em metodologias ativas, a escassez de tempo pedagógico e a resistência institucional a práticas não convencionais (Boal, 1991).

### **3.METODOLOGIA**

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de caráter pedagógico, fundamentado na análise de fontes primárias e secundárias por meio de procedimento metodológico racional e sistemático, com o objetivo de investigar o uso do teatro como metodologia no ensino de História no 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral José Pereira, em Itatira, Ceará. A pesquisa articula observação, reflexão e ação, compreendendo o pesquisador como agente implicado na realidade investigada (Chizzotti, 2006).

A opção pela abordagem qualitativa se justifica por sua adequação aos estudos da história, das representações, crenças, relações e percepções humanas, dos produtos das interpretações que os sujeitos fazem ao longo de

suas vidas (Minayo, 2008).

O percurso metodológico foi organizado em quatro etapas. Na primeira, realizou-se pesquisa exploratória com revisão bibliográfica sobre o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, as competências e habilidades previstas para o 8º ano, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as metodologias ativas aplicadas ao ensino de História e os jogos teatrais como recurso educativo. Na segunda etapa, foi desenvolvida uma experiência prática em sala de aula, utilizando o teatro como método facilitador do processo de ensino-aprendizagem de História junto aos alunos do 8º ano da E.M.T.I. José Pereira. Na terceira etapa, os estudantes apresentaram a peça teatral produzida à comunidade escolar, como culminância do projeto. Por fim, a coleta de dados foi realizada por meio de questionário aplicado, via Google Forms, a uma amostra de três professores do componente curricular de História que lecionam nas turmas do 8º ano, identificados por nomes fictícios, com o objetivo de colher suas percepções sobre o uso do teatro como método de ensino. A coleta ocorreu logo após o término do bimestre em que a metodologia foi aplicada e após a apresentação teatral, e a análise dos dados fundamentou-se nas referências levantadas na etapa bibliográfica.

A pesquisa observou os aspectos éticos previstos na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sendo coletadas informações apenas dos participantes que aceitaram voluntariamente colaborar, com garantia de desistência a qualquer momento.

#### **4.DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A experiência prática que fundamenta esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto “Era uma vez... Brasil”, iniciativa de arte-educação voltada a estudantes e professores de História do 8º ano da rede pública, trabalhava na turma do 8º ano “A” da E.M.T.I. José Pereira. A partir das aulas do projeto, os alunos demonstraram interesse pela figura do Padre Mororó, líder regional do sertão central do Ceará atuante no contexto da independência do Brasil, mas historicamente relegado a segundo plano. A pedido dos próprios estudantes, formou-se o grupo teatral “Os revisores da história”, composto exclusivamente por alunos da turma, com a missão de pesquisar e encenar a trajetória de personagens históricos pouco conhecidos.

O trabalho com o Padre Mororó insere-se em uma discussão temática mais ampla do projeto “Era uma vez... Brasil”, centrada na independência do Brasil e em suas múltiplas versões regionais. Ao abordar a Confederação do Equador e a proclamação da chamada “República de Quixeramobim”, a experiência dialoga diretamente com o eixo temático “História das representações e das relações de poder” previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para os anos finais do Ensino Fundamental, que inclui, entre seus conteúdos, as lutas pela independência política e o processo político de independência do Brasil. A escolha pedagógica de um personagem regional para tratar desse eixo evidencia, na prática, a possibilidade de articular o currículo oficial a narrativas locais historicamente silenciadas.

A produção da peça envolveu pesquisa em documentos, jornais da

época e textos de referência sobre a Confederação do Equador, seguida de dois encontros extraclasse para a escrita do roteiro e cinco encontros de ensaio. A apresentação ocorreu em 29 de junho de 2023, para uma plateia formada pela comunidade escolar. Antes e depois da apresentação, foi aplicado um questionário à plateia, com o objetivo de mensurar o impacto da atividade teatral sobre o conhecimento histórico do público procedimento que, em si, já reflete a proposta de Boal (1991) de tratar o público não como espectador passivo, mas como sujeito a ser mobilizado e mensurado em sua transformação.

O primeiro levantamento, realizado antes da encenação, perguntou à plateia quem seria o herói da independência do Brasil: 87% responderam Dom Pedro I, apenas 2% mencionaram o Padre Mororó e 11% não souberam responder. Esse resultado inicial ilustra, na prática, a crítica tecida no referencial teórico a respeito da centralidade de uma narrativa histórica oficial que privilegia figuras consagradas pela tradição escolar em detrimento de lideranças regionais. Em seguida, ao serem questionados diretamente se conheciam o Padre Mororó, 98% dos respondentes afirmaram que não, evidenciando um desconhecimento quase absoluto de um dos protagonistas locais da história cearense.

Esse cenário inicial de desconhecimento dialoga diretamente com o diagnóstico apresentado, pois (Fonseca, 2003), aponta que o currículo é centrado em uma história oficial e distante das experiências regionais dos estudantes. Os dados obtidos antes da encenação confirmam, empiricamente, essa lacuna apontada pela literatura consultada.

A peça teatral, narrada com a mediação do professor-pesquisador, apresentou o contexto histórico desde o retorno da corte portuguesa a Portugal até a proclamação da chamada “República de Quixeramobim”, em 1824, protagonizada pelo então vereador Padre Mororó em oposição ao autoritarismo centralizador de Dom Pedro I. A encenação evidenciou sua liderança política, seu pioneirismo republicano e o desfecho trágico de sua trajetória, condenado à morte após julgamento sumário sem direito à defesa.

Esse formato de encenação que intercala a fala do narrador com cenas representadas pelos próprios alunos aproxima-se das técnicas sistematizadas por Boal (1991), sobretudo do teatro fórum e do teatro imagem, cujo objetivo é transformar o espectador em agente ativo, o chamado “espect-ator”. Ao produzir, pesquisar, escrever e representar a trajetória do Padre Mororó, os próprios estudantes deixaram de ser receptores de conteúdo para se tornarem coautores da narrativa histórica apresentada, concretizando em sala de aula a proposta teórica discutida anteriormente.

Vale destacar que essa dinâmica de mensurar, por meio de questionário, a mudança de percepção da plateia antes e depois da encenação, contrasta diretamente com o modelo de catarse aristotélico-cristão discutido no referencial teórico. Enquanto a catarse clássica descrita por Courtney (1980) pressupõe a purgação de emoções por meio da contemplação passiva da tragédia, a experiência do Padre Mororó buscou justamente o oposto: transformar a plateia em sujeito ativo de revisão histórica, cuja mudança de opinião pôde ser registrada e mensurada, validando na prática a crítica de Boal (1991) a esse paradigma contemplativo tradicional.

Ao longo do processo, os alunos do grupo “Os revisores da história” mobilizaram simultaneamente diferentes aptidões: a inteligência linguística, na pesquisa em documentos e jornais da época e na elaboração do roteiro; a inteligência corporal-cinestésica, na interpretação dos personagens em cena; a inteligência espacial, na organização do cenário; e a inteligência interpessoal, no trabalho colaborativo entre atores, equipe de filmagem e suporte de montagem. Essa multiplicidade de aptidões mobilizadas simultaneamente ilustra, na prática, o que a literatura consultada descreve como o caráter multidimensional da linguagem teatral.

Após a apresentação, uma nova pergunta “Quem é o verdadeiro herói da independência do Brasil?” obteve 100% das respostas indicando o Padre Mororó, com 0% para Dom Pedro I. A inversão completa do resultado, de 87% para 0% em referência a Dom Pedro, evidencia a eficácia da linguagem teatral em revisar narrativas históricas naturalizadas. Esse dado é particularmente expressivo porque demonstra, de forma mensurável, exatamente o tipo de transformação de consciência histórica que a Base Nacional Comum Curricular (2017) associa à competência de identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos e posicionar-se criticamente diante delas.

O achado também reforça a articulação, discutida no referencial teórico, entre o uso do teatro e a competência 5 da BNCC (2017) para Ciências Humanas, que trata da comparação de eventos históricos ocorridos em diferentes tempos e espaços. Ao colocar em cena, lado a lado, a narrativa oficial protagonizada por Dom Pedro I e a narrativa regional protagonizada pelo Padre Mororó, a encenação permitiu à plateia comparar diretamente essas duas versões e construir uma compreensão mais complexa e plural do processo de independência do Brasil.

Essa mesma experiência dialoga diretamente com os objetivos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para o ensino de teatro nos anos finais do Ensino Fundamental, discutidos no referencial teórico: compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica, e conhecer e distinguir diferentes momentos da história, relacionando-os à produção teatral contemporânea. Ao pesquisar documentos e jornais da época para reconstituir a trajetória do Padre Mororó, os alunos exerceram justamente essa dimensão histórica e antropológica do fazer teatral apontada pelos PCNs, associando a criação artística à investigação de fontes históricas primárias.

É importante destacar que a análise das percepções docentes preservou o anonimato dos participantes, identificados por nomes fictícios, em conformidade com os aspectos éticos que orientaram a coleta de dados desta pesquisa. Essa opção metodológica reforça a validade das falas analisadas como registros espontâneos da prática cotidiana desses professores, e não como discursos institucionais ou formais, o que confere maior autenticidade aos relatos utilizados para sustentar os achados discutidos nesta seção.

Complementarmente aos dados da experiência prática, a análise das respostas de três professores de História da mesma escola, obtidas por meio de questionário, revela percepções convergentes sobre as potencialidades do

teatro como estratégia didático-pedagógica, corroborando, a partir da prática docente cotidiana, os mesmos pressupostos discutidos no referencial teórico. As respostas foram organizadas em quatro categorias: contribuição do teatro, implementação metodológica, desenvolvimento de competências e habilidades, e análise de resultados das competências previstas na BNCC (2017) e nos PCNs (1998) à concretização, em sala de aula, da proposta de Boal (1991) de transformar o aluno em espectador de sua própria aprendizagem histórica. Um dos professores relatou que, ao encenarem a Inconfidência Mineira, os alunos compreenderam melhor os interesses dos inconfidentes e os conflitos com Portugal, justificando que “no teatro eles veem as ações e reações dos personagens históricos, o que facilita para eles perceberem o que levou aos acontecimentos”.

Essa fala ilustra, de modo concreto, o que Courtney (1980) descreve como o valor da experiência prática e não da escuta passiva na promoção de aprendizagem significativa e duradoura. Da mesma forma, outra professora observou que o teatro permite aos alunos “se colocarem no lugar” de personagens históricos, favorecendo a empatia histórica, o que dialoga diretamente com a competência 4 da BNCC (2017), voltada à interpretação e expressão de sentimentos, crenças e dúvidas em relação a diferentes perspectivas culturais.

Quanto às estratégias de implementação do teatro em sala de aula, os relatos dos três professores evidenciam diferentes níveis de estruturação, o que dialoga com a observação de Reverbel (1996) de que o teatro escolar deve ser adaptado pelo professor às condições de espaço, material disponível e ao perfil dos estudantes, e não seguir um modelo único e rígido. Uma das professoras relatou um processo mais elaborado, envolvendo os alunos desde a criação do roteiro até a apresentação para outras turmas, justificando que, “com envolvimento desde o início, eles sentem que o projeto é deles, o que melhora a participação”. Já outro professor descreveu uma abordagem mais direta, combinando explicação tradicional com encenação de trechos simples, e um terceiro relatou uma experiência pontual e improvisada, com poucos recursos. Essa diversidade de formatos confirma que a prática teatral pode ser adaptada a diferentes contextos e níveis de experiência docente, ainda que sua efetividade esteja associada à qualidade do planejamento.

No que diz respeito aos recursos materiais empregados, os três professores relataram o uso de materiais recicláveis e de baixo custo como cartaz, papelão, cartolina, tinta, pano velho e roupas emprestadas o que evidencia, na prática cotidiana da escola pública, a mesma lacuna de investimento estrutural apontada por Domínguez (1978) no referencial teórico, para quem a legislação brasileira torna obrigatória a oferta de teatro na educação básica sem necessariamente garantir os recursos correspondentes. Ainda assim, uma das professoras destacou uma etapa de contextualização pedagógica anterior à dramatização, com uso de mapas, imagens e vídeos curtos, evidenciando que a escassez de recursos não impede, por si só, um planejamento didático consistente.

Sobre a formação docente, os relatos dos três professores são unânimes quanto à ausência de formação específica em teatro e à necessidade de apoio

institucional, tempo de planejamento garantido e formação continuada voltada a artes cênicas. Um dos professores afirmou nunca ter tido formação nessa área, atuando “por instinto”, enquanto outra defendeu uma formação continuada com foco em artes cênicas associada a tempo de planejamento garantido no horário de trabalho. Esses relatos confirmam, a partir da experiência docente cotidiana, o diagnóstico de Fonseca (2003) discutido no referencial teórico, segundo o qual professores de História frequentemente carecem de formação específica em teatro, o que limita o aproveitamento pedagógico dessa linguagem mesmo quando reconhecido seu potencial.

Os professores também associam a prática teatral ao desenvolvimento de habilidades de protagonismo, comunicação e pensamento crítico — elementos que, no referencial teórico, aparecem articulados à noção boaliana de “espect-ator” e à ideia freireana de que ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento, e não transferi-lo (Freire, 1996). Foram relatados casos de alunos retraídos que passaram a assumir papéis de liderança nas encenações, chegando a sugerir temas, escrever falas e dirigir cenas — indício de que a prática teatral, tal como descrita por Boal (1991), efetivamente desloca o aluno da posição de receptor para a de coautor do processo pedagógico.

No que se refere ao estímulo ao pensamento crítico, um dos professores relatou debates espontâneos surgidos após as apresentações, como a discussão sobre “escravidão moderna” depois de uma cena sobre escravidão, e outro mencionou o questionamento de uma aluna sobre se o Brasil foi “descoberto” ou invadido, levantado espontaneamente após uma encenação sobre a chegada dos portugueses. Esses dois exemplos ilustram, de maneira particularmente clara, a dimensão política do teatro discutida por Boal (1991): para o autor, todo teatro é necessariamente político, e o ensino de História pautado nessa linguagem não pode se alhear das lutas e questionamentos contemporâneos, na medida em que os estudantes passam a identificar continuidades entre opressões históricas e discussões atuais.

Quanto à retenção de conteúdo, os docentes relatam que os alunos recordam com facilidade falas e personagens das encenações e os associam aos conteúdos avaliados, como ilustra o relato de uma professora sobre um aluno que declarou lembrar do conteúdo “porque fui o Dom Pedro”. Um dos professores acrescentou que, em avaliações escritas, os alunos chegaram a citar falas da própria peça como resposta, e outro observou que o desempenho em provas foi mais alto justamente no conteúdo trabalhado por meio do teatro. Esse achado converge com a fundamentação apresentada anteriormente sobre a dimensão simbólica e afetiva da linguagem teatral, capaz de mobilizar, simultaneamente, corpo, emoção e cognição no processo de aprendizagem histórica.

Os professores relataram ainda limitações estruturais recorrentes, como a ausência de formação específica em teatro, a escassez de recursos materiais, supridos com improviso e materiais recicláveis e a falta de tempo institucional para planejamento, o que compromete a continuidade e a sistematização da prática. Um dos professores destacou ainda que, sem continuidade, o impacto da atividade tende a ser momentâneo, retornando a turma ao comportamento habitual na aula seguinte. Tais limitações reforçam, na prática cotidiana da

escola pública, exatamente as barreiras já apontadas por Boal (1991) no referencial teórico deste artigo, a formação insuficiente de professores em metodologias ativas, a escassez de tempo pedagógico e a resistência institucional a práticas não convencionais, confirmando empiricamente que a efetividade do teatro como metodologia de ensino depende de condições estruturais mínimas, e não apenas da boa vontade individual do professor.

Em conjunto, os dados da experiência prática e das percepções docentes convergem para uma mesma conclusão: o teatro, quando utilizado como metodologia de ensino de História, mobiliza simultaneamente dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem, favorecendo tanto a compreensão crítica de processos históricos quanto o fortalecimento da identidade e do pertencimento dos estudantes à sua história regional. Mais do que confirmar, em linhas gerais, os pressupostos de Boal (1991), da BNCC (2017) e dos PCNs (1998) discutidos no referencial teórico, os resultados desta pesquisa oferecem evidência empírica concreta sobretudo o dado da virada de 87% creditado a Dom Pedro I e depois da apresentação 100% atribuída ao Padre Mororo o título de herói da independência do Brasil, demonstra também que a linguagem teatral é capaz de revisar narrativas históricas naturalizadas e ampliar, de forma mensurável, a compreensão crítica dos estudantes sobre o passado.

Por fim, cabe destacar que os achados aqui discutidos não apenas confirmam a fundamentação teórica apresentada, como também a problematizam em um ponto específico: enquanto a literatura consultada, sobretudo Fonseca (2003) e Boal (1991), aponta a formação docente insuficiente como uma barreira à aplicação sistemática do teatro no ensino de História, os resultados desta pesquisa demonstram que mesmo experiências pontuais e pouco estruturadas como a relatada pelo professor que utilizou o teatro apenas uma vez, de forma improvisada, já produzem efeitos perceptíveis sobre o engajamento e a aprendizagem dos alunos. Isso sugere que o potencial pedagógico do teatro no ensino de História não depende exclusivamente de condições ideais de formação e infraestrutura, ainda que tais condições sejam desejáveis para sua consolidação como prática sistemática e contínua.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa evidencia que o emprego do teatro como princípio pedagógico no 8º ano da E.M.T.I. José Pereira possibilita a transformação do aluno de simples receptor de informações em agente ativo na construção do conhecimento histórico. Ao assumir papéis e reconstituir contextos do passado, os estudantes desenvolvem habilidades de análise e interpretação que vão além do memorizar de fatos, conforme observado no referencial teórico de Piaget sobre representação simbólica.

Alinhando-se à teoria de Vygotski (1984), o teatro se configura como espaço de interação social que promove a zona de desenvolvimento proximal: na colaboração para encenações, os pares oferecem e recebem auxílio, ampliando suas capacidades cognitivas e sociais. Essa dinâmica coletiva também reforça o conceito de inteligências múltiplas de Gardner, pois envolve linguagem, corporeidade, percepção interpessoal e intrapessoal, favorecendo diferentes perfis de aprendizagem.

Este estudo reforça a visão de Freire (1996), que ensinar é criar condições para que o aluno produza saberes e de Bruner de que a educação deve levar o estudante a ultrapassar a informação imediata. Para investigações futuras, sugere-se ampliar a aplicação teatral a outras séries, bem como conduzir estudos longitudinais que verifiquem de forma mais profunda os impactos dessa abordagem sobre o aprendizado histórico e a formação de professores em metodologias ativas. Dessa maneira, o ensino de História torna-se mais dinâmico, inclusivo e capaz de formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

A partir de Boal (1991), constata-se que a introdução de práticas cênicas no ensino de História constitui não apenas um recurso lúdico, mas uma metodologia transformadora, capaz de construir sujeitos históricos críticos, criativos e engajados. Ao inaugurar um espaço de enunciação coletiva e de ação reflexiva, o Teatro do Oprimido reafirma o potencial emancipatório da arte na formação histórica dos alunos. Portanto, este estudo reforça o argumento de que o teatro deve ser compreendido como prática educativa potente e legítima, merecendo espaço garantido no currículo escolar, bem como respaldo institucional e pedagógico para seu desenvolvimento contínuo. Superar a fragmentação entre áreas do saber e investir em propostas pedagógicas integradoras, como a que se propõe com o teatro, é um caminho promissor para transformar a escola em um espaço mais significativo, democrático e formador de sujeitos históricos conscientes de seu tempo.

Em suma, o teatro na escola revela-se uma poderosa estratégia para minimizar a indisciplina, ao transformar cada aluno em agente ativo do próprio aprendizado e corresponsável pelo sucesso coletivo. Ao assumir papéis na criação do roteiro, cenários e figurinos, o estudante desenvolve senso de pertencimento e compromisso com o grupo, reduzindo comportamentos disruptivos. A prática dramatúrgica também promove o autoconhecimento e a regulação emocional, gestão do medo de se expor, da frustração com erros e da alegria pelo êxito, o que facilita o controle de impulsos e fortalece a empatia. Além disso, a necessidade de escuta ativa e cooperação no palco transborda para a sala de aula, diminuindo interrupções e dispersões, enquanto o aprendizado contextualizado, vivido na pele dos personagens, desperta curiosidade e reduz o desinteresse que costuma gerar indisciplina. Ao compartilhar um objetivo comum a qualidade da apresentação, alunos de perfis variados aprendem a valorizar competências diversas, superando rivalidades e criando um ambiente de respeito mútuo. Por fim, o teatro oferece um espaço simbólico de catarse, permitindo que emoções negativas sejam canalizadas de forma construtiva, aliviando tensões e evitando explosões comportamentais. Dessa maneira, ao institucionalizar oficinas teatrais com cronograma definido, funções colaborativas, avaliação formativa e momentos de feedback, a escola constrói, a partir das artes, uma disciplina interna e solidária, fundada na motivação, na cooperação e no sentido real do aprender.

Em síntese, para que o ensino de História atinja sua finalidade emancipatória, aquilo que Bloch (2001, p. 67) definiu como “Ciência dos homens no tempo”, rompendo com a ideia de História meramente voltada ao passado, é necessário equilibrar as estruturas curriculares tradicionais com práticas ativas e dialógicas, como o teatro. Só assim será possível traduzir as competências na BNCC (2017) e no DCRC (2019) em experiências escolares capazes de

efetivamente formar cidadãos críticos, conscientes e engajados.

No aspecto cognitivo, a comparação entre os instrumentos de avaliação aplicados antes e depois das dramatizações revelou avanço claro na compreensão dos eixos históricos trabalhados, especialmente na apreensão das dinâmicas socioeconômicas e dos conflitos que moldaram a trajetória do Padre Mororó e de outras figuras marginalizadas.

Entretanto, o desenvolvimento desta experiência esbarrou em algumas limitações práticas: a disponibilidade de tempo para planejamento pelo professor, a escassez de recursos materiais nas escolas públicas e a pressão do currículo tradicional voltado para avaliações escritas restritas. Essas barreiras sinalizam a necessidade de formação continuada de docentes em pedagogia do teatro e de uma revisão mais ampla dos instrumentos avaliativos, de forma a valorizar práticas formativas que ultrapassem a simples conferência de dados.

Embora a BNCC (2017) incorpore conceitos modernos de “competências” como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas e cognitivas), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, seu arranjo em três procedimentos básicos mantém viva a tradição da História tradicional, ao privilegiar a identificação dos eventos considerados importantes na história do ocidente, ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico. Esse foco rígido na sequência cronológica e na espacialização isolada limita a compreensão dialógica entre presente e passado, reduzindo o potencial emancipatório previsto nas competências gerais.

Em termos de implicações pedagógicas, este trabalho sugere que o teatro seja integrado desde o planejamento inicial dos conteúdos, com cronogramas que contemplem etapas de pesquisa, ensaio e apresentação; que se invista em oficinas interdisciplinares entre História, Artes e Língua Portuguesa; e que as avaliações passem a abarcar critérios de criatividade, argumentação e cooperação.

Para pesquisas futuras, propõe-se comparar contextos diversos (redes públicas e privadas, áreas urbanas e rurais) e adotar abordagens qualitativas mais aprofundadas, como entrevistas e diários de campo, para mapear as transformações no pensamento histórico dos alunos. Estudar longitudinalmente os efeitos dessa metodologia também poderá revelar se o uso do teatro no 8º ano influencia trajetórias acadêmicas e atitudes cidadãs em ciclos escolares posteriores.

Diversas linhas de pesquisa podem enriquecer o campo da utilização do teatro na educação. Em primeiro lugar, estudos comparativos entre turmas que adotam práticas dramatúrgicas e grupos-controle submetidos a metodologias tradicionais permitiriam quantificar, com maior rigor, os ganhos cognitivos e socioemocionais decorrentes do teatro. Além disso, investigações longitudinais seriam essenciais para avaliar a retenção de conteúdos históricos e o impacto do trabalho teatral sobre o protagonismo estudantil e as competências colaborativas ao longo de vários anos escolares.

Sugerem-se estudos que examinem o papel da comunidade escolar,

família, organizações culturais e parceiros externos no sucesso dos projetos teatrais, bem como pesquisas de políticas educacionais, voltadas a entender como formações continuadas de professores e incentivos institucionais influenciam a adoção e a sustentabilidade das metodologias ativas baseadas no teatro. Esses diferentes recortes poderão consolidar o saber produzido e ampliar o alcance transformador do teatro na aprendizagem.

Por fim, reafirma-se que o teatro, ao tornar o aprendizado mais significativo e envolvente, constitui uma poderosa estratégia para formar estudantes críticos, criativos e empáticos. Apesar dos desafios, a experiência aqui documentada demonstra que vale a pena investir em metodologias ativas que, por meio das artes, ressignifiquem o ensino de História e contribuam para a formação integral do cidadão brasileiro.

## 6.REFERENCIAS

ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas** : 6ª Edição . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 maio 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 02/02/2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 out. 1996. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html) . Acesso em: 7 Nov 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : história / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC, 1998.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivendo a história** : metodologia de ensino da história / Marta de Souza Brodbeck – Curitiba : Base Editorial, 2012.

CAVASSIN, JULIANA. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**, Curitiba-PA,2005.

Chizzotti, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo:

Cortez. 2006.

COURTNEY, Richard; São Paulo (Estado). **Jogo, teatro & pensamento:** as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva: Secretaria de Estado da Cultura, 1980.

DOMINGUEZ, José Antônio. **Teatro e Educação:** uma pesquisa. Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Teatro, 1978.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História:** Experiências, reflexões e aprendizado. Campinas São Paulo, Papiros, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro.** Campinas, SP: Papirus Editora, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NEVES, Libéria Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação:** Possibilidades diante do fracasso escolar/Libéria Rodrigues Neves. Ana Lydia Bezerra Santiago. Campinas, SP: 2009.

REVERBEL, Olga. **A chave perdida.** 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.