



Universidade de Brasília (UnB)
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

JOSÉ ARTHUR ALEXANDRE EMÍDIO

**ENTRE QUADROS E PALCOS: EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA
PERFORMANCE DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Brasília, 2025

JOSÉ ARTHUR ALEXANDRE EMÍDIO

**Entre quadros e palcos: experiências do PIBID na construção da performance docente
em Ciências Sociais**

Monografia apresentada ao Departamento de Sociologia da UnB como requisito para a obtenção do título de licenciado em Sociologia.

Professora Orientadora: Prof.^a Dra. Daniela Felix Martins.

Brasília, 2025

JOSÉ ARTHUR ALEXANDRE EMÍDIO

**Entre quadros e palcos: experiências do PIBID na construção da performance docente
em Ciências Sociais**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
como requisito para a obtenção do título de
licenciado em Sociologia pela Universidade de
Brasília.

Data de obtenção: 16/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Dra. Daniela Felix Martins (UnB)

Examinador interno

Dr. Marcelo Pinheiro Cigales (UnB)

Examinador interno

Dr. Matheus Almeida Pereira Ribeiro (UnB)

Quando inovar, quando criar algo novo,
prepare-se para ouvir “O que você fez é ótimo,
mas não é teatro”. Responda: Eu sou teatro!
Teatro é o que faço!

– Augusto Boal.

Lista de abreviaturas e siglas

CIA – Companhia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEM – Centro de Ensino Médio

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

DAN – Departamento de Antropologia

DF – Distrito Federal

DEG – Decanato de Ensino de Graduação

DAPLI – Diretoria de Planejamento e Acompanhamento Pedagógico das Licenciaturas

EAD – Escola de Arte Dramática

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

ICS – Instituto de Ciências Sociais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos

MEC – Ministério da Educação

PAS-UnB – Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGAS – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

PT – Partido dos Trabalhadores

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

QNM – Quadra Norte M

SOL/UnB – Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília

SUS – Sistema Único de Saúde

UnB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

Agradecimentos

Gostaria de começar agradecendo à minha família, alicerce da minha trajetória. Aos meus pais, Célia Maria e Lucivaldo Emídio, por todo o esforço e dedicação de uma vida de trabalho árduo, que me permitiram chegar até aqui. À minha mãe do coração, Maria de Fátima, por todo o amor e cuidado. À minha irmã, Fernanda Emídio, por ser meu porto seguro e por todo apoio em minhas decisões. À minha sobrinha, Maria Fernanda, o maior amor da minha vida. “Vencer” na vida nunca foi singular: se um vence, todos nós vencemos.

Agradeço também aos meus amigos que, há muitos anos, acompanham a minha trajetória: Guilherme Cortes, Davi Souza, Pedro Krause, Ana Lira e Nathália Jovita. Obrigado pelo apoio constante e por celebrarem minhas conquistas e derrotas. Cada ideia trocada foi fundamental para uma reflexão sociológica do mundo. Sem vocês, este trabalho não seria possível.

Aos amigos que ganhei durante a graduação, que, entre inúmeras conversas, desesperos acadêmicos e barzinhos, tornaram este percurso mais leve. Vocês me orgulham, me inspiram e são referências para mim – como pesquisadores e educadores. Obrigado por trilharem comigo esse caminho.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, através do PIBID, possibilitou que esta pesquisa fosse realizada.

Ao meu grupo do PIBID – em especial a Yasmin Viana, Fetxawewe Tapuya e Rika Ito –, com quem dividi o espaço dentro do CEM 01, podendo, de forma próxima, vivenciar os amores e as dores da educação. Este é um trabalho coletivo, do qual vocês fazem parte.

Agradeço ao Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, por ter me recebido de forma tão acolhedora e, ao longo de um ano, ter me possibilitado viver o cotidiano da escola. Agradeço a toda equipe e aos estudantes, que, de uma forma carinhosa, fizeram de mim um professor. Vocês me fazem acreditar na educação como resposta para as mazelas de nossa sociedade. Obrigado, seus danados.

À professora Patrícia, inspiração e referência para a construção desta pesquisa. Te encontrar foi um presente, desses que nos devolvem a lugares dos quais não deveríamos ter saído. Em meio a tanto descaso com a nossa profissão, você, com muito amor, continua acreditando no que faz, e o faz com excelência e maestria. Professora, eu te admiro e desejo que possamos continuar trabalhando juntos, pensando uma sociologia em que a arte – e, para nós, o teatro – seja indispensável. Muito obrigado.

Por fim, e não menos importante, agradeço à minha querida orientadora, professora Daniela Felix, que, ainda na disciplina de Desenhos de Pesquisa, me acolheu e, a partir de então, me mostrou futuros possíveis dentro da Sociologia. Foi uma honra construir, durante esse tempo, um trabalho tão importante e lindo. Obrigado pelas pontes construídas, pelo caminho trilhado, pelos ensinamentos e pela paciência. Sou imensamente feliz pelo nosso encontro e torço para novos reencontros.

Resumo

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar como a experiência teatral contribui para a construção da performance docente em Ciências Sociais. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, por meio de uma abordagem qualitativa orientada pela etnografia da prática escolar, o que possibilitou um contato direto e sensível com a complexidade e a subjetividade do ambiente escolar. O estudo discute as dimensões formativas, corporais e estéticas da arte no ensino de Sociologia, considerando tanto a percepção dos estudantes quanto a formação de futuros professores. Os resultados apontam que a incorporação de elementos cênicos nas aulas da professora Patrícia favorece a criação de um ambiente dinâmico, participativo e afetivamente mobilizador. Observa-se, ainda, a centralidade do corpo docente como ferramenta estruturante do processo de ensino-aprendizagem, capaz de comunicar, engajar e potencializar o conhecimento sociológico. Conclui-se que a articulação entre arte e Sociologia amplia o alcance do ensino e contribui para a formação crítica dos estudantes, indicando caminhos metodológicos que complementam e tensionam o modelo tradicional da educação básica.

Palavras-chave: performance; ensino de sociologia; PIBID; teatro; docência.

Abstract

This Final Course Project aims to analyze how theatrical experience contributes to the development of teaching performance in Social Sciences. The research was developed within the scope of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (*PIBID*), at the São Sebastião High School Center 01, using a qualitative approach guided by the ethnography of school practice, which enabled direct and sensitive contact with the complexity and subjectivity of the school environment. The study discusses the formative, physical, and aesthetic dimensions of art in the teaching of Sociology, considering both the perception of students and the training of future teachers. The results indicate that the incorporation of theatrical elements into Professor Patrícia's classes favors the creation of a dynamic, participatory, and emotionally engaging environment. The centrality of the teaching staff as a structuring tool in the teaching-learning process, capable of communicating, engaging, and enhancing sociological knowledge, is also observed. It is concluded that the articulation between art and Sociology broadens the scope of teaching and contributes to the critical training of students, indicating methodological paths that complement and challenge the traditional model of basic education.

keywords: performance; sociology teaching; *PIBID*; theater; teaching.

Sumário

Introdução.....	11
1. O PIBID enquanto campo formativo e investigativo.....	13
O atual subprojeto da Sociologia.....	14
A construção do campo: um relato de experiência.....	19
2. Construção Metodológica.....	29
Entrevista Semiestruturada.....	32
Rodas de Conversa.....	33
3. Teatro e sociologia em sala de aula.....	36
A percepção dos estudantes.....	47
4. Corpo e performance: fundamentações teóricas entre arte e educação.....	56
A performance docente à luz de Erving Goffman.....	58
O corpo-tela do professor.....	61
Considerações finais.....	65

Introdução

A docência, enquanto prática social complexa, tem sido objeto de constantes reinvenções no campo educacional contemporâneo. No ensino de Sociologia na educação básica, os desafios assumem contornos particulares: como desnaturalizar estruturas sociais consolidadas? Como problematizar relações de poder? Como traduzir conceitos abstratos em experiências significativas para adolescentes que vivenciam realidades diversas e, muitas vezes, marcadas pela desigualdade? Foi no contato com a professora Maria Patrícia¹ e na observação atenta de sua prática pedagógica, marcada pela articulação entre teatro e ensino de Sociologia, que pude compreender a arte como uma ferramenta potencializadora do processo educativo. Em sua atuação, o teatro não aparece como recurso auxiliar, mas como linguagem constitutiva da performance docente. Assim, ao invés de funcionar apenas como mediação, o teatro torna-se método, convoca o corpo, a emoção, a escuta e a presença, mobilizando os estudantes na construção do pensamento sociológico.

A construção deste trabalho foi orientada por uma Etnografia da Prática Escolar (André, 2012), articulada a uma abordagem etnometodológica, conforme desenvolvida por Harold Garfinkel (2018). A pesquisa foi realizada durante minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Centro de Ensino Médio (CEM) 01 de São Sebastião – neste trabalho, referido também como “Centrão”, nome pelo qual é amplamente reconhecido pela comunidade local –, situado na região administrativa do Distrito Federal. A partir da observação participante, do registro sistemático das práticas pedagógicas em diário de campo, de uma entrevista semiestruturada centrada na trajetória de vida da professora Maria Patrícia e de rodas de conversa voltadas à percepção dos estudantes, busquei compreender como a experiência teatral se articula à construção da performance docente no ensino de Sociologia.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de analisar as potencialidades dessa intersecção entre teatro e educação, particularmente no ensino de Sociologia. Se, por um lado, a teoria sociológica nos oferece instrumentos para decifrar o mundo social, por outro, as artes cênicas nos proporcionam formas alternativas de representá-lo, questioná-lo e ressignificá-lo. A fusão dessas linguagens, ainda pouco explorada nos estudos sobre formação docente e metodologias do ensino de Sociologia, revela caminhos fecundos para ampliar a sensibilidade,

¹ Professora de Sociologia efetiva na Secretaria de Educação do Distrito Federal e supervisora do PIBID Ciências Sociais UnB, edição 2024-2026. É formada em História com dupla habilitação em Sociologia e atriz, produtora e diretora na CIA Burlesca.

a criticidade e a participação estudantil. Nesse sentido, a prática de Maria Patrícia constitui um exemplo significativo de como a experiência teatral pode transformar a docência.

Dessa forma, este trabalho organiza-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento a discussão do PIBID enquanto espaço formativo para os futuros docentes e também como espaço investigativo, uma vez que se constitui como campo de pesquisa. Neste capítulo, descrevo as atividades realizadas no programa, bem como as reflexões produzidas a partir delas. O segundo capítulo detalha a proposta metodológica adotada e os procedimentos de levantamento e análise dos dados que fundamentam a construção da pesquisa. O terceiro capítulo dedica-se ao exame da prática pedagógica da professora Maria Patrícia, seguido da apresentação da percepção dos estudantes acerca das atividades desenvolvidas. O quarto e último capítulo consiste em uma análise teórica fundamentada em John Dewey (2010), Erving Goffman (2014) e Leda Maria Martins (2021), articulando os conceitos dos autores com a prática observada. Por fim, nas considerações finais, retomo os principais pontos desenvolvidos ao longo do trabalho, apresentando os resultados alcançados, bem como as reflexões suscitadas e os possíveis caminhos para a continuidade de pesquisas que se debruçam sobre a temática.

1. O PIBID enquanto campo formativo e investigativo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é uma importante política pública educacional criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A iniciativa passa a integrar a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação a partir da lei 11.502/2007², que atribui a CAPES a responsabilidade pela formação de docentes da educação básica. O PIBID, é então, uma política que insere os estudantes das licenciaturas no cotidiano das escolas públicas, contribuindo para o aperfeiçoamento dos futuros professores, bem como para garantir a qualidade da educação pública no Brasil.

Assim, o PIBID figura uma política pública de grande relevância para a formação docente, na medida em que possibilita ao licenciando um contato prévio e sistemático com a realidade escolar. Tal inserção contribui para a articulação entre teoria e prática, além de favorecer a permanência na universidade por meio do apoio financeiro da bolsa (Giotto; Francischett; Mormul, 2012). Ademais, o programa amplia as perspectivas formativas dos participantes, influenciando a decisão pela continuidade na carreira docente e favorecendo a transição do papel de estudante para o de professor, promovendo a construção da autonomia e da identidade profissional.

Com os objetivos na formação e da preparação para o ofício da docência, o programa busca facilitar a integração dos participantes no ambiente escolar, promovendo a articulação entre teoria e prática, o que torna esse campo de estudo produtivo para o desenvolvimento de novas pesquisas no âmbito educacional (Freitas; Costa; Ramos, 2023, p. 185).

Para além de sua proposta formativa, o PIBID oferece ao estudante de graduação a possibilidade de desenvolver atividades de pesquisa, tendo a escola como um campo fértil de investigação. Esse espaço permite a coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos, os quais contribuem para a compreensão da realidade da educação pública e para o aprimoramento de políticas que visem à garantia da qualidade da educação básica no país.

² A Lei nº 11.502, de 20 de julho de 2007, instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Ela atribui à CAPES a responsabilidade de implementar e coordenar o programa.

Portanto, este capítulo tem como objetivo discutir o PIBID enquanto espaço formativo e investigativo a partir da minha participação como bolsista no subprojeto de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB), vinculado ao Edital de Condições Gerais Deg/Dapli nº 09/2025³. Inicialmente, nesta primeira seção, busquei apresentar de forma sintética o programa e suas principais contribuições para a formação docente no Brasil. Em seguida, a segunda seção dedica-se à descrição do atual subprojeto de Sociologia, com ênfase nas atividades realizadas e nas reflexões construídas pelo grupo atuante no CEM 01. Por fim, concluo o capítulo discutindo a construção do campo de pesquisa a partir do meu relato de experiência no PIBID, que constituiu a base empírica da investigação.

1.1 O atual subprojeto da Sociologia

A edição do PIBID referente ao biênio 2024–2026, tem como base inicial um projeto anterior ancorado nas ações de extensão do Laboratório de Ensino Lélia Gonzalez, vinculado ao Departamento de Sociologia da UnB (SOL/UnB). Intitulado *Artes Performáticas e o Ensino de Sociologia na Educação Básica*, o referido projeto de extensão, realizado ao longo de dois semestres, surgiu da intersecção entre a dinâmica contemporânea da arte performática e a necessidade de se pensar metodologias inovadoras no ensino de Sociologia, colocando em evidência as experiências e os conhecimentos vivenciados na comunidade escolar, considerando os alunos e professores como agentes ativos do próprio aprendizado.

Com a implementação do PIBID, tal proposta metodológica foi ampliada e inserida no espaço escolar, possibilitando a experimentação de múltiplas linguagens artísticas – e não apenas a performance – como ferramentas pedagógicas voltadas ao Ensino de Sociologia, buscando construir diálogos possíveis entre a arte e a educação, não no sentido de utilizar a arte apenas como instrumento de ensino de conteúdos sociológicos, mas como uma ferramenta mediadora capaz de suscitar reflexões e problematizações sociológicas a partir das próprias experiências estéticas e corporais. Dessa forma, a arte deixa de ter um papel meramente ilustrativo, como afirma John Dewey (2010, p. 59):

Na concepção comum, a obra de arte é frequentemente identificada com a construção, o livro, o quadro ou a estátua, em sua existência distinta da experiência humana. Visto que a obra de arte real é aquilo que o produto faz com e na experiência, o resultado não favorece a compreensão.

³ Este edital estabelece as condições gerais para seleção de estudantes de graduação que devem ser seguidas por todos os subprojetos no âmbito do PIBID UnB 2024-2026.

Dewey fundamenta a proposta do projeto ao deslocar o foco da arte como um elemento ilustrativo para a experiência e para o impacto que ela provoca. Assim, a arte não é um objeto a serviço de um conteúdo. Em vez disso, a arte torna-se uma ferramenta estruturante, capaz de propor uma reflexão sociológica gerada a partir da experiência estética e corporal, deixando de ser um produto distante, tornando-se um processo experiencial.

O atual subprojeto, coordenado pela professora Daniela Felix⁴, é desenvolvido em três escolas, distribuídas em duas regiões administrativas do Distrito Federal, totalizando 24 participantes, sendo oito estudantes por escola. Duas dessas escolas estão localizadas em São Sebastião: o Centrão (Q. 203 – Setor Residencial Oeste) e o Centro Educacional São Francisco (Quadra 17, Lote 100 – São Francisco). A terceira escola situa-se na Ceilândia, no CEM 03 (QNM 13). Em cada instituição, há um professor supervisor responsável pelo acompanhamento do subprojeto, sendo eles, respectivamente, Maria Patrícia Meirelles Monteiro de Barros, Mariana Cintra Rabelo⁵ e Saulo Nepomuceno⁶, cada qual orientando as atividades desenvolvidas pelos PIBIDIANOS a partir de suas perspectivas artísticas e pedagógicas. Para a construção desta seção, concentrarei a análise especificamente nas atividades e reflexões do grupo do CEM 01, visto que é o grupo no qual participei e acompanhei cotidianamente, sob a supervisão da professora Maria Patrícia.

O grupo do Centrão iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2025 com a observação do cotidiano escolar, buscando conhecer o ambiente, os profissionais, a organização da instituição, as relações entre alunos e professores e a dinâmica dentro da sala

⁴ Professora Adjunta do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (SOL/UnB). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2009), mestrado (2012) e doutorado (2017) em Ciências Sociais pela mesma Universidade. Realizou doutorado-sanduiche na University of Roehampton (2016) e pesquisa na Live Art Development Agency (2016), em Londres. Atualmente é pesquisadora do grupo ECSAS - Núcleo de Estudos sobre Corpos, Sensibilidades e Ambientes da Universidade Federal da Bahia, e do Grupo de Pesquisa Musealização da Arte da Universidade de Brasília.

⁵ Doutora e Mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (Instituto de Ciências Sociais: PPGAS/DAN/ICS/UnB) e Professora de educação básica, de Sociologia para Ensino Médio, com vínculo efetivo na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Experiência em docência no ensino médio público com foco na preparação para o PAS-UnB e ENEM, com atuação embasada na educação popular e no uso da linguagem teatral para sensibilização do conteúdo sociológico. Experiência em pesquisa etnográfica, com ênfase em Etnografia das Instituições e das Práticas de Poder, em Antropologia do Gênero e Segurança Pública, atuando principalmente nas seguintes áreas: educação, gestão da educação, gestão de políticas públicas, processos de implementação do novo ensino médio, segurança pública, poder tutelar, minoridade, violência sexual, violência contra crianças, Lei 8.069/90 (ECA), sexualidade, pornografia, violência doméstica e familiar, Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha), delegacia especializada de atendimento à mulher, Polícia Federal, crimes contra direitos humanos na internet.

⁶ Possui graduação em Sociologia e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília - UnB (2009), é Mestre em Sociologia (2012) e Doutor (2018) pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da UnB. Integrante do grupo nacional de pesquisa "Cultura, Memória e Desenvolvimento" e do laboratório de pesquisa social "Trabalho, Afeto e Cultura" do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília - UnB.

de aula. A escola funciona no formato de semestralidade, conforme dispõe a Portaria nº 279/2014⁷ da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Nesse primeiro semestre, acompanhamos as turmas de 1º e 2º ano na modalidade de Formação Geral Básica, além de duas turmas vinculadas aos Itinerários Formativos. Estas estavam organizadas em duas trilhas distintas: a primeira, relacionada ao Sistema Único de Saúde (SUS), tinha como objetivo apresentar o programa e promover reflexões sobre a garantia do direito à saúde no Brasil; a segunda, intitulada “Brasília, quem conhece mais de ti?”, buscava abordar a história da capital federal desde sua construção, aproximando os estudantes da realidade da Região Administrativa de São Sebastião.

Ainda no primeiro semestre, realizamos duas oficinas teatrais ministradas pela professora Maria Patrícia e pela atriz Julie Wetzel⁸ durante o período de greve dos professores da SEEDF. As atividades ocorreram em um espaço externo à escola, no Distrito Drag⁹, e tiveram como propósito explorar as possibilidades de articulação entre teatro e docência, promovendo reflexões sobre o papel da expressão artística na prática pedagógica (Fotografia 1).

Fotografia 1 – Oficina teatral com os pibidianos no espaço do Distrito Drag



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

No segundo semestre, a atuação do grupo evoluiu da observação do espaço escolar e do acompanhamento da prática pedagógica da professora Maria Patrícia para o exercício efetivo da docência. Com o foco integral nas atividades da Formação Geral Básica, as

⁷ Aprovou as Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade, especificamente para o Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal.

⁸ Educadora, pesquisadora e atriz na CIA Burlesca.

⁹ O DISTRITO DRAG é um coletivo criado em outubro de 2017, sendo um espaço de auto-organização e auto-formação de artistas, que visa produzir e difundir a cultura LGBTI a partir da arte *transformista*, na perspectiva de enxergar a cultura enquanto ação política, participando de maneira ativa da cena cultural do Distrito Federal e do Brasil.

reflexões geradas em sala de aula revelaram um desafio recorrente no ensino de Sociologia: a abordagem de temas sensíveis, como gênero, raça, religião e política. Tais temas, embora centrais para a compreensão crítica da sociedade, são frequentemente atravessados por valores morais, crenças e representações que se naturalizam no cotidiano escolar, valores esses originados em outras instituições socializadoras, como a família, a igreja e a comunidade. Essa interpenetração das esferas sociais no espaço escolar pode gerar resistência tanto por parte dos estudantes quanto da própria comunidade – os pais ou responsáveis, os docentes e agentes do governo ligados à Secretaria de Educação –, restringindo, muitas vezes, a liberdade do professor em desenvolver plenamente os conteúdos propostos e em promover debates que estimulem o pensamento crítico. Sob essa perspectiva, a noção de dominação/violência simbólica, desenvolvida por Pierre Bourdieu (2010), contribui para compreender como determinados discursos e estruturas de poder se reproduzem de forma sutil e naturalizada no ambiente escolar. Segundo o autor:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação), quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, senão de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais do que a forma incorporada da relação de dominação, fazem essa relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar ou para avaliar os dominantes são o produto da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (Bourdieu, 2010, p. 47).

A partir dessa perspectiva, pode-se compreender que o silenciamento ou a dificuldade de tratar determinados temas não é apenas um problema pedagógico, mas também uma expressão da dominação simbólica presente nas estruturas sociais e escolares. As concepções de gênero, raça e religião, por exemplo, são atravessadas por classificações historicamente construídas e naturalizadas, que moldam as percepções dos estudantes. Desse modo, discutir tais temas em sala de aula implica tensionar estruturas de poder e desestabilizar significados consolidados, o que exige do professor não apenas preparo teórico, mas também sensibilidade política e ética para lidar com os conflitos simbólicos que emergem nesse processo. Além disso, soma-se a dificuldade enfrentada pelos professores de Sociologia em adotar novas estratégias pedagógicas, o que contribui para que a aula expositiva permaneça como “recurso didático preponderante, dado o caráter teórico da disciplina” (Moraes; Guimarães, 2010, p. 55).

Diante dessas limitações impostas tanto pelas estruturas discursivas conservadoras e neoliberais quanto pelas próprias condições pedagógicas do ensino de Sociologia, torna-se necessário repensar as metodologias de ensino, buscando alternativas que ampliem a participação dos estudantes e favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a arte, especialmente o teatro, apresenta-se como uma potente ferramenta pedagógica, capaz de promover experiências estéticas e reflexivas que problematizam o cotidiano escolar e estimulam a construção coletiva do conhecimento sociológico.

Partindo dessa compreensão, a professora Maria Patrícia propôs a construção de cenas curtas inspiradas nas diversas situações que ocorrem em sala de aula. A proposta dialoga com Godoi (2022, p. 101), para quem “as artes cênicas como forma artística de falar do social podem ser um ótimo convite à forma científica de falar do social, isto é, à Sociologia”. Paralelamente a essa proposta, o grupo, em conjunto com a professora, desenvolveu uma oficina teatral como atividade do PIBID, apresentada no Décimo Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), em dezembro de 2025, na UnB. A oficina teve como objetivo proporcionar aos participantes a experiência em processos de criação cênica e performática fundamentados no cotidiano escolar e na conceitualização sociológica. (Fotografia 2).

Fotografia 2 – Construção da oficina para o ENALIC



Fonte: Israel Oliveira, 2025.

Vale ressaltar que o atual subprojeto do PIBID encontra-se ainda em andamento, o que limita a apresentação de resultados consolidados ou análises definitivas sobre as atividades desenvolvidas. Contudo, as observações e reflexões realizadas até o momento evidenciam o potencial formativo do programa, tanto para os pibidianos quanto para os estudantes das escolas participantes. A partir desse panorama, a seção seguinte concentra-se em um relato da

minha experiência como pibidiano, considerando o Centrão como campo de investigação e espaço fundamental para a realização desta pesquisa.

1.2 A construção do campo: um relato de experiência

Desde o meu ingresso na Universidade de Brasília, no curso de Ciências Sociais, nutri a convicção de que seguiria o caminho da docência. Contudo, a trajetória acadêmica acaba por colocar à prova determinadas certezas, levando-nos a refletir profundamente sobre os possíveis rumos a serem trilhados. Entre dúvidas e questionamentos, foi o meu primeiro contato com a escola, por meio da disciplina de estágio, que reafirmei minha convicção inicial: eu quero ser professor.

Apesar de essencial, as disciplinas de estágio ofertadas pelo Departamento de Sociologia não foram suficientes para aprofundar o conhecimento sobre a realidade escolar, em razão de diversos atravessamentos ocorridos durante minha atuação como estagiário – entre eles, a greve dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em 2023, e a greve dos docentes da Universidade de Brasília, em 2024. Tais acontecimentos impediram o andamento regular da disciplina, reduzindo significativamente o tempo de permanência dos estagiários na escola e limitando as possibilidades de vivência prática

Dessa forma, o PIBID mostrou-se essencial para que essa aproximação com o espaço escolar se concretizasse, reafirmando a certeza de que estou no caminho certo. Como expõe Beatriz Amorim (2024, p. 9),

Nesse contexto, o Pibid surgiu como uma novidade para os licenciandos em Ciências Sociais, que passaram a vivenciar de forma mais direta o ambiente escolar, contribuindo para que o curso de Licenciatura em Ciências Sociais se pensasse enquanto um lócus privilegiado para a formação docente.

Nesse sentido, o PIBID representou uma oportunidade concreta de vivenciar o cotidiano escolar de forma mais ampla e contínua, ultrapassando as limitações impostas pelas disciplinas de estágio. A inserção no programa possibilitou uma compreensão mais profunda da dinâmica da escola pública, de seus desafios e de suas potencialidades enquanto espaço de formação e transformação social. É a partir dessa vivência, construída no Centrão, que esta monografia se torna possível, compreendendo o PIBID não apenas como um espaço

formativo, mas também como um campo de investigação científica sobre o ambiente escolar, contribuindo, assim, para o aprimoramento da educação pública no país.

Sendo assim, o PIBID possibilitou o desenvolvimento de atividades fundamentais para o meu processo formativo. Ao longo dos dois semestres, além de acompanhar a prática docente da professora Maria Patrícia, pude contribuir com comentários, exemplos e observações durante as aulas, bem como ministrar duas aulas planejadas por mim – uma destinada às turmas do segundo ano, sobre o tema da “uberização do trabalho”¹⁰, e outra para os estudantes do terceiro ano, abordando o conceito de “necropolítica”¹¹. Além disso, participei ativamente das atividades cotidianas da sala de aula, como a aplicação de provas, correção de atividades e realização de chamadas, vivenciando de forma concreta os múltiplos aspectos que compõem o fazer docente. A seguir, apresento algumas das atividades desenvolvidas durante o programa, junto aos demais membros do grupo e a professora supervisora, que exemplificam o processo de aprendizado, reflexão e aprimoramento da prática docente ao longo da minha participação no PIBID:

Atividade 1 - Bingo sociológico como revisão de conteúdo.

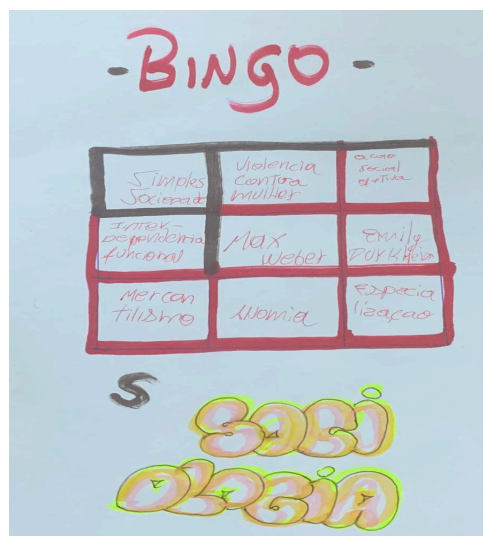
O bingo sociológico foi realizado como forma de revisão dos conteúdos abordados no 2º ano, referentes aos clássicos da Sociologia. Nessa proposta, os estudantes desenharam em seus cadernos uma cartela de bingo (Fotografia 3), preenchendo os espaços com conceitos previamente listados e trabalhados em sala de aula. Durante a dinâmica, realizamos o sorteio das palavras e, em vez de anunciá-las diretamente, descrevíamos suas características, de modo que os alunos identificassem o conceito e o marcassem em suas tabelas, caso aquele conceito correspondesse a uma das palavras que haviam escolhido. Durante a atividade, a sala de aula foi tomada por uma genuína alegria por parte dos estudantes, que se levantavam, circulavam pelo espaço, gritavam e comemoravam a cada ponto marcado. Ao final, quando restavam poucas palavras, a emoção se tornou ainda maior: todos os alunos se concentraram à frente do quadro, até que alguém, finalmente, gritou “Bingo!”, concluindo a atividade, e ganhando como prêmio uma caixa de chocolates de sua escolha.

¹⁰ ANTUNES, Ricardo (org.). *Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020. ISBN 978-65-5717-011-3.

¹¹ MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008

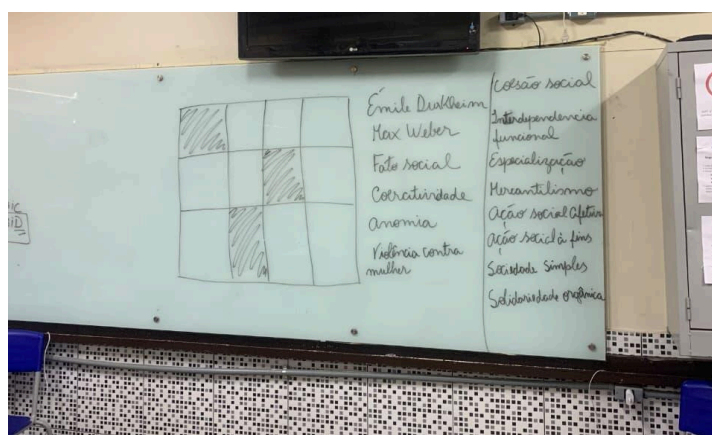
Fotografia 3 – Cartela do bingo sociológico desenhada por um estudante



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Percebeu-se, ao longo da atividade, um alto nível de engajamento dos estudantes, que, de forma rápida, utilizavam os recursos disponíveis, como as anotações nos cadernos e a consulta aos colegas, para encontrar as respostas corretas. Observou-se também o trabalho coletivo entre os alunos na tentativa de descobrir a qual palavra o conceito descrito pela professora e pelos pibidianos se referia. A partir dessa experiência, é possível compreender o jogo em sala de aula como um recurso pedagógico significativo. Conforme destaca Huizinga (2000), mesmo em sua forma mais simples, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, mas também um fenômeno social e expressivo, o que pode auxiliar o professor a lidar com os estudantes no cotidiano. Na Fotografia 4, observa-se um exemplo do modelo de bingo que os estudantes deveriam reproduzir em seus cadernos, acompanhado da lista de palavras disponíveis para seleção.

Fotografia 4 – Modelo do bingo sociológico



Fonte: Arquivo Pessoal, 2025.

Atividade 2 - Construção de cenas a partir de objetos pessoais.

Em outra atividade, desenvolvida com uma turma da trilha “Brasília, quem conhece mais de ti?”, propusemos previamente que cada estudante levasse um objeto que representasse, para ele, a cidade de São Sebastião. A partir desses objetos, construímos coletivamente algumas cenas estáticas, nas quais cada aluno entrava em cena complementando o movimento do colega anterior. Em um primeiro momento, observou-se certa resistência dos estudantes em participar. No entanto, com a iniciativa de alguns, foi apenas uma questão de tempo para que os demais se envolvessem. As cenas eram feitas e refeitas constantemente, bastava que algum estudante propusesse algo diferente da cena anterior para que toda a configuração mudasse.

Durante a atividade, várias cenas foram criadas, abordando temas como violência, religião e cultura. O objetivo era refletir sobre a identidade e a memória da cidade a partir dos significados atribuídos a esses objetos. A partir dessa reflexão, discutimos a realidade dos estudantes enquanto moradores de São Sebastião, bem como a forma como a escolha dos objetos e das cenas revelava aspectos culturais, sociais e econômicos da cidade, como o forte vínculo com as quadrilhas juninas e a presença histórica das olarias, elementos que evidenciam a riqueza simbólica e o dinamismo da comunidade local. (Fotografias 5 e 6).

A partir das cenas e dos objetos trazidos pelos estudantes, em um momento de reflexão final, discutimos o papel da periferia, que, embora frequentemente representada como um espaço de precariedade e marginalização, também se configura como um território de criação, resistência e potência política e cultural. Entre a juventude de São Sebastião, a arte e as diversas manifestações culturais, como o rap, o grafite, o teatro, as quadrilhas e a religião, assumem múltiplas funções, são meios de expressão e denúncia, mas também instrumentos de afirmação identitária e de reconstrução de narrativas que desafiam estigmas e discursos hegemônicos sobre o território.

As quadrilhas, por exemplo, ilustram como as tradições locais se transformam em espaços de memória histórica, resistência cultural e afirmação identitária. Elas evocam as tradições nordestinas trazidas por famílias migrantes e, simultaneamente, promovem a produção artística comunitária, com figurinos elaborados, encenações coreografadas e roteiros que dialogam com a religiosidade, o cotidiano e a diversidade simbólica da região. Nesse contexto, o Centrão assume um papel central como espaço de articulação entre juventude e

território, sendo utilizado pelos estudantes para ensaiar coreografias, confeccionar figurinos e preparar as apresentações.

Fotografia 5 – Sandália utilizada em um festival de quadrilhas



Fonte: Fetxawewe Tapuya, 2025.

Fotografia 6 – Cacos de telha trazidos pelo estudante



Fonte: Fetxawewe Tapuya, 2025.

Atividade 3 - Trabalho bimestral sobre identidade e pertencimento

O trabalho, realizado no segundo bimestre com as turmas do primeiro ano da Formação Geral Básica, teve como objetivo explorar os conceitos de pertencimento e identidade. A proposta consistiu na elaboração e apresentação de um relicário, construído pelos estudantes em uma caixa, contendo objetos que os representassem de maneira pessoal. Esses relicários funcionavam como dispositivos narrativos de memória, por meio dos quais os alunos contavam suas próprias histórias, revelando aspectos de suas trajetórias, afetos e vínculos com o mundo.

A intenção era que, ao abrir cada caixa, fosse possível identificar o sujeito ao qual aquele conjunto de elementos pertencia, evidenciando sua singularidade. Esse objetivo foi amplamente alcançado, uma vez que, a partir do vínculo construído com os estudantes, tornou-se possível reconhecer a quem cada relicário correspondia. (Fotografia 7 e 8).

Fotografia 7 – Relicário de uma estudante do 1º ano



Fonte: Maria Patrícia, 2025.

Fotografia 8 – Relicário de um estudante do 1º ano



Fonte: Maria Patrícia, 2025.

Os objetos apresentados foram variados - fones de ouvido, óculos de grau, fotografias familiares, elementos religiosos, entre outros -, mas um em especial chamou a atenção da professora, um absorvente. Ao ser questionada sobre a escolha, a estudante respondeu que o havia selecionado porque queria algo que a representasse enquanto mulher, mas não da forma como a sociedade espera que ela seja, e sim a partir do que ela realmente é. (Fotografia 9). Outra aluna levou uma simples caixa de sapatos, sem qualquer ornamentação. Em um primeiro momento, acreditou-se que se tratava de desinteresse em participar da atividade, no

entanto, ao apresentar seu relicário, a estudante explicou que aquela era a caixa do primeiro sapato que comprou com o seu primeiro salário, revelando o profundo valor simbólico do objeto. (Fotografia 10).

Fotografia 9 – Relicário de uma estudante do 1º ano



Fonte: Maria Patrícia, 2025.

Fotografia 10 – Relicário de uma estudante do 1º ano



Fonte: Maria Patrícia, 2025.

A atividade mostrou-se extremamente bem-sucedida, com ampla adesão dos alunos, que apresentaram trabalhos ricos em significado e criatividade. A partir das apresentações, foi possível desenvolver um debate reflexivo sobre identidade, memória e pertencimento, articulando o conteúdo trabalhado ao longo do semestre às vivências pessoais e coletivas dos estudantes.

Para além dessas atividades político-pedagógicas, o PIBID me proporcionou uma aproximação mais ampla com os estudantes e com o espaço escolar, seja por meio de conversas nos corredores, em que os alunos compartilham seus anseios, angústias, felicidades e conquistas, seja por intermédio das trocas com professores de diversas áreas, durante o intervalo, que compartilham suas experiências em sala de aula. Essa vivência permitiu compreender de forma mais profunda os desafios que permeiam o trabalho docente em uma região periférica. A experiência evidenciou que a prática do professor vai muito além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo mediação, escuta, atenção às demandas individuais e construção de um ambiente de aprendizagem significativo.

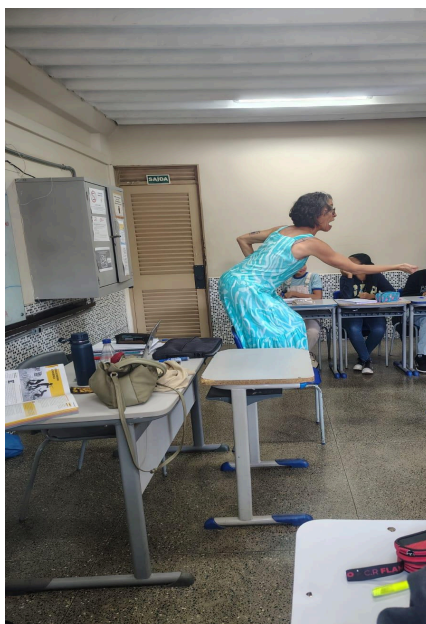
Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (Freire, 1996, p. 45).

Ao acompanhar o cotidiano escolar, percebi como fatores sociais, econômicos e culturais influenciam o engajamento dos alunos, reforçando a importância da reflexão contínua e da ação consciente na prática educativa. Essas experiências foram fundamentais para a formação da minha identidade profissional, permitindo perceber que ser professor envolve compromisso ético, político e humano com os estudantes e com a escola, consolidando valores, atitudes e saberes que orientam minha atuação docente.

Assim, foi a partir da minha participação no PIBID que o campo foi construído, tornando possível a realização dessa pesquisa. Durante a observação das aulas da professora Maria Patrícia, cuja trajetória transita entre a Sociologia e o Teatro, emergiu o questionamento central desta pesquisa: de que maneira a experiência teatral da professora dialoga com sua performance docente? Essa inquietação surgiu após uma aula em que a professora, ao explicar o conceito de divisão social do trabalho no sistema capitalista, propôs aos estudantes uma encenação representando uma linha de produção. Durante a atividade, ela modulou sua voz, assumindo um tom mais ríspido e autoritário para interpretar o papel do “patrão”, enquanto os alunos, em seus papéis de trabalhadores, reproduziam gestos mecânicos e repetitivos. A cena provocou reflexão e engajamento dos estudantes, revelando o potencial do teatro como ferramenta pedagógica na construção do conhecimento sociológico.

Durante as situações observadas no campo, percebi como a professora utilizava o corpo como instrumento pedagógico, explorando gestos, deslocamentos e variações de tom de voz para chamar e manter a atenção dos estudantes. (Fotografia 11). Essas situações permitiram compreender de que maneira a intersecção entre a Sociologia e o Teatro pode se constituir como uma ferramenta pedagógica eficaz para o ensino da disciplina na Educação Básica. Parte-se da premissa de que elementos cênicos, como o uso do corpo, da voz, do improviso e do movimento, bem como a teatralização dos conteúdos sociológicos, contribuem para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais criativo, dinâmico, crítico e participativo.

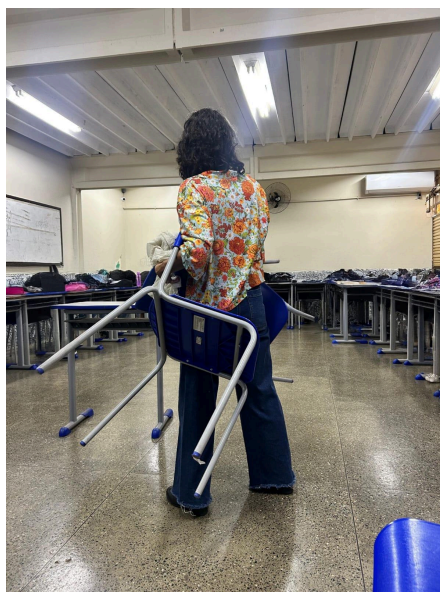
Fotografia 11 – Professora Maria Patrícia em uma aula sobre colonialismo



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Outro aspecto relevante observado diz respeito à organização espacial da sala de aula, disposta em formato de “U”, deixando o centro livre para a circulação. (Fotografia 12). Essa disposição favorece a movimentação da professora pelo espaço e permite uma visão ampla de todos os estudantes, promovendo maior interação e engajamento. Notei que essa configuração influenciava positivamente no processo de aprendizagem, uma vez que a maioria dos alunos se mostravam atentos e participativos durante as aulas – algo que me chamou atenção, considerando que as turmas eram numerosas, com média de 35 estudantes. Em experiências anteriores, durante o estágio docente, esse nível de envolvimento não se repetia, predominando o desinteresse e a falta de participação.

Fotografia 12 – Disposição das carteiras em “U” na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

É, portanto, em diálogo com a prática pedagógica da professora Maria Patrícia que se delineia a construção empírica deste trabalho, orientada pela etnografia da prática escolar (André, 2012) e articulada à abordagem etnometodológica proposta por Harold Garfinkel (2018), na qual o seu desenvolvimento se deu pela convivência cotidiana, pelo envolvimento em situações, práticas e interações. Essa abordagem possibilitou compreender, de forma sensível e contextualizada, como a incorporação de elementos teatrais na prática docente pode transformar o ensino de Sociologia, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, reflexivo e participativo.

2. Construção Metodológica

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, orientada por uma perspectiva etnográfica da prática escolar (André, 2012), compreendendo a escola como um espaço social dinâmico, constituído por múltiplos sujeitos, práticas e significados que se constroem e se transformam nas interações cotidianas. A opção por utilizar uma abordagem etnográfica no contexto escolar decorre da compreensão de que a perspectiva antropológica permite investigar a sala de aula em sua complexidade, considerando o contexto amplo em que as práticas se inscrevem, assim, uma etnografia da prática escolar, sustenta-se na centralidade do contato direto do pesquisador no cotidiano escolar, o que torna possível, nas palavras de Marli André (2012, p. 41):

documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Desse modo, compreender a escola por meio de uma proposta etnográfica implica considerar os aspectos para além de um plano puramente analítico-descritivo da vida escolar, mas também o conjunto de dimensões subjetivas que atravessam esse espaço. A minha experiência como pibidiano no Centrão ampliou essa compreensão, ao possibilitar um contato que não se restringiu à observação externa, mas que envolveu participar das dinâmicas da sala de aula, estabelecer vínculos e vivenciar diretamente as interações entre professora e estudantes. Tal proximidade permitiu refletir sobre a performance docente não apenas de forma objetiva, mas também a partir das percepções, afetos e narrativas compartilhadas pelos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa aproximação entre pesquisador e escola, construída por meio de uma prática colaborativa, reafirma a perspectiva de que “tanto a etnografia crítica de sala de aula quanto a colaboração entre o professor e o pesquisador, na pesquisa educacional, constituem-se como elementos para um avanço na pesquisa educacional no Brasil” (Mattos, 2011, p. 85). Nessa perspectiva, minha pesquisa não se deu sobre os

sujeitos, mas com eles, transformando a prática investigativa em um processo de reflexão compartilhada.

É, portanto, tomando o Centrão como um caso particular e buscando compreender a complexidade que atravessa a prática pedagógica da professora Maria Patrícia, que esta abordagem se apresenta como adequada. Como argumenta Stake (1985, *apud* André, 2012, p. 50-51), “se o pesquisador quiser investigar a relação formal entre variáveis, apresentar generalizações ou testar teorias, então ele deve procurar outras estratégias de pesquisa”. Ou seja, pesquisas orientadas por metas de generalização ou verificação estatística não contemplariam as singularidades que constituem o cotidiano escolar e, conseqüentemente, não seriam capazes de captar a dimensão performativa e relacional da docência.

A etnografia da prática escolar, utilizando técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, e nesse caso, a observação participante, entrevista semiestruturada e rodas de conversa, permitiram acompanhar o cotidiano, acessar percepções dos estudantes e observar as interações que dão forma ao processo educativo dentro da sala de aula.

Assim, em diálogo com a perspectiva etnográfica, esta pesquisa também se apoia nos pressupostos da etnometodologia (Garfinkel, 2018), compreendida como uma abordagem voltada a entender os modos pelos quais os sujeitos constroem sentido em suas ações e interações cotidianas. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que focaliza os significados compartilhados no interior de um grupo social e os procedimentos práticos pelos quais esses significados são produzidos e sustentados. Nesse sentido, a etnometodologia,

[...] não deve ser entendido como uma metodologia específica da etnologia, nem como uma nova abordagem metodológica da Sociologia. A originalidade da etnometodologia está em sua concepção teórica dos fenômenos sociais [...]. É a análise “das maneiras de fazer” triviais que os atores sociais comuns mobilizam a fim de realizar as suas ações frequentes. Essa metodologia do senso comum — constituída pelo conjunto do que chamaremos de etnométodos — que os membros de uma sociedade ou de um grupo social utilizam de maneira banal, mas engenhosa para viver juntos, constitui o corpus da investigação etnometodológica (Coulon, 2017, p. 21).

Ao acompanhar um grupo fixo em sua prática cotidiana no Centrão – os alunos e a professora –, durante o trabalho de campo, permitiu que a etnometodologia orientasse a análise das interações rotineiras em sala de aula, a partir dos sentidos que constituem o tecido social daquele espaço. Desse modo, a etnometodologia oferece instrumentos para

compreender o cotidiano escolar não como um cenário dado e estático, mas como um espaço continuamente produzido pelos próprios atores.

Com o surgimento da Etnometodologia veio a perspectiva de paradigma normativo ao paradigma interpretativo, ou seja, as práticas sociais não seriam compreendidas por um modelo fechado e determinista, mas interpretadas a partir dos papéis que os atores sociais exercem, suas subjetividades e interações (Nascimento, 2021, p. 03).

Essa concepção rompe com modelos explicativos normativos e deterministas e aproxima-se de um paradigma interpretativo, no qual o foco recai sobre os papéis desempenhados pelos sujeitos, suas subjetividades, suas práticas e suas interações.

As atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, descritas no capítulo anterior, constituíram-se não apenas como tarefas pedagógicas, mas também como importantes instrumentos de investigação. Foi por meio delas que se tornou possível decifrar a organização social dos sujeitos a partir de suas ações habituais: os diálogos informais entre estudantes, o arranjo físico da sala, as reações às propostas da professora e os rituais que marcam o início da aula, como a forma em que os alunos entram na sala – em silêncio, em algazarra, trocando cumprimentos –, os lugares que escolhem ocupar, e os mecanismos pelos quais o silêncio é estabelecido até a chamada e o início efetivo da exposição do conteúdo. Essa imersão no cotidiano alinha-se ao princípio etnometodológico, citado por Nascimento (2021, p. 02), onde “a base dos trabalhos desses pesquisadores está no contexto social de todos os dias, valorizando as situações comuns e o modo como os atores sociais põem em prática suas atividades”.

Dessa forma, o campo empírico foi constituído a partir das experiências vivenciadas enquanto pibidiano, no Centrão, ao longo de um período de um ano, com dedicação de aproximadamente dez horas semanais, em atividades realizadas junto aos estudantes do Ensino Médio. O campo estabeleceu-se com o início das atividades do PIBID, a partir da observação participante, que possibilitou um contato direto com os estudantes, conhecer o espaço físico da escola, a dinâmica das turmas, a equipe docente e, sobretudo, as formas de relação dos alunos com aquele ambiente. A observação participante se torna importante em uma pesquisa etnográfica da prática escolar pois “[...] parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” (André, 2012, p. 28).

O registro das observações foi realizado por meio de um diário de campo, entendido não apenas como um instrumento de descrição, mas como um espaço de reflexão e elaboração teórica, que permitiu revisitar as experiências, identificar padrões de interação e compreender os significados produzidos nas práticas pedagógicas observadas. Nessa perspectiva, o diário de campo se aproxima da concepção defendida por Marli André (2012), para quem a descrição e a indução são características importantes na pesquisa etnográfica, sendo o pesquisador responsável por uma grande quantidade de dados descritivos, que podem ser construídos em formas de palavras ou transcrições literais.

A partir desse entendimento, apresento, nas seções seguintes, os métodos utilizados para a coleta e análise dos dados, que orientaram a construção e a interpretação dos resultados desta pesquisa.

2.1 Entrevista Semiestruturada

Além da observação participante e dos registros em diário de campo, a entrevista semiestruturada também foi utilizada como instrumento de investigação, com o objetivo de aprofundar a compreensão das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos no campo de pesquisa – neste caso, a professora Maria Patrícia. Essa técnica possibilita articular questões previamente elaboradas com momentos de diálogo mais espontâneo, permitindo ao pesquisador aproximar-se da trajetória de vida do entrevistado e construir, de maneira flexível e reflexiva, o percurso da entrevista. Como afirma Lima (2016, p. 26), “a entrevista é uma conversa que pode ser mais ou menos sistemática, cujo objetivo é obter, recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória das pessoas”. Dessa forma, a entrevista contribuiu para compreender não apenas os aspectos descritivos da prática docente, mas também os sentidos subjetivos, afetivos e formativos que orientaram a construção da trajetória pedagógica da professora Maria Patrícia.

Dessa forma, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora Maria Patrícia, com duração aproximada de 53 minutos, conduzida em formato de diálogo livre e informal. O encontro foi agendado de acordo com a disponibilidade da participante, ocorrendo no turno contrário às atividades escolares, na UnB, local definido em comum acordo por se apresentar como a melhor alternativa geográfica e logística para ambos. Conforme observa Márcia Lima (2016, p. 31), “no caso das histórias de vida, o pesquisador está interessado na trajetória de vida dos entrevistados, suas experiências em face de certos

episódios da sua vida com o objetivo de associá-las a situações presentes.” O roteiro previamente elaborado possibilitou levantar informações sobre sua trajetória pessoal e profissional, permitindo compreender, a partir de sua própria narrativa, como se constitui sua relação com a arte e a educação, bem como as intersecções entre ambas.

A análise da entrevista foi conduzida a partir de uma escuta atenta e respeitosa, buscando não interromper a fala da participante e permitindo que suas ideias fluíssem de forma espontânea. O conteúdo foi organizado em cinco blocos temáticos: 1) Apresentação e trajetória pessoal; 2) Formação artística; 3) Docência e Sociologia; 4) Integração entre Teatro e Sociologia; e 5) Reflexões sobre o Ensino. A definição desses blocos considerou a trajetória da professora Maria Patrícia em diálogo com os objetivos centrais da pesquisa, permitindo uma leitura mais sistemática de sua narrativa. Após a finalização da entrevista, o áudio foi integralmente transcrito, preservando a literalidade do discurso a fim de não perder nuances ou expressões significativas. A partir da transcrição, os dados foram sistematizados e interpretados, buscando evidenciar a construção de uma prática pedagógica que articula arte e educação.

A experiência da entrevista revelou-se profundamente significativa, pois permitiu um diálogo construtivo com a professora Maria Patrícia, no qual emergiram lembranças, percepções e afetos que atravessam sua trajetória docente. Esse encontro evidenciou que compreender o fazer pedagógico é também compreender o sujeito que o produz, com suas histórias, marcas e modos singulares.

2.2 Rodas de Conversa

Ao compreender os estudantes como elemento central do processo educativo e buscando apreender suas percepções sobre a prática docente da professora Maria Patrícia, optou-se pela realização de rodas de conversa como instrumento metodológico. Essa escolha se fundamenta no entendimento de que as rodas constituem um dispositivo potente de participação e protagonismo, no qual as trocas de experiências e interpretações favorecem a construção coletiva de sentidos. Organizadas em formato circular, as rodas criam um espaço horizontal de escuta e diálogo, permitindo que cada participante elabore reflexões a partir de sua vivência e da interação com o grupo. Trata-se de uma abordagem que, ao promover a reflexão conjunta, possibilita sistematizar os dados a partir dos conteúdos emergentes da

própria discussão (Pinheiro, 2020, p. 3-4), ampliando a compreensão sobre as percepções dos estudantes.

É, então, a partir da construção do diálogo, entendido, na concepção freireana, como elemento constitutivo da própria existência humana, que se fundamenta esta etapa da pesquisa. Para Freire (1987, p. 44-45):

Não pode ser muda, silenciosa nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo é modificá-lo. [...] Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de, idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Inspirado por essa compreensão de diálogo, enquanto encontro entre sujeitos e prática ética, fundamentada por uma escuta sensível, foram realizadas três rodas de conversa com estudantes do Ensino Médio da formação geral básica. As rodas foram planejadas a partir de um roteiro semiestruturado, construído em torno da temática da prática pedagógica da professora Maria Patrícia.

Ao todo, participaram 16 estudantes, distribuídos em três grupos correspondentes aos três segmentos do Ensino Médio. Para preservar a identidade dos participantes, cada estudante foi identificado por uma numeração sequencial, de acordo com a ordem em que realizou sua primeira intervenção. Assim, o primeiro aluno a se manifestar é referido como Participante 01, e os seguintes como Participante 02, Participante 03 e assim sucessivamente. No 1º ano, foram 7 participantes. No 2º ano, participaram 5 estudantes. No 3º ano, foram 4 estudantes. Cada roda ocorreu durante o horário regular de aula, cedido pela professora Patrícia, com duração aproximada de 45 minutos.

As rodas foram realizadas no pátio da escola. Embora o espaço não permitisse a formação literal de uma roda completa, foi possível organizar os estudantes de maneira que todos mantivessem contato visual, condição central para a dinâmica dialógica. A participação deu-se de forma voluntária, seguindo o interesse dos próprios estudantes, configurando um processo de amostragem espontânea.

No início de cada roda, apresentei os objetivos da pesquisa, juntamente a uma contextualização sobre o tema e estabelecemos combinados coletivos para garantir um ambiente de respeito e participação. Definimos que, enquanto um estudante estivesse falando, os demais deveriam escutar; aqueles que desejassem complementar ou dialogar com a fala anterior poderiam fazê-lo após sua conclusão. Também foi garantido o direito à não obrigatoriedade de resposta, permitindo que cada participante se expressasse conforme sua vontade.

Dessa forma, as rodas de conversa foram realizadas com o objetivo central de compreender, a partir da perspectiva dos estudantes, três eixos fundamentais:

1. A percepção geral sobre as aulas da professora Patrícia;
2. O reconhecimento de elementos teatrais em sua prática docente;
3. Os fatores que contribuem para a perda de interesse, tédio ou dispersão durante as aulas.

A realização dessas rodas evidenciou a importância da escuta discente no contexto escolar, especialmente ao revelar que muitos estudantes se sentem silenciados pela estrutura institucional. Por meio do diálogo e da participação dos alunos, foi possível não apenas acessar percepções sobre a prática pedagógica observada, mas também valorizar o protagonismo discente como elemento central para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Os dados coletados foram sistematizados por meio de análise de conteúdo, considerando as falas dos estudantes. Esse processo, realizado por meio da transcrição do áudio captado na realização das rodas de conversa, permitiu identificar as principais observações realizadas pelos participantes, organizado a partir dos eixos descritos anteriormente nesta seção, que sintetizam as percepções compartilhadas. A partir dessa categorização, foram elaboradas nuvens de palavras, que possibilitam a visualização das respostas dos estudantes e que serão apresentadas e discutidas no capítulo seguinte.

3. Teatro e Sociologia em sala de aula

Neste capítulo, propõe-se descrever e analisar a prática pedagógica desenvolvida pela professora Maria Patrícia, tendo como foco as relações entre teatro e ensino de Sociologia, que atravessam sua atuação profissional e pessoal. A partir das observações realizadas ao longo do trabalho de campo, busca-se compreender como as experiências teatrais, incorporadas à rotina escolar, contribuem para a construção de sua performance docente, bem como os efeitos produzidos pela articulação entre teatro e ensino de Sociologia no cotidiano da sala de aula.

A prática da professora Maria Patrícia se destaca pela presença do corpo e da expressividade como elementos fundamentais do processo educativo. Em suas aulas, o gesto, a voz e o movimento assumem a função de recursos didáticos capazes de provocar os estudantes, mobilizar afetos e favorecer a produção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, a sala de aula transforma-se em um espaço de criação e experimentação, tanto para a professora quanto para os alunos, que, a partir de suas interações, constroem de forma conjunta o processo de ensino e aprendizagem.

Em meu primeiro contato com a professora Maria Patrícia, algo imediatamente me chamou atenção: uma turma de aproximadamente 35 estudantes, em sua maioria atentos e participativos. Tratava-se de uma turma de primeiro ano do ensino médio, que naquele momento estudava os conceitos de identidade e pertencimento. A cena me causou certo espanto, pois, em experiências anteriores, durante o estágio obrigatório realizado em outras escolas e sob outra supervisão, o desinteresse dos alunos nas aulas era uma realidade recorrente.

Ao acompanhar, ao longo de algumas semanas, as aulas ministradas pela professora Patrícia, comecei a perceber, talvez pela minha própria familiaridade com o teatro e por conhecer a relação da professora com essa linguagem, que elementos da linguagem teatral atravessam de forma orgânica sua atuação docente. Os movimentos espontâneos, o tom de voz que variava conforme o objetivo – elevando-se para causar espanto e intensidade ou suavizando-se para conquistar o silêncio e a atenção da turma –, a criação de personagens a partir dos conteúdos e a forma dinâmica de se deslocar pelo espaço evidenciaram um corpo em cena, um corpo que ensinava. Como afirmou a própria professora, “O fazer docente é o trabalho do corpo, é tônus, é vigor, é voz, é emoção. É emoção.” (Barros, 2025).

Para a professora Maria Patrícia, não apenas o corpo do professor deve estar preparado, mas também o corpo do estudante. Entre as exigências iniciais de suas aulas estão a postura receptiva, os cadernos abertos e a ausência de mochilas sobre as carteiras. Gestos que, conforme ela, preparam o corpo para o aprendizado:

Porque é isso, é um corpo pronto. Um corpo pronto para responder a qualquer estímulo. É um corpo preparado. É um corpo cênico, que é um corpo presente. É um corpo que aparece, é um corpo que tem vida, que tem força. E acho que isso é um auxílio. E tanto. É um corpo que se utiliza. Porque a gente não utiliza o nosso corpo. E a postura também. É um corpo que é instrumento (Barros, 2025).

É, então, a partir da compreensão da centralidade do corpo como mediação pedagógica que a atuação da professora revela uma docência que valoriza a corporeidade, entendida, conforme Maurice Merleau-Ponty (1999), como a experiência vivida do mundo, rompendo com o dualismo entre mente e corpo. Tal concepção se afasta da visão tradicional do corpo como mero suporte físico da aprendizagem, reconhecendo-o como instrumento de criação, comunicação e afeto. Assim, a prática da professora reafirma que o ensino também se faz por meio do movimento, da voz, da presença e da escuta, dimensões que tornam a sala de aula um espaço vivo de interação estética e formativa. Nessa perspectiva, a corporeidade,

[...] refere-se ao modo do homem existir no mundo: comunicando-se com ele. Diz, portanto, do enraizamento existencial da movimentação com o entorno, como a maneira humana de habitar o tempo e o espaço circunstancial. Compreende a tendência dos gestos do ser no mundo, a maneira habitual de nos movermos no entorno. Trata-se da configuração que vai sendo gerada nas diferentes situações de movimento vividas no tempo, uma aprendizagem em ordenar a circunstância para habitar nela (Gomes-da-Silva, 2014, p.17).

Ao compreender o corpo como mediador do processo educativo, é possível observar como a professora Maria Patrícia transforma a corporeidade em prática pedagógica. Sua presença em sala de aula evidencia uma docência que faz do corpo um instrumento expressivo e didático, capaz de comunicar, afetar e instaurar vínculos com os estudantes. Essa relação entre corpo, expressividade e conhecimento manifesta-se de forma clara nas observações realizadas ao longo das aulas.

Em um primeiro momento, chama atenção a maneira como a professora se relaciona com o espaço da sala de aula, buscando ocupá-lo integralmente durante as aulas. O formato em “U” das carteiras, frequentemente utilizado, favorece essa movimentação, permitindo que a docente transite entre todos os estudantes e estabeleça contato visual com diferentes pontos da turma. Esse arranjo espacial também possibilita uma horizontalidade nas interações, já que o professor não se limita à frente da sala, como ocorre em ambientes com carteiras enfileiradas, onde a atenção costuma se concentrar nos alunos das primeiras fileiras. Além disso, a disposição em “U” permite acompanhar o comportamento e a participação dos estudantes, identificando quem está atento, disperso ou engajado nas discussões.

Durante suas aulas, observa-se ainda o uso constante de movimentos espontâneos e gestos expressivos: o bater de palmas, o estalar de dedos ou a batida leve na mesa funcionam como mecanismos de retomada da atenção, principalmente dos alunos dispersos, que voltam o olhar para a professora tentando compreender a ação.

Essa expressividade corporal torna-se ainda mais evidente em uma aula sobre divisão, especialização e alienação do trabalho, à luz da teoria marxista. Em determinado momento, a professora pegou uma bolsa – onde comumente guardava seus materiais de aula –, colocou-a sobre os ombros e começou a desfilar, exibindo-a com orgulho, como quem apresentasse um produto em uma vitrine. A cena despertou risos e curiosidade. Em seguida, ela convidou os estudantes a reproduzirem o processo de produção daquela bolsa, organizando-os em uma linha de produção simbólica: um grupo ficou responsável por cortar o tecido, outro por costurar e o último por confeccionar as alças. Ao final, apresentaram o “produto pronto”, compreendendo, por meio da encenação, as etapas e a alienação do trabalho no sistema capitalista. Essa teatralização foi o ponto central que me levou a refletir sobre a relação entre a experiência teatral e o ensino de Sociologia, originando o questionamento central que orienta a presente pesquisa.

A partir desse momento, passo a observar atentamente as aulas, voltando o olhar para as nuances das práticas pedagógicas e para as reações dos estudantes durante as atividades. Os registros foram realizados em um diário de campo, contendo descrições detalhadas das aulas, das interações e dos questionamentos que emergiam em cada encontro. Com o tempo, a sala de aula passou a se configurar como um espaço cênico, em que o centro da sala se tornava o palco, a professora assumia o papel de atriz e os estudantes, o de público, um público convidado a participar, interagir e significar o que ali acontecia.

Dessa forma, as aulas acontecem: entre a explicação do conteúdo e a teatralidade da professora, o espaço se transforma em um verdadeiro palco de aprendizagem. Em um dos momentos observados, Patrícia sobe em uma carteira e projeta sua voz com firmeza, encarnando o papel de um senhor de engenho que profere um discurso colonizador. Os estudantes assistem atentos e, em alguns casos, horrorizados com as palavras ditas. Aqueles que antes estavam dispersos voltam o olhar para a professora, intrigados, como se se perguntassem: “O que ela está fazendo?”. Aos poucos, as contribuições começam a surgir, e a partir dessa encenação inicia-se uma discussão sobre a colonialidade e a permanência de suas heranças no presente. Os próprios alunos estabelecem relações entre o personagem representado e figuras históricas ou políticas, como Adolf Hitler e Jair Bolsonaro, compreendendo como os discursos de ódio se articulam à manutenção de pensamentos hegemônicos na sociedade.

Em outro momento, ao abordar o tema do trabalho e da hierarquização social, a professora apresenta o personagem da “Madame”, uma professora que chega à escola com o peito estufado, a cabeça erguida e um andar altivo, equilibrando uma bolsa sobre os ombros, em clara postura de superioridade diante dos demais profissionais da instituição. A encenação provoca risos e comentários entre os alunos, que associam a personagem a figuras conhecidas do cotidiano escolar – “parece a professora fulana” –, dizem entre risadas. Para retomar a atenção da turma, Patrícia reduz gradativamente o tom de voz, até que quase sussurre, conduzindo os estudantes ao silêncio e à escuta. A partir dessa situação, ela conduz uma reflexão coletiva sobre o valor de cada função dentro da escola, introduzindo os conceitos de interdependência e solidariedade orgânica, conforme a teoria de Émile Durkheim.

Ainda como exemplo, trago a aula sobre Max Weber e os tipos de ação social, em que, para cada tipo, a professora representava de forma cênica situações cotidianas. Para demonstrar a ação social tradicional, encenou o gesto de uma noiva vestida de branco entrando na igreja, evocando o peso da tradição nos costumes. Já para explicar a ação social afetiva, realizou um movimento expressivo, batendo as duas mãos no peito, para ilustrar que a afetação, nesse contexto, não diz respeito ao carinho, mas ao atravessamento das emoções sobre a ação do sujeito. Na explicação sobre a ação social racional, construiu uma narrativa em torno de uma situação comum: uma jovem que envia uma foto íntima ao namorado e, após o término do relacionamento, tem sua imagem exposta. No exemplo apresentado, a ação social racional pode ser observada nas intenções que orientam o comportamento dos envolvidos. Ao enviar a foto íntima ao namorado, a jovem age de forma racional com relação

a fins, pois calcula que esse gesto contribuirá para fortalecer a relação, criar intimidade ou agradar o parceiro, escolhendo meios específicos para alcançar um objetivo desejado. A ação do ex-namorado ao expor a imagem também se enquadra na racionalidade com relação a fins, uma vez que é orientada para produzir determinados efeitos de vingança, humilhação ou controle. A partir desse enredo, Patrícia dramatizou as diferenças entre a ação racional com relação a fins e a ação racional orientada por valores, acrescentando um novo personagem, o irmão da vítima. Este, ao iniciar uma briga para defender a dignidade da irmã, age racionalmente com base em valores morais, evidenciando como princípios éticos orientam a racionalidade da ação social.

Durante os exemplos, a turma se mostrou atenta e participativa. Alguns estudantes comentavam o exemplo do casamento, discutindo o significado do vestido branco, enquanto outros compartilhavam suas próprias perspectivas sobre o matrimônio. Já nas encenações seguintes, o riso e o envolvimento coletivo tornavam-se parte da aula: alguns alunos se viam representados nas situações, outros comentavam entre si, ampliando o diálogo entre o conteúdo sociológico e suas próprias experiências de vida. Ao final, a professora propôs uma atividade de classificação, pedindo que os estudantes relacionassem diferentes exemplos aos tipos de ação social. As respostas demonstraram domínio conceitual e compreensão prática, evidenciando que a teatralização não apenas despertou o interesse, mas também favoreceu a apropriação significativa do conteúdo.

Assim são as aulas da professora Maria Patrícia, marcadas por movimentos, expressões e gestos que reconfiguram a experiência da aula expositiva. Ao observá-las, percebi que, mesmo mantendo uma estrutura de exposição de conteúdo, a professora faz da presença corporal um elemento central de comunicação. O corpo torna-se parte do discurso. Nesse processo, a aula expositiva deixa de ser um espaço de transmissão unidirecional e se transforma em um encontro vivo, em que a palavra e o corpo se entrelaçam na produção do conhecimento.

Essa forma de conduzir a aula revela que a exposição não precisa ser sinônimo de passividade. Ao contrário, quando mediada pela expressividade, ela pode se tornar uma experiência participativa, despertando curiosidade, afetos e reflexões críticas. O que diferencia a prática de Patrícia não é o formato em si, mas o modo como ela habita esse formato. Assim, o corpo docente, ao se fazer presente de forma integral, rompe com a rigidez tradicional da aula expositiva, fazendo dela um espaço de criação, trocas e experiências

compartilhadas. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o teatro, ao atravessar o espaço da sala de aula, “deforma” o processo de ensino, entendendo o deformar como “uma ação que funciona como estratégia de resistência à estrutura dominante, permitindo repensar o fazer/saber educacional” (Pires, 2023, p. 2).

Para além do uso cênico em sua prática docente, a professora Maria Patrícia se empenha para que os estudantes também estejam inseridos nas práticas artísticas, propondo atividades e formas avaliativas que envolvem o teatro como linguagem pedagógica. Ao fazer isso, resgata a importância da corporeidade discente no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo que o corpo do aluno é também lugar de expressão, criação e pensamento. Essa postura rompe com a lógica tradicional da escola, que tende a domesticar os corpos,

os encarcera em fileiras de escrivatinhas de madeira, rouba-os de sua espontaneidade através de demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos (Pineau, 2013, p. 43-44 *apud* Pires, 2023, p. 4).

Tal esforço pode ser observado em diversas atividades realizadas ao longo do ano, entre elas a proposta desenvolvida durante a aula da trilha “Brasília, quem conhece mais de ti?”. Nessa ocasião, foi solicitado que os estudantes respondessem a uma das seguintes questões, escolhendo apenas uma e de forma anônima, sem identificação: 1) Aconteceu comigo em São Sebastião? 2) O que São Sebastião me oferece? 3) Por que eu gosto de São Sebastião? 4) Por que eu não gosto de São Sebastião? Após responderem, os alunos depositavam seus papéis em uma caixa, utilizada como urna. Em seguida, cada estudante sorteava uma resposta e deveria ir à frente da turma para representá-la, como se fosse sua própria fala. Ainda que não houvesse a construção formal de uma cena, observou-se o esforço dos estudantes em usar o sentimento e a voz como instrumentos cênicos, buscando transmitir emoção e significado às palavras lidas. O resultado foi uma atividade marcada pelo envolvimento coletivo, não houve resistência, e todos participaram ativamente, encarnando as experiências e percepções de seus colegas. À medida que as leituras aconteciam, os estudantes tentavam adivinhar quem havia escrito cada registro, revelando um processo de identificação e reconhecimento mútuo entre as vivências narradas e o cotidiano compartilhado.

Durante as apresentações, foi possível observar que a maioria das respostas abordavam os motivos pelos quais os estudantes não gostam de São Sebastião, destacando elementos como a falta de infraestrutura, a ausência de saneamento básico, a insegurança e a escassez de espaços de lazer. Muitos relataram episódios de assaltos e violências físicas vivenciadas na região. Entre as respostas que apresentaram aspectos positivos, os estudantes ressaltaram principalmente a presença e a proximidade da família como motivo de permanência no território. A partir dessas manifestações, a professora conduziu um debate sobre a realidade periférica e as desigualdades territoriais, estimulando os estudantes a refletirem sobre as violações de direitos e sobre o papel do Governo do Distrito Federal na implementação de políticas públicas que promovam melhorias nas condições de vida em São Sebastião.

Outra atividade desenvolvida, que convida os estudantes a usar o corpo como forma de criar e pensar o mundo, foi realizada com as turmas do 2º ano da Formação Geral Básica, que deveriam apresentar um trabalho como parte da composição da nota do bimestre. A proposta consistia em uma encenação sobre o tema da violência contra a mulher.

Em um primeiro momento, houve resistência por parte dos alunos, que demonstraram vergonha e insegurança em se apresentar de forma cênica. A professora, então, explicou que uma cena teatral é composta por diferentes funções, e que nem todos precisariam atuar, podendo se dividirem entre roteiristas, produtores, diretores e atores. A partir disso, os grupos se organizaram e desenvolveram seus trabalhos, demonstrando empenho e criatividade. As apresentações contaram com roteiros consistentes, figurinos, maquiagens e até mesmo efeitos de iluminação, produzidos com lanternas de celulares.

As cenas abordaram diversas formas de violência contra a mulher – física, psicológica, sexual, simbólica e moral –, evidenciando a compreensão dos alunos sobre a complexidade do tema. Ao final de cada apresentação, a professora e eu, por meio da observação participante, realizamos comentários sobre a apresentação dos trabalhos e conduzimos reflexões coletivas com os estudantes. Nesses momentos, emergiram discursos críticos e combativos, acompanhados de depoimentos sobre o incômodo e a angústia que sentiram ao interpretar os papéis, principalmente o de agressores ou vítimas, experiências que muitos reconheciam em seu cotidiano. Nessa perspectiva, a arte, e aqui o teatro, revela-se uma ferramenta pedagógica potente, capaz de mobilizar coletivamente, promover reflexão crítica e possibilitar formas de compreender e interpretar o mundo.

Com as turmas do 1º ano da Formação Geral Básica, durante as aulas sobre identidade, memória e pertencimento, a professora Maria Patrícia propôs uma atividade que unia movimento corporal e reflexão sociológica. Levou os estudantes até o estacionamento da escola e, em círculo, pediu que imaginassem, a partir das posições em que estavam, o mapa do Brasil. Em seguida, orientou-os a se deslocarem conforme os comandos que dava, de acordo com suas próprias interpretações.

No primeiro comando, pediu que se dirigissem ao Estado em que nasceram. A maioria se posicionou no Distrito Federal, enquanto outros se moveram para o Nordeste. No segundo momento, perguntou onde gostariam de morar: muitos permaneceram no DF, alguns voltaram a seus Estados de origem, e outros se deslocaram para o Sudeste, especialmente São Paulo, em busca de melhores condições de trabalho e oportunidades. O terceiro comando solicitou que avançassem para o Estado onde seus pais nasceram. Parte permaneceu no DF, mas a maioria seguiu em direção ao Nordeste, com destaque para o Estado da Bahia. Alguns poucos estudantes se moveram para Minas Gerais, e outros para o Sudeste (entre São Paulo e Rio de Janeiro). No Norte, apenas três alunos se posicionaram, e um foi para o Sul.

Na sequência, a professora propôs uma ampliação simbólica do espaço, pedindo que imaginassem agora um mapa-múndi e se deslocassem para o país que gostariam de visitar. Alguns permaneceram no território brasileiro, preferindo as praias do litoral, enquanto a maioria escolheu destinos na Europa e na América do Norte, especialmente os Estados Unidos. Sete alunos se moveram para o continente asiático, e nenhum mencionou países da América Latina além do Brasil. Em seguida, perguntou sobre a origem da família. A maior parte dos estudantes permaneceu no Brasil, afirmando não saber de ascendência estrangeira. Poucos se deslocaram para o continente africano, e outros para o europeu. Por fim, a professora questionou onde gostariam de ser sepultados após a morte, e todos retornaram ao local de nascimento.

De volta à sala de aula, iniciou-se uma discussão coletiva sobre a atividade. A partir das respostas e dos deslocamentos realizados, emergiram reflexões sobre o apagamento de culturas, histórias e trajetórias pela colonização, o eurocentrismo, a decolonialidade e a ancestralidade. A proposta evidencia como o corpo pode ser compreendido como ferramenta epistemológica, mediando a relação entre o sujeito e o conhecimento. Ao convidar os estudantes a cartografar suas trajetórias de vida por meio do movimento, a professora

transforma o espaço em um campo de experimentação, onde o pertencimento não é apenas discutido, mas vivido corporalmente.

A partir desse panorama sobre a prática pedagógica da professora Maria Patrícia, foi realizada uma entrevista, no mês de outubro, com o objetivo de compreender, a partir de sua trajetória, como se dá a articulação entre teatro e educação, aprofundando e enriquecendo as observações realizadas em campo.

Desde a infância, Patrícia demonstrava interesse por política e questões sociais. Ela recorda que cresceu durante o período da Guerra Fria e que, ainda criança, já se preocupava com acontecimentos internacionais. “Uma vez criança, era eleição, o Jimmy Carter ia sair e entrar um outro. Eu era criança, cara, eu fiquei preocupadíssima que ia trocar o presidente dos Estados Unidos por causa da bomba atômica.” (Barros, 2025).

Durante a escolarização, conta ter se apaixonado pelas disciplinas de Humanas e Linguagens. Coursou o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio no Distrito Federal, onde viveu por nove anos em função do trabalho do pai. Era o período de abertura política no Brasil, e seu interesse pelas Ciências Sociais se intensificou:

Era um momento de abertura política. 82, 83, diretas já. E eu já era uma juvenzinha, adolescente, ensino médio. Empolgada com essas questões. O PT surgindo. Uma professora de português. Que era super petista. Enfim, ali eu acho que eu fui me formando bastante. E naquela época eu desenvolvi, eu já tinha um interesse muito grande por história e por ciências sociais. Para você ter uma ideia, eu era uma estudante, primeiro e segundo ano do ensino médio, eu dando aula para os meus alunos hoje, eu fico pensando se eles faziam isso. Eu assinava, por minha conta, o Porantim. Sabe o que é o Porantim? É um jornalzinho do CIMI, do Centro Indigenista. A FUNAI tinha uma FUNAI ali na rodoviária. E eu ia (Barros, 2025).

Em 1984, retornou a São Paulo, para a cidade de Ribeirão Preto. Baseada nesses interesses, prestou vestibular para o curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista (UNESP), sendo aprovada no campus de Araraquara. No entanto, transferiu-se posteriormente para uma faculdade privada, onde cursou História, devido a questões econômicas e considerando também que, naquele contexto, a docência em Sociologia ainda não era uma realidade consolidada, o que só se modificaria com a promulgação da Lei nº 11.684/2008¹².

¹² Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB), para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Após concluir a graduação em História, iniciou a carreira docente em uma escola particular de Ribeirão Preto. Essa instituição também oferecia cursos superiores, e foi nesse ambiente que Patrícia teve contato com um grupo de teatro, experiência que despertou uma nova paixão:

Conheci a galera daquele espetáculo e me apaixonei nessa coisa de grupo de teatro, de convivência, decidi que eu ia prestar a EAD, que é a Escola de Arte Dramática da USP. Nesse meio tempo, eu tinha feito um concurso para professora do estado de São Paulo, para História. Então, eu era empregada em Ribeirão Preto, numa escola super bacana, tinha passado no concurso para professora do Estado de São Paulo, em Ribeirão Preto. Fui fazer EAD e falei assim, se eu passar na EAD, eu largo tudo (Barros, 2025).

Mesmo não sendo aprovada na EAD, decidiu largar o emprego e dedicar-se integralmente ao teatro. Desde então, deixou a sala de aula e passou a dedicar-se ao movimento de teatro de grupo de São Paulo, onde se afirmou como atriz e aprofundou sua militância política. A partir de sua atuação como produtora no espetáculo *Verás que tudo é mentira* (1995)¹³, integrou, junto a outros artistas, o Grupo Folias¹⁴, reconhecido no cenário paulistano por sua intensa produção e articulação com o meio acadêmico, especialmente com professores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).

Após vinte anos integrando o Grupo Folias, Maria Patrícia decide retornar a Brasília, motivada por um reencontro afetivo. Ao chegar, é aprovada no concurso efetivo da SEEDF e inicia sua docência na área de História, no Centro Educacional São Bartolomeu, em São Sebastião. Meses depois, a partir de uma análise curricular, passa a lecionar Sociologia no Centrão. Nesse novo momento de vida, marcada por reencontros e novas parcerias, funda a Cia Burlesca¹⁵, um grupo de teatro político comprometido com questões e movimentos sociais. A companhia tem se destacado pela produção de espetáculos voltados a questões sociais e políticas, como *A Aurora* (Fotografia 13), inspirado na obra *A Revolução de Anita*¹⁶,

¹³ Adaptação de Reinaldo Maia para o romance de Théophile Gautier Capitão Fracassi. Direção Marco Antonio Rodrigues.

¹⁴ Grupo voltado para o teatro político. Adapta textos clássicos e cria dramaturgia própria com o objetivo de criticar os problemas da sociedade contemporânea. O Folias d'Arte se formou em 1997.

¹⁵ A Cia Burlesca de Teatro Político traz em seu repertório espetáculos que questionam e provocam a reflexão para desmascarar a realidade, problematizar estereótipos, preconceitos, a manipulação da informação e as disputas de poder.

¹⁶ LANGER, Shirley. *A revolução de Anita*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

que retrata a campanha de alfabetização cubana de 1961. Tive, inclusive, a oportunidade de atender ao convite da professora e prestigiar a peça.

Fotografia 13 – Espetáculo A Aurora



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

A trajetória de Maria Patrícia revela, portanto, uma construção profissional marcada pela intersecção entre arte, política e educação. Seu percurso evidencia como a experiência teatral ultrapassa o campo da cena e se projeta como uma forma de compreender e intervir no mundo. É na docência que essa vivência artística encontra terreno fértil, constituindo-se não apenas como inspiração, mas como método. O teatro, então, transforma-se em aliado de sua prática pedagógica, na qual o corpo, a emoção e a expressividade assumem um papel central no processo de mediação do conhecimento. Assim, a sala de aula se converte em um espaço de criação, diálogo e experimentação estética, onde o saber sociológico é construído não apenas pela palavra, mas também pelo gesto, pela presença e pelo afeto.

Nesse sentido, a história de vida da professora Maria Patrícia reafirma a centralidade da corporeidade e da experiência teatral na construção da performance docente, especialmente no ensino de Sociologia, em que o desafio de provocar o pensamento crítico exige também sensibilidade e abertura para outras linguagens. Sua experiência demonstra que o teatro, ao ser incorporado à educação, pode tensionar as formas tradicionais de ensinar, deformando, no sentido proposto por Pires (2023), o modelo hegemônico de aula e instaurando um espaço de resistência e criação.

Encerrando essa seção, é possível compreender que a docência de Maria Patrícia não se limita à transmissão de conteúdos, mas se configura como uma prática estética e política, em que o corpo é mediador do conhecimento e a arte se torna veículo de transformação social. A partir dessa perspectiva, as próximas páginas buscam aprofundar a relação entre experiência teatral e performance docente, agora sob o olhar e a percepção dos estudantes.

3.1 A percepção dos estudantes

Se, até aqui, a análise concentrou-se na observação da prática docente da professora Maria Patrícia, é a perspectiva dos estudantes que agora amplia e complexifica essa compreensão. Considerados sujeitos fundamentais que vivenciam cotidianamente a proposta pedagógica, esta seção dedica-se à apresentação e análise das rodas de conversa realizadas com as turmas do Ensino Médio, buscando compreender como os alunos percebem as aulas de Sociologia, quais elementos teatrais identificam no trabalho da professora e o que, em suas experiências, dificulta o engajamento na aprendizagem.

Abrir espaço para o diálogo, reconhecendo os estudantes como protagonistas e oferecendo um ambiente seguro para que expressem suas percepções, possibilita a construção de um laço de confiança fundamental para a qualidade dos dados produzidos. Nesse cenário, as respostas tornam-se mais autênticas e alinhadas às experiências vivenciadas por eles no cotidiano escolar. Embora todos tenham respondido às questões propostas em cada uma das rodas de conversa, foi comum que outros temas emergissem ao longo do processo. Isso ocorre porque, ao encontrar um espaço legítimo de escuta, muitos estudantes aproveitam a oportunidade para compartilhar experiências, angústias e reflexões que raramente encontram lugar na dinâmica escolar.

Assim, as rodas de conversa também se configuraram como espaço de “desabafo”, no qual diversas insatisfações foram compartilhadas.. Entre elas, a ausência frequente de professores foi a questão mais recorrente, seguida por críticas à estrutura física da escola, como objetos quebrados, falta de limpeza e insuficiência de espaços adequados, além de comentários sobre indisciplina de outros estudantes. Essas reclamações, embora não estivessem diretamente relacionadas ao foco central da pesquisa, revelam tensões que atravessam a experiência escolar e que influenciam diretamente a relação dos estudantes com o processo de aprendizagem. Como destacou um aluno do primeiro ano:

História ficou bimestre inteiro, o primeiro bimestre e a metade do segundo, sem um conteúdo interessante de verdade e importante para nós sem passar. A única coisa que passaram foi uma atividade e um texto do professor de História, mas ele saiu. Aí chegou Português, o professor sumiu. O nosso professor, a gente não tem notícia mais dele, não sabemos se ele vai voltar ou não pra continuar o nosso conteúdo (Participante 01, 2025).

Ainda, indignados, outra aluna também do primeiro ano complementa a ideia anterior, segundo ela,

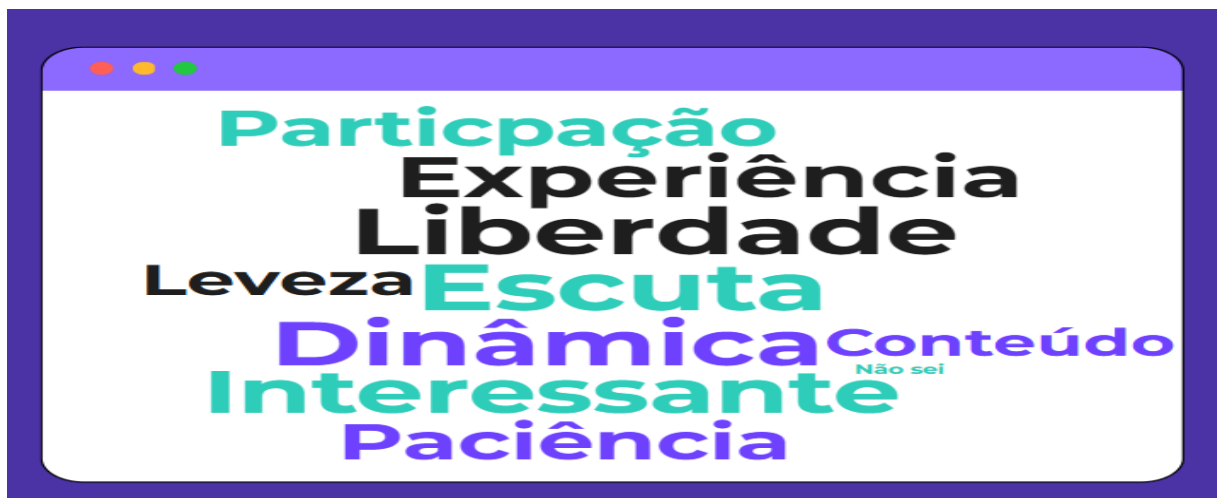
O portão está quase caindo. As paredes tudo descascando, não está mais porque eles pintaram agora na greve. Se você ligar dois ar-condicionados do mesmo bloco, a energia cai. Quarta-feira passada eu passei mal dentro da sala de aula da Patrícia, que não tinha luz e ar-condicionado. [...] A gente passou o começo do ano sem professor, que o professor vazou, que o aluno botou o professor para fora. Estava sem professor de português até três semanas atrás. Desde o começo do ano que o professor foi fazer cirurgia e nunca mais voltou. O professor de história chegou semana passada, entendeu? Essa escola aqui é só Jesus na causa (Participante 02, 2025).

As falas dos estudantes revelam, portanto, dimensões das condições de ensino que extrapolam a prática da professora analisada e evidenciam tensões estruturais que atravessam a experiência escolar. Não é intenção desta seção aprofundar tais questões, a fim de não desviar o foco da análise proposta. Ainda assim, reconhecê-las é fundamental para situar as rodas de conversa como uma metodologia oportuna no contexto educativo. Ao favorecer o protagonismo estudantil e possibilitar que percepções, críticas e vivências venham à tona, contribui-se para a construção de um ambiente escolar de fato democrático, em que a participação estudantil se torna parte constitutiva do projeto político-pedagógico da escola.

Ao lado das queixas, emergiram também leituras sensíveis e estruturadas sobre o trabalho da professora Maria Patrícia, demonstrando que, apesar das dificuldades estruturais enfrentadas pela escola, os estudantes reconhecem o diferencial de sua atuação.

Essas leituras surgem a partir de um questionamento inicial: “O que vocês acham das aulas da professora Patrícia?” e, a partir da sistematização das respostas foi elaborado um gráfico que sintetiza as percepções abordadas pelos alunos. O resultado dessa análise é apresentado a seguir, permitindo visualizar como os estudantes avaliam sua prática pedagógica e evidenciando, de maneira mais ampla, o lugar que ela ocupa no cotidiano escolar e no imaginário da turma.

Nuvem de Palavra 1 – A percepção geral sobre as aulas da professora Patrícia



Fonte: Elaboração Própria, 2025.

Como se pode observar, a grande maioria dos estudantes afirmam gostar das aulas da professora Maria Patrícia, não havendo nenhum registro de avaliação negativa. Dos 16 estudantes que participaram das rodas, 14 responderam a essa primeira pergunta. Entre eles, o consenso é de que apreciam as aulas principalmente pelo modo como a professora conduz a relação pedagógica a partir da escuta e da liberdade, evitando posturas autoritárias. Segundo os estudantes, sua prática cria um ambiente seguro e respeitoso, construído a partir de uma dinâmica pautada na experiência, no qual suas vozes não são silenciadas. Como expressou um dos participantes: “Eu gosto muito da aula da professora porque eu acho uma aula muito acolhedora, para falar bem a verdade. Muito acolhedora porque ela não julga ninguém, ela quer ouvir a gente.” (Participante 11, 2025).

Junto à escuta, alguns estudantes destacam a liberdade de fala presente nas aulas, reforçando a importância de uma prática educativa horizontal, na qual a participação discente é parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o mundo. Como afirma um estudante do segundo ano, “eu acho que, tipo, ela dá muita liberdade pra gente falar e... É, ela sabe falar e sabe escutar a gente ao mesmo tempo.” (Participante 09, 2025).

Na sequência, uma colega complementa essa percepção, comparando a postura dialogada de Patrícia com a de outros docentes:

É totalmente diferente, porque todos os professores dessa sala aqui não deixam a gente falar, quer é só oprimir nós, mandar nós calar a boca, não deixar a gente falar nada. Eles entram dentro da sala, escrevem no quadro, gritam, falam, e a gente tem que aceitar calado. E a Patrícia não, lá quem fala mais é a gente do que a Patrícia. Então isso aí é nota 10 dela (Participante 10, 2025).

Outro ponto frequentemente mencionado pelos estudantes diz respeito à paciência da professora, característica que muitos associam ao tempo de experiência na docência. Para os alunos, o fato de Patrícia ter “muitos anos de profissão” faz com que ela demonstre maior capacidade de compreensão diante das dificuldades cotidianas da sala de aula. No entanto, em algumas falas, percebe-se um traço de preconceito etário, quando essa paciência é interpretada não como adjetivo, mas como consequência de um “cansaço” atribuído à idade.

Tal percepção aparece quando alguns estudantes associam o comportamento acolhedor da professora a uma suposta perda de rigor ou de energia, como expressa nesta fala: “ela tá ficando mais velhinha, então ela vai se aposentar. Ela tá mais paciente, porque ela já passou da fase de fazer isso, de ter que fazer pra sobreviver.” (Participante 03, 2025). A afirmação revela como determinados imaginários sobre envelhecimento atravessam a forma como jovens interpretam a postura docente. Ao mesmo tempo em que reconhecem a paciência como qualidade, tendem a explicá-la a partir de estereótipos relacionados à idade.

A partir dessa perspectiva, em que os alunos avaliam positivamente a postura pedagógica da professora, eles também reconhecem, de maneira recorrente, a presença de elementos teatrais em suas aulas. Diante disso, busquei compreender de que forma esses elementos são percebidos pelos discentes. As observações realizadas evidenciam, mais uma vez, que a performance docente da professora está profundamente articulada à sua experiência teatral, não sendo possível estabelecer uma separação entre essas duas dimensões.

Os próprios estudantes identificam na prática da professora Maria Patrícia essa intersecção entre teatro e Sociologia, o que, segundo eles, facilita a comunicação e torna a aula mais dinâmica e eficaz, garantindo maior engajamento da turma. Para muitos, essa abordagem constitui uma estratégia importante de captura da atenção.

A forma que mais chama muita atenção é quando ela pega e faz muita... Ela extrapola, de certa forma. Quando teve uma aula sobre a Europa em si, que é a desnaturalização. Um dia ela chegou, botou a cadeira, levantou e começou a falar.

Que os europeus chegaram e só impõe a dependência dos povos originários sobre eles. E que falou que era mudar tudo perante o que eles achavam correto. Então, de certa forma, ela chama muito mais atenção fazendo isso do que só escrevendo no quadro e falando novamente, ou então andando pela sala (Participante 15, 2025).

Dessa forma, a experiência estética e corporal, entendida aqui como antecessora ao conceito, auxilia os estudantes a compreenderem de maneira mais objetiva e concreta o conteúdo trabalhado em sala. Segundo os próprios estudantes, essa mediação possibilita uma apreensão mais direta das ideias, especialmente quando determinadas noções abstratas se tornam difíceis de assimilar apenas pela explicação verbal.

Não, eu só queria complementar que isso também ajuda bastante numa forma de uma percepção mais física. Que às vezes você não entende o que ela diz, mas em ações é mais fácil entender. Igual a coisa da democracia, que ela joga o livro em cima da mesa, aquilo mostra que não é algo bom. Todo mundo se assusta, todo mundo tem medo. Todo mundo que está embaixo, todo mundo assusta. Então, é algo que dá para perceber que não é algo bom. Quando ela sobe em cima da cadeira e fala sobre o eurocentrismo, ela está mostrando que ela é o centro, ela é mais alta do que todo mundo que está embaixo. Então, na minha percepção, é algo mais físico também (Participante 16, 2025).

Ainda pensando coletivamente acerca dessa articulação, os alunos destacam o modelo aplicado pela professora no que se refere à disposição das carteiras em “U” como uma estratégia interessante. Segundo eles, essa configuração favorece o contato visual entre os estudantes, possibilitando uma maior interação tanto entre os colegas quanto com a própria professora.

A base da aula de sociologia é a comunicação. Eu acho que o jeito que a sala é posicionada dá esse espaço para a gente, para todo mundo se comunicar, todo mundo se ver, todo mundo conversar. Ela consegue conversar com a gente. Isso eu acho que é o fundamental numa aula de sociologia (Participante 12, 2025).

Além disso, o centro da sala permanece livre, facilitando o deslocamento da professora e permitindo que sua explicação seja acompanhada de movimentos corporais. O formato proposto pela professora Patrícia também é interpretado pelos estudantes como um teatro. Um dos participantes, ao comentar a disposição das carteiras, associa o arranjo a uma arena teatral:

Bom, a disposição das cadeiras também, das mesas, lembra muito um coliseu, que no caso faz referência, não sei se faz ou não. Mas também do jeito que ela faz, que ela pratica o ensinamento dela, que ela passa o ensinamento dela no centro da sala, lembra esse coliseu também. Os antigos faziam nos teatros, faziam no meio de rodas. Mostra também que ela pegou essa parte aí como referência para ensinar os alunos dela (Participante 10, 2025).

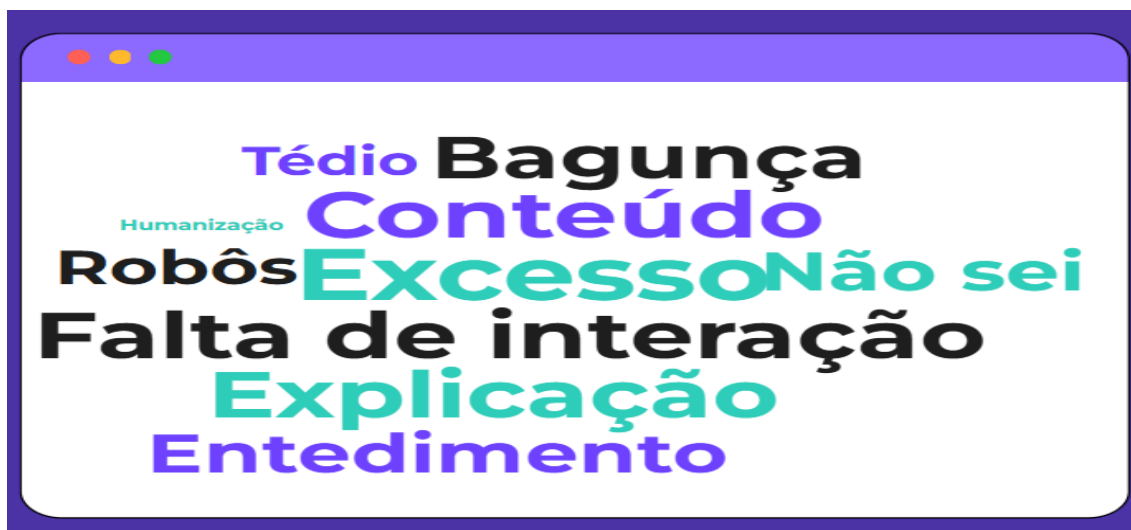
Outro ponto importante, ressaltado nas falas dos estudantes, refere-se ao modelo de organização da sala de aula adotado pela professora, entendido como uma forma de romper com a hierarquia tradicional das carteiras enfileiradas. Esse arranjo convencional, segundo eles, tende a reforçar uma divisão entre os “comportados e comprometidos”, que costumam ocupar as primeiras fileiras, e os “bagunceiros e indisciplinados”, associados ao chamado “fundão”.

Eu também acho que a forma que ela distribui a sala mostra que não tem ninguém pior nem melhor. Porque geralmente quem fica no fundo da sala é quem bagunça, quem conversa. Não que isso seja mentira, mas geralmente... Geralmente os professores veem quem fica no fundo da sala como alguém que não quer nada, como alguém que não quer estudar, que está ali só por estar. Com a sala distribuída desse jeito, não tem melhor nem pior (Participante 07, 2025).

A fala do participante evidencia que a reorganização espacial da sala não apenas favorece a comunicação, mas também atua na desconstrução de estigmas historicamente associados aos lugares ocupados pelos alunos. Ao eliminar a divisão simbólica entre “frente” e “fundão”, a professora cria um ambiente em que todos se percebem igualmente envolvidos no processo de aprendizagem, reduzindo distâncias e tensões que muitas vezes afetam o engajamento dos estudantes. Essa sensação de horizontalidade contribui para a construção de um clima de maior pertencimento à aula, aspecto frequentemente citado como determinante para que os alunos se sintam motivados a participar.

Entendendo, portanto, a partir das percepções dos estudantes, como a prática escolar da professora Patrícia é capaz de fomentar o engajamento em sala de aula, busquei também identificar os fatores que levam esses mesmos alunos a perderem o interesse, ficarem desatentos ou até entediados durante as aulas. A recorrência de elementos mencionados nas respostas permitiu agrupar essas percepções em categorias comuns, o que possibilitou a construção de uma nuvem de palavras para melhor visualizar e compreender a distribuição desses motivos entre os participantes.

Nuvem de Palavras 2 – Os fatores que contribuem para a perda de interesse, tédio ou dispersão durante as aulas



Fonte: Elaboração Própria, 2025.

Diferente dos demais eixos analisados, este apresentou menor adesão por parte dos estudantes, totalizando dez respondentes. Ainda assim, as respostas permitem identificar alguns fatores recorrentes que contribuem para o desinteresse, a dispersão e o tédio durante as aulas. O principal elemento mencionado refere-se à quantidade excessiva de atividades repassadas pelos professores. Segundo os estudantes, muitas dessas tarefas são extensas e, apesar de serem entregues de forma relativamente livre, acabam tornando-se inviáveis diante da rotina dos jovens, que frequentemente precisam conciliar estudo, trabalho, cuidados domésticos e cursos extracurriculares. Como resultado, a atividade deixa de exercer um papel formativo e passa a ser percebida apenas como uma obrigação mecânica.

O que eu ia falar uma coisa que me desinteressa bastante é a forma que os professores passam muitos conteúdos pra gente e no final a gente tá tendo que fazer 5 dever em uma tarde tendo que cuidar da casa às vezes trabalhar, fazer um curso e chegar com tudo pronto aqui segunda-feira para eles vistarem e ganhar um ponto e conseguir passar de ano. Eu acredito que dessa forma a gente não aprende só fica um bando de robôs escrevendo e copiando e pegando do Google. [...] É colocar ponto na atividade pro aluno fazer, agora o aluno não faz porque ele quer ou ele precisa ou ele se interessa, é porque vai e vale ponto, então eu vou fazer. Aí quando não vale ponto ele tá pouco se lixando, joga a atividade de lado e não se interessa muito (Participante 03, 2025).

Outro fator associado ao desinteresse diz respeito à forma como o conteúdo é trabalhado em sala de aula. Alguns estudantes relatam que determinadas aulas se limitam à exposição de conteúdos no quadro, acompanhada de explicações superficiais e pouco

contextualizadas. Esse modelo, segundo eles, dificulta a compreensão e reduz significativamente o potencial de interação entre professor e alunos. Em consequência, muitos acabam não entendendo os conteúdos e se sentem desmotivados a participar, buscando outras atividades para ocupar o tempo durante a aula.

Tem os professores que não ensinam nada e quando ensina ninguém entende. E também não sabe explicar, só passa atividade sem contexto algum e cobra muita gente. E isso atrapalha bastante nosso desempenho porque a gente tenta, mas os professores também não ajudam (Participante 08, 2025).

Além disso, alguns estudantes ressaltam a ausência de uma postura pedagógica mais humanizada, relatando situações em que se sentem responsabilizados exclusivamente pelo próprio aprendizado, ainda que não tenham recebido explicações adequadas ou acompanhamento suficiente. Para eles, essa postura gera frustração e agrava a falta de interesse.

é realmente o conceito da humanização dentro das salas de aula porque a gente não aprende desse jeito que nem os professores fazem eles dão o conteúdo pra gente e querem que a gente se vire tipo, faz isso e quando a gente não sabe ou não faz porque não sabe eles jogam na nossa cara falando que eles já estão formados sabe? (Participante 13, 2025).

As falas dos estudantes evidenciam que o desinteresse não é fruto de desmotivação individual, mas consequência direta de práticas pedagógicas pouco dialógicas, excesso de atividades descontextualizadas e ausência de uma relação mais humanizada entre professores e alunos. Em síntese, o que desmobiliza o engajamento não é a dificuldade do conteúdo em si, mas a forma como ele é mediado. Quando o ensino se reduz à transmissão mecânica de tarefas, sem considerar o contexto de vida dos jovens e sem possibilitar trocas significativas, o aprendizado perde sentido, tornando-se apenas mais uma obrigação a ser cumprida.

Portanto, ao reunir percepções, críticas e avaliações dos estudantes, esta seção evidencia tanto o potencial transformador da prática docente da professora Maria Patrícia quanto os desafios estruturais e pedagógicos que atravessam o cotidiano escolar. As rodas de conversa mostraram-se um instrumento adequado para compreender a experiência educativa a partir do olhar discente, revelando que o engajamento não é um atributo individual dos

estudantes, mas um fenômeno produzido pela relação entre condições materiais, práticas pedagógicas e vínculos estabelecidos em sala de aula.

Com base nessas percepções, torna-se evidente que a prática pedagógica da professora Patrícia mobiliza elementos que ultrapassam a lógica tradicional da sala de aula, articulando corpo, movimento, espaço e estética como dimensões constitutivas do ensino de Sociologia. Para compreender de forma mais profunda como essa articulação se sustenta, o próximo capítulo dedica-se a discutir as relações entre arte e educação a partir de referenciais teóricos que permitem uma interpretação mais ampla.

4. Corpo e performance: fundamentações teóricas entre arte e educação

A partir das experiências observadas em campo e das reflexões construídas sobre a prática pedagógica da professora Maria Patrícia, este capítulo propõe um aprofundamento teórico acerca das relações entre corpo, arte e educação, buscando compreender de que modo esses elementos se articulam na constituição da performance docente e no processo de ensino-aprendizagem das Ciências Sociais. Parte-se do entendimento de que o corpo, longe de ser um simples instrumento de execução, constitui-se como um espaço de significação e criação, por meio do qual o professor expressa, comunica e produz conhecimento. Assim, ao situar o corpo em cena, discute-se aqui a dimensão estética, política e formativa da docência, mobilizando autores como John Dewey, Erving Goffman e Leda Maria Martins, cujas contribuições permitem pensar a prática pedagógica como experiência viva e reflexiva, capaz de possibilitar novas formas de interpretar, estar e ser no mundo.

Dessa forma, o teatro se compõe como uma linguagem capaz de transformar a realidade da sala de aula, à medida que deixa de ser apenas uma forma de explicar conteúdos, muitas vezes distante da realidade dos estudantes, e interpretada como arte apenas aquela pertencente aos museus ou espaços elitizados. A partir disso, muitos acabam por denominar a arte como algo “chato” ou desinteressante. Nesse sentido, Dewey (2010, p. 34), afirma que:

Tão vastas e sutilmente disseminadas são as ideias que situam a arte em um pedestal longínquo, que muita gente sentiria repulsa, em vez de prazer, se lhe dissessem que ela desfruta de suas recreações despreocupadas, pelo menos em parte, em função da qualidade estética destas. As artes que têm hoje mais vitalidade para a pessoa média são coisas que ela não considera artes: por exemplo, os filmes, o jazz, os quadrinhos e, com demasiada frequência, as reportagens de jornais sobre casos amorosos, assassinatos e façanhas de bandidos. É que, quando aquilo que conhecemos como arte fica relegado aos museus e galerias, o impulso incontrollável de buscar experiências prazerosas em si encontra as válvulas de escape que o meio cotidiano proporciona.

Através dessa reflexão, compreende-se que a arte, e, nesse caso, o teatro, quando integrada à educação, reconecta-se à vida cotidiana e à experiência concreta dos sujeitos. Ao mobilizar o corpo, a voz e a emoção, o teatro aproxima o conhecimento do vivido, transformando o ato de aprender em uma experiência estética e significativa, capaz de ampliar

a percepção e o pensamento crítico. Nesse sentido, o trabalho da professora Maria Patrícia exemplifica o que Dewey (2010) propõe: uma arte que não se isola em espaços sagrados, mas que se realiza na experiência comum, tornando-se parte viva do processo educativo.

Tal perspectiva sobre a arte, proposta por Dewey (2010), dialoga diretamente com a reflexão de Pires (2023), ao compreender o teatro como uma forma de resistência ao modelo hegemônico e tradicional da escola. Para ambos, reduzir a arte a um simples instrumento de mediação de conteúdos significa reforçar uma estética imperialista e colonizadora, que historicamente determinou o lugar da arte como propriedade de uma elite cultural. Nessa lógica, a arte é transformada em capital cultural (Bourdieu, 2007), operando como mecanismo de distinção e dominação, ao restringir o acesso às manifestações artísticas e intelectuais legitimadas socialmente. Assim, a arte se distancia da vida cotidiana e das experiências populares, sendo apropriada por aqueles que detêm o poder de consagrá-la e legitimá-la.

O crescimento do capitalismo foi uma influência poderosa no desenvolvimento do museu como o lar adequado para as obras de arte, assim como na promoção da ideia de que elas são separadas da vida comum. Os novos-ricos, que são um importante subproduto do sistema capitalista, sentiram-se especialmente comprometidos a se cercar de obras de arte que, por serem raras, eram também dispendiosas. Em linhas gerais, o colecionador típico é o capitalista típico. Para comprovar sua boa posição no campo da cultura superior, ele acumula quadros, estátuas e jóias artísticos do mesmo modo que suas ações e seus títulos atestam sua posição no mundo econômico (Dewey, 2010, p. 67).

Portanto, ao inserir o teatro na escola não como ornamento, mas como linguagem que mobiliza o corpo, a emoção e a crítica, rompe-se com essa lógica elitista e reaproxima-se a arte de sua função originária, que nasce da vida comum, dos gestos ordinários que revelam sensibilidade e prazer. A arte está presente nas ações e nos movimentos que compõem o viver:

O caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra; a mosca humana escalando a lateral de uma torre; Os homens encarapitados em vigas, jogando e apanhando parafusos incandescentes. As origens da arte na experiência humana serão aprendidas por quem vir como a graça tensa do jogador de bola contagia a multidão de espectadores; por quem notar o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com que seu marido cuida do pedaço de jardim em frente à casa; por quem perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardejantes e as brasas que se desfazem (Dewey, 2010, p. 61-62).

Assim, compreender o teatro como linguagem viva e cotidiana é reconhecer o potencial performativo do corpo na educação. A presença, o gesto, o olhar e a voz deixam de ser apenas recursos expressivos para se tornarem parte essencial da produção de sentido em sala de aula. A experiência estética, nesse contexto, aproxima-se da experiência performativa, na medida em que o ato de ensinar e aprender envolve uma encenação social, um jogo de papéis e representações que se constroem no encontro entre professor e estudantes.

É nesse ponto de intersecção que se torna possível dialogar com Erving Goffman (2014), para quem a vida social é um grande palco, no qual os sujeitos performam identidades e papéis diante dos outros. Assim como no teatro, a docência se realiza em cena, e é nessa perspectiva que a performance docente ganha centralidade na reflexão que segue.

4.1 A performance docente à luz de Erving Goffman

Ao compreender a arte e o teatro como expressões vivas da experiência humana, é possível aproximar o fazer docente da noção de performance. Nesse sentido, Erving Goffman (2014), em *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, propõe uma leitura da vida social como um grande palco, no qual os indivíduos em suas interações encenam papéis, ajustam comportamentos e constroem significados a partir da presença do outro. Toda ação social, segundo o autor, contém uma dimensão dramática. O sujeito apresenta-se diante de uma plateia, com a qual interage modulando gestos, expressões e discursos conforme as expectativas e convenções do contexto. Nas palavras de Goffman (2014, p. 35), “Venho usando o termo ‘representação’ para me referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência.”

Transposta para o campo educacional, essa perspectiva permite compreender o professor como um sujeito que também performa, não no sentido de representar algo falso, mas de corporificar, por meio de sua presença, os sentidos e valores que deseja comunicar. A performance docente, portanto, não é um disfarce, mas uma forma de expressão autêntica que dá corpo ao discurso e concretiza o ato pedagógico. Nesse sentido,

Não queremos dizer com isso, por certo, que todos os atores cínicos estejam interessados em iludir sua plateia, tendo por finalidade o que se chama de "interesse pessoal" ou lucro privado. Um indivíduo cínico pode enganar o público pelo que

julga ser o próprio bem deste, ou pelo bem da comunidade etc. (Goffman, 2014, p. 30).

A partir dessa compreensão, é possível afirmar que a performance docente da professora Maria Patrícia ultrapassa a dimensão da técnica ou do artifício. Seu modo de estar em sala de aula traduz uma presença viva e implicada, em que o corpo é mediador do conhecimento e expressão de um compromisso ético e político com o ensino. Ao performar, Patrícia não representa um papel alheio a si mesma, mas encarna sentidos e valores que atravessam sua trajetória, validando a ideia goffmaniana de que, mesmo em um desempenho sincero, há um trabalho ativo de gestão das impressões.

Nessa perspectiva, a docência pode ser compreendida como uma forma particular de performance social, na qual o professor assume um papel diante de sua plateia – os estudantes – e, por meio do corpo, da voz e da expressividade, conduz a cena pedagógica. A sala de aula torna-se, assim, um espaço dramático, onde se constroem sentidos, afetos e interações. Como aponta Goffman (2014), o desempenho de cada ator depende tanto de sua preparação e intenção quanto da reação e da presença do público, em um processo contínuo de coautoria da experiência social.

Para aprofundar essa análise, é fundamental recorrer a outros pilares da teoria dramática de Goffman. O autor introduz a distinção entre "região de fachada" e "região de fundo" (Goffman, 2014). A região de fachada é o palco, o espaço onde a performance é efetivamente apresentada ao público. Na docência, a sala de aula é a região de fachada por excelência, um espaço cenograficamente organizado pela disposição das carteiras, – aqui o formato em “U”, adotado pela professora, intensifica a ideia da sala como um palco – pelo quadro, pelos cartazes nas paredes e pela presença da plateia. É nesse palco que a professora Maria Patrícia mobiliza seus recursos expressivos e os executa. Já a região posterior – a sala dos professores, o momento de coordenação e a sua casa durante o planejamento de aula – são os bastidores, a “região de fundo”, onde a performance é preparada, onde os “atos” são ensaiados (o planejamento da aula) e onde o indivíduo pode relaxar temporariamente as exigências de seu papel.

Nesse processo, o professor, como todo ator social, engaja-se em uma "equipe", que se refere a um conjunto de indivíduos que cooperam na encenação de uma rotina particular

(Goffman, 2014). No contexto escolar, a equipe de Patrícia pode ser composta por uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (Tardif; Lessard, 2008). Essa equipe, coletivamente, constrói e mantém a autoridade e a credibilidade da instituição perante os alunos. A quebra dessa cooperação, por exemplo, pode ameaçar a fachada que a performance individual busca estabelecer.

A performance docente, portanto, não é um monólogo, mas uma interação dialética com o público. Goffman (2014, p. 29) alerta que “quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada por eles.” Assim, os membros da plateia também são performers, e suas reações: um olhar de entendimento, um bocejo de tédio, uma pergunta pertinente, são performances de resposta que retroalimentam e modificam a cena. A professora Maria Patrícia, atenta a essas reações, pode ajustar seu "roteiro" em tempo real, de forma improvisada. Esse movimento contínuo de leitura e adaptação é o que Goffman (2014) chama de "controle de impressão", um esforço para garantir que a mensagem que se pretende transmitir é, de fato, a que está sendo recebida pela plateia. O autor explica detalhadamente esse processo interacional:

Afirmar que quando um indivíduo chega diante de outros suas ações influenciarão a definição da situação que se vai apresentar. Às vezes, agir de maneira completamente calculada, expressando-se de determinada forma somente para dar aos outros o tipo de impressão que irá provavelmente levá-los a uma resposta específica que lhe interessa obter. Outras vezes, o indivíduo estará agindo calculadamente, mas terá, em termos relativos, pouca consciência de estar procedendo assim. Ocasionalmente, irá se expressar intencional e conscientemente de determinada forma, mas, principalmente, porque a tradição de seu grupo ou posição social requer este tipo de expressão, e não por causa de qualquer resposta particular (que não a de vaga aceitação ou aprovação), que provavelmente seja despertada naqueles que foram impressionados pela expressão. [...] Em todo caso, na medida em que os outros agem como se o indivíduo tivesse transmitido uma determinada impressão, podemos ter uma perspectiva funcional ou pragmática, e considerar que o indivíduo projetou "efetivamente" uma certa definição da situação e "efetivamente" promoveu a compreensão obtida por um certo estado de coisas (Goffman, 2014, p. 18).

Portanto, a atuação de Patrícia vai além do domínio de conteúdo. É uma habilidade de gerenciar a cena pedagógica em tempo real, respondendo às pistas de sua plateia para manter a eficácia da comunicação e do vínculo educativo. A autenticidade na performance de Patrícia não reside em uma espontaneidade natural, mas na sincera incorporação de um "eu pedagógico" que é fruto de sua história, suas crenças e seu compromisso. Ela não está

fingindo ser uma professora, ela é uma professora, e através do teatro constrói sua performance. A sua "fachada", ou seja, seu equipamento expressivo (Goffman, 2014) não é um disfarce, e sim um instrumento necessário para a comunicação e para a construção de um ambiente propício à aprendizagem.

Em síntese, a perspectiva dramatúrgica permite desnaturalizar o cotidiano da sala de aula, revelando-o como um espaço de produção social intensa, onde o conhecimento é negociado por meio de performances interdependentes. A professora Maria Patrícia, em sua atuação, ilustra como a docência é uma arte performática que exige consciência do corpo, da voz, do espaço e, sobretudo, da presença do outro. Sua prática evidencia que ensinar não se limita a transmitir informações, mas envolve instaurar e sustentar uma cena pedagógica na qual a aprendizagem acontece porque há relação, risco, abertura e afetação.

Ao mobilizar recursos cênicos para construir sentidos compartilhados, Patrícia reafirma que a performance docente emerge do encontro entre sujeitos e de uma temporalidade específica. Nesse processo, o corpo tanto do professor quanto do aluno torna-se “tela” e “agência”, expressando modos de saber e de existir que não podem ser reduzidos ao verbal ou ao cognitivo. É aqui que a contribuição de Leda Maria Martins (2021) se torna fundamental. Ao pensar o corpo como lugar de memória, de travessia e de reinscrição estética e política, a autora amplia a compreensão da performance para além da gestão das impressões, permitindo abordá-la como gesto ancestral, poético e formador. Assim, a próxima seção busca articular essa perspectiva, aproximando a cena pedagógica da noção de corpo-tela, aprofundando o modo como o teatro, na prática de Patrícia, não apenas comunica, mas reencena, reinventa e produz mundos.

4.2 O corpo-tela do professor

Ao avançar para a reflexão de Leda Maria Martins, amplia-se o campo de análise sobre a performance docente para além da dimensão interacional proposta por Goffman (2014). Se, por um lado, a teoria dramatúrgica nos permite compreender a aula como uma cena construída na presença do outro, por outro, Martins (2021) nos convida a perceber que essa cena não se limita à gestão de impressões, ela é também território de memória, ancestralidade, inscrição histórica e invenção estética. A teoria do corpo-tela (Martins, 2021) oferece a lente para examinar o suporte material onde essas performances se inscrevem: o próprio corpo do professor. Esta perspectiva entende o corpo não como um dado biológico

natural, mas como uma superfície de inscrição e uma tela viva, sobre a qual se inscrevem marcas sociais, históricas, culturais e políticas.

Nesse sentido, a performance opera como uma travessia, não apenas no sentido físico do deslocamento, mas como gesto que carrega, reorganiza e reinscreve saberes e histórias. A docência, portanto, pode ser compreendida como um ato performativo no qual o professor, ao mobilizar seu corpo, sua voz e sua expressividade, interpreta memórias coletivas e pessoais, instaurando um tempo próprio que rompe com a linearidade e convoca múltiplas camadas de sentido.

Enquanto Goffman analisa a performance como uma apresentação estratégica no aqui e agora da interação, Martins (2021) propõe que a performance é regida por um *tempo espiralar*. O tempo espiralar não é uma sucessão cronológica de passado, presente e futuro. É, antes, uma ontologia temporal em que essas dimensões coabitam, se entrelaçam e se retroalimentam em um movimento contínuo de retorno e transformação.

As composições que se seguem visam contribuir para a ideia de que o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiências ontológica e cosmológica que têm como princípio básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento (Martins, 2021, p. 23).

Portanto, a performance não é apenas uma representação para um público, mas um ato ritual de corporificação do tempo. O performer, ao dançar, cantar ou narrar, não está simplesmente executando uma ação, mas está se conectando com uma cadeia de saberes e existências que o transcendem, tornando-se um veículo através do qual o tempo ancestral se manifesta e se reconfigura no agora.

A noção de corpo-tela, desenvolvida em *Performances do tempo espiralar: Poéticas do corpo-tela* (2021), postula que nossa experiência corporal é sempre mediada por significados culturais. O corpo é uma "tela" sobre a qual a sociedade projeta seus valores, normas, hierarquias e ideais. Na vida social, nós constantemente "pintamos" nesta tela através de gestos, posturas, modos de vestir, marcas e adereços, performando identidades que são, ao mesmo tempo, pessoais e socialmente codificadas, segundo Leda Martins (2021, p. 21), “em

tudo que fazemos, expressamos o que somos, o que nos pulsiona, o que nos forma, o que nos torna agregados de um grupo, conjunto, comunidade, cultura e sociedade.”

Na sala de aula, o corpo do professor é a primeira e mais fundamental tela da cena pedagógica. Antes mesmo da fala, a presença física do docente comunica. Sua vestimenta, sua postura ao entrar na sala, seu gênero, sua raça, sua idade e suas marcas físicas são elementos visuais que os alunos imediatamente leem e interpretam, ativando um conjunto de expectativas e estereótipos sociais. Ao observar a prática de Maria Patrícia, essa noção torna-se evidente, suas encenações, gestos, entonações e movimentos não apenas ilustram conteúdos, mas reativam formas de conhecimento que emergem do corpo como lugar de memória, de presença e de criação.

As vestimentas e o modo de vestir integram as práticas corporais e a elas acrescentam valores, dinâmica de movimentos e perfis que, por sua vez, produzem imagens, esculpindo movimentos gestos e posturas, desenhando cenografias, espacialidades e luminosidades, traduzindo conceitos e hábitos (Martins, 2021, p. 104).

Se Goffman nos ajudou a compreender a sala de aula como um palco, Leda Maria Martins nos permite reconhecer que esse palco é um espaço cultural e de memória, lugar em que o corpo produz sentidos que antecedem e excedem a palavra, pois “a experiência da imagem, anterior à da palavra, vem enraizar-se no corpo.” (Martins, 2021, p. 78). A cena pedagógica, assim, deixa de ser apenas uma apresentação e torna-se um acontecimento performativo que articula memória, afeto e política.

A professora Maria Patrícia, portanto, não entra em cena com um corpo neutro. Ela carrega uma tela já inscrita por suas trajetórias e pelo olhar social. No entanto, sua performance é o ato contínuo de repintar, ressignificar e gerir ativamente essa tela perante sua plateia. Quando Patrícia gesticula para enfatizar um conceito, ela está pintando ênfase na tela de seu corpo. Quando modula sua voz para criar suspense ou acalmar a turma, ela está aplicando uma nova camada de tinta sonora. Quando seu rosto expressa surpresa diante de uma pergunta inusitada ou serenidade para controlar uma situação tensa, ela redesenha a imagem que deseja projetar. Sua performance é uma pintura em movimento, constantemente refeita em diálogo com as reações dos alunos, como propõe Goffman (2014), ela realiza um

"controle de impressão". A tela do corpo docente não é uma superfície lisa e nova a cada aula, mas um palimpsesto¹⁷, termo utilizado por Martins (2021).

Dessa forma, a performance docente de Maria Patrícia constitui-se como uma construção consciente e intencional. Sua autenticidade emerge da consciência e da maestria com que ela gerencia sua própria "tela corporal" no fluxo do tempo espiralar. Sua performance é, portanto, a síntese viva da experiência estética de Dewey, a estratégia interacional de Goffman, da temporalidade ritual e da inscrição cultural na tela do corpo de Martins. Analisá-la sob essa perspectiva conceitual é reconhecer a complexidade e a profundidade do ato de educar, que é sempre um ato histórico e politicamente significativo.

¹⁷ Utilização de textos, materiais ou espaços, onde uma nova camada é sobreposta a uma anterior, mas os resquícios da primeira ainda podem ser identificados.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender de que maneira a experiência teatral da professora Maria Patrícia dialoga com a construção de sua performance docente no ensino de Sociologia. Por meio de uma abordagem etnográfica, foi possível acompanhar de perto as práticas pedagógicas realizadas no Centrão a partir do PIBID. Nesse processo, confirmou-se que o PIBID constitui uma política pública necessária e fundamental para a formação docente, pois ao aproximar o licenciando da realidade concreta da escola, possibilita que o futuro professor inicie a construção de sua própria performance docente, desenvolvendo não apenas habilidades técnicas, mas também identidade profissional e repertório pedagógico. Além disso, o PIBID, figura-se como um importante espaço investigativo, permitindo o desenvolvimento de pesquisas voltadas à educação.

Durante o percurso, tornou-se evidente que o ensino de Sociologia, quando articulado à linguagem teatral, adquire uma potência formativa que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Transforma-se em experiência, em acontecimento estético e em prática política. O teatro, ao mobilizar corpo, voz, atenção e presença, tensiona a lógica escolar que frequentemente disciplina corpos e silencia subjetividades. As observações de campo mostraram que o corpo docente não é apenas portador de conhecimento, mas um dispositivo vivo que comunica, afeta e é afetado. A prática docente de Maria Patrícia evidenciou que ensinar é também performar: ajustar-se à cena, ler os sinais da turma, reagir, improvisar e construir sentidos em comum. Sua prática não se limitou a ilustrar conceitos sociológicos, ela os encarnou, transformando a sala de aula em um espaço de investigação sensível do social. Nesse movimento, o teatro deixa de ser apenas uma ferramenta auxiliar e se torna método, pensado a partir da experiência.

A partir da articulação entre as teorias de Erving Goffman (2014), Leda Maria Martins (2021) e John Dewey (2010), compreendeu-se que o corpo em sala de aula é um lugar de memória, interação, criação e experiência. Esses autores permitem analisar a prática da professora Maria Patrícia como uma síntese entre a encenação social e a corporeidade. Assim, a experiência teatral não pode ser entendida apenas como uma influência externa à sua performance docente, mas como dimensão constitutiva dela, em uma relação simbiótica e mutuamente formadora. Se, por um lado, Goffman ofereceu as lentes para compreender a sala de aula como palco e a atuação docente como performance estratégica, por outro, Leda Martins trouxe a profundidade do corpo como território de poder, capaz de comunicar e

mobilizar os estudantes. Já Dewey reforçou a centralidade da experiência estética como fundamento do aprender, evidenciando que o conhecimento ganha vida quando atravessa o sensível, o vivido e o compartilhado.

Além disso, a pesquisa evidenciou que a integração entre teatro e Sociologia favoreceu significativamente a participação dos estudantes e a construção de um pensamento crítico e reflexivo. Seja por meio da elaboração de cenas, seja pela prática pedagógica cotidiana da professora Maria Patrícia, os alunos foram convidados não apenas à aprender Sociologia, mas à experimentá-la como ferramenta de interpretação e intervenção no mundo. O processo de ensino deixou de ser centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos e passou a se constituir como um movimento de criação conjunta, no qual os estudantes se reconhecem como sujeitos ativos na produção de sentidos.

A sala de aula transformou-se, assim, em um espaço de coautoria, rompendo com a lógica hegemônica da escola que frequentemente hierarquiza, controla e silencia os estudantes. A proposta pedagógica de Maria Patrícia desloca essa lógica ao compreender que o conhecimento sociológico só ganha vida quando atravessa as experiências dos alunos e retorna a eles em forma de reflexão crítica. Como afirmado nas rodas de conversa, os estudantes percebem em sua prática uma abertura efetiva ao diálogo, um espaço em que suas narrativas, vivências e opiniões são legitimadas como parte do processo formativo. Nesse sentido, a professora não ocupa a posição tradicional de autoridade incontestável, mas a de mediadora, alguém que sustenta a cena pedagógica permitindo que outras vozes também possam emergir.

Tal postura contribui diretamente para que os estudantes se sintam seguros, escutados e valorizados, criando um ambiente de confiança que potencializa a participação ativa e o engajamento no processo de ensino-aprendizagem. A presença docente, articulada ao uso do teatro como método, permite que os jovens se percebam como protagonistas do saber, compreendendo a Sociologia não como disciplina distante, mas próxima da realidade cotidiana, ampliando assim, sua capacidade de leitura crítica da sociedade.

Por fim, os resultados desta pesquisa sugerem que práticas pedagógicas que incorporam a arte, a interação e a corporeidade podem contribuir significativamente para a construção de uma docência mais humana, crítica e criativa. A experiência com a professora Maria Patrícia demonstra que a performance docente não é apenas uma técnica a ser

aprimorada, mas uma forma de existência pedagógica que se constrói na relação com o outro, no corpo que se coloca em cena e no compromisso com uma educação que faça sentido. Assim, reconhecer o teatro como constitutivo do ato de ensinar é também reconhecer a potência do corpo como lugar de conhecimento.

Dessa forma, este trabalho não esgota as possibilidades de investigação sobre o tema. Ao contrário, abre caminhos que podem e devem ser explorados por pesquisas futuras. Sugere-se o acompanhamento de outros docentes que integrem linguagens artísticas em suas práticas pedagógicas, a fim de compreender como diferentes experiências estéticas produzem modos particulares de ensinar e aprender. Da mesma maneira, estudos que explorem a corporeidade como ferramenta constitutiva do fazer docente mostram-se fundamentais, sobretudo aqueles que analisem o corpo como linguagem. Um corpo que comunica, que afeta, que cria e que potencializa a formação de futuros professores. Investigar como licenciandos constroem sua presença, sua expressividade e seus gestos pedagógicos podem contribuir para uma compreensão mais ampla da docência.

Conclui-se, portanto, que a construção de uma performance docente, quando alimentada por experiências teatrais e sustentada por um compromisso ético e político com a educação pública, tem a potência de transformar a sala de aula em um território de invenção, diálogo e resistência. Na articulação entre quadros e palcos, entre Goffman e Leda Maria, entre Sociologia e Teatro, a prática da professora Maria Patrícia evidencia que ensinar é, também, performar mundos possíveis. Assim, a docência apresentada neste estudo afirma que o ato de ensinar não se limita a transmitir conteúdos, mas a convocar corpos, histórias e afetos para a construção conjunta de novas formas de existir e pensar o social.

Referências Bibliográficas

ABEGG, Fabiano Hanauer; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Teatro e formação de professores: articulações entre corpo, sensibilidade e prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BARROS, Beatriz Amorim de. **O PIBID Sociologia na percepção dos(as) egressos(as): uma análise do programa na Universidade de Brasília**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/>. Acesso em: 6 nov. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jul. 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2008.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Ana Teixeira. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CUNHA, Adriana Lima Monteiro. O desenvolvimento da pesquisa em educação: a etnometodologia e os procedimentos metodológicos. **ARACÊ**, v. 7, n. 9, p. e8029, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8029>. Acesso em: 7 nov. 2025.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 279, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova as Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio para as instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 22 dez. 2014. Seção 1.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Felipe Augusto Marques de; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; RAMOS, Elizangela da Silva Barboza. Teoria e prática: o PIBID e sua relação com a formação docente. **Communitas**, Rio Branco, v. 7, n. 17, p. 184–194, 2023.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Tradução de Jacyara Oliveira e Maria Cristina Castilho Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GIROTTO, E. D.; FRANCISCHETT, M. N.; MORMUL, N. M. O PIBID como política pública de permanência no ensino superior e de formação de professores: um estudo de caso. **Educere et Educare**, v. 7, n. 13, 2012. DOI: 10.17648/educare.v7i13.6120. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/6120>. Acesso em: 16 set. 2025.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GODOI, Rodolfo. Jogos teatrais para o ensino de Ciência Política na educação básica. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 6, n. 2, p. 97–115, 2023. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/412>. Acesso em: 16 jun. 2025.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 13, p. 15–30, 2014. DOI: 10.20952/revtee.v0i0.3255. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3255>. Acesso em: 30 nov. 2025.

GRUPO FOLIAS. **Galpão do Folias**. São Paulo, 2000-. Disponível em: <https://www.galpaodofolias.com/>. Acesso em: 18 out. 2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LANGER, Shirley. **A revolução de Anita**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: **MÉTODOS de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo; Cebrap, 2016. p. 21–36.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, A.; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury C. (Coord.) **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 45–62.

NASCIMENTO, K.-A. de O. ETNOMETODOLOGIA COMO TEORIA DO SOCIAL EM PESQUISAS EM EDUCAÇÃO. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 4, p. e11729, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/11729>. Acesso em: 29 nov. 2025.

PINHEIRO, Leandro Rogério. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20190041, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8664297>. Acesso em: 20 nov. 2025.

PIRES, Igor Passos. Dos modos de performar a docência: ações para enformar e deformar. **Conceição/Conception**, Campinas, v. 12, e023023, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conce.v12i00.8674907>. Acesso em: 21 maio 2025.

SANTOS, Renata Oliveira dos. O ritual cotidiano de uma professora de sociologia do Ensino Médio e sua performance em sala de aula. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/5305>. Acesso em: 21 maio 2025.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Ensino de Graduação (DEG); Diretoria de Planejamento e Acompanhamento Pedagógico das Licenciaturas (DAPLI). **Edital de Condições Gerais DEG/DAPLI nº 09/2025 – Seleção de Estudantes de Graduação para o PIBID**. Brasília, 28 fev. 2025. Disponível em: https://deg.unb.br/wp-content/uploads/edital_deg_dapli_09_2025_condicoes_gerais.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

VILLAS BOAS, Rafael. **A Aurora: novo espetáculo da Cia. Burlesca aborda em chave épica o tema da educação de ontem e hoje.** Brasil de Fato, 19 set. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/rafael-villas-boas/2024/09/19/a-aurora-novo-espetaculo-da-cia-burlesca-aborda-em-chave-epica-o-tema-da-educacao-de-ontem-e-hoje/>. Acesso em: 18 out. 2025.