

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

LUCIANE PRESTES DE FREITAS

A ESCOLA COMO LUGAR DE TEATRO

Táticas de ocupação
do espaço para o Teatro como disciplina na Educação Básica

Porto Alegre
2014

LUCIANE PRESTES DE FREITAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Porto Alegre

2014

Dedicatória

Aos meus alunos de todos os tempos, por me possibilitarem descobrir o prazer de ser professora e o quanto o ato de ensinar e aprender pode ser munido de paixão.

Agradecimentos

À UFRGS por contribuir com minha formação; e à CAPES, por apoiar a minha pesquisa com uma bolsa que possibilitou que eu me dedicasse a ela de forma exclusiva;

À Vera Lucia Bertoni dos Santos por acolher a orientação deste trabalho e pelo seu olhar atento e rigoroso para a leitura do mesmo;

Aos professores do Programa de Pós- Graduação em Artes Cênicas da UFRGS e aos colegas de mestrado pelos saberes compartilhados;

Aos quatro professores que foram sujeitos da investigação e que generosamente dividiram comigo suas experiências de sala de aula;

Aos professores que aceitaram participar da banca avaliadora e, que, tão gentilmente se dispuseram a ler e a contribuir para o desenvolvimento do trabalho;

Aos meus pais, Carmen e Álvaro, que são as duas estrelas mais brilhantes do céu e, que, acredito, onde estiverem, torcem pelas minhas conquistas;

Aos meus irmãos: Gilson, Marcelo, Rogério e Sandra, por compartilharem essa existência ao meu lado e me fazerem acreditar que, onde quer que eu esteja eu nunca estarei só;

À minha sobrinha Alessandra pelo amor de uma vida;

Ao Giuliano, amigo querido, por, nos momentos difíceis dessa jornada, me lembrar com sua simplicidade indiscutível, que seriam só dois anos;

À Beta, amiga do peito, por me ouvir, por nossas trocas intermináveis e por seguir sempre ao meu lado;

À Dessa, amiga que eu amo, pela felicidade do nosso encontro e por me possibilitar ver o mundo através de outras lentes;

À Sofia Yeshe, por tão lindamente, me ensinar mais sobre sabedoria;

À querida amiga Fê Marília, que desde o início, esteve presente, compartilhando comigo com grande afeto suas experiências acadêmicas e profissionais;

Aos queridos Ivan e Lilian, pela confiança de nossa amizade;

Ao Alfredo (meu gato ronronante) que, com seus carinhos, me ensina a cada dia uma forma incondicional de amar;

E ao Joni que, com seu amor, trouxe mais beleza e alegria ao final desta caminhada.

SUMÁRIO

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA.....	9
1. CENÁRIO DA PESQUISA	15
1.1 A Maquinaria Escolar.....	15
1.2 O <i>Espaço</i> para o Ensino do Teatro na Escola	19
1.3 A Noção de Teatro como Construção de Conhecimento	25
2. ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	28
2.1 Abordagens tradicionais.....	32
2.2 Abordagens contemporâneas	38
2.3 Aspectos legais	58
2.3.1 Da Educação Artística ao Ensino de Arte	58
2.3.2 Entre a legislação e a prática	62
2.3.3 Professores de Teatro: quem somos?	65
3. EXPERIÊNCIAS ATUALIZADAS PELA MEMÓRIA.....	69
4. EVIDÊNCIAS DA PRESENÇA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	83
4.1 No estreitamento das relações entre o professor e a escola.....	85
4.2 Na relação de parceria entre professor e aluno	97
4.3 No diálogo entre a Arte e a Docência	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES.....	129
Apêndice A	130
Apêndice B.....	133
Apêndice C.....	135

RESUMO

O tema central desta Dissertação é o espaço para o ensino de Teatro na Educação Básica e os aspectos que concorrem para a sua ocupação, sob o ponto de vista de professores de Teatro inseridos no sistema escolar, e a partir das noções de *estratégia* e *tática* (CERTEAU, 1990). O problema do trabalho origina-se de observações da autora, obtidas de forma assistemática, que permitem afirmar que o espaço do Teatro na educação brasileira ainda é muito restrito, pois, embora figure como componente curricular específico e obrigatório na legislação vigente (desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes, em 1997), não se constitui como disciplina do conhecimento na maioria das nossas escolas, e mesmo as poucas que possuem licenciados em Teatro em seus quadros docentes, não oferecem condições estruturais para sediar o trabalho pedagógico. Por outro lado, levanta a hipótese da existência de profissionais licenciados em Teatro cujas ações docentes são pautadas pela ocupação efetiva do espaço do Teatro no meio escolar, significando oportunidades de construção de conhecimento nessa área em diferentes realidades educacionais. A partir da seleção de quatro professores licenciados em Teatro, vinculados a instituições pertencentes às Redes Federal, Estadual, Municipal e Privada de Ensino de Porto Alegre, nas quais a disciplina de Teatro é oferecida regularmente, realiza-se um estudo de caso que investiga as concepções desses profissionais sobre os fatores que concorrem para o desenvolvimento dessas ações, consideradas *táticas*, de ocupação do Teatro no meio escolar. A coleta dos dados da pesquisa realiza-se mediante entrevistas semiestruturadas com os sujeitos selecionados; e as análises têm por base o estudo de teóricos do campo da Pedagogia do Teatro, da Educação e da Filosofia, dentre os quais se destacam: Desgranges, Koudela, Pupo, Ryngaert, Santos, Becker, Duarte Júnior e Certeau. Os resultados obtidos levam a considerar que a ocupação do espaço do Teatro na Educação Básica como disciplina do conhecimento em Arte, ocorre na medida em que se desenvolvem ações *táticas* com vistas ao estreitamento das relações entre o professor e a escola, ao estabelecimento de relações de parceria entre o professor e o aluno e ao aprofundamento do diálogo entre a Arte e a docência.

Palavras-Chave: ensino de Teatro; Educação Básica; concepções docentes.

ABSTRACT

The main theme of this thesis is the space for the teaching of Theater at the Basic Education Level and the aspects that contribute to their occupation, under the point of view of Theater teachers within the school system, and from the concepts of *strategy and tactics* (CERTEAU, 1990). The problem focused in this work comes from the author's observations, obtained through unsystematic manner, which allow us to say that's pace for the Theater in Brazilian education is still very limited. Although listed as a specific and mandatory curricular component in the existing legislation (since the Law that established the Diretrizes e Bases, in 1996, and the Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes, in 1997), is not known as a discipline in most of our schools, and even the few schools which have Theater graduates in their teaching staff, do not offer structural conditions to host this pedagogical work. On the other hand, this raises the hypothesis of the existence of Theater professionals who, as teachers, guide their actions by an effective occupation of the area of Theater within their schools. This means opportunities for the construction of knowledge in this area in different educational realities. From the selection of four teachers graduated in Theater and who are linked to institutions belonging to the Federal, State, Municipal and Private Schools in Porto Alegre, where the Theater discipline is regularly offered, a case study was drawn to investigate the concepts among these professionals as to the factors which are considered to contribute to the development of actions, considered as *tactics*, for the occupation of Theater within schools. Data collection from the survey is carried out through semi-structured interviews with the selected subjects; the analysis is based on studies of theoretic authors in the field of Theater Pedagogy, Education and Philosophy, among which stand out: Desgranges, Koudela, Pupo, Ryngaert, Santos, Becker, Duarte Junior and Certeau. The results obtained lead us to consider that the occupation of a Theater space at our Basic Education level, as a discipline of knowledge in Arts, occur to the extent that tactical actions were developed towards a strengthening view of the relations between the teacher and the school, the establishment of a partners relationship between teacher and student and also of deepening the dialogue between Art and teaching.

Keywords: Theatre teaching; Basic Education; teachers' conceptions.

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Manuel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou:
Meu filho você vai se poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com suas peraltagens
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

A motivação inicial para a realização da minha pesquisa de Mestrado surge, por um lado, da minha profunda identificação com a profissão de professor de Teatro¹, e, por outro, da reflexão sobre diversos problemas que cercam o ensino da disciplina² de Teatro na educação escolar, o que abrange aspectos legais, práticos, estruturais e funcionais.

De modo semelhante ao menino da história de Manuel de Barros, eu descobri que ao ser professora de Teatro eu poderia carregar água na peneira a vida toda. Iniciei meu percurso artístico como, acredito, muitos colegas de profissão, motivada pelo desejo de ser atriz, mas com o tempo percebi que o magistério também pode carregar o germe da criação e passei a sentir, como professora – ao desenvolver alguns projetos com meus alunos –, um prazer semelhante ao que sentia no momento em que estava criando um novo personagem para um espetáculo.

Percebi, também, que além de mim existiam outros professores da área que eram ligados em “despropósitos” e que faziam da docência em Teatro a sua profissão, realizando um trabalho comprometido com a construção de conhecimento, apesar dos muitos problemas relativos à educação no nosso país, especialmente no que se refere ao ensino das Artes, e do Teatro em particular, tornando a aprendizagem em Teatro significativa para si e para seus alunos.

Desse modo, embora eu apresente ao longo desta Dissertação capítulos que irão discorrer sobre os problemas relacionados a tentativa de legitimar o ensino de Teatro como área do conhecimento, meu foco de reflexão centra-se em possíveis soluções para essas questões. Busco investigar o trabalho de colegas de profissão que, de alguma forma, contribuem para a legitimidade da disciplina de Teatro nas escolas.

Pois, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9394/96, a Arte foi legitimada como área do conhecimento escolar, tornando-se um componente curricular obrigatório na Educação Básica; e com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte, em 1997, o Teatro passou a ser reconhecido como uma das modalidades desse ensino. No entanto, alguns dados referentes ao ensino do Teatro, coletados de forma assistemática durante a minha

¹ Ao longo do trabalho opto por me referir ao Teatro como disciplina do conhecimento com inicial maiúscula.

² Apesar das conotações pejorativas comumente atribuídas à palavra “disciplina”, opto, neste trabalho, por utilizar o termo com o intuito de afirmar a importância do Teatro enquanto campo do saber, a figurar como disciplina independente nas escolas de Educação Básica.

prática docente, denotam algumas divergências entre o que consta na Lei e o que acontece na prática.

O que se constata, passados 18 anos da promulgação da LDB e 17 anos da criação dos PCNs, é que ainda há muito a avançar no sentido da consolidação do Teatro como disciplina nas escolas brasileiras, mesmo nos grandes centros urbanos como Porto Alegre.

Muito disso deve-se, sem dúvida, como observa Duarte Júnior (2012), ao “esquartejamento mental” que sofremos desde cedo nas escolas. No qual, somos educados a separar a razão da emoção, o que caracteriza, segundo o autor,

uma crise do conhecimento, uma crise na qual o intelecto avantajado infarta o coração apequenado. Ou seja: somos educados para a educação do conhecimento inteligível (abstrato, genérico e cerebral) e deseducados no que tange o saber sensível (concreto, particular e corporal) (DUARTE JÚNIOR, 2002, p. 35).

Sendo assim, é possível afirmar que nem a LDB, tampouco os PCNs de Arte garantem a presença do Teatro nas escolas. De acordo com Danielle Rodrigues de Moraes (2011b, p. 50):

A arte foi legitimada como área do conhecimento e, nesse sentido, possui um lugar no ambiente escolar. Mas, não é por ter a lei a seu favor que o teatro tem seu espaço garantido e valorizado. A lei indica apenas a situação ou posição determinada, mas não lhe assegura a sua utilização, pois esta se dá a partir da ocupação desse lugar. Da possível transformação do lugar conquistado em espaço utilizável.

Ao refletir sobre o ponto de vista da autora, surgem alguns questionamentos: quais são os fatores responsáveis pela efetiva ocupação do Teatro como disciplina nas escolas? De que modo os professores de Teatro podem ocupar os seus devidos lugares nas instituições de ensino? Será que apenas a aprovação num Concurso Público e a nomeação para o exercício do cargo de professor de Teatro são suficientes para a digna ocupação deste lugar?

Para Moraes (2011b, p. 50), “[...] o teatro na escola ainda se encontra em um momento de adaptação, em uma posição que requer melhor compreensão de seu papel. Depende da ação dos professores para que aconteça, e essa ação precisa ser construída”. Portanto, seguindo as diretrizes do trabalho, procuro identificar ações nesse sentido e verificar quais fatores possibilitam que elas aconteçam.

Considero que a ocupação do espaço do Teatro na escola torna-se possível por meio de ações comprometidas com a construção do conhecimento em Teatro; e na minha trajetória como docente, me deparei com profissionais que conseguem encontrar meios para lidar com os desafios que envolvem o ensino do Teatro na escola, apesar da precariedade da Educação Básica no nosso país e das questões delicadas relacionadas à instituição escolar, no que se refere ao ensino de Artes.

No entanto, seria ingenuidade pensar que um professor possa realizar o seu ofício isoladamente, sem levar em conta a existência de condições de trabalho que possibilitem que ele aconteça. Mas que condições são essas? Condições ideais ou reais?

Ao levar em consideração o fato de que existem professores que realizam ações pedagógicas em Teatro independentemente de possuírem as “condições ideais” e que, mesmo numa instituição privada, que dispõe de mais recursos físicos e materiais, existem desafios a serem conquistados, suponho que as condições indispensáveis ao ensino do Teatro, sejam um tanto subjetivas.

É claro que o ensino de Teatro exige algumas especificidades, e não estou querendo desconsiderá-las. Muito pelo contrário, como professora, julgo fundamental o reconhecimento da necessidade de se criarem melhores condições para acolher o professor de Teatro nas escolas, oferecendo-lhe, por exemplo, um espaço físico condizente com as especificidades da sua disciplina e carga horária que permita um melhor aproveitamento do trabalho desenvolvido em Teatro, por parte do aluno. No entanto, penso que essas condições nem sempre são dadas à priori, mas sim estabelecidas numa relação que se constrói por meio das ações dos professores no cotidiano do seu trabalho, através de “práticas inventivas, como gestos de não conformismo [...] que tenham a possibilidade de burlar a ordem, de resistir às disposições das coisas, transgredindo o que está posto, institucionalizado” (MORAES, 2011 b, p.52).

Parti do pressuposto que existem professores que ocupam o seu espaço na escola e transformam o lugar do ensino do Teatro, já conquistado, em parte, pela Lei, em um espaço digno, e de que essa transformação se faz, em grande parte, devido às ações desses professores, que representam, em certa medida, micro resistências ao instituído.

Assim sendo, estabeleci a seguinte questão, norteadora da minha investigação: que concepções docentes possibilitam a abertura de *espaço* para o

ensino do Teatro no ambiente escolar? Dito de outro modo, que táticas possibilitam ao professor ocupar o lugar do ensino de Teatro no ambiente escolar?

Portanto, o objetivo prioritário da investigação que deu origem a este trabalho foi investigar as concepções de professores que, em realidades diferentes entre si, “abrem espaço” para o ensino do Teatro, através da análise de aspectos como: a relação que estes professores estabelecem com as escolas em que lecionam, com os seus alunos e com a prática teatral fora da escola.

A seleção dos sujeitos de pesquisa deu-se a partir da atualização da minha memória como estudante e professora de Teatro e culminou na escolha de profissionais do ensino do Teatro que tivessem carreira consolidada. Assim, a partir de alguns critérios específicos, selecionei quatro professores que exercem seu ofício em diferentes esferas do ensino em Porto Alegre: Rede Federal, Municipal, Estadual e Privada.

Para dar conta da complexidade da questão de pesquisa, adotei como base metodológica a abordagem qualitativa, realizando desse modo um estudo de caso desses quatro professores, sujeitos da pesquisa. O procedimento adotado na produção de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas³.

Paralelamente empreendi uma revisão bibliográfica e pesquisei a produção de autores relacionados ao tema da investigação. Optei por adotar uma tática que permitiu o trânsito em diferentes campos discursivos. Assim, além do Teatro, campo prioritário do trabalho, fiz incursões em outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, a História e a Educação, com o intuito de apresentar uma análise de conjuntura a respeito da situação da Pedagogia do Teatro no Brasil e, assim, desenvolver a argumentação em torno do meu objeto de pesquisa.

A análise dos dados da pesquisa apontam alguns aspectos, entre tantos possíveis, que contribuem para que o professor, em sua prática pedagógica, abra *espaço* para o ensino do Teatro nas escolas e realize um trabalho comprometido com a construção do conhecimento no ambiente escolar, tais sejam: o estreitamento das relações com a escola; a relação de parceria com os alunos e o diálogo entre as práticas entre a Arte e a docência.

³ Num primeiro momento, as análises do trabalho seriam feitas utilizando a observação das aulas dos professores e a realização de entrevistas; mais adiante, em função de ajustes de foco realizados no decorrer do trabalho de campo, optei por analisar apenas as entrevistas.

Nesses atravessamentos estruturam-se os capítulos desta Dissertação, na qual busco, acima de tudo demonstrar que a Escola é lugar de Teatro.

No primeiro capítulo, chamado “Cenário da Pesquisa”, apresento um breve apanhado sobre a criação da Instituição Escolar, refletindo como a chamada *Maquinaria Escolar* (VARELA e ALVARES-URIA, 1992) engendra-se no ensino brasileiro. Desse ponto de vista, analiso de que forma isso se reflete na situação precária da disciplina de Teatro na escola e abordo a noção de Teatro como construção de conhecimento, na medida em que relaciono a abertura do espaço para o ensino do Teatro na escola a essa concepção epistemológica.

No segundo capítulo, intitulado “Ensino de Teatro na Educação Escolar”, enfoco algumas formas de abordagem de Teatro na escola e alguns aspectos legais da sua inclusão como disciplina obrigatória.

No terceiro capítulo denominado, “Experiências Atualizadas pela Memória”, trato da metodologia do trabalho, buscando evidenciar as minhas escolhas metodológicas e relatando como se deu o meu primeiro contato com o campo empírico.

No quarto e último capítulo chamado, “Evidências da Presença do Ensino do Teatro na Educação Básica”, apresento as categorias emergentes dos dados obtidos no trabalho de campo, destacando-as com as falas dos sujeitos de pesquisa.

De acordo com os dados obtidos, a abertura de espaço para o Teatro se realiza a partir de três aspectos, tais sejam: o estreitamento das relações entre o professor e a escola, a relação de parceria entre o professor e o aluno e o diálogo entre a Arte e a docência.

Por fim apresento as considerações finais, na qual realizo uma retrospectiva das discussões apresentadas ao longo da dissertação.

1. CENÁRIO DA PESQUISA

Neste capítulo, como sugere o próprio nome, apresento o *cenário da pesquisa*. Para tanto organizei-o em três subcapítulos, nos quais discorro sobre a instituição escolar, o espaço para o ensino do Teatro na escola e a noção de Teatro como construção de conhecimento.

1.1 A Maquinaria Escolar

Numa referência à expressão de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992), autores do artigo *A maquinaria escolar* (1992), reflito brevemente neste subcapítulo sobre a origem da instituição escolar. Minha intenção não é realizar aqui um resumo do surgimento dessa instituição, desejo apenas analisar as razões que levam a escola a operar numa lógica dualista, que separa o *pensar* do *fazer*, o *corpo* da *mente* e a *razão* da *emoção*.

Conforme Duarte Júnior (2012, p. 29), durante o processo de civilização da nossa sociedade houve grandes transformações. “O conhecimento foi se ampliando e na sociedade ocorreram divisões entre grupos de indivíduos”. Como essa separação entre os grupos ocorreu prioritariamente a partir da economia, houve uma clara “divisão social do saber”, na qual “a sociedade foi se dividindo em castas e classes, e o saber sendo repartido entre elas – de forma desigual” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 29). Assim, com o passar do tempo tornou-se necessário criar especialistas em determinados ramos do saber (médicos, ferreiros, marceneiros, entre outros) e, com isso, surge a *escola* “como um local onde é transmitido, às novas gerações, um determinado conhecimento básico – o domínio dos símbolos gráficos, primordialmente – que as habilitaria a melhorar seu desempenho no mercado de trabalho” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 29).

Por outro lado, algumas atividades (como carpintaria, marcenaria, por exemplo) que eram exercidas por classes subalternas, não exigindo o domínio de um conhecimento mais especializado, mas sim o conhecimento prático do ofício, eram transmitidas de pai pra filho. Assim, de acordo com Duarte Júnior (2012, p. 29) “ler e escrever, e o conseqüente domínio ‘teórico’ sobre o mundo, eram privilégio

das classes dominantes”. Tais distinções permitem constatar a nítida fragmentação entre o pensar e o fazer e “entre aqueles que têm ideias e aqueles que executam”.

A classe subalterna só passaria a frequentar a *escola*, a partir da Revolução Industrial. Pois, com a criação de técnicas mais elaboradas de produção, passa-se a exigir dos trabalhadores um conhecimento mais especializado para que pudessem desempenhar com afinco as suas funções nas indústrias. “Ler e escrever torna-se então um fator determinante para o manuseio de máquinas mais sofisticadas e para melhor enquadramento nas modernas organizações” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 30).

Deste modo, pode-se afirmar que a *escola* foi fundamental para a formação da classe média, “que começava a se construir ocupando as posições intermediárias no comércio e nas atividades burocráticas” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 30).

Além disso, conforme Duarte Júnior (2012, p. 30),

com o advento da ciência, que é bastante recente (cerca de 350 anos), houve que se dividir o mundo e a vida em áreas distintas, para um maior domínio e um conhecimento mais acurado. Assim é que surgiram (e a cada dia surgem outras novas) especializações, como a biologia, a física, a química, a economia, a sociologia, a psicologia etc. A natureza, o homem e a sociedade foram repartidos em fatias, e cada especialista ocupa uma delas. A ciência tornou-se a pedra fundamental no edifício do saber e do agir humanos, e sobre o conhecimento científico repousam os nossos critérios de ‘verdade’. A verdade científica ocupa hoje o lugar ocupado pela verdade teológica na Idade Média; em geral se acredita apenas nos fatos *cientificamente* comprovados, relegando-se outras formas de conhecimento (arte, filosofia) a um plano inferior. A *racionalidade*, o ‘saber objetivo’, tornou-se o valor básico da moderna sociedade.

Assim, nossa sociedade foi se constituindo sem que os indivíduos tivessem uma visão mais total e abrangente do conhecimento, mas sim uma visão parcial e desconexa. E, pode-se dizer que, nessa lógica, a *escola* surge para servir ao mundo moderno. Portanto “se este mundo está fracionado, que se eduque os indivíduos fracionadamente. Que se encaminhe desde cedo o cidadão para uma visão parcial da realidade. Que se separe a razão da emoção” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 33).

Por uma exigência da moderna organização industrial, a educação como um todo teve de ser racionalizada e burocratizada, com “meios de controle e gerenciamento da atividade educativa: disciplinas, currículos, cargas horárias, controle de presenças, etc” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 75).

Ao buscar mais referências para essa discussão, deparo-me com um material bastante rico produzido pelo programa *Salto para o Futuro*, da TV Escola, sobre o corpo na escola, em que consta um relato de Léa Triba sobre uma situação observada em uma escola infantil da área rural do município do Rio de Janeiro:

Em todos os espaços, chama a atenção a formalidade, o vazio de referências infantis, não há objetos, brinquedos, desenhos das crianças [...]. A organização é semelhante a das escolas de ensino fundamental: pequenas carteiras enfileiradas, mesa de professora ao lado do quadro-negro... Num prédio reformado, de pintura brilhante, limpeza caprichada, crianças de três para quatro anos assistem, enfileiradas em pequenas e coloridas carteiras escolares individuais, a uma professora que se esmera em explicar-lhes noção de conjunto. O que mais impressiona é o formidável empenho e a delicadeza da professora em sua intenção de ensinar conceitos matemáticos, ali no quadro-negro... As crianças, desconfortáveis e desengonçadas nas carteiras, apenas repetiam suas palavras: “Quantos elementos têm aqui? Trêeeees.....!!!” Depois desta atividade, exercícios no papel. Na sala ao lado, crianças bem menores, algumas ainda bebês de 1 ano e pouco, cercadas por todos os lados das mesmas carteiras coloridas. Do lado de fora, no pátio da escola, um colorido parque infantil, que as crianças desfrutavam por um período diminuto em relação ao longo tempo em que permaneciam na creche. Lá fora, depois da cerca, os campos, as árvores, os animais, o sol, as nuvens o vento...(TRIBA, 2008, p.3)

Nesse relato pode-se observar uma proposta educacional “que, além de não fazer conexões entre conhecimento e vida, está voltada para processos de transmissão/apropriação de conhecimentos via razão, que necessita, portanto, de mentes atentas e corpos paralisados” (TRIBA, 2008, p. 3).

Segundo a filósofa Hanna Arendt (2005), se a educação no mundo contemporâneo passa por uma crise, então é preciso compreender tal fenômeno situando-o no contexto da crise política do mundo moderno. É pensando nesse sentido que reflito sobre os problemas apontados por Duarte Júnior e Léa Tiba não como pertencentes a uma conjuntura particular de um país ou outro e com causas igualmente particulares, mas como vinculados a causas que transcendem a própria escola.

Para uma reflexão sobre a instituição escolar nessa conjuntura mais ampla, as análises do filósofo Michel Foucault (2001 e 2003) constituem uma referência importante. Foucault explica que na Modernidade surge uma nova forma de poder que é diferente daquela forma unicamente negativa e repressiva exercida nos tempos monárquicos.

Segundo ele, nas sociedades de soberania o poder era exercido pelo direito de gerar a morte, ou seja, o rei podia tomar a vida de seus súditos; ao passo que, nas sociedades modernas, o poder passa a ser exercido pelo direito de gerir a vida. Seu papel passa a ser o de garantir, sustentar, reforçar, multiplicar a vida e pô-la em ordem. Agora é sobre a vida, ao longo de todo o seu desenrolar, que o poder se estabelece. Portanto, na modernidade o poder que os governantes exercem é simultaneamente repressivo e produtivo (FOUCAULT, 2003. p.130).

De acordo com Alfredo Veiga-Netto (2001, p. 109), para Foucault,

a escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. [...] funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital.

Nessa concepção a escola é compreendida como uma das "instituições de sequestro" (FOUCAULT, 2003), assim como o hospital, o quartel e a prisão. São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam. Com o advento da Idade Moderna, tais instituições deixam de ser lugares de suplício, de castigos corporais, para se tornarem locais de criação de "corpos dóceis" (FOUCAULT, 2003).

As próprias organizações arquitetônicas dessas instituições modernas possuem semelhanças entre si, observa o filósofo. Por isso, a escola configura-se como um ambiente parecido com uma prisão em sua disposição física. A relação hierárquica no ambiente escolar também revela como a disciplina dociliza os corpos e os coage à constante utilização, a partir dos mecanismos de vigilância. O disciplinamento dos corpos torna-se o grande alvo a ser alcançado e o responsável por manter o nível de aprendizado em um patamar aceitável.

Segundo essa perspectiva, é através da disciplinarização dos alunos e dos professores que o sistema educativo se engendra. Manter o professor em um regime disciplinar como de operários fabris, produzindo em todo tempo designado e, impondo ao aluno seu poder como forma de utilizar o tempo como máximo de proveito, torna-se o objetivo almejado.

Contudo, Foucault não considera que a dominação e o poder sejam originários de uma única fonte – como o Estado ou as classes dominantes –, mas que são exercidos em várias direções, cotidianamente, em escala múltipla, o que se relaciona à chamada *Microfísica do Poder* (1997). Esse exercício não é necessariamente opressor, podendo estar a serviço, por exemplo, da resistência ao próprio poder.

Não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global ente os dominadores e os dominados [...] Lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder (FOUCAULT, 2003. p.90-91).

Em acordo com Foucault, Moreira (2002), observa que nada escapa ao poder, mesmo a resistência se encontra “no” poder. Ela nunca é efetivamente exterior ao poder, encontra-se junto a ele, não pode existir senão vinculada ao poder ao qual se opõe. Além disso, essas resistências estão presentes em toda a rede de poder que perpassa a sociedade. Assim como o poder, os pontos de resistência também são móveis e transitórios.

Nessa perspectiva, é possível que os sujeitos ajam produtivamente contra os instrumentos de controle destinados a discipliná-los, ensaiando novas maneiras de organizar o mundo em que vivem.

1.2 O Espaço para o Ensino do Teatro na Escola

A perspectiva de refletir sobre o espaço para o ensino do Teatro na escola implica a análise tanto do local (ambiente físico concreto) destinado às aulas de Teatro no ambiente escolar, como a análise do *espaço*⁴ subjetivo, que diz respeito à valorização conferida a essa disciplina, em relação às demais disciplinas do conhecimento.

Embora na minha investigação a intenção seja compreender como os professores, nas suas práticas pedagógicas, abrem *espaço* subjetivo para o ensino do Teatro, creio que seja importante considerar os ambientes físicos destinados a

⁴ No decorrer do texto quando estiver me referindo ao espaço subjetivo usarei itálico.

esse ensino nas escolas. Pois acredito que o espaço físico reflita, de certo modo, o *espaço* subjetivo para o Teatro no ambiente escolar.

Ao buscar embasamento teórico às minhas reflexões sobre o tema, encontro o artigo *Teatro na escola: a reinvenção do espaço vigiado*, e a Dissertação de Mestrado *Teatro na escola: da Lei à Lida*, ambos de Danielle Moraes, que se fundamentam em conceitos do historiador francês Michel de Certeau (1990) para analisar possíveis ações de resistência às situações instituídas no cotidiano escolar.

A partir da pesquisa de Moraes me aproximei da obra desse autor e de outros trabalhos que se utilizam de suas teorias para analisar o cotidiano escolar. Sendo assim, faço referência a algumas dessas obras, bem como a algumas observações resultantes do meu Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte em 2011⁵, para a composição deste subcapítulo, no qual enfoco o *espaço* do Teatro na escola.

Como mencionei anteriormente, na instituição escolar, de forma geral, tende-se a dissociar *razão* e *emoção*, ignorando-se o fato de que “é somente com base nas vivências, no sentimento das situações, que o pensamento racional pode se dar” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 31).

Conforme Moraes (2011a, p. 46),

[...] a escola, ainda baseada em um ensino tradicionalista, privilegia a racionalidade, o acúmulo de informações, forçando o corpo a ficar quieto e calado, insistindo no ensino pela imobilidade. À medida que a criança vai passando pelas etapas escolares, da pré-escola para a escola, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, a forma de ensinar, mantendo os alunos presos à carteira, silenciosos, imóveis na escola, permanece. Será que aluno só aprende sentado e em total silêncio? A escola busca enquadrar o aluno em um padrão social de movimento e aquele que fugir deste, frequentemente, pode ser estigmatizado na escola, como o indisciplinado, o bagunceiro, o aluno que não aprende.

Portanto, a estrutura física da maioria das escolas é feita para acolher as disciplinas que primam para o uso da *mente*, em detrimento do uso do *corpo*; e, nesse sentido, não cabem disciplinas de Teatro e Dança, por exemplo, que primam por considerar o indivíduo na sua unidade, o que envolve o corpo, a mente, a razão e as emoções. Desse modo, conforme Márcia Strazzacappa (2009, p.3),

⁵ Intitulado No fio de Ariadne: mapeando o labirinto das representações culturais de teatro na educação de crianças (FREITAS, 2011).

empilhar carteiras para se conseguir um espaço vazio é praticamente condição *sinequa non* para quem se propõe a ministrar aulas de dança e/ou de teatro na escola. Raramente, as instituições de ensino formal têm um espaço específico para atividades deste porte. Verificamos que não estão preparadas nem equipadas para acolher outras formas de ensino aprendizagem que não seja a convencional: sala de aula com carteiras e lousa, para os alunos permanecerem sentados e o professor à frente falando.

Diante desse desafio, o professor que se dispõe a realizar um trabalho comprometido com a construção de conhecimento em Teatro na escola precisa lidar com a falta de um espaço físico apropriado. Como observa Moraes (2011a, p.111) “diante das dificuldades, pode ser possível criar táticas com as quais seja possível se trabalhar de forma a tirar partido da situação concreta de uma sala de aula”. Assim, é provável que o professor descubra com seus alunos novas formas de utilizar a sala de aula ou até meios de explorar outros espaços da escola (refeitório, ginásio, pátio, corredores, uma sala de aula não utilizada, dentre outros), “apresentando novas formas de repensar a ocupação dos espaços, fugindo da utilização do espaço tradicional, frontal, estático e à distância com alunos e professores em lugares fixos e hierárquicos na relação ensino-aprendizagem” (MORAES, 2011a, p.111).

Conforme Soares (2010, p. 25):

No processo do ensino do teatro na escola, o espaço aparece como um dos elementos de maior concretude para a exploração da teatralidade para o desenvolvimento da expressão cênica. Além disso, o espaço se constitui num importante marco diferenciador entre uma pedagogia tradicional e uma pedagogia contemporânea do ensino do teatro, servindo como um excelente recurso pedagógico que auxiliará os alunos a se familiarizarem com os códigos teatrais de nossa época.

O espaço subjetivo diz respeito às ideias, às representações e ao imaginário que circulam em torno do Teatro no senso comum e que refletem, de certo modo, o (não) valor que é atribuído – pelas instituições escolares, pelo governo, pela classe artística – ao ensino de Teatro na escola, demonstrando como as relações sociais em torno dele se constituem.

Em meu trabalho de Conclusão do Curso de Especialização, analisei as representações culturais em relação ao ensino de Teatro na contemporaneidade, tomando como foco o universo das aulas de Teatro ministradas em escolas de Arte e Teatro na cidade de Porto Alegre, a partir do olhar de estudantes e de pais de estudantes.

Tendo analisado dentre as falas dos sujeitos de pesquisa, as representações mais recorrentes, destaco algumas que se relacionam, ainda que indiretamente, com não valorização do ensino de Teatro e, conseqüentemente à dificuldade de abertura de espaço (tanto físico como subjetivo) para a sua inserção no ambiente escolar, tais sejam: a subárea de “Artes Visuais” tomada como sinônimo de “Artes”, o que revela uma relação de hierarquia entre diferentes práticas artísticas no universo escolar; o ensino de Teatro na escola relacionado à forma didatizante do chamado “teatrinho” (termo quase sempre usado no diminutivo, vale a pena ressaltar), apresentado em datas comemorativas do calendário escolar como justificativa usual para as aulas de Teatro; a separação entre o artista e o docente, como se fossem profissões antagônicas, além do *status* de inferioridade do ofício de professor de Teatro em relação ao ofício de ator; e o fato do Teatro praticado no contexto escolar não ser considerado artístico, sob um olhar que insiste em não enxergar o professor como um artista capaz de criar com os seus alunos, ao mesmo tempo em que os auxilia na construção de saberes e na compreensão de conceitos próprios ao campo teatral.

Enfim, essas são algumas representações acerca do ensino do Teatro, que além de contribuírem, segundo meu entendimento, para uma distorção do Teatro como forma de Arte, dificultam a compreensão do papel fundamental que o seu ensino ocupa na educação de crianças e jovens. O que, por conseqüência, acaba por dificultar a abertura de *espaço* para a sua inserção no ambiente escolar.

É possível compreender como o imaginário em torno do ensino do Teatro acaba influenciando na sua (não) inclusão como disciplina integrante no currículo das nossas escolas, se analisarmos, por exemplo, a reflexão de Sergio Farias (2008, p. 24). Para ele,

o incômodo causado pelo barulho feito nas aulas de teatro, com os exercícios corporais de liberação e de expressão vocal, e mesmo com trabalhos criativos em grupos nos quais muitos falam ao mesmo tempo, vem sendo um dos motivos para gestores evitarem colocar o teatro como componente curricular nos projetos pedagógicos das escolas que dirigem. Aulas de artes visuais e desenho geométrico causam menos problemas, e muitas vezes são somente elas (também muito importantes) as escolhidas para o cumprimento da lei que obriga a inclusão do ‘ensino de arte’. Jogo dramático (*play way*), *performance*, jogo teatral, drama, *happening*, peça didática, montagens de espetáculos, além da dança e da música, enfim, todas as formas de composição artística cênica que impliquem a produção sonora (vista como bagunça) e a retirada do estudante da tradicional carteira restritiva e limitativa do movimento são vistas em geral como

elementos nocivos, nos já conturbados ambientes da rede pública de ensino.

Certeau (1990) diferencia as noções de *lugar* e *espaço*. Para o autor “um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Um *lugar* indica uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. E o *espaço* é um *lugar* praticado” (CERTEAU, 1990, p.201). Para clarear o entendimento o autor exemplifica: “a rua geometricamente definida por um urbanista é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito” (CERTEAU, 1990, p.202).

As ideias do autor possibilitam refletir sobre a situação do ensino do Teatro. Pois, embora haja um *lugar* previsto pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 para o ensino de Arte na escola e, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte reconheçam o Teatro como uma das disciplinas desse ensino, parece que o Teatro ainda não conquistou o seu *espaço* no ambiente escolar.

De modo geral, a instituição escolar, com sua normatização, não consegue abrir *espaço* para disciplinas que sigam uma lógica diferente da lógica racional que normalmente é empreendida no ambiente escolar e, por isso, conforme aponta Maria Isabel Leite (2004, p. 11),

a relação entre a produção artístico-cultural e a instituição de ensino – seja ela espaço de educação infantil, escola ou universidade – é, por princípio, conceitual, conflituosa. Se, por um lado, a área artística tem na transgressão a mola propulsora de sua construção, as instituições acima citadas pautam-se na normatização. Como, então, favorecer um espaço de transgressão e criação, de formação de sentidos e significados no interior dessas instituições? Como trabalhar cercado de grades curriculares? Organização em seriação?

Há ainda um longo caminho a ser conquistado nesse sentido. No entanto, verifico que existem professores que, – em seus cotidianos e práticas escolares – subvertem a ordem estabelecida e ocupam o seu *espaço* e o *espaço* do Teatro nas instituições em que atuam.

Pois, mesmo sem conseguir, num primeiro momento, quebrar a ordem preestabelecida, é possível agir de outras maneiras, por meio de comportamentos “multiformes, resistentes, hábeis e obstinados que fogem à disciplina sem estar por

isso fora do campo em que a mesma se exerce”(CERTEAU apud MORAES, 2011b, p. 49).

Portanto, neste trabalho analiso as possibilidades de abertura de *espaço* para o ensino de Teatro, a partir daquilo que Certeau (1990) chama de *tática*. Ou seja, investigo como alguns professores, no cotidiano de sala de aula – a partir de ações que representem de certo modo, micro resistências à situação atual – abrem *espaço* para o ensino do Teatro no ambiente escolar.

Pois, de acordo com Certeau (apud MORAES 2011b, p. 51) considero que

é possível transformar e reinventar a vida diária a partir de ‘maneiras de fazer’ ‘astúcias sutis’, ‘táticas de resistência’, ações próprias dos que conseguem, mesmo estando dentro de um espaço normatizado, driblar a vigilância. O cotidiano seria um momento possível para as microrresistências, passível de deslocar e subverter relações de poder. Essa subversão põe em confronto o estabelecimento de uma rede de forças, abrindo a possibilidade de transformação. A obediência não é algo passivo, diz o autor, onde há estratégia [de dominação], há *tática* [de resistência], a qual possibilita a formação do não-dominado, do não-planejado, transformando o lugar em um espaço que foge das regras preestabelecidas, podendo resultar em produção de outra cultura e de um espaço independente.

No estudo sobre as possibilidades de ação no cotidiano, Certeau (1990) apropria-se de dois termos do jargão militar: a *tática* e a *estratégia*.

De acordo com Cleusa Joceleia Machado que, utilizando-se das teorias do autor, enfoca o fazer teatral na sala de aula,

a **estratégia** é uma ação calculada que administra uma base de controle sobre as relações com uma exterioridade que pode ser um alvo ou uma ameaça. As **táticas** são movimentos carregados de astúcia no campo do inimigo, que utilizam a percepção de ocasião para golpear o outro dentro do seu território. Nesta linha de pensamento, a estratégia, como produtora e produto de um lugar de poder, é o movimento do **forte**; e a *tática*, como ação não proprietária deste poder e submetida a ele, é o recurso do **fraco** (MACHADO, 2004, p.98).

Ao analisar os conceitos de Certeau (1990), presentes na obra de Machado (2004), traço uma analogia entre a resistência do sistema escolar em inserir o Teatro no currículo e as ações de ocupação desse espaço, realizada por alguns professores. Como se as escolas com suas formas de controle – as representações, as ideias e o imaginário em torno do Teatro – representassem as *estratégias* e os

professores – que de alguma forma realizam um trabalho comprometido com a construção do conhecimento em Teatro – representassem as *táticas*.

De acordo com Moraes (2011b, p. 52),

na instituição escolar, enquanto o ato estratégico organiza o lugar, por meio de suas normas e regras, a tática se mobiliza mostrando que há formas diferentes de se apropriar desses lugares. Se há microfísica do poder atuando, desde a construção arquitetônica de um lugar até o corpo do indivíduo, também há a micro-resistência, mobilizadora de ações inesperadas, possível de perpassar as fronteiras da dominação, conseguindo estar onde ninguém espera, sendo astúcia.

Estes conceitos, no entanto, não podem ser compreendidos como estáticos e, ao fazer essa analogia, não estou propondo uma polaridade entre “bem” no caso, (os professores) e “mal” (as escolas), pois certamente existem escolas que podem representar táticas em relação à rigidez escolar, assim como existem professores que norteiam suas práticas por uma lógica racionalista, e que representam, desse modo, estratégias. Ao fazer referência às escolas, reflito sobre o sistema escolar em geral, e até mesmo a um sistema maior que engloba a própria instituição escolar, para o qual a razão e o saber “científico” são os valores primordiais, ou seja: refiro-me à lógica disciplinar que, de acordo com Foucault, constitui toda a Modernidade e que tem como mecanismo de ação várias instituições, dentre elas a escola.

1.3 A Noção de Teatro como Construção de Conhecimento

Durante um longo período na história da educação escolar, o ensino do Teatro esteve aliado a concepções epistemológicas empiristas ou aprioristas que acabavam por reforçar os estereótipos em torno de suas formas e princípios. Portanto, acredito que pensar o ensino a partir de outra concepção, torna-se fundamental para que pequenas modificações possam ocorrer nesse sentido.

A partir de uma concepção epistemológica construtivista e interacionista surge a possibilidade de uma postura pedagógica relacional no ensino de Teatro, que leve os envolvidos a operar numa lógica contra hegemônica. Ou seja, se a *estratégia* do sistema educacional como um todo opera em um determinado sentido, o da transmissão de conhecimento, a *tática* do professor segue em outra direção, tal seja, a da construção de conhecimento.

Conforme Gilberto Icle (2002, p.33) “a referência para o ensino do teatro deve ser o próprio teatro”. Portanto, ao pensar o Teatro na escola não podemos considera-lo de forma distinta do teatro que é feito por artistas profissionais. Se no teatro profissional a base do trabalho é a criação, na escola esta também deve ser a base do trabalho. Ou seja, o ensino do Teatro não deve estar apartado do ato de criação, que é, de fato, o cerne do teatro.

Por isso considero que as ações táticas do professor relacionem-se à ideia de construção de conhecimento. De acordo com Icle (2002, p. 33):

[...] O processo de construção de conhecimento no teatro é o mesmo no artista e no ensino-aprendizagem na escola, ou em oficinas com não-atores, pois o conhecimento que se pretende construir ao realizarmos um espetáculo de teatro é da mesma natureza do conhecimento produzido em uma aula de teatro, numa oficina livre de teatro, seja com crianças, adolescentes ou idosos, seja com operários ou não.

Nesse sentido, proponho uma analogia entre os termos “construção” e “criação”, de forma que ao pensarmos no conhecimento em Teatro como construção estivéssemos também pensando nele como um ato de criação⁶. Ou seja, enquanto os alunos e os professores estiverem construindo os seus conhecimentos em torno do Teatro – na medida em que interagem entre si e com os conteúdos dessa disciplina – o ato de criação estará presente e vivo.

A ideia de conhecimento como construção deriva das pesquisas do epistemólogo Jean Piaget que,

diante das posições inatistas ou empiristas, dominantes no seu tempo, propôs uma explicação segundo a qual o conhecimento é o resultado da interação continua entre o sujeito e a realidade que o cerca. Ao agir sobre a realidade, vai construindo propriedades da mesma, ao mesmo tempo em que constrói a sua própria mente. Por isso, essa foi posição foi chamada de construtivismo (DELVAL, 2010, p. 119).

Neste trabalho enfoco o processo de construção de conhecimento a partir da visão de Fernando Becker, estudioso da obra de Piaget. Na sua perspectiva, o

⁶ Existem vários autores do campo da Pedagogia do Teatro que relacionam a construção de conhecimento ao ato de criação. Dentre eles destaco: Spolin (1963), Koudela (1984), Santos (2000) e Icle (2002).

construtivismo na educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências que tem em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é pela sociedade – a próxima e, aos poucos, as distantes.

Para Duarte Júnior (2012, p. 23), “uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educando não produz aprendizagem alguma” para que a aprendizagem aconteça é fundamental “que os *conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos*” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 23); ou seja, que não separe a razão da emoção.

Para finalizar faço meus os questionamentos de Duarte Júnior (2012, p. 65): “Por que não se entender a educação, ela mesma, como algo lúdico e estético? Porque, em vez de fundá-la na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não fundá-la na *criação* de sentidos considerando-se a situação existencial concreta dos educandos?”.

2. O ENSINO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo apresento um panorama geral sobre a situação do Ensino do Teatro na Educação Escolar, na intenção de mostrar, o pano de fundo no qual se insere a minha investigação. Para tanto, organizei o capítulo em duas partes: na primeira realizo um mapeamento das formas de abordagem do Teatro na escola, relacionando-as com as posturas pedagógicas e com as concepções epistemológicas que estão associadas às principais tendências pedagógicas da educação e, na segunda, apresento dados referentes aos aspectos legais do ensino do Teatro na educação escolar e trago alguns questionamentos sobre as divergências que existem entre o que consta na Lei e o que acontece na realidade escolar.

Conforme abordado ao longo do trabalho, o tema central da minha investigação gira em torno da ocupação do lugar do ensino do Teatro na escola. Portanto, se eu quero refletir sobre os meios que possibilitam a ocupação do Teatro no ambiente escolar e se eu acredito que essa ocupação ocorra a partir de ações docentes que são comprometidas com a construção do conhecimento em Teatro, torna-se quase indispensável estender essa reflexão a uma análise da forma como esse ensino vem sendo desenvolvido no nosso meio educacional através dos tempos.

Acredito que a ocupação do lugar do ensino do Teatro na escola ocorra efetivamente quando o professor de Teatro consegue a garantia de algumas condições de trabalho. Nesse sentido, penso que a relação de parceria entre o professor e o aluno seja uma destas condições.

No meu ponto de vista uma relação de parceria é uma relação de afeto e amor entre os sujeitos envolvidos com a educação, e configura-se, entre outros aspectos, a partir do respeito, por parte do professor, aos saberes do educando e a partir do interesse, por parte dos alunos, aos conteúdos de Teatro que estiverem sendo propostos pelo professor. Conforme Becker (2003, p. 20):

O gatilho de uma ação é a afetividade. Acontece que a afetividade dirige-se primeiramente para um conteúdo e não para uma estrutura. Além disso, para o sujeito dirigir-se – sentir necessidade ou atração afetiva – a um

conteúdo, ele precisa de estruturas prévias capazes de dar conta desse conteúdo. Não há sentimento, atração afetiva, interesse ou motivação para um conteúdo qualquer se não houver estrutura de assimilação, previamente construída, que dê conta desse conteúdo.

Entretanto, é preciso considerar que o respeito aos saberes dos alunos, assim como o interesse que estes irão demonstrar pela disciplina de Teatro, tende a aumentar significativamente quando o processo de ensino e aprendizagem desenvolve-se num espaço propício tanto à criação do aluno como do professor. Ou seja, quando há um espaço para que o conhecimento em Teatro seja construído pelo aluno e pelo professor na sua interação com a atividade teatral.

Portanto, na minha investigação, busquei evidenciar ações docentes relacionadas a uma perspectiva interacionista de educação, pois considero que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para que a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47) ocorra.

No entanto, no que tange ao ensino do Teatro, sabemos que ele esteve e ainda está atrelado a concepções e posturas educacionais equivocadas, que estão relacionadas muitas vezes ao mito do talento na Arte ou a uma visão que compreende o Teatro com um fim didático ou decorativo.

Posturas que, a meu ver, vem a dificultar que essa disciplina se estabeleça efetivamente na escola e ocupe lugar na grade curricular com a mesma importância que as outras disciplinas do conhecimento.

Isso certamente ocorre porque as formas de abordagem dramática que são desenvolvidas na escola estão associadas à concepção epistemológica que o professor tem sobre o ensino. E como, lamentavelmente, na maioria das vezes, as atividades educativas, em geral, estão associadas a concepções epistemológicas empiristas e aprioristas, as posturas pedagógicas que vemos na escola são diretivas (postura relacionada a uma concepção empirista) ou espontaneistas (postura relacionada a uma concepção apriorista).

Para entender mais claramente sobre isso, vejamos as considerações de Becker (1992, p. 91):

Se a concepção do professor, a sua epistemologia [...] for empirista, ele tenderá a seguir um determinado caminho didático-pedagógico. Ele ensinará a teoria e exigirá que seu aluno a aplique à prática [...]. Exigirá, ainda que seu aluno repita, inúmeras vezes, a teoria, até memorizá-la, pois ele é, originariamente, tábula rasa, folha de papel em branco, um “nada” em termos de conhecimento [...]. Se a epistemologia do professor for apriorista, ele tenderá a subestimar o tremendo poder de determinação que as estruturas sociais, em particular a linguagem, têm sobre o indivíduo.

Conceberá esse indivíduo como um semideus que já traz em si toda a sabedoria ou, pelo menos o seu embrião [...].

Não pretendo afirmar aqui que uma postura mais diretiva ou mais espontaneista não possam ser adaptadas em situações específicas de sala de aula. Desejo apenas fortalecer a ideia de Teatro como construção de conhecimento, pois considero que a partir de uma concepção epistemológica interacionista o professor conseguirá abrir espaço para o ensino do Teatro na escola.

De acordo com Becker (1992, p. 92),

[...] uma simples mudança de concepção epistemológica, não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar, mas sem essa mudança de concepção-superando o empirismo e o apriorismo-certamente não haverá mudança profunda na teoria e na prática de sala de aula. A superação do apriorismo e, sobretudo, do empirismo é condição necessária, embora não suficiente, de avanços apreciáveis e duradouros na prática docente.

Por isso, embora, para este trabalho interesse mais as formas de abordagem relacionadas a uma perspectiva interacionista de educação, considero importante realizar essa breve retrospectiva, para que se possa compreender como o ensino do Teatro vem se delineando na educação através dos tempos.

Para tanto, organizei esse subcapítulo em duas partes. Na primeira escrevo sobre o *Teatro Escolar*, o *Método Dramático* e o *Drama Criativo*, que correspondem às abordagens tradicionais de ensino do Teatro e na segunda escrevo sobre o *Jogo Dramático*, o *Jogo Teatral* e o *Teatro Pós-dramático*⁷ na escola, que correspondem às abordagens contemporâneas⁸ de ensino do Teatro.

Entre os autores que discorrem sobre o assunto, escolhi apoiar-me, basicamente na visão de cinco autores brasileiros: Flávio Desgranges⁹, Ingrid

⁷ Embora o Teatro Pós-dramático não seja considerado uma abordagem metodológica de ensino do Teatro, opto por incluí-lo aqui junto às abordagens contemporâneas porque essa nova tendência teatral, já tem sido experimentada por alguns professores na educação.

⁸ Naturalmente o *Jogo Dramático*, o *Jogo Teatral* e o *Teatro Pós-dramático na escola* não são as únicas formas de abordagem contemporânea. No entanto, escolho escrever sobre essas, porque acredito que elas sirvam para exemplificar a grande ruptura que ocorreu entre as formas tradicionais e às contemporâneas. Além disso, por esse capítulo se tratar apenas de um recorte, não tenho a pretensão de me referir a todas as possibilidades de abordagem contemporânea de ensino do Teatro na escola, por esta não ser a minha questão de investigação.

⁹ Flávio Desgranges é pesquisador e professor de Teatro da Universidade de São Paulo (USP) e escreveu sobre o assunto no livro *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo* (2006), no qual, faz um mapeamento dos diferentes movimentos e práticas teatrais à luz da Pedagogia do Teatro.

Dormien Koudela¹⁰, Maria Lúcia de Barros Pupo¹¹, Silvia Fernandes¹² e Vera Lúcia Bertoni dos Santos¹³.

É importante ressaltar que, de forma análoga a Santos (2000, p. 48), não tenho a pretensão de “assumir os riscos de uma pesquisa histórica”, quero apenas compartilhar uma visão sobre o ensino do Teatro, que, espero, possa contribuir para a compreensão do todo deste trabalho.

Para Santos (2000), são inúmeras as influências que constituem a base do pensamento educacional do Teatro no ambiente escolar. Essas influências se fazem à luz de três principais correntes, relacionadas à nacionalidade dos seus pensadores: a corrente inglesa, predominante até meados dos anos 1970; e as correntes francesa e norte-americana, que se relacionam a abordagens mais recentes. Durante a minha formação como professora de Teatro, pude ter acesso a essas abordagens através das obras de Slade (1954), Ryngaert (1977) e Spolin (1963), que representam os grandes autores dessas correntes.

Segundo Santos, Richard Courtney (1968) e Peter Slade (1954) são os responsáveis pela influência da corrente inglesa na educação teatral, na medida em que os estudos desses teóricos foram tomados como referência pelos educadores da área, que desejavam refletir sobre as bases intelectuais do teatro, devido às mudanças assinaladas no pensamento educacional europeu dos anos 1950.

Para a autora, no Brasil, o enfoque de Courtney, – muito embora represente uma das poucas obras dedicadas a analisar as abordagens do ensino do Teatro –, divulgado como bibliografia básica na formação do professor de Teatro desde a década de 1970, necessita ser relativizado, na medida em que sua abordagem se relaciona diretamente à realidade em que foi escrita (Inglaterra, 1968).

¹⁰ Ingrid Dormien Koudela também é pesquisadora e professora de Teatro da Universidade de São Paulo (USP). Escreveu alguns pontos importantes sobre o Teatro na Educação no livro: *Jogos Teatrais* (1984).

¹¹ Maria Lúcia de Barros Pupo é pesquisadora e também é professora de Teatro da Universidade de São Paulo (USP) e escreveu sobre possíveis intersecções entre o Teatro na escola e o teatro pós-dramático no artigo *O pós- dramático e a pedagogia teatral* (2008).

¹² Silvia Fernandes é pesquisadora e também é professora de Teatro da Universidade de São Paulo (USP) e escreveu sobre alguns conceitos da cena contemporânea no artigo: *Teatralidades Plurais* (2009).

¹³ Vera Lúcia Bertoni dos Santos é pesquisadora e professora de Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e escreveu sobre o tema em sua Dissertação de Mestrado (2000) e no artigo *Teatro na Escola: formas de abordagem e condições de emergência* (Além da sua publicação original em 2006 para a revista de nº 11 e nº 12 da FUNDARTE, o referido texto, encontra-se publicado em uma edição (2012) que reúne vários artigos da autora).

Ao buscar informações sobre o Teatro na obra de Courtney, compactuo das colocações realizadas por Santos, na medida em que cada país carrega e congrega as suas peculiaridades. Desse modo, acredito que necessitaria um estudo ainda mais completo do que o de Courtney (e talvez até impossível de se realizar) para dar conta das singularidades de cada realidade.

Por isso, para realizar esse breve apanhado, busco através de alguns autores brasileiros, lançar meu olhar para discussões mais recentes sobre o tema, e que estão relacionadas à realidade na qual este trabalho esta inserido. Nesse sentido, descrevo a seguir, as abordagens de Teatro que predominam no meio escolar; os princípios que as fundamentam e as posturas pedagógicas e concepções epistemológicas às quais se relacionam.

2.1 Abordagens Tradicionais

A abordagem nomeada de *Teatro escolar* é “considerada a representante ‘clássica’ do ensino tradicional em teatro” (SANTOS, 2000, p.50) e é baseada na montagem de espetáculos teatrais realizados por alunos perante uma plateia, tendo um texto literário como alicerce principal.

Muito embora a sua origem tenha sido nas escolas da Europa renascentista do final do século XVI, devido à revalorização da cultura greco-romana “que ao reintroduzir a literatura dramática clássica, passa a enfatizar a arte da retórica, abrindo campo para que as montagens teatrais, até então restritas ao meio profissional, viessem a fazer parte do ensino escolar” (SANTOS, 2012, p.17), essa abordagem é bastante comum ainda hoje e pode ser vista, por exemplo, nas montagens teatrais escolares realizadas em datas comemorativas do calendário escolar ou em períodos de finalização do ano letivo.

Ao buscar referências sobre as abordagens dramáticas no meio escolar e suas relações com a educação brasileira, encontro um artigo do professor e pesquisador Fabiano Tadeu Grazioli (2010), que contribuiu para que eu pudesse ter uma dimensão do contexto aqui apresentado.

Segundo Grazioli (2010), a montagem de peças teatrais na escola brasileira surgiu como uma atividade que movimentava a comunidade escolar nas décadas de

1960 e 1970, aspecto que, para o autor, pode ser compreendido a partir da obra *Dramatizações Escolares*, de Zulmira de Queiroz Breiner¹⁴.

Breiner reuniu uma coleção de textos teatrais com o objetivo de oferecer aos professores “matéria-prima” para as montagens escolares, que eram realizadas em comemorações típicas da escola. Segundo a autora, essas peças eram apresentadas mensalmente no clube de leitura do colégio Jacobina no Rio de Janeiro. Para Grazioli, “é esse contexto que vai garantir a grande aceitação da coletânea de Breiner” (2010, p.63). Segundo ele,

a aceitação vibrante da coletânea corresponde a uma necessidade do sistema escolar da época: textos prontos, que contemplem diversos temas, inclusive aqueles relacionados às datas comemorativas, como é o caso da peça *Prato de feijão*, que traz logo abaixo do título a seguinte informação: ‘para o dia das mães’, e da *Festa roceira*, indicada ‘para São João’ (GRAZIOLI, 2010, p. 63).

É possível afirmar, através de observações assistemáticas que, mesmo em outros contextos, montagens semelhantes a essas são feitas ainda hoje, para satisfazer o interesse da comunidade escolar (direção e professores) e “abrilhantar” os olhos dos pais, que, ingenuamente, não percebem que na maioria das vezes, essas apresentações não levam em conta o interesse do aluno e não respeitam as etapas de desenvolvimento das crianças. Conforme Santos (2012, p. 18):

O caráter *glamourizado* dessas práticas parece engolir os efeitos negativos à educação estética e a autonomia de pensamento: a supervalorização do ‘produto’ não condiz com os interesses e desejos das crianças; e o desconhecimento das relações de continuidade entre jogos simbólicos infantis e a representação teatral acarreta a adoção de padrões estéticos adultos e medidas autoritárias e disciplinares que significam entraves à formação estética, à atitude cooperativa e à experiência teatral, inerentemente criadora, lúdica e prazerosa.

A postura pedagógica que se relaciona ao *Teatro escolar* é a abordagem diretiva, na medida em que a ação pedagógica centra-se na figura do professor, “confundida com a do diretor de teatro (também assimilada ao modelo tradicional de teatro – ‘criador’ e ‘propulsor’ das ações dos atores), a dirigir, passo a passo, a ação

¹⁴ BREINER, Zulmira de Queiroz. **Dramatizações Escolares**. Rio de Janeiro: Aurora, [s.d.]. Segundo Grazioli, não foi possível precisar a data de publicação do livro, pois a obra consultada estava em péssimas condições de uso.

cênica das crianças e trabalhando em prol do resultado final [...]” (SANTOS, 2000, p. 50).

A concepção epistemológica que fundamenta a abordagem diretiva é o empirismo. Nessa concepção o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é tido, conforme já foi colocado anteriormente, como uma “tábula rasa”. Postura que, apesar da luta de alguns professores de Teatro, predomina ainda hoje, em muitas escolas brasileiras.

A abordagem denominada *método dramático* (play way) é frequentemente utilizada no meio escolar por professores de “história”, “literatura” ou “língua portuguesa” que desejam empreender uma didática diferente na sala de aula; ou como meio para que os alunos “apreendam” os conteúdos estudados. Trata-se da montagem e apresentação de um espetáculo ou cena teatral feito pelos alunos, tendo por base a matéria estudada em determinada disciplina. Segundo o apanhado de Courtney sobre a realidade das escolas inglesas, “no estudo da história, por exemplo, o método implicava usar o livro texto como estímulo (como uma base para a história da história), que as crianças, então, representavam – o ‘faz-de-conta’ permitia-lhes compreender (e assim aprender) os fatos históricos” (COURTNEY, 2006, p. 44).

Criada por Caldwey Cook, em 1917 na Inglaterra, tal abordagem valoriza a prática do Teatro na escola atrelada à aprendizagem de disciplinas e conteúdos de outras áreas do conhecimento, pois considera que a atividade lúdica na educação de crianças é um “meio natural” para o estudo de qualquer conteúdo.

Para Santos, a abordagem do *método dramático* assemelha-se, de modo geral, a do *Teatro escolar*, por não estar vinculada ao procedimento de aprendizagem da linguagem, cênica e por ser exercida de forma utilitária, a partir de moldes diretivos e sem padrões estéticos. Sendo assim, essa abordagem se torna alvo de críticas por parte dos professores de Teatro, que atribuem os clichês e as referências empobrecidas da prática teatral realizada na escola ao desconhecimento dos conteúdos teatrais por parte dos professores com formação em outras áreas. Segundo Grazioli (2010, p. 61),

o que percebemos na escola brasileira é um desdobramento nada positivo do *método dramático* que se articula a partir de compreensões equivocadas do mesmo. Cook, fundador desta corrente, ao fundamentar seu método na experiência, no esforço espontâneo, no livre interesse e no jogo, não se opõe à existência dos valores intrínsecos do teatro, pelo contrário, parece

se apoiar neles, uma vez que só um trabalho sério e fundamentado nesses valores consegue compreender com sucesso a complexa tarefa de ensinar por meio do teatro.

É possível afirmar, tendo em vista o mapeamento realizado por Courtney, que o *método dramático* e o *Teatro escolar* eram as abordagens preponderantes do Teatro no ambiente escolar, representando as “possibilidades exclusivas de atividade dramática na educação das crianças inglesas do início do século” (SANTOS, 2000, p 54).

Uma nova perspectiva de abordagem dramática só foi instaurada nas escolas na segunda metade do século XX, a partir do momento em que efetivamente se passou a considerar os apontamentos proferidos por pensadores como Platão, Rabelais, Rousseau e Dewey – de que o jogo natural era educacionalmente importante em si mesmo e de que era preciso “considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU apud COURTNEY, 2006, p.42).

De acordo com Santos, foi com base nas pesquisas de estudiosos dos campos da biologia e da psicologia, que se detiveram a estudar sobre o desenvolvimento da infância, que a encenação de peças na escola se tornou objeto de condenação. Tais estudos indicavam os malefícios acarretados nas crianças, em decorrência de estarem participando de atividades para as quais não estavam preparadas. Para Koudela,

a pedagogia contemporânea leva em conta a natureza própria da criança e apela para as leis da constituição psicológica do indivíduo e de seu desenvolvimento. A ideia evolucionista do desenvolvimento infantil e o fato de que a mente da criança é qualitativamente diferente da mente adulta, desenvolvida anteriormente por Rousseau e articulada por Pestalozzi e Froebel, considera a infância como estado de finalidade intrínseca e não como condição transitória, de preparação para a vida adulta. Institui-se assim o respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades (KOUDELA, 1998, p, 18).

A partir desse momento, a educação como um todo passa a repensar a ideia do professor como detentor do saber, como autoridade máxima, passando a centrar o trabalho educativo na ação da criança.

Junto a essa nova concepção de criança surge a abordagem do *drama criativo*, ligada à noção de “processo” em detrimento do “produto” teatral, ou seja, opondo-se a visão tradicional que “tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo” (KOUDELA, 1998, p. 18). Desde então, o próprio

entendimento da noção de “Teatro” passou a ser discutido, sendo substituído pelo termo “expressão dramática”, o que representava um rompimento definitivo com os paradigmas tradicionais de abordagem do Teatro no meio escolar.

Tal concepção acerca do desenvolvimento infantil fundamenta a criação da Escola Nova, inaugurada com base nos princípios de John Dewey (1859-1952), educador que centralizou a aprendizagem na ação da criança, no “aprender fazendo”. Segundo ele,

[...] a fonte primária de toda atividade educativa está nas atitudes e atividades instintivas e impulsivas da criança, e não na apresentação e aplicação de material externo, seja através de ideias de outros ou através dos sentidos; e, conseqüentemente, inúmeras atividades espontâneas das crianças, jogos, brincadeiras, mímicas... são passíveis de uso educacional, e não apenas isso, são as pedras fundamentais dos métodos educacionais (DEWEY apud COURTNEY, 2006, p. 42).

Para Koudela (1998, p.18), o movimento da Escola Nova “não se refere a um só tipo de escola ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino”. De acordo com Santos, a ideia da criança como centro do sistema de educação passa a predominar em todas as áreas do conhecimento, o que viria a abrir a possibilidade de valorização das áreas artísticas no currículo escolar.

No ensino do Teatro, essa orientação pedagógica designaria a abordagem do *drama criativo*, “que se relaciona à corrente anglo-americana do *drama*, desenvolvida pela norte-americana Winifred Ward (1930), mentora do *Creative Dramatics*” (SANTOS, 2000, p.56). Ward foi responsável por transpor as propostas da Escola Nova para o ensino do Teatro e, segundo Koudela (1998, p. 20) suas ideias “tiveram impacto considerável na Inglaterra e em todo Reino Unido, além dos Estados Unidos, onde o termo *Creative Dramatics* passou a designar todo o movimento de teatro realizado com crianças”.

Outro importante nome relacionado a esse movimento é o de Peter Slade (1954), que teve seu trabalho divulgado no Brasil por meio do seu livro *O Jogo Dramático Infantil*¹⁵, fundamentado num trabalho prático com crianças durante 20 anos. A teoria de Slade era “de que havia uma forma de arte ‘jogo dramático infantil’, no mesmo sentido que existe uma ‘arte infantil’ em seu direito próprio, e que poderia

¹⁵ Tradução de Tatiana Belinky (1978).

ter seu lugar no currículo juntamente com a música, arte, literatura e outros” (COURTNEY, 2006 p. 46).

De acordo com Courtney (2006), a abordagem de Slade propunha que a atividade dramática não fosse utilizada como recurso para o ensino de outras matérias, mas fosse considerada como uma disciplina autônoma, com seu próprio lugar e horário no currículo escolar. Tal proposta, segundo Santos, passou a representar uma nova maneira de engendrar o ensino do Teatro na escola, favorecendo para que os professores de Teatro viessem a conceber o movimento do *Teatro-Educação*, equivalente ao movimento *Arte-Educação*, criado pelos professores das Artes Plásticas¹⁶.

Os trabalhos de Ward e Slade representaram um considerável progresso na divulgação dos princípios da Escola Nova, consolidando o movimento de oposição aos paradigmas tradicionais. Contudo, devido ao fato de suas propostas associarem o ensino do Teatro a objetivos amplos, que poderiam ser alcançados por qualquer outro componente curricular, a área continuou necessitando da caracterização de conteúdos específicos.

Para Santos, essa perspectiva educacional contribuiu para a difusão de abordagens espontaneistas, baseadas em uma postura epistemológica apriorista, privando o ensino da atividade dramática dos seus objetivos próprios, e, os alunos, de um ensino do Teatro de qualidade.

Foram necessários alguns anos para que os professores de Teatro, que tinham visto nos ideais da Escola Nova uma forma de valorização da sua disciplina na escola, passassem a discutir as justificativas psicológicas, predominantes no discurso da área e que já não tinham cabimento. Foi assim, que orientados pela chamada corrente *essencialista*¹⁷, “defendida por Elliot Eisner (1972) e divulgada no Brasil através dos trabalhos de Ana Mae Barbosa e Ingrid Koudela (ambos 1984)” (SANTOS, 2000, p.58), que os professores de Teatro, no final da década de 1970, aliaram-se num movimento que buscava o reconhecimento do ensino do Teatro pela sua colaboração única ao desenvolvimento estético da criança.

¹⁶ Atualmente a nomenclatura utilizada é Artes Visuais.

¹⁷ A abordagem essencialista “considera que a arte tem uma contribuição única a dar para experiência e a cultura humanas, diferenciando-a de outros campos de estudo. Segundo os essencialistas, a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem de métodos de ensino estranhos à sua natureza” (KOUDELA, 1998).

No entanto, segundo Santos (2000, p. 58), muito embora algumas conquistas tenham sido alcançadas, a educação, de forma geral, não estava livre das concepções positivistas que eram reforçadas e alimentadas pela tendência liberal tecnicista “concebida a partir dos pressupostos de aprendizagem formulados por teóricos como Pavlov (1950) e, posteriormente, F. Skinner, ligadas à psicologia experimental behaviorista, de grande repercussão no ensino norte-americano” e que servira como modelo para a Reforma da educação brasileira em 1971.

Segundo Marly Meira (apud SANTOS, 2000, p.58) um dos indícios do tecnicismo na Arte pode ser visto através da concepção polivalente que fazia parte das propostas de ensino das disciplinas artísticas na educação escolar. Na perspectiva da autora:

A polivalência presta-se à concepção tecnicista da educação, na medida em que a Educação Artística passa a ser vista como mera atividade, exercendo ação subsidiária no currículo. Seu valor é medido em utilidade prática. Sem argumentos teóricos para imporem suas ideias sobre o verdadeiro significado do ensino da arte, os professores de Educação Artística acabaram por reforçar os equívocos históricos sobre o papel da arte na educação na cultura e na cidadania.

As propostas polivalentes em Arte – convergentes aos pressupostos da ditadura militar – fizeram-se presentes durante muitos anos nos currículos das escolas brasileiras, representando um declínio cujos efeitos se refletem ainda hoje.

2.2 Abordagens Contemporâneas

A noção do ensino do Teatro como construção de conhecimento só veio a delinear-se com os avanços do pensamento pedagógico em Arte, que passaram a valorizar o fato de que a aprendizagem teatral se dava a partir da interação da criança com a experiência estética.

Segundo Santos, foi a partir das concepções de Kant (1724-1804), sobre a Arte como meio de conhecimento, que a base filosófica do pensamento educacional contemporâneo foi constituída. Para Kant, a Arte possui especificidades em relação à ciência no que se refere ao juízo estético, sendo considerada uma habilidade essencialmente humana.

De acordo com Santos, os pressupostos de estudiosos como Susanne Langer (1941) e Ernest Cassirer (1944) também foram importantes para as reformulações do ensino da Arte pelos seus princípios fundamentais. Segundo ela,

as análises de Langer sobre o papel do símbolo na arte e as aproximações entre arte e jogo, presentes na obra de Cassirer, seriam apropriadas ao 'discurso' da área das artes, significando uma revisão das perspectivas educacionais das disciplinas artísticas, que passariam a ser valorizadas pelos seus aspectos essenciais (SANTOS, 2000, p. 59).

As teorias construtivistas – através dos estudos de Piaget, Henri Wallon (1879 – 1962) e Lev S. Vygotsky (1896 – 1934) – sobre o desenvolvimento infantil também representaram forte influência para que os estudiosos fundamentassem suas teorias sobre a construção do conhecimento em Arte. Segundo Santos (2002, p.59),

as relações entre a atividade lúdica e a construção da inteligência na teoria de Piaget têm alicerçado pesquisas envolvendo diferentes campos do saber e despertado o interesse de professores das mais diversas áreas pelos diferentes aspectos do jogo infantil, implicando novos modos de estruturar a ação pedagógica.

Do mesmo modo, no Brasil, Paulo Freire foi considerado de inestimável importância para a construção da identidade do professor de Arte, e, o seu pensamento serviu de base para o ensino das Artes em geral.

Na esteira das reflexões de Santos, considero importante ressaltar que dois autores que foram de grande importância para a área do Teatro, tais sejam: Augusto Boal e Joana Lopes.

Boal, inspirado na teoria de Freire, criou o teatro do oprimido (1975), uma maneira de abordar o teatro como veículo de libertação popular; e Joana Lopes (1980) debruçou-se sobre o ensino do Teatro a partir dos princípios de Freire e Boal, e sistematizou as etapas de desenvolvimento dramático¹⁸ através de experiências desenvolvidas e registradas por ela com grupos de crianças e jovens nos anos sessenta e setenta.

De acordo com Santos (2000, p. 61) “a concepção de Lopes parte da sua oposição aos modelos espontaneístas de Slade e discute a construção de

¹⁸ “Segundo Lopes (1980), as etapas evolutivas do jogo dramático (termo usado na mesma acepção de jogo simbólico em Piaget) na criança, desenvolvem-se de maneira espontânea e correspondem às seguintes designações: as *primeiras imitações*, a brincadeira dramatizada, que se divide em *fundo-de-quintal* e *faz-de-conta*, a *intenção de realismo* e o *realismo*” (SANTOS, 2000, p. 61).

conhecimento teatral, considerando alguns princípios de Piaget na sua análise da evolução da atividade dramática da criança”.

É a partir dessas influências que se constitui a base intelectual das abordagens contemporâneas do Teatro no ensino brasileiro, tendo como referência as cobranças da educação frente a uma sociedade que passa a ter seus valores ditados pela mídia e pela indústria cultural. Deste modo, o professor de Teatro necessita ter, segundo a autora, um domínio não só da Arte teatral como um todo, mas também das manifestações culturais relacionadas a ela, para que sua ação pedagógica possa “significar compreensão, ampliação e transformação do mundo” (SANTOS, 2000, p. 62) e estar em consonância com os interesses de alunos que fazem parte de uma “sociedade globalizada e complexa, no qual a prática teatral representa a ampliação das possibilidades de ação do sujeito ante os desafios do cotidiano” (SANTOS, 2012, p.21).

O *jogo dramático*, o *jogo teatral* assim como algumas experimentações realizadas mais recentemente a partir de princípios do dito *Teatro pós-dramático* são, de acordo com as pesquisas realizadas para este trabalho, possibilidades interessantes de se conceber o Teatro na escola a partir de uma postura pedagógica interacionista que compreende o Teatro como construção de conhecimento e que considera em suas propostas metodológicas as especificidades da sociedade atual.

De acordo com Moraes (2011a, p. 66):

O processo teatral a partir de jogos, taticamente, estabelece uma relação de parceria entre professor e aluno, promovendo um trabalho social de coletividade. O professor, diante do processo ensino-aprendizagem, deixa de ser o detentor do conhecimento para ser o coordenador estabelecendo uma relação de confiança mútua. As aulas, não tendo um programa de ensino convencional com conteúdo definido como as outras disciplinas, que inclusive possuem um livro didático a seguir, possibilitam uma liberdade do ensino que promove também um espaço táctico aberto para a criação.

Sendo assim, amparada por alguns teóricos que pesquisam sobre as referidas metodologias de ensino, passo a um breve comentário sobre elas, iniciando pela caracterização da abordagem conhecida no Brasil como *Jogo Dramático*. Segundo Flávio Desgranges (2006), não é possível realizar uma definição fechada sobre o *jogo dramático*, devido ao fato de ser uma atividade praticada em muitos países, tendo suas regras adaptadas à realidade de cada lugar em função da experiência de cada professor e das necessidades de cada grupo.

É possível inclusive, identificar uma distinção bastante clara entre o *jogo dramático* na acepção inglesa e francesa, o que talvez justifique as confusões tão comuns envolvendo a compreensão deste termo.

O Inglês Peter Slade, autor já referido neste trabalho, por exemplo, compreende o *jogo dramático* como uma prática inerente à criança e não como uma atividade teatral, pois, na sua concepção e proposição, não há uma preocupação com o discurso cênico, tampouco, se estabelece durante o jogo a relação palco-plateia.

Para Desgranges (2006, p. 93), Slade considerava,

[...] o *jogo dramático infantil* como uma atividade pertencente ao próprio brincar das crianças, e que, quando proposta em sala de aula, ou em contextos educacionais, deve ter por base as atividades lúdicas que estas desenvolvem entre si. Estes jogos não são, portanto, compreendidos como uma atividade teatral para o autor, já que não estabelece uma relação palco-plateia, ou a preocupação de construção de um discurso cênico. Além do que, o objetivo principal da atividade não envolve a preocupação com a exploração e a apreensão do teatro enquanto linguagem.

Talvez por isso que, ao se referir sobre a concepção de Slade sobre o *jogo dramático*, Desgranges (2006, p. 93) faça algumas provocações:

Mas se esse jogo de faz-de-conta é atividade natural da criança, por que então a presença de um adulto? Se ele pouco pode ganhar em eficácia com a presença do professor e com a sua integração à escola, por que fazê-lo? A perspectiva educacional da atividade dramática não se potencializa ao tratarmos o teatro enquanto linguagem?

Os questionamentos do autor são pertinentes quando se pensa em realizar um trabalho em Teatro no qual a criança tenha a possibilidade de interagir com as formas dramáticas, e na medida em que esta interação ocorre através da presença de um professor especializado que irá lhe propor atividades que o desafiem. Afinal, “sem a vontade de inventar diferentes possibilidades de investigação da linguagem teatral e de sua atuação enquanto instrumento de reflexão da vida social, o *jogo dramático* perde a sua vitalidade” (DESGRANGES, 2006, p.94).

De maneira diferente da que concebe a corrente inglesa, na tradição francesa o *jogo dramático* é compreendido como prática teatral, ou seja: “atividade em que, tanto a experiência de estar em cena, quanto à de observar os jogadores no palco,

tornam-se relevantes para o processo de investigação” (DESGRANGES, 2006, p. 94) e o jogo passa a ser valorizado justamente pelo seu caráter artístico.

Sendo assim, espera-se que os participantes, sem perder o prazer, próprio do jogo de caráter espontâneo, tornem-se capazes de criar um discurso através da linguagem cênica. A tarefa do professor, neste caso, é manter vivo o divertimento aliado à aprendizagem.

Conforme Desgranges, o *jogo dramático* surge na França nas primeiras décadas do séc. XX, podendo ser visto em vários contextos, principalmente o escolar, e tornando-se muito valorizado por seu caráter educacional. Desde o seu surgimento, autores de várias nacionalidades já se detiveram a estudar o assunto, chegando muitas vezes a enquadramentos diferentes sobre ele.

Na França, dentre os autores que pesquisaram sobre o tema, merecem destaque: Leon Chancerel (1953), Pierre Leenhardt (1973), Dominique Oberlé (1989) e principalmente, Jean Pierre Ryngaert (1977), que, na década de 1970, realizou uma pesquisa detalhada sobre essa prática nas escolas francesas, servindo de base para o estudo de pesquisadores de vários países. De acordo com Santos, “uma descrição ampla e contextualizada dessa abordagem metodológica encontra-se no estudo desenvolvido por Ryngaert (1977), intitulado *O Jogo Dramático no Meio Escolar*” (2000, p. 63)¹⁹.

Santos aponta também as ideias de Jean Chateau (1954) e os nomes de Catherine Dasté (1975) e Richard Monod (1983) como autores que desenvolveram trabalhos relacionados à prática do *jogo dramático*. Segundo a autora, a abordagem francesa não teve a mesma repercussão que a abordagem do *drama criativo*, ligada à corrente inglesa, pelo fato de não ter havido muitas publicações da obra destes autores no Brasil.

Essa dificuldade de acesso aos princípios que norteiam a metodologia do *jogo dramático* acaba restringindo essa atividade “a poucos professores que, na busca de ampliarem o seu trabalho, recorrem às obras no original, a traduções portuguesas, ou, ainda, a pequenos artigos que chegaram até nós através de estudiosos brasileiros que realizaram pesquisas na França” (SANTOS, 2000, p. 62).

¹⁹ No Brasil, tivemos acesso à obra desse autor através da tradução portuguesa feita em 1981. E atualmente, há uma obra deste autor mais atualizada sobre o assunto, intitulada: *Jogar Representar* (1985), que foi traduzida para o português em 2009.

Em outros países diversos autores pesquisaram sobre o assunto, dentre os quais Desgranges destaca: Tomás Motos e Francisco Tejado (1999) na Espanha e Hélène Beauchamp (1980), Jean-Claude Landier e Gisèle Barret²⁰ (1991), no Canadá. No Brasil, conforme o autor, podem ser vistas pesquisas relacionadas ao tema, ligadas aos nomes de Olga Reverbel (1989) e Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (1986).

De acordo com Santos, Pupo realizou, em 1991²¹, uma das raras publicações nacionais sobre essa questão até então. Nela, “a autora trata das diferentes práticas dramáticas com crianças, salientando a necessidade de distinguir a terminologia a ser utilizada, e principiando por caracterizar as atividades de faz-de-conta e de *jogo dramático*” (PUPO, 2000, p. 63).

Segundo Santos, muito embora alguns autores usem o termo *jogo dramático* como sinônimo de faz-de-conta²², para Pupo, o *jogo dramático* representa uma modalidade específica, que tem regras próprias e que necessita da presença de um educador para conduzi-lo. Sob essa ótica, o *jogo dramático* constitui-se:

[...] na divisão temporária entre quem joga e quem assiste; na observação de regras de funcionamento, tais como número de participantes, modalidades de avaliação [...]; na proposição de temas ou de elementos da própria linguagem teatral – ação, espaço, personagem – como ponto de partida para o jogo; na ação no aqui e agora, que engendra o sentido (PUPO apud SANTOS, 2000, p. 63).

Para Desgranges, o *jogo dramático* é considerado como uma atividade coletiva, na qual, os participantes elaboram as regras do discurso cênico durante o próprio ato de jogar, o que se dá, muitas vezes, sem a necessidade de uma apresentação formal, mas no interior de uma oficina de Teatro. Outro ponto fundamental é que no momento do jogo, os alunos que estão fora de cena, se estiverem atentos ao jogo proposto pelos colegas, também poderão fazer deste, um momento de grande aprendizado do conhecimento teatral.

²⁰ “Landier & Barret, contudo, fazem questão de diferenciar seu trabalho, defendendo a ideia de que o conceito de ‘*jogo dramático*’ deva referir-se somente às práticas de jogos improvisacionais que trabalham o desenvolvimento pessoal da criança, especialmente os menores, e que, segundo eles, as atividades propriamente teatrais, desenvolvidas nos anos subsequentes nas escolas, às quais estes educadores se dedicam, devem ser conceituadas como ‘expressão dramática’ (*expression dramatique*)” (DESGRANGES, 2006, 2010, p. 95).

²¹ PUPO, Maria Lúcia de S. B. Práticas Dramáticas na Instituição Escolar. São Paulo, 1991 (mimeo).

²² “Pupo utiliza o termo faz-de-conta na mesma acepção usada por Piaget (1945) para designar o *jogo simbólico*, também chamado *jogo de imaginação*” (SANTOS, 2000, p. 63).

Nessa perspectiva, busca-se desenvolver através da prática do *jogo dramático*, não só a capacidade expressiva, mas também a capacidade analítica do aluno, “exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para [fazer] uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral” (DESGRANGES, 2006, p.95). Além disso, para o autor,

o *jogo dramático* apresenta-se também como um instrumento de análise do mundo: as situações cotidianas são vistas e revistas, moldadas e modificadas no jogo, e o indivíduo pode sempre parar, voltar atrás e tentar de novo. Essa estrutura repetitiva do *jogo dramático*, [...] constitui-se em um de seus aspectos fundamentais, já que, no decorrer de muitos exercícios, propõe-se que, após a análise da cena feita pelos jogadores-espectadores, os jogadores-atores possam retomá-la, redefini-la com base nos comentários feitos pelo grupo, e apresenta-la de novo (DESGRANGES, 2006, p. 95).

Santos ressalta outro aspecto relevante a ser considerado: o *jogo dramático*, na acepção francesa, é valorizado pela busca de uma “teatralidade assumida”. A afirmação de Santos é engendrada a partir das colocações de Ryngaert, pois para esse autor “é utilizando o artifício, afirmando plenamente a teatralidade, que o *jogo dramático* se transforma num instrumento de análise do mundo” (RYNGAERT, 1977, p. 70). Além disso, dentre as definições de *jogo dramático* proferidas pelo autor, encontra-se em primeiro lugar a de que “o *jogo dramático* não visa uma reprodução fiel da realidade, mas sim a sua análise a partir dum discurso produzido numa linguagem artística original que se afasta do naturalismo” (RYNGAERT, 1981, p. 34).

Nesse sentido, encontro similaridade nas considerações de Koudela (1998, p.31) sobre o papel do símbolo na Arte:

Ao analisarmos a especificidade do símbolo na arte, verificamos que ele não implica em consequência, nem se refere a um significado. Ao contrário, o desligamento da realidade é um fator indicativo de sua natureza. Ele tende a aparecer como que dissociado do seu ambiente. Na arte, o símbolo não é utilizado para dirigirmos rumo a algo prático. Na medida em que a arte não pode ser reduzida a uma experiência comum, os significados que ela fornece não podem ser equiparados àqueles que são veiculados através do símbolo usual.

Sendo assim, é possível afirmar que a teatralidade surge justamente na interação das crianças entre si e com o *jogo dramático*, durante os momentos de relação entre a realidade e os signos e convenções do Teatro contemporâneo.

Deste modo, o que interessa na prática pedagógica em Teatro é justamente a busca pelas possibilidades de intermediação entre o real e a convenção, para que daí surja uma nova produção de sentido inerente à comunicação teatral e necessária para o desenvolvimento do senso estético.

Como segunda possibilidade de abordagem contemporânea do Teatro no meio escolar, escolho enfocar o *jogo teatral*, que, de forma semelhante à abordagem do *jogo dramático*, busca superar as ideias de livre expressão, surgidas na abordagem do *drama criativo*. De acordo com Koudela, “o objetivo da livre expressão da imaginação criativa é aqui substituído pelo parâmetro da linguagem artística do teatro – fornecido pela regra do *jogo teatral*. Abre-se assim a possibilidade para a realização de um verdadeiro trabalho de educação” (In. SPOLIN, 1998, XXIV).

O Termo *jogo teatral* costuma relacionar-se ao nome da norte-americana Viola Spolin (1906-1994), pois, foi através de seu trabalho que esta modalidade improvisacional se tornou conhecida mundialmente.

Inspirada nas teorias de Stanislavski sobre o trabalho do ator, Viola Spolin criou uma metodologia de ensino do Teatro baseada em improvisações e com uma didática própria. Sua proposta educacional foi desenvolvida nos anos 1960, período em que realizou pesquisas junto a crianças e em comunidades de bairro de Chicago, com a intenção de buscar a autenticidade e a verdade do Teatro, num movimento de apoio ao *Off-off- Broadway*²³.

No Brasil, tivemos acesso à obra de Spolin através da professora e pesquisadora Ingrid Koudela, que traduziu inicialmente o livro *Improvisação para o Teatro* (1963)²⁴ para a língua portuguesa, tornando-se, segundo Santos, a principal representante dessa abordagem metodológica no Brasil. Por meio do trabalho de Koudela, como tradutora e como pesquisadora, os jogos teatrais tornaram-se referência “em todos os níveis do ensino do teatro no nosso meio educacional, frequentemente utilizado na formação profissional em teatro e praticado com crianças, adolescentes e adultos” (SANTOS, 2000, p.65).

²³ “Esse movimento de vanguarda originado nas regiões periféricas da cidade de Nova Iorque e difundido em todos os Estados Unidos, buscava “reinventar” o teatro, através da criação de formas independentes dos ditames comerciais e tradicionais do *show business*, na Broadway, concebidas a partir do trabalho experimental do ator e na criação coletiva” (SANTOS, 2000, p. 65).

²⁴ Depois de *Improvisação para o Teatro*, Koudela traduziu outras obras de Spolin para a língua portuguesa.

Como observa Koudela, um dos pontos altos da proposta de Spolin está no fato dela buscar desenvolver uma proposta de trabalho que valoriza a experiência viva do teatro e na qual o encontro com a plateia é a cada momento redescoberto. Vejamos:

Concebido desta forma, o teatro deixa de ser uma técnica ou um domínio de especialistas. O fazer artístico é concebido como uma relação de trabalho. A partir daí pode haver a substituição do tão mitificado conceito de 'talento' pela consciência do processo de criação. Nesta medida o sistema se destina a todas as pessoas: profissionais, amadores ou crianças (in SPOLIN, 1998, XXIV).

É possível verificar esse posicionamento já no primeiro capítulo do livro *Improvisação para o Teatro*, no qual Spolin reflete sobre a Experiência Criativa. Para ela qualquer pessoa que desejar pode fazer teatro, pois o que se costuma considerar, "talento" está diretamente relacionado às nossas oportunidades de experienciar determinadas circunstâncias. Sendo assim Spolin propõe,

reconsiderar o que significa 'talento'. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada (SPOLIN, 1998, p. 3).

Segundo Santos, é a partir desta concepção que Spolin desenvolve a sua metodologia de trabalho. Amparada por uma percepção que desmistifica a ideia de talento e que "concebe a aprendizagem do teatro como relacionada à capacidade de experimentação, de criação de uma realidade estabelecida por um grupo (no qual inclui o professor, ou o diretor de teatro) em função de um interesse comum" (SANTOS, 2000, p. 66).

Em seu livro, Spolin descreve "os sete aspectos da espontaneidade", enfocando todos os princípios que engendram a sua proposta de trabalho, que constituem elementos preciosos, para que uma profícua relação de ensino-aprendizagem em Teatro se estabeleça.

O primeiro aspecto focado por Spolin é estrutura do "jogo". Segundo ela, para que o *jogo teatral* se desenvolva é necessário um acordo grupal (por parte dos participantes) acerca das regras e da realidade que será mostrada durante a encenação. O mais interessante, contudo, é que Spolin acredita que esse acordo acontece de forma espontânea, a partir do momento em que a criança estiver pronta para entender e respeitar as "regras do jogo". Ou seja:

Sem uma autoridade de fora impondo-se aos jogadores, dizendo-lhes, o que fazer, quando e como, cada um livremente escolhe a autodisciplina ao aceitar as *regras do jogo* ('desse jeito é mais gostoso') e acata as decisões de grupo com entusiasmo e confiança. Sem alguém para agradar ou dar concessões, o jogador, pode, então, concentrar toda a sua energia no problema e aprender aquilo que veio aprender (SPOLIN, 1998, p. 6).

Em “aprovação/desaprovação”, segundo aspecto descrito, a autora refere-se à necessidade de superação da díade aprovação/desaprovação, como uma medida necessária ao funcionamento do jogo. Para ela, “a expectativa de julgamento impede um relacionamento livre nos trabalhos de atuação” (SPOLIN, 1998, p.7). Spolin considera um bom relacionamento entre professor e aluno como fator indispensável ao desenvolvimento da espontaneidade. Para ela “a verdadeira liberdade pessoal e auto-expressão só podem florescer numa atmosfera onde as atitudes permitem igualdade entre o aluno e o professor, e as dependências do aluno pelo professor e do professor pelo aluno sejam eliminadas” (SPOLIN, 1998, p.8).

No aspecto seguinte, Spolin destaca a necessidade de um relacionamento cooperativo entre o “grupo” de jogadores. Nesse sentido, é importante que todos os participantes sejam ativos nas decisões engendradas durante o jogo. Segundo a autora, “se uma pessoa domina, os outros membros têm pouco crescimento ou prazer na atividade, não existe um verdadeiro relacionamento de grupo” (SPOLIN, 1998, p. 8). Portanto, o foco do trabalho, deve ser a busca da superação de posturas competitivas, em favor de posturas cooperativas.

A “plateia” é o quarto aspecto mencionado por ela. Para a autora, a efetiva compreensão da presença da plateia faz com que o aluno-ator sinta-se livre para jogar, sem ficar preocupado com julgamentos externos e sem exibicionismo. “Quando a plateia é entendida como sendo uma parte orgânica da experiência teatral, o aluno-ator ganha um sentido de responsabilidade para com ela que não tem nenhuma tensão nervosa” (SPOLIN, 1998, p.12).

No quinto aspecto, a autora refere-se às “técnicas teatrais” e, nesse sentido, busca afirmar o fato de que as técnicas devem estar a serviço do ator e não o contrário. Nessa perspectiva, as técnicas não podem ser tidas como sagradas ou imutáveis, pois “os estilos no teatro mudam radicalmente” com o passar do tempo. Além disso, as técnicas devem servir à comunicação, visto que “a existência da comunicação é muito mais importante do que o método usado” (SPOLIN, 1998, p.12).

O sexto aspecto da espontaneidade, segundo Spolin é a “transposição do processo de aprendizagem para a vida diária”. Segundo ela, é justamente na vida diária que encontraremos o material para o trabalho com teatro; e “o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção de mundo e de nós mesmos dentro dele” (SPOLIN, 1998, p. 13).

Por fim, temos o sétimo e último aspecto, que diz respeito à chamada “fiscalização”. Spolin busca valorizar o envolvimento físico como um meio de chegar ao intuitivo. Segundo Santos (2000, p. 15), para a autora, “o ator cria a realidade teatral tornando-a física” e ao torná-la física, deverá *mostrar* ao invés de *contar* a realidade teatral. Ao discorrer sobre o último aspecto descrito por Spolin, Desgranges (2006, p.115) nos diz que “é proposto ao jogador que não sinta e sim corporifique, que não imagine e sim veja, que não interprete e sim comunique, que não conte e sim mostre. Ou seja, tornar real ao invés de fazer de conta”.

De acordo com Santos, a ideia de fiscalização (de tornar físico) relaciona-se ao verbo *mostrar* (realidade física; ação), em oposição a *contar* (verbalizar, a não-ação). Segundo a autora, essa distinção é fundamental para a compreensão dos jogos teatrais, na medida em que o verbo *mostrar* é corrente na proposta de Spolin.

É possível verificar uma aproximação entre a ideia de fiscalização, contida na proposta de Spolin e o conceito de ação física, desenvolvido por Stanislavski. Tal afirmação pode ser observada se analisarmos os princípios de Stanislavski sobre a ação física. Para o autor:

[...] não há uma única situação imaginária que não contenha um certo grau de ação ou pensamento; nenhuma ação física deve ser criada sem que se acredite em sua realidade, e, conseqüentemente, sem que haja um senso de autenticidade. Tudo isso atesta a estreita ligação existente entre as ações físicas e todos os chamados ‘elementos’ do estado interior de criação (STANISLAVSKI apud SANTOS, 2000, p. 66).

A partir dos sete aspectos da espontaneidade, é legítimo afirmar que na sua proposta de trabalho, Spolin deseja proporcionar possibilidades, por meio do *jogo teatral*, para que os jogadores possam experimentar as formas teatrais na sua inteireza, envolvendo-se na atividade de modo intelectual, físico e intuitivo.

No entanto, segundo a autora, esse envolvimento só ocorre quando há um ambiente propício à experiência. Nesse sentido faz-se necessário uma condução adequada da atividade teatral por parte do professor, que facilite o surgimento da

espontaneidade e que possibilite ao aluno sentir liberdade para experimentar a linguagem teatral.

Essa liberdade, contudo, não impede que o *jogo teatral* tenha sido pensado para ser executado a partir de regras claras de desenvolvimento. Sendo assim, tendo por base os jogos tradicionais infantis, Viola Spolin desenvolve alguns princípios fundamentais para a execução do *jogo teatral*. Tais procedimentos deram ao seu trabalho um caráter inovador, tornando a sua metodologia de ensino uma referência na área da Pedagogia do Teatro.

Segundo Santos (2000, p. 67), os princípios de Spolin “são didaticamente apresentados e a sua abordagem prática sugere a adoção de uma terminologia própria, cuidadosamente definida e contextualizada, o que implica a observância de um conjunto preciso de regras”, que podem ser vistas nitidamente na descrição das atividades propostas por ela.

Nesse sentido, uma aula envolvendo jogos teatrais é planejada tendo por base os seguintes aspectos: *escolha dos times e apresentação do problema*, momento em que a partir do acordo grupal, são definidas as equipes de jogo e a realidade a ser jogada; *estabelecimento da estrutura do jogo*, definido pelos aspectos *onde* (lugar em que se passa a ação), *quem* (personagens) e *o quê* (ação dos personagens no jogo); *definição do foco*, ou seja, do ponto de concentração, que será a base para a solução do problema de atuação²⁵; *instrução*, intervenção pedagógica (realizada pelo condutor da atividade) que ocorre durante o jogo, com a finalidade de contribuir para que a atenção dos jogadores não se desvie do foco; e por fim *avaliação*, momento realizado assim que o jogo termina, tendo por objetivo discutir os diversos aspectos da técnica teatral que foram experimentados pelos participantes com base no foco do exercício²⁶.

Embora a metodologia de Spolin seja bastante clara, é primordial que antes de realizar um trabalho com *jogos teatrais*, ela seja compreendida na íntegra, para

²⁵ “Propor problemas para resolver problemas, esta é, pois, a norma básica do sistema de Jogos Teatrais, em que a definição do problema cria, por um lado, um ponto de concentração único e claro para o grupo, tanto para os jogadores em cena quanto para os que observam, e, por outro, organiza um esquema de jogo em que não há uma única resposta possível, e nem certo ou errado. Existem sim infinitas possibilidades a serem experimentadas, o que deixa o grupo todo envolvido na criação de resoluções cabíveis, nunca definitivas. Trabalhar em função do foco estimula, portanto, uma ação conjunta.” (DESGRANGES, 2006, 2010, p.114).

²⁶ “A concentração do debate no foco do exercício, por sua vez, tem por objetivo não deixar que os comentários acerca das cenas fiquem muito vagos, ou excessivamente pessoais, tornando pouco produtiva a avaliação” (DESGRANGES, 2006, 2010, p.119).

que os seus princípios não sejam distorcidos, o que causaria um equívoco à sua proposta. Segundo Santos “a própria autora alerta para os ‘perigos’ da adoção mecânica dos *jogos teatrais*, [...] sob pena de se transformarem em mais um recurso tecnicista, dos tantos ainda correntes no nosso meio educacional” (SANTOS, 2000, p. 69).

Desse modo, é fundamental que o condutor do jogo, seja um professor atento aos princípios metodológicos desenvolvidos por ela e ao fato que,

a linguagem teatral não é apresentada pelo coordenador como algo pronto, acabado, algo que o professor, que sabe, vai transmitir para os alunos que não sabem. Ao contrário disso, é apresentada uma linguagem em construção permanente, sempre apta a ser inventada e reinventada. Com isso, busca-se manter o diálogo permanente entre teatro e mundo lá fora, tendo em vista que a linguagem teatral pode e precisa ser constantemente revista em sua busca de representação da vida, cabendo aos participantes investirem e construir signos cênicos que deem conta efetiva da vida na contemporaneidade (DESGRANGES, 2006, 2010, p. 117).

É possível verificar através do pensamento de Desgranges, que o *jogo teatral* se aparta da ideia de transmissão de conhecimento. Num outro trecho, o autor refere-se ainda mais claramente a esse aspecto:

O sistema de Jogos Teatrais [...] estrutura-se menos como uma transmissão de conteúdos e mais como uma proposição de experiências, nas quais o participante vai formular as suas descobertas, elaborar as suas respostas, construindo, como foi dito, o próprio conhecimento durante o processo de aprendizagem (DESGRANGES, 2006, 2010, p.117)

Para o autor, o sistema de Spolin tem por objetivo estimular o aluno-ator a “construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, através de um método em que o indivíduo, junto com o grupo aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi experimentado” (DESGRANGES, 2006, 2010, p. 110).

De modo semelhante, Santos (2000, p. 68) afirma que a proposta de Spolin “parte da oposição radical às soluções previamente planejadas e pressupõe a ação pedagógica em permanente avaliação em si mesmo”; e que os jogos só adquirem fundamento na interação com os processos de desenvolvimento individual dos alunos. Sendo assim, a aquisição do conhecimento teatral é uma conquista que decorre da interação de cada um dos alunos, e do grupo todo, no momento em que

estes, conseguem solucionar juntos os problemas de atuação que são, na realidade, a base dos jogos teatrais.

Consequentemente, é possível afirmar, que, nessa visão de educação, a concepção epistemológica ampara uma postura pedagógica que prima pelo desenvolvimento global da criança, considerada como protagonista no processo de construção do conhecimento em Teatro.

Ainda sobre a contribuição de Spolin, Desgranges considera que a abordagem dos *Jogos Teatrais* mereceriam uma análise crítica²⁷, pois se trata de um sistema bastante didático e com princípios próprios, cuja a metodologia pode, por vezes, ser compreendida como uma cartilha, ou mesmo ser usada de forma enrijecida. Tal aspecto exige sensibilidade por parte do professor ou do coordenador da atividade, para se apropriar-se do sistema conforme os objetivos do seu trabalho, sentindo-se livre, para, se for o caso, problematizar as próprias sugestões propostas pela autora. Pois, “ao mesmo tempo em que Spolin apresenta um sistema que pretende regular e abranger a atividade teatral, ele existe para ser superado e negado enquanto conjunto de regras” (KOUDELA, 1998, p. 47).

Mais recentemente o campo da Pedagogia do Teatro tem se alargado e buscado aproximar às técnicas de Teatro trabalhadas na escola das teorias e práticas desenvolvidas na cena teatral contemporânea. Um exemplo disso são alguns trabalhos realizados na escola a partir dos princípios do teatro pós-dramático.

No entanto antes de exemplificar, a partir da prática de sala de aula de alguns professores, como vem sendo desenvolvidas propostas e projetos de trabalho embasados por princípios do teatro pós-dramático considero fundamental situar o leitor a respeito de alguns conceitos que estão relacionados a essa maneira de pensar o fazer teatral. Para tanto, me utilizo do texto *Teatralidades Contemporâneas*²⁸ (2009) da pesquisadora e professora Silvia Fernandes.

Na segunda metade do século XX, a encenação foi adquirindo novos contornos, principalmente a partir da ascensão da figura do encenador o “que resultou no deslocamento do ator e do dramaturgo do núcleo central da constituição do teatro” (FERNANDES, 2009, p. 13). Com isso, o texto dramático adquire um novo *status* e passa a ser considerado como mais um elemento entre tantos outros

²⁷ Um destaque maior sobre o assunto pode ser encontrado em Desgranges (2006).

²⁸ Vide Referências.

da encenação, e o ator perde o rótulo de “monstro sagrado” e passa a dividir a atenção do espectador com novos componentes presentes na cena.

Vsevolod Meyerhold, Edward Gordon Craig, Adolphe Appia e Nicolai Evreinov são exemplos do esforço de composição de uma arte cênica relativamente independente do texto dramático, e se tornam os principais modelos da teatralidade centrada no moderno diretor teatral (FERNANDES, 2009, p.14).

Essas novas formas de pensar a encenação foram, aos poucos, dando lugar a inovações que geraram novas concepções sobre o teatro, abrindo espaço para o que o teórico Hans- Thies Lehmann (1999) viria a chamar de *teatro pós-dramático*.

Segundo Fernandes (2009, p. 15), se no teatro dramático o foco central está na ficção e na criação de uma ilusão, o *teatro pós-dramático* se desenvolve numa possibilidade de transgressão dos gêneros e abre perspectivas para além do drama. Ele “costuma oferecer ao espectador a ‘sobriedade lúdica e operatória’ do jogo, e não o efeito de ilusão da representação”. Além disso, ao invés de se revelar em ação ele se encontra na esfera da situação; a fábula é colocada em segundo plano e o acontecimento cênico torna-se pura presentificação, apagando, assim, toda noção de reprodução ou repetição do real. Não há uma preocupação em contar uma história com início, meio e fim.

Do ponto de vista de quem atua, o ato de se fazer presente é assumido radicalmente. No teatro pós-dramático, o que se observa é ‘mais *presença* que representação, mais *experiência partilhada*, do que experiência transmitida, mais *processo* do que resultado, mais *manifestação* do que significação, mais *impulsão de energia* do que informação’ (PUPO, 2008, p. 224).

Pupo (2008, p. 221), traduz alguns signos teatrais pós-dramáticos, descritos por Lehmann, dentre eles: a abundância de elementos utilizados em cena numa absoluta simultaneidade para sobrecarregar a percepção; a recusa de síntese; a busca por despertar a percepção sensorial do espectador e, nesse sentido, a não hierarquização entre palavras, imagens e sons; a justaposição dos procedimentos teatrais e o caráter fragmentado da encenação.

Lehmann (1999) atribui à pluralidade fragmentária da cena contemporânea a processos literários e cênicos multifacetados, que acabam por borrar os limites do que é especificamente teatral. De acordo com Fernandes (2009, p.13),

o traço mais evidente [do teatro pós-dramático] talvez seja a frequência com que se situam em terrenos híbridos de artes plásticas, música, dança, cinema, vídeo, performance e novas mídias, e a opção por processos criativos descentrados, avessos à ascendência do drama para constituição de sua teatralidade e seu sentido.

Segundo Pupo (2008), a performance e o *happening* são algumas das demonstrações mais explícitas da cena pós-dramática. Nessas manifestações, o artista elimina a ideia de encarnação de um personagem, ou seja, o *performer* não se preocupa com a representação mimética, mas atua em seu próprio nome, encena o seu próprio eu. A relação entre atores e espectadores acontece de forma tão intensa que o público, por vezes desconfortável, é levado a repensar a sua concepção de arte. Além disso, uma completa mudança na percepção da plateia passa a ocorrer na medida em que a encenação teatral passa a se valorizar mais como processo do que como produto acabado.

É possível verificar possibilidades de relação entre a performance e o teatro contemporâneo nas teorias de Josette Féral que, numa busca de redefinição dos princípios de Lehmann acerca do teatro Pós-dramático cria o conceito teatro performativo. A ensaísta considera a nomenclatura definida por Lehmann muito genérica e pouco eficaz. Por isso utiliza a terminologia teatro performativo, a partir da definição de performance, advinda do conceito de *performance art*²⁹. Esse conceito passa a ser projetado por Féral, no momento em que a estudiosa começa a perceber a forte influência de elementos da performance no teatro contemporâneo.

Para a ensaísta, o teatro contemporâneo beneficiou-se amplamente de algumas conquistas da arte da performance, já que as práticas performativas redefiniram os parâmetros que permitiram pensar a arte e, evidentemente, tiveram influência radical sobre a cena teatral que adotou alguns de seus princípios.

Segundo Fernandes (2009, p. 18), a principal contribuição da performance, se encontra na origem do termo *performatividade*. Austin³⁰ e Searle³¹, por meio de suas

²⁹ A performance art tem origens no início dos anos 1960, quando as ações executadas ao vivo por artistas foram apresentados pela primeira vez como uma alternativa ou um desafio para meios artísticos tradicionalmente aceitos.

³⁰ Filósofo Inglês (1911-1960). Fez parte da escola de filosofia analítica de Oxford, cujo principal objetivo era realizar uma análise minuciosa da linguagem.

³¹ Filósofo norte americano (1932). Deu continuidade ao trabalho iniciado por Austin sobre os Atos da fala.

pesquisas e tendo como base os verbos performativos, prospectam o termo *performatividade* “colocando a ênfase na própria ação performática e não sobre o valor da representação”.

Foi a partir desses estudos que se passou a considerar a ação o ponto mais importante de toda performance e, certamente, a noção de *performatividade* contribuiu para a modificação “da representação, enquanto processo centrado na ilusão e no traçado ficcional, em proveito da ação cênica real e do acontecimento instantâneo e não repetível” (FERNANDES, 2009, p.18).

Além disso, essa mudança de paradigma em relação ao fazer teatral altera a forma de recepção do espetáculo, produzindo no espectador inúmeras sensações, através de experiências sensoriais, às quais ele é intensamente submetido, e que são próprias das novas tecnologias.

Segundo Féral (apud FERNANDES, 2009, p. 18) “essa mutação cênica define uma ruptura epistemológica de tal ordem que é necessário adotar a expressão teatro performativo para qualificá-la”.

Tais conceitos depreendidos da cena contemporânea e do debate que a cerca, tendem a influenciar a prática do Teatro no meio escolar, dando origem a diversos tipos de experiência. Nesse sentido, destacam-se alguns profissionais de Teatro que, contrariando os problemas referentes ao ensino de Teatro na escola (carga horária e espaço físico que não atendem às especificidades do Teatro; alunos desinteressados; visão de Arte predominantemente positivista; pouca valorização do Teatro como disciplina do conhecimento e, conseqüentemente, do licenciado em Teatro) propõem-se a investigar metodologias de ensino condizentes com as tendências atuais da cena contemporânea.

Algumas dessas metodologias se encontram, inclusive, na fronteira com outras Artes, e se aproximam, devido as suas características (distintas do drama), de aspectos estéticos do teatro pós-dramático, a partir da visão de Lehmann (1999), ou mesmo do teatro performativo, a partir das teorias desenvolvidas por Féral, pois muitas vezes, no cerne dessas metodologias se encontram propostas estéticas muito próximas às da performance.

Um exemplo nessa linha consta num artigo de Pupo (2008, p. 227) sobre o trabalho desenvolvido pela professora Carmela Soares³², numa escola pública do Rio de Janeiro.

[...] em meio à aula de teatro, o garoto pede licença à professora para beber água. Obtém seu acordo e algo mais: ela solicita que ele vá ao bebedouro, beba água e na volta para classe faça todo o percurso o mais devagar possível, em câmera lenta. Cria-se intensa expectativa por parte dos colegas que o aguardam. Quando finalmente o garoto chega, impressões são trocadas sobre o movimento, ritmo, relação entre o espaço e o tempo, sensações experimentadas no trajeto e assim por diante. Uma sequência de movimentos normalmente imersa na massa informe de ações, cotidianas se transforma em matéria prima de descobertas focalizadas de caráter sensorial. Estamos diante de uma poética do efêmero, como qualifica Carmela Soares, a professora em questão, feita de trações sutis de uma teatralidade frágil que são em seguida evidenciados e relacionados por ela ao teatro de Bob Wilson.

É possível verificar que na proposta de Soares estão contidos elementos que se aproximam das características do *teatro pós-dramático*; além disso, percebe-se uma postura docente afinada com o pensamento atual sobre o teatro, e que permite a interação dos alunos com o objeto de conhecimento. Pois Soares propõe a “transgressão” de um ato do cotidiano, conferindo-lhe aspectos de teatralidade, ao sugerir que o aluno realize um trajeto em câmera lenta. Além disso, a professora abre uma “ponte” para a reflexão sobre alguns aspectos do pós-moderno ao relacionar à ação desenvolvida pelo menino ao teatro de Bob Wilson.

Do mesmo modo, a professora Mônica Bonatto³³, em sua pesquisa de mestrado (2009), investigou possíveis relações entre práticas cênicas desenvolvidas na escola e procedimentos da produção artística contemporânea, tendo por base dois projetos desenvolvidos na sua sala de aula no ano de 2006, com estudantes de uma escola da Rede Privada da cidade de Porto Alegre.

Na ocasião, depois de alguns experimentos realizados a partir de uma pesquisa sobre os primórdios do cinema e fortemente inspiradas na obra do artista gaúcho Elcio Rossini, as crianças, orientadas pelo olhar cuidadoso de Bonatto, deram início ao desenvolvimento de duas obras.

³² Carmela Soares realizou sua pesquisa de mestrado sobre o ensino de Teatro na Escola Pública. *Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do Efêmero. O Ensino de Teatro na Escola Pública, dissertação de mestrado, Universidade do Rio de Janeiro, 2003.* Atualmente é doutoranda do programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO e professora de Teatro na mesma Universidade.

³³ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS e professora do colégio de Aplicação da mesma universidade.

A primeira, *Juntoudeunisso*, dera origem a criação de um “objeto para vestir” (vários casacos unidos pelas mangas, cujo objetivo seria tornar inseparáveis aqueles que usassem) e a execução de uma intervenção (caminhar, vestindo o objeto) realizada pelas crianças no Parque Farroupilha em Porto Alegre.

A segunda, *Pés Coloridos*, tivera por objetivo desenvolver a noção de tarefa. Inspirada num trabalho desenvolvido por Rossini no Parque Modernista em São Paulo (1994)³⁴, a tarefa proposta pelas crianças “consistia em atravessar a rua em frente à Projeto³⁵, com os pés pintados de tinta, deixando pegadas coloridas no asfalto” (BONATTO, 2009, p.83).

Observo na proposta de Bonatto uma intensa relação do Teatro com elementos da arte contemporânea. Não estaria a professora experimentando com seus alunos a realização de um Teatro performativo, visto que elementos da performance estão nitidamente presentes no seu trabalho?

É possível verificar que suas propostas afastam-se do drama, posto que a preocupação com a realização de uma ação (a criação do objeto, no primeiro caso, e a execução de uma tarefa no segundo) – ao invés da preocupação com a representação – pareciam ser o cerne de seu projeto. Verifico também, o amplo espaço para a criação dos estudantes, que se mostraram apropriados do tema em questão, dispendo-se em adentrar no universo das experimentações cênicas contemporâneas.

Outro exemplo interessante da utilização de elementos da cena contemporânea na metodologia de trabalho desenvolveu-se num projeto ocorrido no Centro de Artes Integradas Naira Nawroski³⁶, em Porto Alegre, durante o primeiro semestre de 2009. O referido projeto teve como objetivo preparar os alunos da escola (crianças entre 8 a 12 anos) para assistirem ao espetáculo de dança, “Monoton”³⁷ inspirado nas obras do artista plástico Yves Klein . Sendo assim,

³⁴“No referido projeto, a ação de Rossini consistiu em varrer o pátio da Casa Modernista afastando as folhas secas e outros materiais ali acumulados e deixando exposto o piso original do lugar” (BONATTO, 2009, p.82).

³⁵ Escola Privada de Porto Alegre.

³⁶ Escola de Arte que tem como ponto forte a criação de uma metodologia de ensino da Dança integrada às Artes visuais e ao Teatro. (Mesmo não se tratando de uma escola da Educação Básica, considero pertinente me referir ao tipo de trabalho que foi desenvolvida na escola por considerar que ele serve para ilustrar possibilidades de abordagem dramáticas afinadas aos princípios do teatro pós-dramático.).

³⁷ Do grupo grupo Seele Tanz de Porto Alegre, dirigido por Heloisa Bertoli.

os professores de Teatro da escola³⁸ iniciaram um longo processo de estudos sobre o trabalho do artista.

Dentre as produções desenvolvidas por Klein, foram escolhidas para experimentar com as crianças obras relacionadas à sua produção de cores monocromáticas: vermelho, amarelo e azul (o azul acabou se tornando a matiz principal de seu trabalho). Para possibilitar às crianças um contato sensorial com as obras do artista, foram criados diversos ambientes, que foram explorados por elas, ao longo de alguns meses.

Para o estudo do amarelo, a sala de Teatro foi preparada com refletores revestidos com filtro amarelo, que davam ao ambiente um tom dourado. Além disso, os professores propuseram aos alunos que realizassem um trabalho com retroprojeter, que consistia em misturar tintas (com diversos tons de amarelo) em uma vasilha com água e óleo, gerando formas, que seriam refletidas pelo retroprojeter na parede da sala. Assim, enquanto algumas crianças manipulavam as tintas no projetor, as outras experimentavam se relacionar com as formas e cores refletidas na parede.

Para o vermelho, foram disponibilizados alguns aparelhos eletrônicos (que já estavam fora de uso) para que as crianças criassem um “mundo em vermelho”. Desse modo, máquinas fotográficas analógicas, *discmans*, telefones variados, *walkmans*, foram pintados de vermelho. Assim, o que elas viam (através da pintura da máquina fotográfica), o que ouviam (por meio da pintura do *disman* e do *walkman*) e o que falavam (com a pintura dos telefones) se tornou vermelho.

Para o azul, foram usados vários metros de plástico azul para cobrir o chão e as paredes da sala de Teatro. A luz da sala também fora preparada com refletores revestidos com gelatinas azuis. E assim, completamente revestida, a sala tornou-se inteira um centro de experimentações em torno da cor azul.

Todos os trabalhos eram acompanhados de música, e as crianças tinham como instrução se relacionar com o espaço experimentando realizar ações que surgissem livremente a partir da exploração do ambiente. Era proposto a elas, também, que procurassem se comunicar mais com o corpo do que com palavras.

Nesse projeto evidencia-se um ponto já verificado anteriormente no trabalho desenvolvido por Bonatto: o tema para a criação cênica a partir da obra de um

³⁸ Dentre os quais, eu me incluo.

artista visual, o que demonstra a hibridização da proposta. E muito embora, de forma contrária ao exercício proposto por Soares, ou às intervenções realizadas por Bonatto, não haja nesse trabalho a presença do público (além dos professores) partilho da seguinte opinião “[...] aquilo que muitas vezes é vivido como simples exercício ou imprecisa experimentação traz em si o germe das modalidades estéticas, qualificáveis como manifestações de um teatro pós-dramático” (PUPO, 2008, p.227) performativo ou pós-moderno.

Além disso, o projeto em torno das cores teve na exploração do espaço o seu principal foco. Portanto, identifico que a presentificação foi o objetivo da proposta, e não a representação de um personagem. Verifico também, nos experimentos com retroprojetor, a utilização de elementos tecnológicos na cena, uma das características do teatro pós-moderno. Por fim, constato a busca de transgressão do cotidiano, no momento em que equipamentos eletrônicos, adquirem um outro status, ao serem pintados pelas crianças. Deste modo, ocorre perguntar: haveria ali, um deslocamento do real? Poderíamos, a partir deste deslocamento, identificar elementos de teatralidade nesses objetos? Arrisco dizer que sim.

Para encerrar este capítulo, considero importante salientar que minha intenção, ao discorrer sobre essas diferentes metodologias, foi a de mostrar propostas de ensino do Teatro que estão aliadas a uma visão mais ampla de educação. Nesse sentido trago as palavras de Pupo (2008, p. 225): “acreditamos que ampliação e a diversificação de leitura da cena, sem dúvida, consistem dimensão intrínseca da formação do professor”. Por tal motivo considero que as intersecções entre o Teatro, a Educação e a Cena Contemporânea se fazem inteiramente relevantes.

2.3 Aspectos Legais

Neste subcapítulo, enfoco aspectos legais do Ensino de Teatro no Brasil, analisando o percurso trilhado pelos professores de Arte para legitimarem a importância do Ensino da Arte na escola.

2.3.1 Da Educação Artística ao Ensino de Arte

Para analisar aspectos legais do ensino do Teatro no Brasil considero fundamental traçar um paralelo entre o ensino da Educação Artística e o ensino da Arte, de modo a explicitar a maneira de como a Arte, de forma geral, foi se delineando e se desdobrando em diferentes disciplinas como disciplina do conhecimento dentro no currículo das escolas brasileiras.

Os conteúdos artísticos estiveram presentes em praticamente todas as formações culturais desde o início da história da humanidade e a Arte “tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão, que a considerava base de toda educação natural” (BRASIL, 1997, p. 83). No entanto, pode se considerar que dentro das escolas, a Arte como disciplina do currículo escolar “tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo” (BRASIL, 1997, p. 21).

Inicialmente o desenvolvimento de propostas artísticas na escola estava atrelado ao modelo tradicional, que compreendia a educação como transmissão de conhecimento. Posteriormente, no entanto, as propostas artísticas passaram a se ligar a posturas pedagógicas espontaneístas, relacionadas ao princípio da livre expressão.

Uma mudança nesse sentido só foi empreendida na década de 1960, quando alguns arte-educadores passaram a questionar as ideias da livre expressão criativa da criança e procuraram “definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano”. É possível afirmar que essa mudança “articulou-se num duplo movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expressão; de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 23).

Até meados dos anos 1960, não existiam quase cursos superiores de formação de professores no campo da Arte. Sendo assim, os professores de outras disciplinas ou mesmo pessoas com conhecimento na área (artistas e estudiosos de belas-artes ou de música nos conservatórios) poderiam ministrar as aulas de Teatro, Artes Plásticas e Música.

O ensino superior de Teatro só foi regulamentado em 1965³⁹, tendo sido formado sob a forte influência dos cursos de preparação de atores, tais como a

³⁹ “Embora o Conservatório Brasileiro de Teatro ofertasse, desde 1939, um curso alternativo que não tinha delegação de competência para expedir diploma aos concludentes” (SANTANA, 2002, p. 249).

Escola de Arte Dramática (EAD), fundada em 1948 por Alfredo Mesquita e incorporada à Universidade de São Paulo em 1968⁴⁰.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971⁴¹ a Arte passa a ser incluída formalmente no currículo das escolas brasileiras, mas, não como disciplina e sim como “atividade artística”. Vejamos:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (Brasil, art.7º).

A introdução da Arte no currículo foi um grande avanço para área, pois, até então, “no Brasil, a arte penetrava na escola [somente] através de atividades ligadas ao desenho geométrico, trabalhos manuais e canto orfeônico, sendo que o teatro e a dança tinham importância menor” (SANTANA, 2002, p. 250).

No entanto, o efeito dessa conjectura foi paradoxal. Pois, devido à falta de cursos de formação na área⁴², os professores não estavam habilitados para o exercício do cargo e, menos ainda, preparados para trabalhar com as quatro “modalidades” que deveriam compor as chamadas atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Além disso, durante as décadas de 70 e 80, a formação nessa área foi tratada de forma confusa, pois,

as próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela Lei, não estavam instrumentadas para formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais [...] (BRASIL, 1997, p. 29).

Isolados e inseguros, os professores formados nesse sistema polivalente tentavam atender às novas necessidades do mercado desdobrando-se nas quatro modalidades da Arte. Contudo, por não saberem muito bem como enfrentar os desafios dessa nova realidade “tinham como única alternativa seguir documentos

⁴⁰ Em 1968, ocorreu também, uma reforma universitária que acabou sendo responsável pelo crescimento significativo dos cursos de graduação em Teatro. “Somando-se atualmente onze bacharelados e vinte e uma licenciaturas nas várias regiões do Brasil” (SANTANA, 2002, p.249).

⁴¹ Vale ressaltar, que a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, foi criada em plena Ditadura Militar, no auge da tendência tecnicista.

⁴² De acordo com Santana (2002, p.248), “à época da implantação da educação artística não existiam mais de 30 cursos superiores nas diversas áreas, quase todos em âmbito de bacharelado, sendo a maioria de artes plásticas; hoje, há cerca de 350 cursos superiores, sendo que mais de 100 referem-se especificamente a licenciaturas”. Na concepção do autor, o surgimento da necessidade da formação de professores, colaborou para o crescimento do ensino das artes em nível superior e possibilitou o surgimento da pesquisa acadêmica em um campo até então, inexplorado.

oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas” (BRASIL, 1997, p. 29). Uma análise mais ampla do quadro aqui apresentado pode ser vista no seguinte fragmento:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc (BRASIL, 1997, p. 29).

A partir dos anos 1980, os problemas referentes ao ensino da Arte suscitaram o surgimento do movimento Arte-Educação, idealizado para conscientizar os professores de Arte. Esse movimento possibilitou a união e a mobilização de vários profissionais da área em favor da Arte-Educação.

Com a promulgação da Constituição em 1988 começam a surgir discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e os Arte-Educadores, que já haviam se aliado ao movimento Arte-Educação passaram a realizar manifestações para que fosse revogada “uma das versões da referida Lei, que retirava a obrigatoriedade da área” (BRASIL, 1997, p. 30).

Sendo assim, cedendo às reivindicações, a Lei que foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996 de nº. 9.394/96, e que vigora ainda hoje, propõe que: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, art. 26,§2º).

Segundo Koudela (2002, p. 233), embora a atual legislação reconheça “a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica” é só a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte pelo MEC em 1997/1998, que ela passa a vigorar efetivamente no ensino fundamental.

Os materiais apresentados pelos PCNs são decorrentes de um trabalho exaustivo, que reuniu especialistas da área, desde a sua versão preliminar até a elaboração do produto final. De acordo com o MEC, esse trabalho deve ser submetido a uma revisão periódica. O volume 6 aborda as quatro disciplinas da Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – e é dedicado a uma análise sobre o desenvolvimento do pensamento em torno da Arte, até que ela fosse enfim reconhecida como área do conhecimento, sendo então inserida oficialmente no currículo das escolas brasileiras.

Conforme Concílio (2008, p. 74) é a partir da criação dos PCNs, que a Arte passa a ser reconhecida “como área do saber, com a mesma relevância na formação educacional de áreas consagradas como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo”. Ainda sobre os PCNs, Koudela (2002, p. 234) ressalta:

[...] para a área de Arte o documento significou um grande avanço, ao incorporar como eixos de aprendizagem a apreciação estética e a contextualização, que se somam à expressividade/produção de arte pela criança e pelo jovem. Essa proposta vem promovendo o potencial do Teatro como exercício de cidadania e o crescimento da competência cultural dos alunos.

No final da década de 1990 é possível verificar um novo quadro em relação ao ensino da arte que nos aponta novas orientações curriculares. De acordo com o que consta nos PCNs, fazem parte desta nova perspectiva curricular “as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade” (BRASIL, 1997, p. 30).

2.3.2 Entre a Legislação e a Prática

A despeito das consideráveis conquistas no sentido de legitimar o ensino da Arte no currículo escolar existem contradições em relação ao que está proposto na Lei e nos Parâmetros Curriculares e o que acontece efetivamente na realidade. Segundo Márcia Strazzacappa e Tiche Vianna (2011, p. 118).

[...] embora a legislação tenha mudado e as formações de professores das diferentes linguagens artísticas também [...], ainda hoje, o ensino de arte é trabalhado de forma a abolir as particularidades das linguagens artísticas e

generalizar excessivamente os conceitos, como se todas as artes fossem mais ou menos a mesma coisa, ou pior, como se as práticas artísticas fossem uma só. É triste ainda constatar que, em muitos estabelecimentos de ensino, o ensino de arte ainda seja oferecido por professores completamente despreparados.

Além disso, embora a LDB represente, em determinados aspectos, um avanço na formação do cidadão, acaba deixando margem para que se “perpetuem ideologias ultrapassadas que pregam a segmentação do conhecimento, valorizando áreas científicas e a instrumentalização para o trabalho, em detrimento do processo socializante [...]” (FREITAS, 2012, p. 128).

De acordo com Freitas (2012), é possível verificar pontos na LDB de 1996 que dão margem para que perdurem alguns dos equívocos relacionados à área. Um exemplo claro disso consta na contradição entre os Artigos 24 e 26. Pois, se o Artigo 26 prevê, conforme vimos anteriormente, a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica, o Artigo 24 (parágrafo IV), por sua vez, dá margem para que a Arte seja tratada de forma marginalizada no currículo. Ou seja, considera a possibilidade de organização de

[...] classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (BRASIL, 2011, p. 18).

O que chama atenção nesse parágrafo, é que mesmo não se referindo exclusivamente à disciplina de Artes, tenha sido justamente ela, uma das escolhidas, junto à disciplina de línguas estrangeiras para ser citada por extenso.

Outro aspecto que não se pode deixar de considerar em torno do ensino do curricular de Artes na educação escolar é a relação de hierarquia entre as disciplinas, que se reflete na presença da disciplina de Artes Visuais na grade da maioria das instituições. Nesse sentido, até mesmo o termo *arte*, costuma ser associado ao universo da escultura, da pintura, do desenho, como se fosse sinônimo de Artes Visuais.

Como observa Penna (2001, p. 33), uma das razões pelas quais o campo da Educação Artística no Brasil se institui pela hegemonia das Artes Visuais está relacionada ao histórico de lutas políticas empreendidas por essa área:

[...] foram as artes plásticas que, com as propostas da arte-educação, procuraram enfrentar de modo mais direto o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte – historicamente restrito a grupos privilegiados e a poucas escolas especializadas –, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar e dando-lhe uma função educacional mais ampla, voltada para a formação plena do indivíduo.

Mais recentemente, a área da Música que, como o Teatro e a Dança, também ocupava um lugar periférico nas escolas de Educação Básica, passou a exercer um lugar de destaque entre as disciplinas de Artes a partir do § 6º⁴³ da LDB. Pois, com um curto prazo para se adaptar a nova exigência⁴⁴, as escolas passaram a aderir à Música (além das Artes Visuais) como disciplina artística a ser privilegiada nas escolas, desconsiderando as contribuições únicas que o ensino de Teatro e Dança significam à formação do cidadão.

Com a obrigatoriedade do ensino da Música, o que podemos observar é que a disparidade entre as disciplinas de Artes (que já ocorria por conta do predomínio do ensino de Artes Visuais) passou a ficar ainda mais evidente.

O que vemos na prática é que o ensino do Teatro e da Dança ocupam posição desprivilegiada no currículo das escolas brasileiras. Pois, embora a Arte esteja conquistando cada vez mais o seu espaço dentro das instituições de ensino “ainda não conseguiu proporcionar a equivalência de enfoque nas diversas linguagens artísticas” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2009, p.78). O que leva a concluir que, mesmo passados alguns anos desde a criação dos PCNs, ainda hoje se faz necessário um grande investimento por parte dos professores de Teatro para legitimar a importância do seu ensino dentro das escolas e preservar o que já foi conquistado.

Por fim, uma questão importante a levantar diz respeito aos projetos implementados nas escolas, pelo Governo Federal, através do Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo Freitas (2012), uma das metas do PNE é oferecer educação em tempo integral em pelo menos metade das escolas públicas do país até o ano de 2020. Sendo assim, algumas políticas públicas estão sendo desenvolvidas em caráter de emergência pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com verbas

⁴³ O referido inciso consta no Art. 26 da LDB de 1996 e foi acrescido pela Lei nº 11.769 no dia 18 de agosto de 2008. Nela consta que: a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o ensino da arte.

⁴⁴ O art. 3º da Lei nº 11. 769, de 18 de agosto de 2008, determina que os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem a essa exigência.

do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), como forma de aceleração desse processo.

Um dos exemplos citados pela autora é o projeto *Mais Educação*, que tem como premissa a inserção de oficinas variadas na escola, realizadas no turno inverso às aulas regulares dos alunos. Na maioria dos casos essas oficinas preveem atividades artísticas, esportivas ou de reforço escolar e os “educadores responsáveis pelas oficinas são contratados pelas escolas ou por clubes de mães, e não lhes é exigida formação comprovada” (FREITAS, 2012, p. 132).

Nesse sentido, questiono: por mais que as oficinas do projeto *Mais Educação* sejam interessantes e proporcionem, a única aproximação dos alunos com atividades esportivas e artísticas, não seria mais coerente com a legislação em vigor proporcionar igualmente a todos os alunos da Educação Básica, acesso a essas disciplinas como parte integrante da grade curricular? E, nessa perspectiva, não caberia ao governo contratar professores qualificados, com formação específica e de nível superior, para atender à demanda de cada uma das disciplinas da área de Artes, ao invés de aderir a medidas paliativas, como o projeto *Mais Educação*?

Infelizmente no que se refere ao ensino do Teatro, a falta de formação específica não parece representar um problema emergencial para os setores responsáveis pela educação pública. Pois é bastante comum encontrarmos professores de outras áreas do conhecimento ministrando as disciplinas artísticas para completarem a sua carga horária dentro das escolas, como se as especificidades dos conteúdos da Arte não exigissem um profissional devidamente qualificado para o cargo.

2.3.3 Professor de Teatro: quem somos?

Conforme Strazzacappa (2009) é possível notar, nos últimos anos, um aumento dos cursos de licenciatura específicos – Licenciatura em Artes Visuais, em Música, em Dança e em Teatro. Mas os investimentos pessoais nessa formação específica não parece garantir a presença dos futuros professores no campo da Arte na escola. Pois, embora se observe a proliferação de cursos de formação, a legislação não deixa claro quem são os professores habilitados para assumir essas disciplinas.

Do mesmo modo, os problemas referentes à falta de formação parecem não se resumir apenas ao ambiente escolar, pois é bastante comum encontrarmos atores ou diretores ministrando aulas de teatro em contextos escolares e não-escolares, sem possuir o diploma de licenciado. Nesse sentido, questiona Concilio (2008, p. 76):

Se o contexto escolar aceita, por princípio regulador legislativo, somente profissionais licenciados, o ensino profissionalizante e projetos de ação cultural costumam prescindir da licenciatura como fator de seleção dos profissionais que atuarão no ensino do teatro em contextos não escolares. Por que isso acontece? A quem interessa o não-reconhecimento dos especialistas em ensino de teatro? Que possibilidades os professores encontram para defender seus interesses de classe? Quais os possíveis problemas de se reconhecer a formação profissional do professor de teatro diante de um contexto mais amplo, que envolva a classe teatral como um todo?

Sem desqualificar o conhecimento dos profissionais do bacharelado, ou dos artistas que possuem uma “formação” não acadêmica, advindas de cursos livres e da própria prática artística, indago: não seria mais coerente, sobretudo no que tange à educação de crianças – mesmo em contextos não-escolares – que fossem os professores licenciados os responsáveis pela condução das aulas de Teatro? Será que o ator, o dramaturgo, ou o diretor de teatro, por mais que sejam considerados especialistas na área, dispõem dos conhecimentos pedagógicos para trabalhar como educadores?⁴⁵

Mais do que isso, questiono: é possível garantir, legalmente, a seguridade desse ensino? Pois, assim como existem profissionais sérios, competentes e comprometidos com um ensino do Teatro de qualidade (mesmo sem ser licenciados), existem os que se valem da falta de regulamentação da profissão para exercer o ofício sem estarem efetivamente empenhados com a formação cultural e estética dos alunos, o que pode, de acordo com Strazzacappa e Vianna (2011, p. 123),

⁴⁵ Não me refiro aqui à formação complementar de atores profissionais, realizadas através de cursos e *workshops* que são, muitas vezes, ministradas por outros artistas. Refiro-me principalmente à educação de crianças e jovens. Afinal, de acordo com o PCN “é importante que o professor esteja consciente do Teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica” (BRASIL, 1997, p. 86). Pois o ensino do Teatro na escola não tem como objetivo a formação de futuros artistas, e sim o desenvolvimento do senso estético, cultural e expressivo do aluno.

[...] acabar por reproduzir alguns dos veículos que legitimam a ideia de que o teatro é um passatempo para os fins de semana, que não merece ser remunerado, porque não é trabalho, e que quem exerce essa profissão estará sempre à margem de uma sociedade que prospera e se desenvolve.

Por outro lado,

[...] ao diferenciar tão radicalmente essas funções, no entanto, com o intuito de garantir formação pedagógica àquele que trabalha com ensino de Arte, não estaríamos também correndo o risco de novamente incidir no antigo preconceito do 'quem sabe faz, quem não sabe ensina'? (...). (sic) Será que não corremos um segundo risco, o de fazer com que aquele que optou pelo ensino tenha que se resguardar de se denominar 'artista', pois é antes de tudo um professor, ou então um 'arte-educador'? (MARQUES *apud* MORANDI, 2009, p.87).

As questões levantadas por Marques são bastante complexas, e não pretendo chegar a uma conclusão definitiva sobre elas. Desejo apenas problematizá-las, tendo em vista a importância de uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto. Pois, devido à pretensa formação polivalente, durante muito tempo se manteve o pensamento de que o professor de Educação Artística, por não estar formando artistas, poderia prescindir da experiência artística e de uma relação aprofundada com os conteúdos específicos da Arte.

Essa concepção, certamente contribuiu para os preconceitos relativos à docência que até hoje vemos,

como se não fosse possível relacionar capacidade artística com saber pedagógico, ignorando todo o processo de formação do professor de teatro, como se isso reduzisse a formação do artista. Esse tipo de preconceito nasce já dentro da própria universidade, e persegue o licenciado por toda sua carreira artística (CONCÍLIO, 2008, p. 75).

Não penso que para ser professor basta ser um bom ator, mas também não acredito que, por ser professor, o profissional tenha que se eximir da experiência e da busca como artista. Nesse sentido, compartilho da opinião de Concílio (2008, p.74), que considera “que o professor é, em verdade, um artista que cria uma obra junto com os seus alunos ao mesmo tempo em que os auxilia na construção de saberes acerca da linguagem teatral”.

Além disso, considero fundamental a manutenção do caráter artístico no trabalho que é realizado nas escolas, e acredito que os cursos de formação de professores de Teatro têm o compromisso com o oferecimento de disciplinas que possibilitem aos futuros professores uma relação direta com a prática. Pois, “a

especificidade e o aprofundamento das linguagens também geram a necessidade de um conhecimento artístico mais amplo e consistente, e que passa pela essencial experiência (prática) artística” (MORANDI, 2009, p. 85).

Enfim, o binômio Teatro-Educação acaba efetivamente por gerar inúmeras questões que nos fazem pensar em quem somos nós, os professores de Teatro? De acordo com Koudela (In: SANTANA, 2000, p. 1):

Somos polivalentes, especialistas, especialistas polivalentes ou polivalentes especialistas? Coordenamos ou criamos arte? Ou coordenamos uma construção de conhecimento? Somos artistas, animadores, artistas professores, professores artistas ou simplesmente professores? Nós usamos arte, ensinamos arte, ou fazemos arte? [...].

3. EXPERIÊNCIAS ATUALIZADAS PELA MEMÓRIA

Em função da natureza da minha pesquisa, que se propôs a analisar as *táticas* que possibilitam a abertura de *espaço* para o ensino do Teatro e a realização de um trabalho pedagógico comprometido com a construção do conhecimento em Teatro na educação escolar, adotei como base metodológica a abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das representações, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p.21) e de maneira diferente da pesquisa quantitativa, lida com as interpretações das realidades sociais e se propõe a investigar dados dessa realidade que não podem ou não devem ser quantificados. De acordo com Minayo (2012, p.22),

a diferença entre a abordagem quantitativa e a qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, que são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados.

Ao buscar informações sobre as diversas formas de abordagem qualitativa, verifiquei que minha proposta de investigação se enquadrava nos princípios norteadores do *estudo de caso*. Tal abordagem metodológica tem por objetivo a análise de um caso, ou de um conjunto de casos, que tenham uma característica específica. De acordo com, Lüdke e André (1986, p.17) “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Essa forma de abordagem pressupõe que o objeto de estudo seja tratado como único, funcionando como uma “representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.21).

Dentre as principais características que fundamentam essa abordagem metodológica, consta o indício de que os estudos de caso usam variadas fontes de informação. Ou seja, para desenvolver um estudo de caso, é possível que o pesquisador possa utilizar mais de um informante com a intenção de adquirir uma variedade de dados, que serão por sua vez, coletados em diferentes momentos e em diferentes situações.

Como o foco principal da minha investigação recai sobre as concepções dos profissionais do ensino de Teatro, optei por realizar um estudo de caso das concepções de quatro professores inseridos em realidades de ensino diferentes entre si, contemplando, desta forma, profissionais que lecionam nas quatro esferas do ensino da cidade de Porto Alegre, tais sejam: Rede Federal, Estadual, Municipal e Privada.

Minha intenção, ao abranger as quatro redes do ensino é analisar concepções e propostas docentes que possibilitam, independentemente do local em que os professores estejam inseridos, a realização de um trabalho comprometido com a construção do conhecimento em Teatro no ambiente escolar.

Para dar conta da complexidade da abordagem metodológica escolhida na pesquisa, adotei como recurso de produção de dados a realização de entrevistas do tipo semiestruturadas, o que me possibilitou ouvir os professores.

Parti do princípio que, ao ouvir os sujeitos de pesquisa, era possível saber o ponto de vista deles sobre as atitudes que concorrem para o desenvolvimento de processos de construção de conhecimento em Teatro no meio escolar. Conforme Lüdke e André (1986, p.12),

o 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a 'perspectiva dos participantes', isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo, focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

Na concepção das autoras, a realização de entrevista elimina "a relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado", colocando-os no mesmo patamar. Pois, "na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

No entanto, para que essa relação se estabeleça, é importante que o pesquisador tenha sensibilidade para conduzir as entrevistas e um cuidado ético com o material coletado, pois, "na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Conforme observam Lüdke e André, “o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”. Portanto, decidi fazer o meu roteiro⁴⁶ baseado no tipo de entrevista semiestruturado, que se desenvolve “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34) no decorrer da entrevista e na medida do diálogo estabelecido com o entrevistado.

Durante a elaboração do roteiro, a minha maior preocupação foi formular perguntas que pudessem dar conta dos objetivos da pesquisa, mas que não fossem indutivas. Tarefa desafiadora. Trabalhei bastante até chegar à versão final do roteiro de entrevista e, ainda assim, não sei ao certo se as perguntas induziram ou não as reflexões e respostas dos meus entrevistados.

De acordo com Velho (apud DUARTE, 2002, p.148),

quando se decide tomar a sua própria sociedade como objeto de pesquisa, é preciso sempre ter em mente que sua subjetividade ‘precisa ser incorporada ao processo de conhecimento desencadeado’ [...] o que não significa abrir mão do compromisso com a obtenção de um conhecimento mais ou menos objetivo, mas buscar as formas mais adequadas de lidar com o objeto de pesquisa.

Busquei formular questões a partir de focos de interesse, estabelecidos a partir das hipóteses da pesquisa, o que originou um roteiro organizado em cinco tópicos.

O primeiro foi elaborado em função do objetivo de conhecer aspectos da formação e da história dos professores na sua relação com o teatro, o que possibilitou saber, por exemplo, quando e como cada um deles se aproximou da experiência teatral e as razões da escolha pelo magistério como profissão.

No segundo tópico, as questões giravam em torno do ponto de vista dos entrevistados sobre a instituição de ensino em que atuavam, buscando averiguar, por exemplo, o que eles pensam sobre as suas rotinas de trabalho e sobre a relação que estabelecem com a escola.

O tópico seguinte reuniu perguntas sobre o ponto de vista dos professores sobre a relação que eles estabelecem com os seus alunos, o que me possibilitou

⁴⁶ Apêndice A

identificar, por exemplo, quais são os aspectos definidores dessa relação e, sobretudo, a existência de uma relação de parceria e afeto entre eles.

O quarto tópico centrou-se na investigação da concepção dos sujeitos da pesquisa acerca do processo de ensino e aprendizagem e da relação que esses professores estabelecem com a teoria e com a prática teatral no ambiente escolar, o que incluiu as metodologias de trabalho e as concepções de ensino dos professores.

O quinto e último tópico tratou da relação que os professores estabelecem com o seu ofício, e foi elaborado na intenção de verificar, entre outros aspectos, o que representa para os sujeitos de pesquisa “ser um professor de Teatro” e quais são os meios que eles utilizam para alimentarem a sua prática pedagógica.

A seleção dos sujeitos de pesquisa foi feita a partir de alguns critérios específicos: o primeiro exigia que todos os professores fossem licenciados em Teatro e estivessem trabalhando na escola de forma regulamentada, tendo ingressado através de um Concurso Público, ou através de uma contratação que os possibilitasse a garantia de direitos trabalhistas.

O segundo critério adotado era que todos os sujeitos selecionados estivessem efetivamente ocupando a função de professor de Teatro, e não a função genérica de professor de Arte⁴⁷, tendo que abarcar conteúdos de outras modalidades artísticas, o que fugiria dos objetivos deste trabalho.

O terceiro e último critério era que os professores escolhidos trabalhassem em realidades escolares diferentes entre si, o que me possibilitaria afirmar que, tendo as condições básicas (firmadas como critérios para seleção dos sujeitos), independentemente do âmbito educacional em que esses profissionais estejam

⁴⁷ Muito embora a formação docente polivalente em Artes tenha sido extinta e a polivalência constitua uma prática pedagógica já superada nos discursos que envolvem o ensino das Artes, bem como na legislação vigente (na qual a área é compreendida nas suas quatro modalidades, ou “linguagens”), a nossa realidade escolar ainda guarda fortes resquícios desse tipo de distorção. Como mostra desse descompasso entre discurso e prática têm-se frequentes confusões e equívocos: desde a disparidade no direcionamento de vagas em editais de concursos públicos para o cargo de professor de “Artes”, que costumam contemplar professores licenciados em Artes Visuais, até processo de chamamento dos professores aprovados, ocorridos, em certos casos, de forma tendenciosa, desconsiderando inclusive a ordem de classificação dos candidatos, e favorecendo licenciados em Artes Visuais (supostamente em função da coincidência de nomenclatura entre a disciplina de “Artes” e uma das formações, “Artes Visuais”) e de Música (em função da obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar, recentemente conquistada pela área). Além disso, são comuns os relatos de colegas aprovados em concursos públicos para a disciplina de “Artes”, que, ao apresentarem seus diplomas de Licenciados em Teatro, sofrem resistências no momento da contratação; e de tantos outros professores, já contratados ou concursados, que, por força de exigências da escola, sentem-se coagidos a abordar conteúdos que não dominam.

inseridos, é possível realizar um trabalho comprometido com a construção do conhecimento em Teatro.

Tomei conhecimento dos professores selecionados atualizando as minhas memórias de estudante, pesquisadora e professora de Teatro, e não através de uma pesquisa exploratória. Ou seja, cada um deles “chegou” até mim, durante a minha trajetória profissional, de uma maneira diferente. E quando defini o meu objeto e questão de pesquisa, acionei, sem esforço, a memória, que me trazia à lembrança esses quatro professores: Alice, Antônia, Ângelo e Helena⁴⁸.

Conheço a professora Alice há muitos anos. Fiquei sabendo do seu trabalho como professora por colegas de profissão que comentavam ter realizado estágios de docência – durante o período de graduação – em sua turma na escola. Recordo-me também que ela atuou como estagiária no Centro de Desenvolvimento da Expressão (CDE)⁴⁹; espaço em que eu também fui estagiária e posteriormente trabalhei como professora durante alguns anos. Lembro de ouvir comentários elogiosos do trabalho que ela realizou no período em que foi estagiária. Ela é Licenciada em Teatro pela UFRGS e possui título de Mestre em Educação, também pela UFRGS. Atualmente trabalha em uma escola Federal na cidade de Porto Alegre. A sua realidade de trabalho pode ser considerada, sob alguns aspectos, privilegiada em relação aos demais sujeitos da pesquisa, pois, além dela, há mais três professores de Teatro que lecionam na escola em que ela atua, o que possibilita uma troca com os pares de profissão. Além disso, o Teatro já figura como disciplina reconhecida e legitimada como área do conhecimento há muitos anos nessa realidade escolar.

A professora Antônia tornou-se um foco de interesse quando eu tomei conhecimento do seu trabalho de mestrado e, por meio dele, do seu respeito e envolvimento pelo magistério. Pois, na ocasião de sua pesquisa de campo, ela escolheu como recurso metodológico para dar conta do seu problema de investigação, levar um grupo de alunos para assistir alguns espetáculos de teatro que estavam em cartaz na cidade de Porto Alegre. Fui assistir a sua defesa de mestrado e, a partir de então, passei a cogitar a hipótese de convidá-la para participar da minha investigação. Ela é Licenciada em Teatro pela UFRGS e possui título de Mestre em Teatro pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da

⁴⁸ Com o intuito de garantir o anonimato constante no termo de consentimento, utilizei nomes fictícios para cada um dos participantes e nomeei as escolas de acordo com a Rede a qual pertencem, ou seja, Federal, Estadual, Municipal e Privada.

⁴⁹ Escolinha de Arte, vinculada à Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul.

mesma universidade. Atualmente trabalha em uma escola Estadual, e foi a primeira professora de Teatro da sua escola.

O professor Ângelo atuou como estagiário no Centro de Desenvolvimento da Expressão (CDE) durante o período em que eu lá estagiei. Sendo assim, fomos colegas de trabalho. Lembro que a sua empolgação e o seu apaixonamento pela descoberta de ser professor eram evidentes. Parecia-me claro que ele tinha muito prazer de estar ali. E isso era contagiante. Tanto que, de alguma forma, o seu trabalho reverbera em mim até hoje. De modo que, ao atualizar minhas memórias, para selecionar professores que poderiam atender aos critérios específicos deste trabalho, recordei-me imediatamente dele. Ele é Licenciado em Teatro pela UFRGS e atualmente trabalha em uma escola Privada de Porto Alegre, na qual o Teatro já se configura como disciplina do conhecimento há muito tempo.

Do trabalho da professora Helena ouço falar há alguns anos. Mas, meu contato mais próximo com ela foi durante uma viagem a Campinas em 2005, quando fomos fazer um curso de teatro na sede do grupo Lume⁵⁰. Sempre estive atenta ao seu trabalho como atriz e, em 2010, tive acesso ao seu Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mediante o qual ela reflete, entre outros aspectos, sobre a distância entre sua prática como atriz e como educadora, e propõe a realização de uma performance coletiva com os seus alunos como meio de análise do trabalho. Seus escritos despertaram a minha curiosidade em relação ao seu trabalho pedagógico, pois verifico que ele corresponde aos critérios estabelecidos para seleção dos sujeitos de pesquisa. Ela é Licenciada em Teatro pela UFRGS, além de possuir o curso de especialização, ao qual me referi anteriormente. Atualmente trabalha em uma escola Municipal na periferia de Porto Alegre, e divide as turmas com outra professora da área.

De uma forma ou de outra, o trabalho desses quatro professores de Teatro estava presente e vivo nas minhas lembranças como referências positivas. Ou seja, embora eu não tivesse acompanhando efetivamente as suas rotinas de sala de aula, antes das investigações, acreditava, devido a informações coletadas de forma assistemática em minha trajetória profissional, que eles forneciam dados que me

⁵⁰ LUME- Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp.

possibilitariam refletir sobre as *táticas* de abertura de espaço para o Teatro na escola.

Conforme Rosália Duarte (2002, p. 142), o mapeamento da “população” que constituirá o foco do estudo, pode ser realizado por meio do sistema de redes⁵¹,

no qual se busca um ‘ego’ focal que disponha de informações a respeito do segmento social em estudo e que possa ‘mapear’ o campo de investigação, ‘decodificar’ suas regras, indicar pessoas com as quais se relaciona naquele meio e sugerir formas adequadas de abordagem. De modo geral, as pessoas indicadas pelo ‘ego’ sugerem que se procurem outras ou fazem referência a sujeitos importantes no setor e assim se vai, sucessivamente, amealhando novos ‘informantes’. Essa é uma alternativa muito utilizada em pesquisas qualitativas e se tem mostrado produtiva. Alguém do meio, a partir do próprio ponto de vista, tem relativamente, melhores condições de fornecer informações sobre esse meio do que alguém que observa, inicialmente de fora.

Desse modo, é possível constatar que na minha investigação o “ego” focal foi realizado por mim mesmo, por meio de informações sobre o trabalho desses professores que foram, sendo coletadas de forma assistemática durante a minha trajetória profissional, o que considero legítimo, tendo em vista o meu pertencimento ao campo de investigação, à “rede” na qual este trabalho se insere.

Após definir os sujeitos que interessavam à minha questão de investigação foi necessário me certificar se os professores “pré-selecionados” aceitariam realmente participar da pesquisa. Sendo assim, resolvi entrar em contato com eles. Minha primeira iniciativa nesse sentido foi mediante um contato telefônico com cada um deles, no qual falei brevemente sobre o trabalho e perguntei sobre o interesse em colaborar com a pesquisa. Como todos se mostraram interessados, o passo seguinte foi enviar-lhes um e-mail que formalizava o convite e marcar um encontro coletivo.

O encontro foi realizado no dia 6 de outubro de 2012, numa livraria e cafeteria, localizada em um bairro bastante tranquilo da capital. O encontro foi marcado para um sábado, pois minha intenção era que todos pudessem estar

⁵¹ “De acordo com Bott (1976), o conceito de rede tem sido usado com tantos fins que se tornou difícil adotar universalmente qualquer conjunto de definições ou mesmo alcançar o sentido para o qual demonstra maior utilidade. Portanto adverte o autor, é preciso esclarecer, em cada estudo empírico, de que maneira e em que perspectiva pretende-se adotá-lo”. Em minha pesquisa de forma análoga à Duarte, “o conceito de rede tem como referência a concepção adotada por Bott: ‘a rede é definida como todas ou algumas unidades sociais (indivíduos ou grupos) com as quais um indivíduo particular ou um grupo está em contato’ (p. 299). Trata-se, aqui, de uma ‘rede pessoal’ na qual existe um ego focal que está em contato direto ou indireto (através de seus inter-relacionamentos) com qualquer outra pessoa situada dentro da rede (p.300-3002)” (DUARTE, 2002, p. 142).

presentes⁵². Naquele dia apresentei a proposta do meu trabalho, expliquei parcialmente os meus objetivos de pesquisa e entreguei-lhes uma “Carta de Apresentação”⁵³ – a ser fornecida por eles às escolas como forma de apresentação da pesquisa à equipe diretiva – e o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”⁵⁴, documento que tornaria formal o aceite deles em relação à minha proposta.

O procedimento seguinte foi dar início ao trabalho de campo. Para tanto, iniciei as observações, visitando a escola Estadual, na qual trabalha a professora Antônia e a escola Privada, na qual trabalha o professor Ângelo, e realizei com eles, as primeiras entrevistas. Os recursos utilizados para o registro dos dados foram: máquina fotográfica, filmadora e um caderno no qual realizei as anotações do diário de campo.

A primeira escola observada foi a pertencente à Rede Estadual, que fica localizada no bairro Morro Santana, zona leste da cidade de Porto Alegre. Estive por lá, em novembro de 2012, observando e acompanhando por quase duas semanas a rotina de trabalho da professora Antônia, que trabalha 40 horas na escola, 20 delas em sala de aula (atendendo 7 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental) e as outras 20 como coordenadora do Projeto Mais Educação. Desde o primeiro momento, fui muito bem recebida por ela e pela comunidade escolar: alunos, professores e equipe diretiva.

A referida escola atende um público em média de 750 alunos, a maioria de classe média e média baixa, advindos dos bairros: Alto Petrópolis, Chico Mendes, Mario Quintana e Morro Santana. É uma escola pequena e simpática e tem uma estrutura física simples, mas bem organizada.

No que se refere ao espaço físico, os professores trabalham em salas fixas, ou seja, são as turmas de alunos que trocam de sala, em cada período que implica troca de disciplina. Não há um espaço específico para as aulas de Teatro, que são realizadas numa sala que a professora Antônia compartilha com o professor de Educação Física e com a professora de Artes Visuais. Sendo assim, a cada início e finalização de dia de trabalho, é necessário organizá-la para que possa sediar a

⁵² No entanto, apenas o Ângelo e Helena puderam comparecer naquele dia. Antônia e Alice tinham outro compromisso. Com a Antônia me encontrei separadamente alguns dias depois e com a Alice, cheguei a marcar um encontro, mas, por compromissos profissionais por parte dela, desmarcamos. Sendo assim, acabei falando com ela, num primeiro momento, somente por telefone, mas desde o primeiro momento ela se mostrou muito receptiva em relação à pesquisa.

⁵³ Apêndice B.

⁵⁴ Apêndice C.

atividade seguinte. Primeiro, arredando classes e cadeiras a serviço das atividades de Teatro; depois, organizando-as do mesmo modo em que estavam antes.

No que diz respeito ao espaço temporal às aulas da disciplina de Teatro, a escola oferece dois períodos por semana, e embora não haja um espaço físico específico para realização das aulas, verifico que essa disciplina já ocupa o seu espaço dentro da escola.

No decorrer do período em que realizei a primeira série de observações, a cada nova turma, Antônia me apresentava e dizia aos alunos o que eu estava fazendo ali. Senti-me bastante acolhida e, embora eu fosse uma “figura estranha” naquele ambiente, tive a impressão de que a rotina da aula não foi muito alterada devido à minha presença. Procurei sentar no fundo da sala para ter uma visão geral e, enquanto a aula ia acontecendo, eu procurava registrar tudo o que eu considerava que poderia colaborar para o esclarecimento das minhas questões de pesquisa.

Ao dar seguimento à produção de dados, fiz a primeira entrevista com a professora Antônia, que foi realizada na casa dela, em duas ocasiões, nas quais fui recebida com alegria, afeto, chimarrão e bolo. As duas etapas ocorreram em novembro, ambas tiveram quase duas horas de duração, totalizando, assim, quase quatro horas de entrevista. O Registro foi feito por meio de filmagem e durante a sua realização Antônia parecia muito a vontade.

A segunda escola visitada foi a instituição da Rede Privada, que fica localizada no bairro Farroupilha, zona central da cidade de Porto Alegre. Estive lá no final de novembro, logo após ter realizado as observações na escola Estadual, e de ter concluído as duas etapas de entrevista com a professora Antônia.

A escola privada funciona em duas unidades: uma que atende as crianças da Educação Infantil e outra que atende as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde fiz minhas observações. Os estudantes da escola são, na sua maioria, de classe média e média alta, filhos de profissionais liberais, alguns, inclusive, filhos de artistas e intelectuais da capital.

A escola é pequena, se comparada às outras escolas privadas de Porto Alegre e por isso mesmo conserva um “ar” familiar, o que possibilita uma maior proximidade entre as crianças, os professores e os demais funcionários, e facilita a criação de um ambiente “leve” e hospitaleiro.

No pátio, em meio aos balanços feitos de pneu e aos brinquedos de madeira, haviam muitos desenhos feitos pelas crianças, que serviam para ilustrar algumas

frases, do tipo: “*Que tal guardar dois ou mais brinquedos antes de sair do pátio?*” ou “*Quando você precisar tirar a areia do sapato, faça isso embaixo da pérgola. Na escada pode ser complicado*”. As frases (que consistem em sugestões e não em proibições) indicam as regras de funcionamento do local e os desenhos demonstram a participação das crianças em sua feitura.

No *hall* de entrada da escola estavam expostos, no período em que estive por lá observando, alguns trabalhos de Arte feitos pelas crianças, e na parede, haviam bonecas feitas por elas em papel *maché*, que pareciam já estar incorporadas à decoração do lugar.

Na secretaria havia muitas fotos, a maioria de espetáculos de teatro feitos pelas crianças. Pois todos os anos, em momentos variados do período letivo, há uma mostra, na qual, cada uma das turmas apresenta algo relacionado ao que estiver desenvolvendo nas aulas de Teatro. E no final do ano acontece a apresentação de formatura das turmas do 5º ano, que costuma ocorrer num teatro da cidade.

A escola possui um espaço específico para as aulas de Teatro e de Música. E como ambas disciplinas dispensam o uso de classes e cadeiras não é necessário fazer uma grande transformação no ambiente, nem antes e nem depois da realização das aulas. A menos que o professor deseje propor algo diferente.

Na porta de entrada da sala há uma placa com a indicação: Música e Arte Dramática; e assim que se entra no espaço é possível observar: um roupeiro antigo que guarda os figurinos, que são por vezes utilizados em aula; uma caixa com vários instrumentos musicais, usados prioritariamente nas aulas de Música, mas também em alguns experimentos teatrais; e um armário com acessórios cênicos. A sala é pequena, mas, como as turmas são divididas⁵⁵, há espaço suficiente para comportar as atividades.

Fui muito bem recebida por todos na escola, inclusive pelas crianças, que queriam saber quem eu era e o que eu estava fazendo ali. Assim, as aulas de cada turma iniciaram-se com a minha apresentação. Não sei ao certo se a minha presença causou alguma alteração no funcionamento regular das aulas. O que eu sei é que a minha presença não passou despercebida, pois soube pelo professor, que as poucas turmas que não foram observadas por mim, reclamaram.

⁵⁵ Num primeiro momento, metade da turma tem aula de Teatro e a outra metade, de Inglês; e, num segundo momento os grupos de invertem.

O dia-a-dia do professor Ângelo na escola é muito intenso. As aulas de Teatro acontecem uma vez por semana, em períodos de 45 minutos, para as turmas de primeiros a terceiros anos e de uma hora, para as turmas de quartos e quintos anos. Durante a semana ele atende um total de 12 turmas e como as turmas são divididas com a professora de inglês, as aulas acabam sendo duplas.

Do mesmo modo que a entrevista com a professora Antônia, a entrevista com o professor Ângelo também se realizou em duas etapas, ocorridas no mês de dezembro de 2012, na casa dele. Foram conversas descontraídas, também permeadas por lanchinhos gostosos, chimarrão e muitas risadas. Cada uma, durou aproximadamente duas horas, totalizando, quase quatro horas de entrevista, registrados por meio de filmagem em vídeo.

Não estive pessoalmente na escola Municipal, onde trabalha a professora Helena, nem na escola Federal onde trabalha a professora Alice. Pois, decidi acatar a sugestão da banca de qualificação e utilizar como recurso de produção dos dados apenas a realização de entrevistas, dada a riqueza do material coletado até o período de qualificação. Sendo assim, a análise dos dados é feita apenas a partir do material coletado nas entrevistas e o registro sobre as escolas das Redes Municipal e Federal é feito somente a partir da fala das professoras que trabalham nestas instituições. As observações servem para possibilitar que se saiba um pouco do contexto de trabalho de cada professor nas instituições em que lecionam; e como tal, fazem parte da pesquisa, mas não são utilizadas como material de análise.

A escola Municipal, na qual a professora Helena trabalha localiza-se no alto de um morro na Vila Castelo, um bairro pertencente à Restinga, região situada no extremo sul de Porto Alegre. De acordo com a professora Helena a escola fica localizada na “periferia da periferia”.

A referida escola atende um público em média de 800 alunos, a maioria pertencente a famílias de baixa renda. No período da entrevista a professora Helena, contou-me que a escola estava num momento de redução de alunos, porque muitas famílias estavam mudando de residência, devido a uma ação da polícia, de combate ao tráfico de drogas, que ocasionou uma mobilização dos moradores da região. Segundo ela, há um fluxo muito grande de alunos durante o ano: uns entram, outros saem.

A professora Helena trabalha 30 horas na escola, 20 em sala de aula (atendendo 6 turmas do Ensino Médio) e 10 horas em um projeto, no qual, montou

um grupo de Teatro. O espaço físico destinado ao trabalho de teatro é uma sala que foi transformada por ela e pela outra professora da área em uma sala de Teatro. No entanto, a sala é pequena e não recebe cuidados referentes à limpeza, o que muitas vezes significa a falta de motivação para propor atividades para as quais os alunos precisem deitar ou sentar no chão.

Para o ensino de Teatro a escola oferece duas horas-aula semanais, além dos momentos destinados ao grupo de teatro ministrado pela professora Helena no contra turno escolar.

A entrevista com a professora Helena ocorreu no segundo semestre de 2013, após o período de defesa do meu projeto de qualificação. De forma semelhante às demais entrevistas, está também foi realizada na casa da entrevistada. Fui muito bem recebida por ela e conversamos por aproximadamente duas horas, de maneira muito agradável e descontraída⁵⁶. O Registro foi feito por meio de filmagem e durante a sua realização Helena parecia muito a vontade.

A escola da Rede Federal na qual a professora Alice trabalha localiza-se no bairro Agronomia, zona leste de Porto Alegre, e atende um público de aproximadamente 600 alunos, a maioria pertencentes a famílias de classe média. As turmas de Teatro têm aproximadamente 15 alunos, o que caracteriza uma situação privilegiada em relação à maioria das escolas. Tal fator foi mencionado pela professora como uma conquista dos docentes da área, que conseguiram que as turmas das disciplinas de artes fossem divididas, e os professores trabalhassem com cada metade da turma separadamente e alternadamente.

Ela trabalha 40 horas na escola, 20 em sala de aula (atendendo 9 grupos dos anos finais do Ensino Fundamental. 7 dentro do currículo e 2 no projeto drama clube). As outras 20h são dedicadas à pesquisa, as reuniões de equipe e ao planejamento das aulas.

As aulas de Teatro são realizadas num espaço específico para a disciplina, com piso de madeira, ideal para as atividades teatrais (muito embora no período de entrevista a professora estivesse no aguardo de uma reforma no piso da sala).

Para o ensino de Teatro a escola oferece dois períodos de 45 minutos por semana e as aulas inserem-se como atividade regular. Os alunos frequentam,

⁵⁶ Houve uma considerável modificação no meu roteiro de entrevista após o período de qualificação. Essa mudança possibilitou que as entrevistas finais fossem feitas de forma mais objetiva, em apenas uma etapa.

também, algumas disciplinas eletivas, nas quais são oferecidas atividades de diversas áreas, inclusive de Teatro.

A realização da entrevista com a professora Alice também ocorreu no segundo semestre de 2013, mas, ao contrário das demais entrevistas, ela não foi realizada na casa da professora Alice, mas, sim na escola onde ela trabalha. Assim como os outros entrevistados, a professora Alice me recebeu de maneira muito afetuosa. O registro foi feito por meio de filmagem, e durante a nossa conversa, que durou aproximadamente duas horas, Alice mostrou-se muito a vontade.

Trabalhar como professora de Teatro na escola regular sempre me assustou um pouco. Sempre tive receio de assumir uma turma com 30, 40 alunos, vindos de lugares diferentes, com histórias diferentes e que, na maioria das vezes, estão ali sem entender muito bem o que significa o ensino do Teatro na escola e, o que é pior, que estão muitas vezes fazendo Teatro por obrigação, por se tratar de um componente inserido na grade curricular.

No entanto, acredito no Teatro como um veículo de transformação social e, mais do que isso, acredito que todos os cidadãos têm direito a ter acesso às manifestações culturais que fazem parte da sua história. Desse modo, penso que o ensino do Teatro, da Dança, das Artes Visuais e da Música deve estar inserido no currículo das escolas, não como atividade extraclasse, mas como componente curricular obrigatório, justamente para possibilitar a todos os alunos o amplo acesso às atividades que envolvem o fazer, o refletir e o apreciar Artes.

Por tais razões me dispus a observar escolas que incluem o Teatro como disciplina obrigatória no seu currículo, e resolvi entrevistar professores que supostamente realizam trabalhos comprometidos com a construção do conhecimento em Teatro, apesar de todas as dificuldades e contradições relacionadas à educação no nosso país.

No entanto, por ser uma pesquisadora em construção, verifico alguns pontos de fragilidade durante a minha estada no campo, pois meu primeiro contato com as escolas foi de estranhamento. Eram muitos os corpos, as cores, os sons. Senti que para poder enxergar o que estava além da forma, precisaria tornar aquele ambiente familiar para mim num curto espaço de tempo, e me abrir para enxergar, não o Teatro que eu queria encontrar, mas sim o Teatro que as escolas em questão oferecem.

Utilizei como base para a realização das análises o processo de análise de conteúdo categorial, que tem por objetivo o “desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo agrupamentos analógicos” (BARDIN, 1997, p. 49).

O processo de análise iniciou-se concomitantemente à transcrição das entrevistas, e assim que concluí a transcrição integral dos dados, fiz uma leitura cuidadosa do material coletado, subdividindo-o e identificando cada subdivisão com uma cor, que correspondia aos blocos pertencentes ao questionário que serviu de base para a realização das entrevistas, e de outros dados que surgiram a partir das falas dos sujeitos.

As categorias de análise foram estabelecidas levando em consideração as falas recorrentes, dentre as quais foram selecionadas aquelas mais significativas e que poderiam, de alguma forma, ilustrar as concepções dos sujeitos sobre o ensino de Teatro e compor o texto da Dissertação.

4. EVIDÊNCIAS DA PRESENÇA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao longo deste trabalho foram apresentadas algumas reflexões com a intenção de retratar o campo no qual se insere o ensino de Teatro na Educação Básica. Para tanto foram problematizadas noções a respeito da *maquinaria escolar* (VARELA ; ALVARES-URIA, 1992), do espaço subjetivo para esse ensino na escola e sobre o teatro como construção de conhecimento. Foram discutidas questões referentes às abordagens do ensino de teatro na educação escolar, assim como os aspectos legais que envolvem a inserção do Teatro como disciplina do conhecimento na escola.

Minha intenção foi realizar um mapeamento sobre os aspectos relevantes do ensino de Teatro que pudessem servir a este estudo, além de possibilitar reflexões mais amplas sobre o tema e embasar a argumentação a respeito da questão central da minha investigação, qual seja, que concepções docentes possibilitam a abertura de espaço para o ensino do Teatro no ambiente escolar?

Desse modo, busquei focar conceitos que considero centrais para a realização da análise da investigação, tais como: *espaço*, *estratégia* e *tática*.

Parto do princípio que o *espaço* tem relação com o estatuto conferido pelo senso comum ao ensino de Teatro na Educação Básica; que as *estratégias* se referem ao engendramento da *maquinaria escolar* (VARELA; ALVARES-URIA, 1992); e que as *táticas* são ações de micro resistência empreendidas pelos professores de Teatro dentro desse complexo sistema.

De acordo com o meu estudo, a presença do Teatro na Educação Básica ocorre com a abertura de *espaço* para esse ensino. Ou seja, a partir de um estatuto que lhe confira um lugar como disciplina no currículo das escolas brasileiras, com importância equivalente à conferida às demais disciplinas do conhecimento.

A partir dos dados coletados no trabalho de campo da pesquisa é possível observar que a abertura desse *espaço* se faz também a partir das ações dos professores de Teatro no dia-a-dia dos seus trabalhos dentro das escolas.

Inspirada nos conceitos de Certeau (1990), faço uma analogia com os termos *estratégia* e *tática*, ao relacionar o engendramento do sistema escolar ao conceito de *estratégia* e as ações de micro resistência que são realizadas pelos professores dentro da escola (ou seja, dentro do sistema) ao conceito de *tática*.

As estratégias são portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugares e visam dominá-los uns pelos outros [...] as táticas são procedimentos que valem pela persistência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre os momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações ritmos heterogêneos, etc. (CERTEAU, 1990, p. 102).

Esses conceitos não são fixos, e o que se busca com a investigação não é uma divisão binária entre bem (os professores) e mal (as escolas), pois se sabe que tais conceitos são móveis e relativos. Além disso, não pretendo perpetuar um discurso pessimista em torno do nosso sistema escolar. O que busco com este trabalho é refletir sobre os possíveis meios de abertura de espaço para o Teatro na escola. Portanto, se torna indispensável trazer à tona algumas questões referentes à *maquinaria escolar* (VARELA; ALVARES-URIA, 1992).

Inspiro-me nos conceitos de Certeau (1990) por considera-los pertinentes a este trabalho e na medida em que eles me possibilitam “costurar” minhas reflexões e pensar em formas de compreender o sistema escolar de maneira crítica, sem, contudo, desconsiderar as possibilidades que existem de realizar um trabalho com Arte na escola.

Relacionar o panorama de ensino do Teatro ao conceito de *estratégia* não implica em manter um discurso acomodado e sem esperanças em relação aos desafios que os professores de Teatro enfrentam na Educação Básica. Do mesmo modo, relacionar as ações de resistência dos professores ao conceito de *tática* não significa defender uma “estética da pobreza” como coloca Soares (2010), mas sim difundir a ideia de que é possível, mesmo sem as condições ideais, realizar um trabalho significativo, vivo e comprometido, que abarque professores e alunos.

Pensar nas ações cotidianas de alguns professores, nas escolas que inserem o Teatro como disciplina e nos gradativos movimentos de luta para legitimar a obrigatoriedade desse ensino na Educação Básica como *tática* implica compreender que as mudanças se fazem aos poucos no seio do sistema, e não fora dele.

A escola reproduz ideologicamente os valores das classes dominantes e como resultado disto, ela se afasta cada vez mais da realidade do aluno e da vida. Ao mesmo tempo é dentro deste sistema que encontramos as possibilidades de mudança. Além disso, a escola é um local em potencial para democratização do conhecimento (SOARES, 2010, p. 26).

Se o *espaço* para o ensino de Teatro na escola ainda não é o que desejamos, uma abertura nesse sentido deve começar no interior das próprias escolas. As representações, o imaginário e as ideias que circulam em torno do ensino do Teatro – que dificultam a sua legitimidade como disciplina do conhecimento – devem começar a mudar dentro das próprias instituições de ensino, começando pelo trabalho do professor de Teatro, que é, em primeira instância, um dos maiores interessados em que o ensino de Teatro aconteça na escola.

Neste capítulo apresento as categorias de análise que emergiram a partir das falas dos sujeitos de pesquisa, e que representam, segundo a minha concepção, ações *táticas* que se dirigem sutilmente às estratégias da nossa *maquinaria escolar* (VARELA; ALVARES-URIA, 1992) e possibilitam a abertura de *espaço* para o ensino do Teatro na escola.

Os dados demonstram que a presença do Teatro na Educação Básica se processa no estreitamento das relações entre o professor e a escola; na relação de parceria entre o professor e o aluno e no diálogo entre a Arte e a Docência.

4.1 No Estreitamento das Relações entre o professor e a Escola

O primeiro aspecto a considerar na minha análise é a profícua relação pedagógica entre o professor e a escola como mola propulsora para a qualidade do ensino de Teatro, ou seja, como suporte pedagógico que se dá desde a disponibilização de um espaço físico e de uma carga horária para a aula de Teatro adequada às especificidades da disciplina, até a superação, por parte da escola, de uma visão positivista⁵⁷ de Arte.

Pelo que constato por meio dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, a relação de cordialidade e escuta entre o professor e a equipe diretiva da escola é fator indispensável para uma boa qualidade no ensino do Teatro. Observo que essa relação possui duas vias: a do professor, que deve encontrar meios para transpor os desafios dessa relação, “propondo uma nova visão, uma nova ordem, uma nova correlação de forças” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 86); e a da escola, que precisa

⁵⁷ Ideia utilitarista do ensino de Arte e também associada à livre-expressão criativa.

ampliar sua visão de Arte de modo a abranger a complexidade das questões que envolvem o seu ensino.

Para Soares (2010, p.26), “garantir um espaço de criação dentro da escola exige o esforço consciente do professor para não se render as armadilhas sutis do sistema que desmobiliza as energias, a confiança, o entusiasmo e o compromisso de todos”.

Esse esforço consciente e esse engajamento em relação à prática teatral na escola revelam-se na fala da professora Antônia na sua postura proativa frente à falta de espaço para o Teatro na escola:

Tu não tens a sala – como é o meu caso –, tu não tens a sala especial como tu gostarias ... Não, tem o espaço; o espaço se cria, ele é feito, tu trabalhas vendo o que tem e indo além. Se não tem o espaço ideal, tu cavoucas, tu separas, tu vais pra rua, tu afastas, tu sobe em cima das classes, tu fazes alguma coisa. É um se virar o tempo todo. Mas é melhor se virar desacomodando do que ficar na mesmice. Então eu acho que é isso (ANTÔNIA).

Ao evidenciar, também, uma postura ativa diante do desafio de ensinar Teatro na escola, a professora Helena compara a figura do professor de teatro à do bufão⁵⁸, que está ali pra “incomodar”, “burlar as regras” e “fugir daquela estrutura que se cria”. Conforme nos coloca “a gente tenta rearticular os espaços, então não deixamos de ser figuras que geram enfrentamentos”.

Por mais que algumas instituições escolares possam ser vistas como *táticas*, por terem um olhar diferenciado em relação ao Teatro na escola – como é o caso das escolas em que os sujeitos de pesquisa lecionam, que mantêm e valorizam o Teatro como disciplina regular no do currículo – de acordo com as discussões traçadas até o momento, pode-se compreender que, lamentavelmente, ainda hoje, de modo geral

a arte continua a ser encarada, no interior da própria escola, como um mero lazer, uma distração entre as atividades ‘úteis’ das demais disciplinas. O próprio professor de arte é visto como ‘pau pra toda obra’, como um ‘quebra-galho’, Frequentemente ele é obrigado a ceder as aulas para ‘aulas de reposição’ de outras disciplinas, quando não lhe é delegada a incumbência de ‘decorar’ a escola e os ‘carros-alegóricos’ para as atividades cívicas. Nesse sentido faz-se totalmente inócua a disciplina

⁵⁸ Segundo afirma Daniela Carmona (2004), o bufão é definido como um estilo de interpretação cômico que tem suas origens na baixa comédia clássica, no antigo mimo, nas atelanas romanas e na cultura popular da idade média. Naquela época os bufões eram atores andarilhos que sobreviviam da arte de fazer rir.

'educação artística', já que toda estrutura física, burocrática e ideológica da escola está organizada na direção da imposição e do cerceamento da criatividade (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.82).

A professora Helena refere-se ao cerceamento do espaço de criação, ou seja, do espaço para a construção do conhecimento no ambiente escolar. Segundo ela, a escola,

por ser um espaço rígido, de regras, de rotina é um espaço que vai tolhendo, rompendo, tirando e retirando as manifestações espontâneas. Muitas vezes então a gente com a ideia de educar, com a ideia de formar, com a ideia de ensinar a gente, a gente que eu digo o espaço escolar, vai de alguma maneira limitando e impedindo muitas vezes essa espontaneidade da criança (HELENA).

Esse modelo de educação que não possibilita a ampliação do espaço para o imprevisto e que cerceia o trabalho com o corpo, contribui para um entendimento equivocado do ensino de Teatro na escola. Assim, concepções e representações distorcidas reverberam na falta de valorização desse componente curricular dentro das escolas.

Com relação à problemática que cerca a inserção do Teatro no currículo das escolas de Educação Básica, a professora Antônia analisa:

Eu acho que é uma questão que é dúbia, ambígua, porque estar dentro do currículo é, de certa forma, estar condicionado a ele. Então, tem algumas restrições em relação a isso. A questão de tempo de trabalho principalmente. No meu caso, as escolas onde trabalhei são esses dois períodos semanais. Tu tens a questão da avaliação que tu tens que fazer pra criar uma nota. De certa forma isso pesa bastante. Tu estás num ambiente escolar que é muito viciado em alguns aspectos. Os alunos muitas vezes vêm carregados desses vícios de estar sentado, como eu falei, de fazer o mais cômodo, de fazer o mais fácil, de não quererem se expor, de não quererem se mexer, de ficar aí no be-a-bá, entende? E o teatro está sempre te cutucando a fazer diferente, a ousar, a sair do padrão. Quer dizer, ele está numa contracorrente de certa forma que é estar sempre desacomodando os alunos, sempre tirando do lugar comum, sempre tirando do papel, buscando outras formas de explorar a criatividade de cada um. Nesse sentido, seria o lado negativo, ou difícil, de estar dentro do ambiente escolar. Por outro lado, eu acho que justamente estar dentro do currículo já é potencialmente relevante. Já é uma coisa forte, porque tu estás oferecendo uma possibilidade a mais para aqueles alunos. Dentro de um currículo que tem todas as matérias, tem o teatro, tem as artes. É uma coisa boa pra eles. Tem que estar na escola. Não pode não estar dentro da escola. Não pode não haver arte dentro da escola. Tem que ter. Tem que se oferecer isso. Tem que dar essa possibilidade. É buscar fazer isso da melhor forma. Lidando com as questões que, de certa forma, estão servindo como uma barreira, mas tem que ser superada. Aquilo ali nunca pode servir como uma coisa assim 'ah tá, é na escola, então azar'. Não. Tu tens

aqueles limitadores, mas tu tens que buscar fazer o melhor dentro disso (ANTÔNIA).

É através de pequenos movimentos que uma nova perspectiva em torno do fazer teatral na escola começa a tomar forma. Para tanto, é preciso que o professor acredite no seu trabalho e crie maneiras de realiza-lo, pois todas as suas ações dentro da escola serão fundamentais.

As ações dos professores de teatro que produzem de alguma maneira uma abertura de *espaço* para o Teatro no ambiente escolar podem ser comparadas com o que Certeau (1990) denomina “maneiras de fazer”, ou com o que Joceleia Machado nomeia “artes de fazer”:

As artes de fazer são ações de não conformidade silenciosa, de um sujeito que reconhece o jogo e suas regras, mas procura, nas jogadas do outro, brechas nas quais pode tirar vantagem. É um movimento de embate sem enfrentamento direto dentro de um território ocupado (MACHADO, 2004, p.99).

Logicamente que não pretendo atribuir a responsabilidade do êxito de um trabalho com Teatro no ambiente escolar somente ao professor. É necessário que o professor e a escola atuem de forma *tática* para desarticular as *estratégias* do sistema escolar, o que não significa ignorar a importância do suporte pedagógico fornecido pelas instituições de ensino, que é parte fundamental para que o Teatro aconteça nesse universo.

Mas saliento que o foco de minha análise recai nas concepções e propostas dos professores que, no interior dessas instituições, legitimam, ou, dito de outro modo, abrem *espaço* para o ensino de Teatro na escola.

As palavras de Soares (2010, p.96) ilustram a minha visão sobre o professor como centro da ação pedagógica:

A atitude lúdica e positiva do professor, valorizando e reconhecendo a importância de sua disciplina e do seu trabalho dentro da escola ajuda o aluno e a se interessar e gostar de teatro, além de sensibilizar a comunidade escolar como um todo. Através desta postura podemos paulatinamente conquistar mais espaço para o fazer artístico na escola, reafirmando o seu devido lugar dentro da grade curricular (SOARES, 2010, p. 96).

Ao analisar as falas dos sujeitos de pesquisa, verifico que as ações *táticas* que possibilitam a abertura de *espaço* para o teatro no cotidiano dos seus trabalhos ocorrem na medida em que eles conseguem enxergar a escola como ela é, e não como eles gostariam que ela fosse. Enxergar a escola como ela é não significa se acomodar, se conformar com suas idiossincrasias, sem buscar melhorias para o seu ofício, mas sim explorar possibilidades de realizar o seu trabalho a partir da situação real que se apresenta no universo escolar.

Conforme Soares (2006, p.100) é preciso trabalhar no “campo das possibilidades” e verificar a teatralidade existente no contexto escolar.

A escola, dentre outros espaços, pode e deve ser um local onde a educação se encontra atrelada à criação e à vida. Fazer teatro na educação, dentro do campo das possibilidades, não é defender a estética da pobreza ou do mal acabado. Podemos e devemos buscar sempre o melhor, condições melhores, relações melhores, melhores professores, melhores escolas.

De modo geral, os sujeitos da minha pesquisa consideram que o espaço escolar oferece ao professor de Teatro a matéria bruta para o seu trabalho, pois ali se reúnem pessoas. Para a professora Helena, “um espaço onde têm pessoas é um espaço onde pode acontecer um encontro artístico”. No entanto, ela pondera que embora nem todas as escolas estejam preparadas para receber o Teatro, “a gente têm ali um público, a gente tem ali protagonista, a gente tem ali energia, a gente tem ali um espaço criativo. A criança está no pátio, ela está brincando, ela está criando” (HELENA).

Nesse sentido, considero que a escola guarda a possibilidade do encontro humano e do fazer artístico. Por isso, para atuar no espaço escolar é preciso que o professor eduque o seu olhar para ver o que está além do “terreno antiestético, quase desértico e estéril” (SOARES, 2010, p. 137) da maioria das escolas do nosso país, especialmente as públicas, que costumam sofrer devido à falta de recursos humanos e materiais que garantam a manutenção e a ampliação de seu patrimônio. Só desse modo poderá encontrar no “jogo teatral uma maneira de fazer poesia, conferindo aos espaços da escola maior sentido e humanidade” (SOARES, 2010, p.137).

Essa educação do olhar, essa capacidade de ver além, permite “tanto ao aluno quanto ao professor a compreensão e a identificação da teatralidade”

(SOARES, 2010, p. 24) que emerge do ambiente escolar. Essa identificação pode possibilitar ao professor criar maneiras de conferir teatralidade aos ambientes inóspitos do universo escolar e reinventar tais espaços, transformando qualquer lugar da escola num lugar de jogo.

Entretanto, o que se costuma observar é que o tradicional “teatrinho”, (mencionado anteriormente) não ocorre apenas com a representação de espetáculos em virtude das datas comemorativas do calendário escolar (teatro escolar), ou quando se utiliza o Teatro para abordar conteúdos de outras disciplinas do conhecimento (método dramático), mas também é praticado por ingenuidade ou falta de preparo do professor que está à frente do trabalho com Teatro, que, ao mostrar um produto teatral realizado com os estudantes, tenta encobrir o fato de que está na escola, por meio de cenários ou figurinos enjambrados que acabam por reforçar uma estética pobre e pouco criativa.

A professora Helena relatou que, durante a realização da sua especialização, utilizou-se de uma performance feita com uma de suas turmas como objeto de estudo. Sua intenção era encontrar meios de chamar a atenção dos alunos para a prática teatral. Segundo ela: “Saí da sala de aula e levei-os pra rua. Ao invés de botar um desafio mais ameno, eu quis construir com essa turma algo que a gente pudesse usar o espaço da rua e eu fui até onde deu” (HELENA).

Na ocasião, os ensaios aconteciam no pátio da escola, possibilitando que a relação entre jogadores e público fosse travada desde o primeiro momento.

As pessoas passavam e pensavam: tá, o que eles estão fazendo? [...] as funcionárias, os outros alunos [...] ficavam vendo aquilo enquanto a gente ensaiava. Mas na verdade a minha intenção era que o ensaio já fosse uma exposição. Porque eles estavam lá, eles estavam no pátio e as pessoas estavam passando, as pessoas estavam vendo. [...] isso tinha tudo a ver com a minha necessidade de encontrar outro jeito de trabalhar com eles, um jeito que estava conectado às questões [...] de ocupação de espaços, de intervenções, de performance, de retomada dos *happenings* (HELENA).

Valorizar os espaços que a própria escola oferece, tais como: pátio, refeitório, salas de aula, banheiros, para jogos e apresentações teatrais e experimentar as possibilidades de teatralidade que esses ambientes oferecem ao Teatro são maneiras de escapar de fórmulas prontas como a do “teatrinho”, e incentivar a exploração de novos espaços. Além disso, ao assumir a realidade escolar, ao invés de escamoteá-la, o professor se aproxima da estética do teatro contemporâneo que

“almejando a realização de uma nova prática teatral vem se opor à estética tradicional do teatro à italiana, que valoriza a emissão do texto, o cenário construído, os efeitos de ilusão” (SOARES, 2010, p. 119) e possibilita que qualquer espaço se transforme em área de jogo, área de representação ou espaço cênico.

Ao comentar sobre o seu trabalho com Teatro na escola, Joaquim Gama (2002, p. 268) pondera:

O nosso desafio foi transformar os espaços da escola em *espaços de representação*. Ao propor transformar o espaço escolar em *espaços de representação* teatral, fiz um convite explícito e cheio de significado para que todos os envolvidos com a escola pudessem enxergá-la por outro ângulo. O ângulo da estranheza de perceber que corpo-mente e prazer não precisam estar por trás das carteiras; poderiam coexistir, sem que isso causasse qualquer ameaça às regras disciplinares da escola e à qualidade da aprendizagem dos alunos.

Na reflexão de Gama é possível observar o quanto o fato de sair de “trás das carteiras” pode, num primeiro momento, parecer ameaçador num universo permeado por regras e limites. O autor refere-se também ao fato de que o aprendizado na escola pode se dar por outras vias que não a puramente racional.

Sobre a importância do Teatro na escola como meio de possibilitar ao aluno uma nova forma de aprender a professora Alice comenta:

O Teatro na escola é fundamental. Deveria fazer parte do currículo obrigatório, como se faz Artes Visuais, como a Música conseguiu [...]. Por várias razões: para que abra um espaço para os alunos terem um deslocamento da sala de aula cotidiana; para que os alunos tenham espaço para uma nova forma de aprender que não é aquela forma tradicional sentado, ouvindo, expositiva. O método ainda é muito fechado na sala de aula, com o professor expondo, os alunos falando. Uma coisa bastante mental. Os alunos na escola com o Teatro têm um espaço diferenciado pra aprender de forma diferenciada e para colocar o corpo inteiro nesse processo de aprendizagem. Acho extremamente importante por isso. [...] porque ajuda a pensar o mundo a partir de um sentir total e não só mental. O aluno estabelece relações por tudo que ele experimenta. O corpo inteiro em ação. Ele pode trazer situações do cotidiano dele pra sala de aula de forma bem direta, prática. Acho que abre um espaço de relaxamento, de divertimento que às vezes a escola não pensa como algo importante. E é importante que eles possam sair, desopilar, curtir, se divertir e interagir entre eles. O teatro é fundamental na escola (ALICE).

O entendimento da professora Alice sobre o papel do Teatro na escola relaciona-se à concepção interacionista de educação, que compreende que o aluno pode construir o conhecimento por intermédio do seu corpo-mente, trazendo inclusive situações do seu cotidiano para sala de aula de forma direta. Nessa

perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem em Teatro ocorre por uma via lúdica e prazerosa, nem sempre valorizada e processada no universo escolar.

De maneira semelhante, a professora Helena considera fundamental que o professor de Teatro trabalhe a partir da possibilidade de um aprendizado através do corpo, pois acredita que,

apesar da escola ser um espaço rígido, com regras, com rotina, com uma ideia racional de construção do conhecimento [...] com uma ideia de que aprender significa: livro, quadro, escrita, leitura (apenas de letras), [...] é possível cavar um espaço que é do corpo nesse lugar. Tu tens que acreditar que [...] existe um aprendizado que é através do corpo. Quando um aluno não está conseguindo aprender determinadas coisas, não quer dizer que ele tenha dificuldade de aprendizado. Ele não consegue aprender por aquela via ali: da cadeira, da classe, do quadro, do livro, da escrita e da leitura de letras apenas. Mas, através do corpo talvez ele consiga e, tu, como professor que está lá nesse papel de trabalhar com o corpo, tens que acreditar nisso. E tu vê o que reflete nos alunos cada vez que tu propões uma atividade que envolve o trabalho corporal: prazer, envolvimento, pouquíssima indisciplina, justamente porque estão envolvidos. Eles não precisam ter a consciência plena de que estão aprendendo. Eles estão aprendendo, pronto. Essa coisa de pedagogizar: “você está aprendendo nesse momento isso”. Não, eles vão tomando consciência disso depois, depois que tu vai parar pra conversar. Naquele momento que ele está lá se divertindo, jogando, pulando, saltando, dando um rolinho, ele está aprendendo, outras tantas coisas de noção de espaço, de ritmo, de concatenar várias coisas (HELENA).

Sob esse ponto de vista, uma das funções primordiais do Teatro como componente curricular na escola é possibilitar ao aluno um aprendizado diferenciado, através do qual ele poderá experimentar seu corpo-mente agindo de forma integrada e unindo prazer e conhecimento. A partir do lúdico e do prazer “o aluno se sente dono, tomando as rédeas da própria aprendizagem. Porque muitas vezes o professor vai conduzindo a aula, mas quem está conduzindo é ele” (HELENA).

Para que o professor possa abrir espaço para o ensino de Teatro no universo escolar – criando ações *táticas* que se direcionem a isso – é indispensável que o mesmo compreenda o papel do Teatro como disciplina do conhecimento. Essa noção do que representa a sua disciplina dentro da escola faz com que seu trabalho reverbere nesse ambiente. “Tu vais cavando, tu vais te apropriando e tu vais fazendo essa defesa através do trabalho. [...]. Tu vais mostrando e o pessoal vai entendendo” (HELENA).

Ao refletir sobre esse papel, a professora Alice questiona: “Como é que tu vais deixando claro o que é o teu metiê, o que é a tua arte? Como é que os colegas entendem esse espaço do teatro?” (ALICE)

Ao analisar as falas dos sujeitos de pesquisa verifico que o Teatro ganha *espaço* progressivamente nos seus ambientes de trabalho na medida em que os demais professores da escola compreendem e valorizam o que é específico do Teatro. Se durante anos a prática do Teatro no ambiente escolar esteve atrelada a justificativas utilitárias e psicológicas, observo que o ensino de Teatro ganha força quando os professores legitimam essa área pelos seus objetivos e conteúdos próprios.

Na lógica escolar uma das formas do Teatro ganhar *espaço* pode ser através da parceria com os professores de outros campos do saber. Essa associação muitas vezes ocorre por meio de trabalhos interdisciplinares.

Sobre as propostas de trabalho interdisciplinar que ocorrem em sua escola, a professora Alice comenta:

A gente tenta trabalhar de forma integrada, então o trabalho de teatro é extremamente fundamental porque os professores não tem instrumentalização de formas diferenciadas de dar aula e aí o teatro entra como método para eles poderem usufruir pras disciplinas deles. Num primeiro momento me causava incômodo, porque o teatro não é instrumento para ensinar algo, daí eu faço o contrário eu uso os outros algo como instrumento pra ensinar teatro. Por exemplo, no “drama club” a gente começou o teatro pra ensinar inglês e agora eu digo que é inglês pra ensinar teatro, porque como as pessoas, o público em geral, não conhece inglês, a gente tem que arrumar formas teatrais pra expor o que se quer, então eu dei uma invertida nessa situação (ALICE).

Através desse depoimento da professora Alice é possível verificar que quando há um professor especialista em Teatro na escola a disciplina de Teatro tende a não ficar a serviço das outras disciplinas, pois passa a não ser concebida como um mero método ou instrumento de outras áreas, mas é valorizada pelos seus próprios conteúdos.

O cuidado da professora em manter sempre presente os conteúdos de Teatro são evidenciados ainda mais na depoimento a seguir:

Os conteúdos de teatro pra mim estão sempre presentes. Essa relação com a plateia, o que eu quero comunicar? O que eu quero que a plateia sinta e perceba? Que espaços eu quero deixar pra que a plateia tenha dúvidas? Eu estou de fato expressando as minhas intenções? Eu estou conseguindo

conduzir um conflito? Aproveitar o que o colega está oferecendo pro jogo? Isso tudo eu carrego pra essas disciplinas. Vamos montar um roteiro? Qual é o conflito principal desse roteiro? Como é que desencadeia? Então como é que eu utilizo os meus conteúdos pra lá (ALICE).

Observo uma postura *tática* da professora Alice, que além de não se furtar a entrar no “jogo” proposto pelo sistema escolar – ao realizar atividades interdisciplinares – procura usar-se disso em benefício da sua disciplina. Além disso, é possível verificar por parte dela a consciência do seu metiê e, justamente por isso, a disponibilidade e a competência que lhe possibilita dispor dos conteúdos de Teatro em favor da abordagem temas discutidos em outros componentes curriculares. Desse modo, mesmo aliada a outras áreas, a disciplina de Teatro valoriza seus contornos e se justifica por ela mesmo.

Um último ponto que qualifico como uma ação *tática* dos sujeitos da pesquisa, nessa busca pelo estreitamento das relações com a escola, é o produto teatral resultante do trabalho com os alunos nesse ambiente.

Pois, se uma das críticas mais veementes dos professores se refere justamente ao fato de que o Teatro na escola ainda se atrela à prática do Teatro escolar, um equilíbrio nesse sentido talvez seja o professor mostrar o resultado do seu trabalho com seus alunos, através de um produto, de uma obra teatral, de uma intervenção Cênica, com vistas a ampliar a própria noção de produto teatral.

Sobre sua insatisfação no que tange à prática do teatro escolar alusiva a datas comemorativas o professor Ângelo comenta:

De um modo geral, uma das coisas que eu acho complicada na relação teatro-escola, é quando o teatro está a serviço: o teatro é utilitário – Vamos fazer um teatrinho pra isso, pra aquilo. Perde muito do tesão. Ainda que seja uma peça de Natal, pode ser algo interessante. Mas se torna maçante, um desafio se sempre tem que dar conta da Páscoa, do Natal, do Dia das Mães, do Dia dos Pais, [...]. São todas coisas que a escola tem que pensar mesmo o quanto ela quer compactuar com isso. E por que envolver o teatro nisso? Por quê? O que é isso? Isso está a serviço do quê? Eu já fico muito feliz de trabalhar numa instituição que já pensa isso (ÂNGELO).

Essas questões levam-me a refletir sobre discussões recorrentes no campo da Pedagogia do Teatro, que se referem às relações entre processo e produto. Na perspectiva de Gama (2002, p. 269), produto e processo não devem ser considerados em oposição, pois tanto um como o outro são capazes de gerar

“processos investigativos que possibilitarão aos alunos e aos professores uma compreensão maior dos elementos envolvidos na Arte Teatral”.

Desse modo, embora os questionamentos em torno da primazia do produto tenham possibilitado “a ruptura do aspecto exibicionista em prol do aspecto expressivo e educacional” (GAMA, 2002, p. 265), considero que “o caminho para uma experiência teatral rica e viva pode estar também contido na perspectiva e na criação de um produto teatral” (GAMA, 2002, p. 265).

Talvez uma nova compreensão do ensino do Teatro na escola possa começar justamente no momento em que o professor abre as portas de sua sala de aula para a comunidade escolar (equipe diretiva, alunos e demais professores) e compartilhe com ela o trabalho que lá se desenvolve. Essa atitude é importante para que a comunidade escolar compreenda que o Teatro na escola pode ser mais do que o tradicional “teatrinho”, (nos moldes empiristas), e entenda que Teatro também é uma forma de Arte e que deve, portanto, ocupar o seu lugar dentre as disciplinas de Arte na escola.

Sobre a relação entre o compartilhamento do produto e o reconhecimento do seu trabalho na escola a professora Antônia comenta:

teve uma apresentação [...] pra escola toda. [...] foi um momento significativo [...] Aquele dia parece que aconteceu uma concretização do meu trabalho sabe? Não é uma coisa que eu costumo fazer com frequência, isso de fazer apresentações pra toda escola, pois acho que exige um pouco mais de elaboração e tal. Mas ai outra professora da escola me convidou pra gente fazer esse trabalho juntas. Isso foi importante porque quando eu entrei nessa escola eu me sentia muito a parte do grupo de professores. Então eu criei uma apresentação bem bacana, abstrata, com música, com tecido, trouxe um roteiro e convidei alguns alunos que queriam participar. Não foi dentro da minha aula, foi num horário a parte. Mas os alunos toparam e adoram fazer e ela adorou também participar junto comigo, me ajudar. Ai a gente fez e teve aquele reconhecimento da escola. De verem um pouco do meu trabalho. Além disso, os alunos comemoraram aquele momento (ANTÔNIA).

Observa-se que a professora Antônia, ao se unir com a outra professora e produzir um trabalho para a escola, agiu de forma *tática*, pois sua ação possibilitou divulgar o seu trabalho dentro da escola, conferir dignidade e visibilidade à proposta de sala de aula e que ela e a disciplina de Teatro passassem a ser reconhecidas pela comunidade escolar como um todo.

Além dessa disponibilidade ao teatro como disciplina do conhecimento, o compartilhamento do produto teatral na escola possibilita ampliação das concepções de teatro no ambiente escolar.

Segundo a professora Helena, como na escola o trabalho pedagógico costuma ocorrer “muito no nível da dificuldade, da falta de concentração, da falta de organização” (HELENA), a mostra de um produto que demonstre que os alunos são capazes de realizar um trabalho com concentração, disciplina, e engajamento, tende a gerar surpresa entre os professores de outras disciplinas: “quando as professoras viram os alunos fazendo sozinhos um trabalho de trinta minutos, se virando, sabendo a hora certa de entrar em cena, foi, uma coisa que surpreendeu [...], saltou aos olhos: ‘Ah, mas como é que tu consegues? Mas eles se concentram né?’” (HELENA).

Além disso, quando uma apresentação cênica feita na escola é proposta por um profissional da área, as etapas de desenvolvimento dos estudantes são levadas em consideração sendo mais importantes do que o resultado final. O depoimento do professor Ângelo, que trabalha com séries iniciais do Ensino Fundamental, ilustra essa ideia:

Como profissional, como professor de teatro, eu tenho que pensar que esse produto que as crianças vão apresentar não deve ser algo pesado pra elas. Mas, que seja algo que elas tenham realmente construído, que seja parte delas, que elas tenham tesão por aquilo. Esse é meu ponto de partida, quando vou direcionar um produto. (ÂNGELO).

Mostrar o resultado de um trabalho teatral ou mesmo compartilhar uma etapa do processo desenvolvido em sala de aula é necessário na medida em que o fazer teatral só se completa na relação palco e plateia. De acordo com a professora Alice “é importante essa experiência entre plateia e ator, se os alunos ficarem fechados numa sala, não é teatro, é uma experimentação. Eu acho que precisa, que faz diferença” (ALICE). Segundo a professora, essa relação pode se dar com os colegas de sala durante o próprio jogo, no entanto, “eles têm que experimentar [...] o olhar que não é o olhar do grupo deles” (ALICE).

A relação palco e plateia é fundamental para o ato teatral, e ela se faz efetivamente quando se tem a oportunidade de mostrar o seu trabalho. É como se, nos momentos de apresentação, o fazer teatral se realizasse na íntegra, permitindo

que se experimente a prática teatral de forma completa. Para Spolin (1998, p.11) “a plateia é o membro mais reverenciado do teatro, sem plateia não há teatro”.

Conforme o professor Ângelo

A questão de formação de produto é uma coisa interessante a se pensar no espaço escolar. Eu não sou um cara que defende a necessidade de um produto pra cada processo de investigação, mas ao mesmo tempo eu acho que é legal pensar nisso. Se fazer uma apresentação dá chão pra atores profissionais tu imaginas para as crianças (ÂNGELO).

Pelo que pude analisar, embora hajam as *estratégias* do sistema escolar que muitas vezes dificultam que o teatro ganhe *espaço* na escola, existe também meios de fazer com que ele aconteça de maneira viva, inteira e lúdica nesse ambiente.

O grande desafio é encontrar a ordem, a harmonia nesta difusão de movimentos, formas, corpos, ruídos, arrastar de cadeiras, agressões e provocações. Trabalhar no caos não significa, no entanto, administrar impor uma ordem, mas sim buscar o significado estético do momento, encontrar o gancho do prazer e da descoberta. (SOARES, 2010, p. 111)

Isso vai depender, entre outros aspectos, das ações *táticas* do professor de Teatro, que irá buscar um estreitamento com a escola conferindo, “a esse campo cinza, sujo e frio uma maneira de fazer poesia” (SOARES, 2010, p. 137) por meio do jogo teatral.

4.2 Na Relação de Parceria entre Professor e Aluno

Outro aspecto depreendido dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa é o que qualifico como *tática* de abertura de *espaço* para o teatro na escola, ou seja, a busca, por parte do professor, de manter uma relação de parceria e respeito com os seus alunos. De acordo com a concepção interacionista, essa relação ocorre através de duas vias indissociáveis: afeto e construção de conhecimento.

A partir desses dois elementos instaura-se na sala de aula um ambiente de criação fundamental ao trabalho com Teatro. E, assim, independentemente da realidade do aluno, cada um a seu tempo e a partir das suas possibilidades, poderá construir o seu conhecimento sobre a prática teatral.

No ambiente escolar são construídas relações de alegria e tristeza, competição, frustração, entre tantos outros sentimentos, que formam as redes de emoção. Essas redes precisam ser realimentadas constantemente por meio de laços afetivos, que envolvem os aspectos cognitivos e sensíveis. Se por um lado, a escola, nessas últimas décadas, vem cada vez mais implementando suas ações pedagógicas por meio de novas tecnologias comunicacionais, por outro vem perdendo consideravelmente a dimensão afetiva, indispensável aos processos de aprendizagem (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.14).

Trabalhar com teatro na escola não é uma tarefa fácil. É preciso querer muito, pois é somente através de um verdadeiro querer – por parte do professor num primeiro momento – que o fazer teatral poderá tomar forma e ganhar espaço na escola.

A instituição escolar, pela rigidez que costuma caracterizar as relações que lá se travam, pode ser comparada a um campo de batalha e, nesse espaço de “guerra”, a figura do professor é tida, por alguns, como inimiga. A professora Helena reflete sobre isso no seu depoimento: “A própria presença da gente como professor é enfrentativa. Tu entras na sala de aula, tu já és inimigo e até tu te tornares um aliado, demora” (HELENA). Para a professora Helena é preciso encontrar meios de mudar esse quadro, tornando o processo de ensino-aprendizagem em Teatro rico e prazeroso para si mesmo e para os alunos.

Conforme aponta Soares (2010, p. 109),

na escola o professor encontra diversas dificuldades para manter uma postura aberta e criativa diante da relação ensino-aprendizagem. Se por um lado o prazer é o móvel da ação, este prazer não nos é dado facilmente, mas sim conquistado pelo esforço contínuo em busca de um ideal educacional e pelo desejo de uma relação de troca verdadeira entre os seres humanos. Tais dificuldades inerentes à própria estrutura institucional e à filosofia educacional ainda predominantemente tradicional da escola pública acabam por difundir de maneira generalizada entre alunos, professores e funcionários uma atitude estática, acomodada e pessimista frente à situação de aprendizagem, diante da qual é nosso desafio combater e reagir permanentemente.

Embora a reflexão de Soares se refira à escola pública, sabemos que, mesmo em instituições privadas, a filosofia educacional tradicional, pautada por posturas diretivas e espontaneístas, que não respeitam o tempo do aluno, ainda se fazem presentes. No entanto, a abertura de *espaço* para o ensino de teatro só pode

ocorrer, segundo minha concepção, quando a postura pedagógica do professor de Teatro centra-se na construção do conhecimento.

Conforme Santos (2012, p.24),

Para que o teatro praticado na escola possibilite o desenvolvimento de funções reivindicadas pelo movimento teatral contemporâneo, tais como a construção de novas narrativas sobre o mundo, o encontro significativo entre 'atores' e 'espectadores' e a promoção de transformações nas relações humanas, o fazer pedagógico do professor de teatro precisa envolver-se na construção do conhecimento no sentido mais radical desse termo. Esse envolvimento não ocorre por passe de mágica, mas exige a transformação da maneira de compreender o processo de conhecimento, ou seja, demanda um esforço reflexivo de ultrapassagem de concepções empiristas de ensino-aprendizagem, reveladas nas posturas autoritárias (inibidoras do trabalho criativo), e de concepções aprioristas, subjacentes às posturas espontaneístas (condescendentes e pouco desafiadoras), em favor de uma ação pedagógica relacionada aos desejos e necessidades dos alunos e do professor – parceiros na relação educativa.

Se como professores de Teatro o que desejamos é a ampliação de *espaço* para essa disciplina nas escolas é preciso modificar esse quadro, mediante movimentos sutis de resistência às *estratégias* do sistema. E, a relação de parceria entre professor e aluno é fator fundamental dessa resistência. Cabe ao professor encontrar maneiras de aliar-se aos alunos.

A relação pedagógica é uma relação de troca, de diálogo, em que ambos, professores e alunos, alimentam um no outro a curiosidade e a vontade de conhecer. Portanto, o trabalho pedagógico só é um processo vivo se for significativo tanto para alunos como também para os professores (SOARES, 2010, p. 96).

Verifico que essa relação ocorre quando existe respeito por parte do professor aos saberes do aluno e interesse deste pelo projeto realizado em sala de aula. Acredito que o interesse do aluno se dá com a realização de projetos que transcendam os modelos tradicionais empiristas ou aprioristas, tornando o processo de ensino-aprendizagem um ato de criação para o professor e para o aluno aliado a uma concepção interacionista de educação. Segundo Freire (2006, p. 24) “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado”.

Conforme o professor Ângelo,

para que o Teatro aconteça no ambiente escolar é preciso construir um tempo e um espaço propícios ao processo criativo dos alunos. Tem que

estabelecer isso. Você tem que dar material para que isso aconteça, se esse espaço não é um espaço de criação, aí não vai acontecer a aula (ÂNGELO).

Considero que para que a disciplina de Teatro se instaure no ambiente escolar e ocupe o seu espaço é necessário que haja uma relação afetiva entre os sujeitos da educação e considero que as ações de afeto se movimentam na contracorrente das ações que vemos em posturas eminentemente diretivas ou espontaneístas, pois o afeto acontece quando há espaço para criação e interação entre professor e aluno.

Os processos de criação e o afeto, [...] estão relacionados à sensibilidade e esta não é privilégio de artistas. É capacidade inerente a todos os seres humanos, mesmo em diferentes graus. Todos nós somos capazes de criar e nos relacionarmos afetivamente. Desta forma, é possível entender a criação e o afeto como uma abertura permanente de entrada de sensações, de impressões e de interações. (CURRY *apud* MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.28).

Percebo, nas ações dos professores entrevistados, uma postura de envolvimento verdadeiro, tanto com os alunos, como com o magistério; e qualifico tais posturas como *táticas* de abertura de espaço para o Teatro na escola. Essa postura evidencia-se na reflexão da professora Helena que, ao relatar a sua dificuldade de iniciar o trabalho com Teatro na escola em que leciona, descobriu no afeto uma possibilidade de aproximação com os alunos:

Eles precisam saber que tu gostas deles de verdade, que tu estás aqui porque tu gostas. Que tu gostas deles como eles são. Que não é um problema pra ti estar em contato com eles do jeito que eles são: sujos, na situação que eles vivem. Eles vão te testar até tu mostrares que não é “teatro” isso que tu fazes que é de verdade (HELENA).

Em sua fala verifica-se que respeito, consideração, generosidade, dignidade e exigência se fazem necessários à sua ação educativa.

Muitas vezes, por pressa ou por ter que cumprir exigências teóricas e metodológicas, o professor não questiona os próprios hábitos afetivos na forma de relacionar-se com os estudantes e com o ambiente escolar. O professor está preocupado em dar ordens, comandar as ações da escuta, do olhar e da intersubjetividade que, quanto mais passivas, mas afirmam sua autoridade sobre o pensamento e a sensibilidade do estudante (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 54).

A colocação da professora Helena torna-se ainda mais relevante no contexto em que ela está inserida. Na sua realidade escolar os alunos vivem numa condição de vulnerabilidade social intensa. Desse modo, sentir-se queridos e respeitados pelo professor torna-se uma condição indispensável para o estabelecimento de um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

De maneira semelhante, a professora Antônia relata que considera indispensável que a relação entre professores e alunos se dê pela via do afeto, e faz a sua crítica aos procedimentos autoritários que costumam pautar a vida escolar, a despeito dos avanços do pensamento educacional :

É importante cativar pelo afeto, porque se tu bateres de frente tu podes até ganhar o respeito do aluno na tua frente, mas ele vai sair falando mal de ti pelas costas. É uma coisa forçada. Ele pode até baixar a cabeça pra ti, mas ele vai sair dali dizendo que tu és isso, aquilo [...]. Então, que respeito é esse? Por isso é fundamental tentar se aproximar, [...], tentar mostrar que pode haver uma relação que se estabelece por outros caminhos. (ANTÔNIA).

Evidentemente, a busca por uma relação de afeto não deve ser condição exclusiva dos professores de Teatro, porém, se estamos falando em abertura de espaço para essa disciplina e “se desejamos promover uma metodologia pautada em fundamentos estéticos do teatro, encontramos na relação viva e autêntica professor-aluno a primeira condição para que este processo ocorra” (SOARES, 2010, p. 95).

A professora Alice comenta que encontrou no riso um grande aliado para despertar o interesse dos alunos pela sua disciplina. Ela relata: “boa parte das minhas construções passam pela coisa do riso, do engraçado, da leveza, da conquista de aulas bem prazerosas. As primeiras aulas têm que ser assim, deles olharem e dizerem: uau, é teatro que eu quero fazer” (ALICE).

Por se tratar de uma disciplina que exige envolvimento e exposição constantes e pelo pouco prestígio em relação às demais disciplinas, nem sempre a disciplina de Teatro costuma ser bem aceita pelos alunos num primeiro momento. Muitos têm resistência, alguns por timidez, outros por considerar esse componente curricular menos importante.

Conforme os sujeitos de pesquisa relataram em suas entrevistas, cabe ao professor criar meios para que o teatro passe a fazer sentido para os estudantes. Para Soares (2010, p. 96), “o professor deve se manter numa atitude de

improvisação constante, reinventando propostas e estratégias o tempo todo, de maneira a promover a entrada do aluno no jogo e a superar as dificuldades que se apresentam durante as ações pedagógicas”.

Ao relatar os aspectos definidores da relação entre professor e aluno, a professora Helena menciona várias palavras que vêm à sua cabeça: “confiança, cumplicidade, parceria. Acho que o aluno precisa confiar em ti, te conhecer um pouco e tu também precisa conhecer o aluno. Tem que ter essa cumplicidade” (HELENA).

Como o Teatro lida com exposição, muitas vezes os alunos resistem em participar. Pelo que pude analisar das reflexões dos sujeitos de pesquisa, os entrevistados demonstram a intensão de superar essas situações e de buscar caminhos alternativos para os alunos mais tímidos ou retraídos. Segundo o professor Ângelo, “nem toda criança precisa estar fazendo ali, na hora pra participar. Tem outros papéis dentro do grupo de teatro” (ÂNGELO).

Esse respeito ao tempo do aluno também é mencionado pela professora Antônia:

Teve um trabalho que eles iam apresentar pra escola inteira, uma cena que eles estavam montando que seria pra apresentar pra toda escola e uma aluna veio me dizer: "Ah, professora, eu não queria me apresentar pra toda escola, não queria fazer. Tem como eu fazer outra coisa?" Eu disse: "Tá, que tal tu cuidares de todos os objetos, de todos os adereços, de tudo que vai precisar pra cena? É por tua conta, por tua responsabilidade, pode ser?" "Ah tá, pode ser"! Aí tinham vários elementos que iam ser necessários para aquela cena. Ela cumpriu super bem. E se sentiu parte do grupo, porque todas as funções são importantes. De alguma forma, ela estava atuando ali com o grupo dela (ANTÔNIA).

Pelo depoimento de Antônia, observa-se que ela respeitou o desejo da aluna, de não se apresentar, mas não abriu mão que ela participasse envolvendo-a com outros aspectos da apresentação. Sem dúvida, a abertura de *espaço* para o ensino do Teatro passa pelo fato do professor não “desistir” do aluno, por mais “viciado” que seja o nosso sistema escolar. Pois o gosto pela prática do Teatro é uma construção cultural e processual, que se relaciona à qualidade das experiências estéticas nesse campo de conhecimento.

Conforme a professora questiona, é preciso estar atento ao que está por traz do “não gostar” e do “não querer fazer Teatro”. Ela indaga: “O que é que está em jogo ali, no “não gostar”? Será que eu não gosto, ou eu estou ali com uma

dificuldade, ou eu estou com resistência ou eu não quero me expor? Geralmente está ligado à questão da exposição” (ANTÔNIA).

Sobre as posturas de resistência relacionadas à prática teatral, a professora Helena coloca:

Toda vez que a gente se depara com essa resistência ela está relacionada a todas as questões que a gente sabe de autoestima, de identidade, de não se enxergar, de não se aceitar, de não querer se expor aos olhos do outro, de ter medo da crítica, de achar que não é visto, de achar que é invisível. “Eu sempre sou invisível e agora vão me ver?” (HELENA).

Através dos depoimentos coletados, constato que as ações que representam, *táticas* de abertura de *espaço* para o Teatro no ambiente escolar se fazem na medida em que os professores conseguem ver o que está além daquilo que se apresenta em sala de aula, na medida em que se dispõem a compreender o sujeito do conhecimento com suas experiências, desejos, dificuldades, pois cada um carrega uma história. Só quando o professor respeita a trajetória do aluno e consegue efetivamente enxergar a realidade educacional na qual está inserido é que a relação de parceria entre eles pode vir a se estabelecer.

A professora Helena relatou que a sua relação com os alunos mudou completamente quando ela se deu conta da condição de vulnerabilidade social em que eles viviam, durante uma reunião de equipe, na qual os professores deveriam falar sobre o desenvolvimento dos estudantes. A partir daquele momento ela passou a se questionar: “que realidade é essa? Que miséria é essa que a gente não vê? Porque os alunos chegam na escola e tu vê muito pouco. A gente não sabe mesmo que miséria é essa, que situação é essa. Não sabe!” (HELENA)

Sob esse ponto de vista, não é possível ignorar toda a trajetória, todo passado dos estudantes, pois a história dos alunos, as suas experiências, o constituem como sujeito do conhecimento. Segundo a professora Helena, não se trata de desenvolver uma visão assistencialista e condescendente em relação à experiência dos alunos,

“ah os pobrezinhos, tu vê! Ele é miserável, ele é pobre”. Não é isso, é considerar a trajetória que esse aluno, que essa aluna tem. Eu fui ficando mais feliz como professora à medida que eu fui me dando conta disso. Esse amor nada mais é do que o respeito pela história do aluno. Respeito pelo que ele passou, pelo seu passado, pelo que ele está passando, por aquilo que lhe transpassa (HELENA).

Muitas vezes, na ânsia de dar conta das exigências do sistema escolar o professor pode acabar, sem perceber, agindo de forma tão opressora, quanto o próprio sistema. Assim, ao invés de aproximar o aluno de si mesmo e do Teatro, ele acaba distanciando-o ainda mais. De acordo com o professor Ângelo, “se a disciplina estiver à frente, do tipo ‘eu preciso passar esse conteúdo’, já está errado o que tu estás pensando” (ÂNGELO). Por isso, torna-se tão importante que o professor tenha “uma postura vigilante para não se render ao tédio e à ação mecânica” (SOARES, 2010, p. 96) que um trabalho no ambiente escolar pode levar.

Nas falas dos sujeitos de pesquisa verifico que a construção dessa relação de parceria se faz por meio de uma postura atenta às necessidades dos alunos. De acordo com o professor Ângelo, por exemplo, um dos aspectos definidores da relação professor e aluno é a “escuta”. Para ele,

se não tem escuta, não tem ensino-aprendizagem. [...] O desafio do ensino, de um modo geral, seja no teatro ou não é desenvolver essa escuta. Tem uma coisa que é muito forte no falar, falar, falar, zip, zap, rápido, muito rápido, informação. Às vezes escutar é uma coisa muito difícil mesmo (ÂNGELO).

A professora Helena, ao mencionar os procedimentos utilizados por ela para despertar o interesse dos alunos para as aulas de teatro e sobre a função da escuta como uma *tática* nessa busca a professora Helena coloca:

No início é desesperador: tu olhas e tu achas que nada que tu vais propor vai funcionar. Mas, não adianta, tu tens que ir cavoucando e descobrindo. E, é aquela história que é chavão, que é a escuta, tu tens que poder escutar. A escuta ela é isso mesmo, não é só a escuta através do olhar. É uma escuta da conversinha lá no cantinho “porque o *hip hop*, porque não sei o que”. Ai, tu te fazes de desentendida e tu propões uma cena que vai contemplar lá. Tu te fazes de desentendida pra eles não perceberem “ah, a sora esta querendo nos ganhar, então ela esta propondo só pra isso, então a que a gente não vai fazer”, porque é assim. Tu te fazes de desentendida e tu vais lá e propõe: “ah, gente eu pensei que na cena do casamento poderia ter sido contratado um grupo de *hip hop*”. E no outro dia tu já trazes para aula várias músicas (HELENA).

Ao analisar o relato da professora Helena é possível verificar que suas ações docentes não são neutras ou ingênuas. Ao contrário, percebe-se que ela busca racionalmente encontrar alternativas para envolver os alunos para a prática teatral. Isso pode ser visto de forma mais evidente na fala seguinte, na qual ela menciona o

trabalho da professora e pesquisadora Carminda Mendes André, que por sua vez, utiliza os conceitos de Certeau para refletir sobre a ação docente em Teatro.

Eu usei muito a Carminda Mendes André que fala a coisa da estratégia, dessa nomenclatura que lembra um pouco o estado de guerra. A figura do professor como aliado e as táticas que tu podes encontrar. Ela fala sobre tática e estratégia. Eu me encontrei nela porque eu vejo a escola um pouco assim, como um espaço de guerra (HELENA).

A postura docente de Helena demonstra que a luta do professor, independentemente das lutas políticas travadas fora do ambiente escolar, começa na sala de aula, na relação com os alunos, através de pequenos movimentos e de ações de micro resistência ao instituído, capazes de ampliar espaço para o Teatro, não só na escola, mas também na vida dos estudantes como um todo.

Conforme Soares:

Reger uma turma de quarenta alunos exige do professor uma atitude de atenção e prontidão constante, no sentido de mobilizar e harmonizar o interesse de todos em torno de um objetivo único, transformando a aula num acontecimento significativo para a turma. Uma orquestra de tantos alunos requer também do professor a escuta minuciosa de cada instrumento, sua intensidade, ritmo de aprendizagem e desenvolvimento, suas necessidades pessoais é condição básica para que a orquestra funcione como um todo orgânico e expressivo (SOARES, 2010, p.99).

Mas a manutenção dessa postura de escuta e atenção por parte do professor implica alguns desafios. “Aproveitar o que eles têm dá muito trabalho, muito trabalho. É uma questão de conjugar as ideias deles, que às vezes dependendo da faixa de idade, e também dependendo da turma, do grupo, vai ser muito diferente”. No entanto, “mesmo quando a escuta ainda não é plena, só o exercício de tentar acontecer, já é importante” (ÂNGELO).

Além da escuta, verifico também que a confiança no aluno é um fator determinante dessa relação. Esse aspecto expressa-se na colocação da professora Helena, que rememorou falas de surpresa dos alunos quando ela levou 20 cabos de vassoura para sala de aula para propor uma atividade com bastões, que costuma ser praticada em momentos de preparação corporal realizados por atores profissionais:

“A professora trouxe cabo de vassoura pra sala de aula”. Quer dizer eles não dizem isso, mas eu vejo na cara. “Mas é pra jogar?”. É! “Ela não tem medo que a gente se descontrole, que a gente se bata, que a gente faça

tudo que as professoras tem medo”. Que tem relação com a questão da indisciplina, do medo do caos. “Ela não tem medo do caos” (HELENA).

Essa confiança a qual Helena se refere revela a sua crença no seu aluno, no seu potencial, na sua capacidade de ir além. Segundo ela, trata-se de “acreditar que eles conseguem, sabe? Eu não demonstro dúvida. Não temo que eles quebrem tudo, que eles se descontrolam” (HELENA).

O receio do caos e da indisciplina é um sentimento muito forte no ambiente escolar. Nós, professores, somos, de certo modo, contaminados por ele. No meio de tantos alunos e de tanta demanda, ter o “controle” ou o “domínio” da turma pode parecer algo positivo. Mas se trata de uma ilusão que só afasta os sujeitos da relação ensino-aprendizagem. Verifico que as barreiras do processo de conhecimento em Teatro tendem a romper-se, efetivamente, quando professor e aluno se entregam juntos à prática teatral.

No caso específico da disciplina de Teatro, o medo do “caos” ocorre de forma ainda mais explícita, porque o trabalho pedagógico tende a mobilizar os alunos a saírem do comodismo corporal a que costumam ser submetidos, a saírem de trás das classes e levantar das cadeiras, colocando-se frente a uma nova forma de se relacionar com os conteúdos, que não apenas a racional. Além disso, como o aprendizado em Teatro ocorre por uma via lúdica e de divertimento, isso pode gerar, num primeiro momento, um conflito para o professor: aliar diversão e aprendizagem. Portanto, conforme a professora Alice, o professor precisa “ter claro os limites. O limite de ser legal e de ser firme” (ALICE).

De acordo com a professora Antônia um dos aspectos mais complexos da relação entre o professor e o aluno é,

estabelecer essa relação de respeito em que eles se envolvam de fato, por que às vezes se chega àquele momento superficial, ele é só de fachada. Eles estão só fazendo por fazer. E esse não é o objetivo. O maior desafio é que se consiga alcançar esse algo a mais. Acho que isso é o mais difícil. Porque às vezes fica muito na superficialidade. Principalmente quando dou trabalhos muito abertos. Parece que quanto mais aberta a proposta, mais falta sustentação pra eles entenderem que eles têm essa potencialidade de trabalhar com liberdade. “Mas o que será que o professor quer?” Parece que eles precisam desse “o que é que eu quero?” Não é eu que quero, é eles que podem. Então a coisa mais complexa é conseguir alcançar essa forma de trabalhar, com liberdade, respeito e que a criatividade também flua (ANTÔNIA).

Nessa perspectiva, parece que o respeito à realidade do grupo, ao tempo dos seus componentes, às suas experiências pregressas é fundamental, mas segundo Desgranges isto,

não significa que o coordenador não possa intervir e sugerir outro rumo quando achar necessário. O importante é que se mantenha sempre a tensão necessária entre liberdade de criação e interferência crítica do coordenador do processo, numa relação em que os dois polos são fundamentais (DESGRANGES, 2010, p.98).

Entretanto, na realidade educacional brasileira, os professores de Teatro em geral, são tão exigidos, ou seja, desdobram-se em tantas escolas e em tantas tarefas, que, por vezes, ele perdem a conexão com uma ação pedagógica que faça sentido e que se direcione para além dos conteúdos. No entanto, ao se colocarem de forma aberta em relação ao processo de ensino-aprendizagem em Teatro, aliando liberdade e disciplina, tendem a demonstrar uma postura pedagógica comprometida com a construção do conhecimento.

Muitas vezes no dia-a-dia o professor está tão desesperado que não se dá conta. Eu sei por que eu estou falando das situações que eu vejo. É um pânico tão grande. E assim se acaba atropelando e colocando os pés pelas mãos, muitas vezes sem se dar conta, não de forma intencional, mas nesse afã de vencer o conteúdo. Porque o professor também quer vencer. Então a relação professor aluno fica comprometida quando o aluno olha para o professor e pensa: "ele está muito mais preocupado em vencer do que comigo" (HELENA).

Essa concepção pragmática é alvo de críticas dos sujeitos da pesquisa. Segundo eles, os objetivos de "vencer os conteúdos" ou "dar conta do programa" comumente alardeados no meio escolar, se sobrepõem à relação entre os sujeitos da educação. Considero que, ao agir desse modo, o professor tende a aliar-se às *estratégias* do sistema escolar, ao invés de criar *táticas* para contorná-las. No processo de ensino-aprendizagem, o aluno precisa perceber que o professor está realmente envolvido com o seu trabalho pra além do programa que lhe cabe cumprir.

Podemos, então, atribuir ao professor na escola não só a figura do herói e do guerreiro como também a do artista e do jogador. O professor-jogador ou o professor-artista é aquele que é capaz de escutar e ver o aluno na sua singularidade, é aquele que se dispõe a se relacionar com o aluno a partir do 'espaço vazio', ou seja, sem as certezas daquele que detém um suposto saber ou conhecimento prévio da disciplina (SOARES, 2010, p.96).

Pelo que pude constatar por parte dos entrevistados, existe nas suas relações com os alunos “um espaço arejado, aberto para diferentes pontos de vista e diferentes tratamentos cênicos” (DESGRANGES, 2010, p. 98). O que possibilita que haja espaço para errar e permite que as relações entre eles ultrapassem as questões meramente “conteudistas”. Por isso, a busca por uma relação de parceria com o aluno passa, segundo minha análise, por uma postura pedagógica relacional que corresponde a uma abordagem contemporânea de ensino de Teatro, na qual, o professor não se coloca como detentor do saber, mas, ao contrário, se coloca “numa relação de parceria e cumplicidade com o aluno na busca e na construção do conhecimento” (SOARES, 2010, p. 96).

Ao refletir sobre a postura do professor diante da prática dos jogos teatrais Desgranges (2010, p.117) afirma que nesse tipo de abordagem,

a linguagem teatral não é apresentada pelo coordenador como algo pronto, acabado, algo que o professor, que sabe, vai transmitir para os alunos, que não sabem. Ao contrário disso, é apresentada uma linguagem em construção permanente, sempre apta a ser inventada e reinventada. Com isso, busca-se manter o diálogo permanente em teatro e mundo lá fora, tendo em vista que a linguagem teatral pode e precisa ser constantemente revista em sua busca de representação da vida, cabendo aos participantes investigarem e construir signos cênicos que deem conta efetiva da vida na contemporaneidade.

Segundo as concepções pedagógicas dos sujeitos da pesquisa, uma relação viva e verdadeira entre professor e aluno parece ser condição básica para a abertura de *espaço* para o Teatro na escola. É por meio do amor e do respeito ao aluno, ao seu passado, à sua trajetória que os signos teatrais passam a fazer parte do cotidiano, através de uma relação de afeto que propicie espaço para criação e para construção do conhecimento na sala de aula.

4.3 No diálogo entre a Arte e a Docência

Ao analisar as entrevistas fornecidas pelos sujeitos de pesquisa verifico que existe no trabalho desses profissionais uma conexão entre a prática artística e a prática pedagógica. Arrisco afirmar que essa conexão ocorre porque todos os

sujeitos entrevistados, além de atuarem como professores, atuam também como artistas. Ao evitarem a tão comum cisão entre a Arte e a docência, os professores compreendem o seu trabalho entre esses dois polos e agem de forma *tática*, abrindo espaço para o Teatro na escola. Tal questão é discutida nos estudos contemporâneos no campo da Pedagogia do Teatro; que se preocupam em estreitar os laços entre docência e prática artística.

A educadora e dançarina Izabel Marques (2001), ao tecer considerações sobre a relação entre prática artística e prática pedagógica, propõe o conceito de artista-docente como uma prática educacional de integração entre esses dois universos, colocados como distintos tanto por artistas como por educadores, mas integrados em sua práxis na construção de um trabalho artístico-educativo 'não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, mas tendo também como função e busca explícita a educação em seu sentido amplo' (MARQUES *apud* TELLES, 2013, p. 18).

Nas concepções expressas pelos sujeitos da investigação, é na medida em que a Arte e a docência dialogam que o Teatro na escola adquire outro *status* – e, portanto, ocupa outro espaço – podendo ser visto – para além do Teatro Escolar ou do Método Dramático – como responsável pela formação do senso estético dos estudantes.

Talvez um dos maiores desafios de ensinar Teatro na escola seja garantir que, “a presença do professor de teatro e a inclusão da disciplina no currículo não sejam para ‘escolarizar’ o teatro, apri-sionando este àquele” (DESGRANGES, 2003, p. 71). Verifico nas falas dos entrevistados que os seus trabalhos docentes conservam um caráter artístico e uma preocupação com a questão estética, que está relacionada com o mundo e com o pensamento do Teatro Contemporâneo.

Conforme Koudela (1998, p. 17):

Toda proposta de Teatro-Educação se debate em torno da definição do binômio que constitui seu fundamento. Até que ponto o orientador de um grupo de crianças ou adolescentes deve encaminhar o trabalho para o lado artístico ou até que ponto o ensino artístico é de menor importância, considerando-se que está lidando com uma atividade de caráter formativo?

Como já foi colocado anteriormente, as relações entre o Teatro e a escola são, por si só, conflituosas. Sabe-se que existem escolas que representam *táticas* (CERTEAU, 1990) em relação à *maquinaria escolar* (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992 ou seja, que se mostram em constante questionamento do seu projeto

pedagógico e assumem uma postura crítica em relação às suas próprias mazelas. Contudo, de acordo com Duarte Júnior (2012, p. 72), de forma geral, “a escola hoje se caracteriza pela imposição de verdades já prontas, às quais os educandos devem se submeter. Não há ali um espaço para que cada um elabore a sua visão de mundo, a partir de uma situação existencial” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 72).

A professora Antônia observa a separação entre os universos da escola e do Teatro:

Existe pouco diálogo por parte da escola com relação ao que está acontecendo culturalmente. Então, aí entra o Teatro, entram as Artes (de maneira geral) entram os eventos da cidade, os bens culturais da cidade. [...] a escola é muito restrita a ela mesma, e acho que isso empobrece muito o trabalho que se faz na escola. Ela ainda é muito centrada nos conteúdos, como se os conteúdos fossem entidades que se bastam por si mesmas e não fossem questões, ideias do prático, do que se vive. Do mesmo modo, acho que o teatro também se sente como se ele se bastasse por si mesmo, como se ele não dependesse do público, como se não dependesse das pessoas que estão na escola, que estão no trabalho, que estão no ônibus, enfim. Acho que o teatro intervém pouco na vida cotidiana das pessoas. Ainda sinto o teatro como um bem para poucos, por conta de vários fatores. Fatores culturais, sociais, mas também pelo fato de que o teatro se divulga prioritariamente pras pessoas que já veem teatro, já fazem teatro. Se a gente for pegar o edifício teatral, por exemplo, ele é fechado, tu não consegues ir lá, sabe? Outro dia eu estava pensando por que não tem um teatro só pras pessoas usarem? Não só os grupos profissionais. Além disso, em Porto Alegre os teatros são situados nas zonas mais centrais, e isso já dá um distanciamento físico. Pois se tu moras na periferia, terás que se deslocar até o centro pra ir ao teatro. Isso mostra o quanto o teatro é centralizador. E a escola como eu falei é também muito centrada nela mesmo (ANTÔNIA).

No depoimento crítico da professora Antônia é possível verificar o quanto a escola está distante do teatro e o quanto o teatro está distante da escola. Conforme ela aponta, a escola ainda é muito conteudista e centrada em si mesma. No entanto, o interessante é que em seu ponto de vista o Teatro também se coloca como entidade que se basta em si mesma, o que o torna, um “bem para poucos”. Embora se saiba que a Arte ainda é centralizada no nosso país, é interessante analisar esse fato sob o olhar de uma professora do ensino de Teatro que vive diariamente essa realidade. A partir de sua colocação, parece ser função dos profissionais da área, inseridos na escola, engajar-se num movimento de integração desses dois universos, que possibilite diminuir a distância entre a escola e o Teatro.

Verifico que a cisão entre a escola e o teatro se dilui no trabalho dos

professores entrevistados porque existe em suas práticas pedagógicas uma ligação com a Arte, ou seja, porque esses professores conectam o seu trabalho como artistas ao seu trabalho de sala de aula e vice-versa. Não penso que para ser um bom profissional o professor de Arte tenha que ser um artista, mas tenho certeza que o êxito de um professor de Teatro está na sua relação com a Arte.

É possível verificar que o trabalho artístico da professora Alice está próximo do seu trabalho como educadora se analisarmos o trecho a seguir, no qual ela relaciona claramente esses dois elementos:

Eu tenho uma energia de sala de aula que é muito próxima da minha energia em cena. Quando eu entro na sala de aula pra mim é como entrar num espetáculo. A aula tem que ser conduzida no meu entendimento como se fosse a ação dramática de um espetáculo. Ela inicia, tu constróis o teu contato, chega ao ápice e resolve de outra maneira. Então eu quando programo a minha aula eu penso nisso. Qual é o ponto máximo da aula? Quais são os conflitos que eu preciso criar pra desencadear tudo isso? Como eu gostaria que chegasse ao final? Como eu mantenho a atenção desses alunos o tempo inteiro? Como eu passo o foco pra eles? Na parte da conquista de turma eu mexo com a minha ideia de artista. Como que eu faço o público inteiro me olhar? Como é que eu faço uma turma inteira estar comigo? Eu acho que a relação é próxima (ALICE).

A partir de sua reflexão é possível observar a condução de uma aula de Teatro muito próxima à sua atuação como artista. É possível verificar também que a aula é preparada de forma *tática*, com a intenção de chamar a atenção dos alunos para si, utilizando-se da estrutura de um espetáculo que tem como base o drama.

A relação direta que existe no trabalho da professora Alice entre a Arte da atuação, especialmente a sua pesquisa acerca do palhaço, e a docência também pode ser observada no trecho a seguir, no qual ela deixa evidente que a sua prática artística sustenta o seu trabalho como professora:

O trabalho com o palhaço é que me sustenta como professora. Agora eu tenho total consciência disso. Eu faço palhaço desde 2000 e, em 2010 eu decidi ser palhaça. Isso me sustenta em todos os sentidos. No sentido teórico, no prático, na relação com os alunos. Toda a minha busca pela compreensão da história do palhaço, dessa prática, de onde vem, como é que se processa, me alimenta como professora, me alimenta como artista. Então o trabalho de professora alimenta o trabalho de palhaça, muito, muito, muito. O estado de jogo, de alerta. O professor de teatro está alerta o tempo inteiro. Tu não baixas a cabeça e faz qualquer coisa enquanto os alunos trabalham (ALICE).

O mais interessante no trabalho destes professores, contudo, é verificar que não é só a prática artística que alimenta o trabalho pedagógico, mas, também, o

contrário. Isso pode ser visto, a seguir, na colocação da professora Alice:

tenho total consciência de como o meu trabalho de professora alimenta o meu trabalho de palhaça, [...] não é só o meu trabalho de palhaça que alimenta a minha prática como professora. Toda a relação que eu estabeleço com as crianças, que as crianças estabelecem comigo, quando eu estou ensaiando, porque eu ensaio tudo aqui, então elas vêm pra cá pra me ver ensaiar. Agora eu estou ensaiando um número novo e resolvi que vou dançar a Beyoncé. Só que eu não sei dançar a tal da Beyoncé⁵⁹ de jeito nenhum, então tem uma aluna que vem me ensinar. Ela vem e me ensina a coreografia. Então daí, dois, três descobriram que eu ensaio alguns dias na hora do recreio com essa aluna e eles vem assistir. Quando eu vejo já tenho a plateia, que é tri bom, porque eu vejo como está reverberando o meu processo (ALICE).

De modo semelhante a professora Helena também revela como a prática docente reverbera no seu trabalho como atriz. Ela fala do espetáculo que faz como atriz.

[Ele] vem da minha vivência de sala de aula. Então esse diálogo, esse trânsito é muito claro. Assim como as vivências com o meu grupo, [cita artistas do seu convívio] eu levei para a escola, o espetáculo [cita o nome do espetáculo] surge num projeto meu. Eu achava que a gente tinha que contar Shakespeare para crianças, porque eu experimentei em sala de aula e vi como funcionava (HELENA).

É possível observar o evidente trânsito que ocorre entre a Arte e a docência no trabalho destas professoras, pois as duas relacionam a prática artística ao trabalho pedagógico, assim como relacionam o trabalho pedagógico à prática artística. Na colocação da professora Alice esse fluxo é tão claro que ela utiliza o olhar dos alunos como plateia e aproveita o conhecimento deles sobre a cantora da “moda”, ou seja, que pertence ao universo de referências deles, para realizar a coreografia do seu número de palhaço. De maneira ainda mais intensa as experiências de sala de aula levaram a professora Helena a sugerir para a diretora do seu grupo de teatro que eles montassem um espetáculo de Shakespeare para crianças. A partir da análise de suas falas verifico que é na medida em que ocorre a integração entre os ofícios de atriz e professora que a prática docente se retroalimenta. Portanto, acredito que a abertura de *espaço* para o Teatro na escola esteja relacionada ao diálogo entre Arte e docência.

A experiência artística, independentemente do professor atuar ou não como

⁵⁹ Beyoncé Giselle Knowles, mais conhecida como Beyoncé, é uma cantora, compositora, atriz, dançarina, coreógrafa, arranjadora vocal, produtora, diretora de vídeo e empresária norte americana de grande sucesso.

artista profissional, possibilita que o professor fundamente o seu trabalho em princípios que ele experimentou a partir de sua vivência com o Teatro.

Eu experimento muito fisicamente as coisas que eu proponho para os alunos. Raramente eu propus um exercício que eu não tenha experimentado, a não ser que de alguma forma aquele exercício perpassasse algo que eu tenha feito. Nos processos de composição, do meu espetáculo de palhaço eu olho como eu aprendo e tento entender como eles aprendem. "Ah então tá, eu primeiro me dei conta disso, disso e daquilo" e daí eu vejo que os alunos também têm um processo parecido. A maneira como eu experimento, me ajuda a olhar como eles experimentam (ALICE).

Em alusão à terminologia de Certeau, a professora Alice age de forma *tática* ao relacionar a sua forma de aprendizagem com a forma de aprendizagem dos seus alunos e ao propor a eles jogos que ela mesma já tenha experimentado. Sem relacionar prática artística e docência o professor de Teatro corre o risco de agir de forma burocrática ou como mero transmissor de jogos conhecidos. Ao tecer comentários sobre os Jogos Teatrais, Desgranges (2010, p. 118) afirma que,

a bagagem, a experiência teatral do coordenador torna-se fundamental na condução de um processo de Jogos Teatrais, valendo-se necessariamente de uma atuação própria na organização e proposição dos jogos, de maneira que não os utiliza como cartilha, mas instaurando uma necessária flexibilidade na leitura das propostas de Spolin. Cabe ao coordenador manter a dimensão dialógica em sua relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que o processo se construa e se desenvolva a partir das questões e conquistas propriamente efetivadas pelos participantes. O processo, portanto, não pode ser enrijecido, e inviabilizado, pela imposição de uma sequência linear de jogos e procedimentos meramente retirados de um livro, desconsiderando a experiência do grupo.

A relação entre a Arte e a docência também se faz presente no trabalho dos professores entrevistados, na medida em que os seus trabalhos de sala de aula, ou seja, que suas propostas pedagógicas são feitas a partir das diretrizes do trabalho do ator. Mesmo que a intenção do ensino de Teatro na Educação Básica não seja formar artistas é interessante ver que os princípios do trabalho do ator são a base de algumas de suas propostas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Arte “cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz” (BRASIL, 1997, p. 47).

Acredito que o trabalho que é desenvolvido na escola não deve estar a parte do pensamento em torno do teatro contemporâneo. Nesse sentido considero que ao

relacionar a sua proposta pedagógica ao trabalho do ator o professor possibilita que os alunos se aproximem dos princípios da linguagem teatral.

A professora Alice, por exemplo, costuma trazer elementos para que os alunos possam efetivamente se aproximar das discussões em torno da realidade teatral da atualidade. Segundo ela,

a gente como educador tem que poder estar ligado nesse repertório, nessas formas, porque isso vai dar mais prazer para o trabalho de sala de aula. Os alunos não vão ter contato com tudo que a gente tem contato ou deveria ter, então tu tens que poder trazer esses recursos pra poder incendiar os alunos (ALICE).

Ao conversar com a professora Alice sobre a criação do currículo de Teatro na sua escola ela revela que esse é um assunto amplamente discutido entre ela e as demais professoras que compõe a equipe de Teatro. Ao planejar suas aulas, ela se fundamenta em princípios semelhantes ao trabalho que é desenvolvido por atores profissionais:

Tem algumas coisas pra mim que não podem faltar no ensino de teatro. Entender as noções de plateia e de ator, por exemplo. Qual é a minha função como ator? Qual é a minha função como plateia? Como o meu corpo se coloca em determinados espaços e situações? Quando eu sou plateia qual é a minha função? Eu posso intervir em todos os espetáculos? Não? Como? Onde? Quando? Enquanto ator, o que eu preciso fazer pra que o outro entenda o que eu quero, para estabelecer uma relação com o outro, pra que o outro sinta o que eu gostaria que ele sentisse? Pra mim é fundamental que eles compreendam a diferença entre plateia e ator. É importante também que eles tenham claro que tipo de instrumento eles podem desenvolver pra comunicar as suas intenções, que repertórios eles podem usar. Dai a gente brinca com tudo, com corpo, com figuras, com historiazinhas lineares, com histórias pipocadas. A ideia é que eles tenham bem claro que existe uma diferença do corpo que está em cena e do corpo que está fora dele. De um estado de estar, de se movimentar que é diferente de quem está na plateia. De um corpo capaz de expressar as suas intenções, de se alterar energeticamente, de se colocar em estado de jogo (ALICE).

Ao se referir às noções de “plateia” e “ator” e ao tocar em questões que demonstram uma preocupação com a criação de um corpo “extra cotidiano” em cena, assim como com a criação de um “estado alterado de energia”, a professora Alice demonstra que a base do seu trabalho com os alunos é muito próxima daquela que é desenvolvida por alguns diretores de teatro com seus grupos profissionais. Brook afirma que a presença do público é primordial para que o ator consiga atuar de forma a “não fazer de qualquer jeito”. Nessa concepção, o público,

não precisa intervir nem manifestar-se para participar: participa constantemente por meio de sua presença atenta. Essa presença deve ser encarada como um estimulante desafio, como um ímã diante do qual não é possível proceder 'de qualquer jeito'. Em teatro, 'de qualquer jeito' é o maior e mais sutil inimigo (BROOK, 2010, p.13).

Desse modo, mesmo que o objetivo da professora Alice não seja formar atores, ao fundamentar o seu trabalho tendo as diretrizes do teatro como guia ela não exclui a escola nem os seus alunos do acesso a elementos importantes da linguagem teatral.

Quando interrogo a professora Alice se na sua prática pedagógica ela consegue, atingir com os alunos o chamado estado de jogo, que consiste num dos pontos chaves de seu trabalho de atuação, ela responde:

Não com todos o tempo inteiro, mas eu tenho experimentos maravilhosos, tenho experimentos incríveis. Eu sempre quis experimentar o estado de jogo do palhaço com eles, que é um estado de jogo completamente alterado em que tu te colocas pra fazer as mais diferentes ações sem que o pensamento formal passe por filtro. Isso não pode. Eu queria que eles entrassem nesse estado de jogo em que tudo é permitido, e eu conseguia em alguns momentos. Com alguns eu consegui montar uma micro cena de 15 minutos, que funcionou bastante, que evoluiu, as figuras começaram a se desenvolver. Mas agora, eu tenho uma turma que joga como palhaço. Eles começaram a jogar de uma maneira, com uma qualidade, com uma compreensão do seu estado de cena. Porque a primeira coisa que descobro no trabalho do palhaço é que os alunos compreendem a parte física, mas não compreendem o estado do palhaço, a lógica do palhaço, que é o mais difícil. Eu nem pretendia que eles chegassem nisso, eu mesmo demorei anos pra chegar. Talvez eles não compreendam no patamar do pensamento "Ah o meu estado é assim", mas no plano da ação já. Às vezes fora do palhaço tem algumas construções de cena que são bem poderosas, que tem momentos de entrega (ALICE).

Nesse relato, a professora Alice demonstra, entre outros aspectos, que ela construiu com seus alunos um ambiente de trabalho, no qual o Teatro pode ser experimentado na sua especificidade e de maneira bastante complexa e profunda.

Qualifico a sua atitude de experimentar a técnica do palhaço com alunos da Educação Básica, como uma *tática* de abertura de *espaço* para o teatro na escola na medida em que ela não julgou que, por serem aprendizes iniciantes, os alunos não poderiam realizá-la. É possível verificar também uma atitude comprometida com a construção do conhecimento, na medida em que a descoberta do palhaço é pessoal, sendo impossível, por mais que o professor conduza a atividade, que ela seja feita sem que a criação seja do aluno.

Ao mencionar um trabalho de performance que foi realizado com uma de suas turmas, a professora Helena também demonstra que a sua proposta está afinada com questões amplamente discutidas na atualidade e que há na sua proposta uma conexão explícita entre Arte e docência:

A gente sabe que existem as performances, a ocupação de espaços. E porque isso não se vivencia na escola, se isso existe? Ocupação de escadas? Ocupação de corredores? Eu fui experimentando isso nesse ano e no ano passado. Experimentei fazer algumas cenas do Romeu e Julieta: as bruxas subindo as escadas, a Julieta correndo pelos corredores da sala. Coisas que a gente criou ocupando outros espaços da própria escola. Isso foi uma experiência que possibilitou que eles vivenciassem outras formas de relação com a plateia (HELENA).

Na medida em que o professor relaciona a sua prática de sala de aula a questões e preocupações que norteiam os estudos em teatro, ele tende a possibilitar aos alunos conexões entre a Arte e a realidade. Assim, o teatro se torna mais próximo do universo dos alunos e eles passam a se apropriar da linguagem teatral.

Desgranges (2003, p.71) caracteriza “os professores de teatro não [...] somente [como] transmissores de conteúdos ou meros repetidores de jogos conhecidos, mas, principalmente, como [...] ‘despertadores’ ou propositores de efetivas experiências artísticas”. Para ele, uma aula de Teatro deve ser “uma porta aberta para o mundo lá fora, um espaço imaginativo e reflexivo, em que se pensem e inventem novas relações sociais dentro e fora da escola” (DESGRANGES, 2003, p 71).

Nessa perspectiva a professora Antônia considera:

É importante assumir esse papel de agente cultural dentro da escola. Por que eu acho que é uma questão de tu assumires isso, de tu assumires esse trabalho a mais, por que não tem outra pessoa pra fazer isso. Eu penso que o ideal seria dentro de cada escola ter um agente cultural, uma pessoa responsável por levar os alunos pro mundo sabe, não precisa nem ser só levar em teatros. Mas, levá-los pra ver as coisas que estão acontecendo na cidade. Eles ficam muito a parte. Não sabem o que está acontecendo culturalmente, Muitos só sabem o que aparece na TV ou coisas muito superficiais (ANTÔNIA).

Ao agir como um agente cultural dentro da escola o professor aproxima os alunos do Teatro que é produzido fora do espaço escolar e possibilita que as escolhas artísticas realizadas na escola sigam critérios estéticos de qualidade.

De acordo com Santos (2000, p. 45),

sabe-se que nem sempre essas escolhas seguem critérios de qualidade estética e, muitas vezes, são determinadas por aspectos econômicos ou aleatórios, arriscando comprometer o propósito educativo da experiência teatral, na medida em que veiculam modelos de teatro calcados na representação estereotipada e elaborados com base num senso comum que desconhece tanto os princípios da linguagem teatral, quanto as características do público ao qual se dirigem, e que pouco contribuem para fortalecer o senso crítico das crianças (e o que é mais grave) o seu gosto pelo teatro.

Conforme Desgranges (2010, p. 96), aliar idas ao teatro, museu e exposições de Arte à prática teatral em sala de aula possibilita que os alunos aprimorem a sua capacidade de apreciação estética e que aos poucos se formem como espectadores, assim como ampliem sua capacidade expressiva “estimulando suas possibilidades de construção de discursos cênicos cada vez mais apurados”. De forma análoga a Santos (2000, p. 47) “acredito que o trabalho pedagógico constitui uma possibilidade de oposição aos estereótipos, às soluções ‘pré-fabricadas’ e à mediocridade desses padrões”.

No trecho a seguir a professora Helena relata o que a motivou a levar os seus alunos para assistirem um espetáculo do dramaturgo Nelson Rodrigues, no qual ela participava como atriz:

Eu vi que era uma forma maravilhosa deles conhecerem a vida do Nelson Rodrigues assistindo a peça. Eu nunca pensei que eu pudesse trabalhar Nelson Rodrigues com uma C30⁶⁰. [...] Eles não precisam sair conhecendo a obra, não é isso. Mas, é poder saber que existe. Saber que existe o *Oi Nois Aqui Traveiz*⁶¹. Então fazer com que eles saibam que o teatro existe. Ele existe como grupos, ele existe com dramaturgos (tem caras que escrevem peças), é poder ver Shakespeare apaixonado, é poder ver o teatro daquela época. Toda a história do teatro eu vou trabalhando por ai (HELENA).

Ao convidar os alunos para assistirem o espetáculo de Nelson Rodrigues a professora Helena aproximou-os não só, de um espetáculo profissional de qualidade realizado na cidade, como mostrou para eles que ela também é atriz, que ela também faz teatro. Além disso, é possível observar que sua ação teve uma intenção *tática* de aproxima-los do universo desse autor, a partir da ida ao espetáculo.

⁶⁰ C30 corresponde a alunos que tem em média 15 anos de idade.

⁶¹ Grupo de Teatro de expressão na cidade de Porto Alegre.

Segundo Desgranges (2010, p. 98) quando o professor entra no jogo com os alunos durante a aula, ou quando compartilha com eles um pouco da sua prática artística, como foi o caso da professora Helena, ele “intensifica a relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que eles percebam e se contagiem com o seu prazer em participar das atividades” ou, com o seu prazer de fazer e de apreciar teatro.

Pelo que pude verificar ao analisar as entrevistas concedidas para este trabalho é importante que os alunos saibam que o professor também faz e aprecia teatro. Mas, independentemente da inserção artística do professor, é importante, que o espaço da sala de aula seja compreendido como um espaço de criação também para o professor. Desse modo, o professor poderá fazer uso da sua prática de sala de aula como uma prática artística, aliando arte e docência.

O profissional de teatro, para muitos, é aquele que se dedica unicamente ao palco, ao exercício criativo. Qualquer outra função, como a de docente, é vista como menor ou mesmo como um desvirtuamento da sua função primeira, ou seja, do fazer artístico (TELLES, 2013, p. 18).

Conforme o professor Ângelo, no trabalho que é desenvolvido no ambiente escolar, o professor prioriza “a criação dos alunos”, mas precisa se “sentir a vontade para estar criando junto” (ÂNGELO). Sob esse ponto de vista, defendo a ideia de que o professor de Teatro é um profissional dessa área, tanto como o artista, o diretor, o cenógrafo e os demais envolvidos com a prática teatral. De acordo com Telles, o conceito artista-docente parte da percepção não dissociativa entre a atividade artística e a pedagógica no âmbito teatral, pois ambas são subsidiadas pelos mesmos princípios (TELLES, 2013, p. 19).

De modo geral, considero que todas as iniciativas pedagógicas que buscam um diálogo com a Arte podem ser consideradas como *táticas* de abertura de espaço para o Teatro na escola. Pois não acredito que seja possível realizar um trabalho de Teatro na escola, que esteja comprometido com a construção do conhecimento, à parte do que se tem produzido ou pensado em termos artísticos fora da escola.

É a partir dessa concepção que ocorre a abertura de *espaço* para o Teatro no trabalho dos professores entrevistados. Pois identifico que as suas propostas de ensino encontram-se absolutamente afinadas com a Arte. Não por desenvolverem atividades como artistas fora do ambiente escolar, mas, acima de tudo, por suas

posturas artísticas como professores. Posturas essas que lhes possibilitam relacionar a todo o momento em suas práticas Arte e docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões traçadas neste trabalho tiveram a intenção de pensar a escola como um lugar possível de empreender uma experiência teatral onde pode-se e deve-se fazer Teatro. Ao longo da investigação que deu origem ao estudo pude observar que, a despeito das *estratégias* do nosso sistema educacional, é possível ao professor de Teatro operar de forma *tática*, criando meios para que o Teatro como disciplina ocupe o seu *espaço* nas instituições de ensino.

No decorrer do processo investigativo, muitas escolhas foram feitas e alguns recortes tornaram-se necessários para que, aos poucos, o meu objeto de estudo ficasse mais claro e definido. Assim, optei por pesquisar concepções de ensino de Teatro comprometidas com a construção de conhecimento e, para tanto, busquei aproximar-me do trabalho de quatro professores, mediante entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado, que constituíram a base empírica de um estudo de caso.

Tendo por base teórica estudos no campo da Pedagogia do Teatro, bem como algumas noções abstraídas da obra do filósofo Michel de Certeau (1990), busquei contrapor as concepções destes professores sobre a própria docência em Teatro – entendidas neste trabalho como *táticas* de abertura de *espaço* para o Teatro na escola –, aos obstáculos, limites que costumam ser impostos à inserção do Teatro como disciplina no ambiente escolar – compreendidos aqui como *estratégias* do nosso sistema escolar.

Nos capítulos iniciais apresentei um panorama geral sobre o ensino de Teatro e discuti a respeito da chamada “maquinaria escolar” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), do *espaço* destinado ao ensino de Teatro na escola e da noção de Teatro como construção de conhecimento. Refleti, também, sobre as abordagens de ensino de Teatro, relacionando-as ao pensamento educacional como um todo e sobre os aspectos legitimadores do Teatro como disciplina do conhecimento.

Minha intenção ao discorrer sobre a “maquinaria escolar”, refletindo sobre o modo dualista que nossa educação se constrói, o que reverbera na falta de *espaço* para o Teatro nas escolas, foi mostrar como se constrói o pensamento e a representação cultural sobre determinada questão. Uma construção que não é ingênua, vale lembrar, mas subjetivada por propósitos e intenções que se engendram na maioria das vezes de forma *estratégica*.

De modo semelhante, considero que determinadas formas de abordagens dramáticas também podem ser vistas como *estratégias* de controle e dominação, pois uma concepção epistemológica não é isenta de intenções, ao contrário, se constrói com objetivos claros e definidos. Assim, a abertura de *espaço* precisa estar atrelada a uma forma de abordagem que possibilite a realização de um trabalho comprometido com a construção do conhecimento.

Ao fazer uma breve retrospectiva dos aspectos legais relacionados a inserção do Teatro como disciplina do conhecimento na Educação Básica, tive a intenção de apresentar a trajetória de lutas que estão associadas ao ensino de Teatro, assim como revelar o modo *estratégico* de como essa disciplina surge nas instituições de ensino.

Cada um destes capítulos denotam, de alguma forma, que ainda existe um longo caminho para que a disciplina de Teatro ocupe efetivamente o seu espaço nas escolas. De modo geral, nossa educação escolar parece privilegiar a razão à emoção, o pensar ao fazer, dissociando a mente do corpo e valorizando o conhecimento como conteúdo em detrimento da experiência.

No entanto, este trabalho também teve a intenção de mostrar que, paradoxalmente a esse quadro que se apresenta de forma *estratégica*, existem professores que agem de forma *tática*. Ou seja, que conseguem, mesmo sem romper definitivamente com o “sistema”, criar meios de abrir *espaço* para o Teatro no ambiente escolar.

Considerando tal afirmação como hipótese inicial de trabalho, estabeleci a base metodológica da pesquisa, que teve uma abordagem qualitativa, e optei por realizar um estudo de caso com quatro professores inseridos nas esferas de Ensino de Porto Alegre: Rede Federal, Municipal, Estadual e Privada.

Inicialmente minha intenção era realizar entrevistas semiestruturadas com cada um dos professores selecionados, complementando o trabalho com observações diretas das suas salas de aulas, o que me permitiria maior aproximação da realidade concreta dos professores. No entanto, devido à profusão e riqueza de dados colhidos nas primeiras entrevistas, bem como das elaborações do meu texto apresentado à Banca de Qualificação, motivei-me a focar o trabalho de campo apenas nas entrevistas, o que possibilitou um recorte adequado ao problema da minha pesquisa.

As análises foram feitas logo após o período de transcrição das entrevistas. Para tanto, organizei os dados a partir dos tópicos que foram aparecendo de forma recorrente. De modo geral, os tópicos corresponderam aos blocos que reuniam as perguntas dispostas no questionário de entrevistas, tais sejam: relação entre o professor e a escola; relação entre o professor e o aluno; relação entre ensino e aprendizagem; e relação entre a Arte e a docência.

A partir dos dados dispostos em cada tópico, emergiram as três categorias de análise da pesquisa, que coadunam com as hipóteses levantadas anteriormente, evidenciando a existência de *táticas* que possibilitam que o Teatro passe a fazer parte do cotidiano escolar como uma disciplina regular, com importância equivalente às demais disciplinas do currículo.

Constatai que as realidades educacionais dos sujeitos da pesquisa são visivelmente distintas entre si. A instituição Federal, por exemplo, conta com quatro professores de Teatro em seu quadro docente, ou seja, a professora Alice conta com uma equipe de apoio, com pares, especialistas com quem pode compartilhar questões referentes ao ensino de Teatro. Na escola Municipal também há mais de um professor de Teatro com quem a professora Helena pode idealizar projetos e compartilhar suas dúvidas e acertos. Já nas instituições Estadual e Privada há apenas um professor responsável pela disciplina de Teatro em cada escola.

Duas das instituições de ensino relacionadas à pesquisa já têm tradição no ensino de Teatro, como é o caso das escolas Federal e Privada. No entanto, antes da professora Antônia lecionar na escola Estadual, a disciplina de Arte era oferecida por um professor de Artes Visuais, sendo ela, a primeira da escola com formação específica à frente da disciplina de Teatro.

Num primeiro momento essas diferenças poderiam ter aparecido como fatores que facilitam ou dificultam a abertura de *espaço* para o Teatro – independentemente das concepções dos professores sobre o seu ensino. Porém, cada instituição apresenta desafios que só podem ser resolvidos pelo professor no dia a dia da sala de aula, a partir das relações que ele estabelece com a escola e com os alunos e das suas concepções de Teatro como conhecimento e como Arte.

Dentre algumas possibilidades de abertura de *espaço* para o Teatro, o trabalho demonstra que, entre os sujeitos da pesquisa, essa abertura ocorre a partir de três fatores fundamentais, são eles: o estreitamento das relações entre o professor e a escola; a relação de parceria entre o professor e o aluno e no diálogo

entre a Arte e a docência. Cada um desses fatores foram compreendidos como *táticas* que possibilitam a presença do Teatro na escola.

De acordo com os dados levantados, observei que o estreitamento entre o professor e a escola ocorre na medida em que o professor encontra *táticas* para aproximar a comunidade escolar da prática teatral, compartilhando aspectos do seu processo de trabalho junto aos alunos com seus colegas, ou realizando propostas de cunho interdisciplinar. Outro fator que possibilita esse estreitamento ocorre quando o professor se apropria dos espaços físicos da escola e os utiliza a favor do seu trabalho.

A busca por uma relação de parceria entre professor e aluno também se configura como uma *tática* de abertura de espaço para o Teatro. É a partir do afeto e de uma concepção de ensino de Teatro que possibilite a construção de conhecimento que essa relação de parceria vai se construindo.

Do mesmo modo, o diálogo entre a Arte e a docência apareceu como um dado muito relevante da pesquisa. Constatei que a prática artística e a prática pedagógica andam juntas no trabalho dos sujeitos da pesquisa e constatei que uma prática “alimenta” a outra de forma bastante significativa.

Pude perceber, também, que embora haja muitos desafios relacionados à inserção da disciplina de Teatro na escola, é possível que o Teatro passe a fazer parte da escola e, principalmente, da vida dos alunos.

Recordo-me que em um dos relatos da professora Helena ela contou-me que seus alunos (os mesmos que antes se recusavam a participar das aulas de Teatro) foram aos poucos se envolvendo com a disciplina, a tal ponto que, durante um passeio à Feira do Livro de Porto Alegre, organizado pela escola, escolherem adquirir um livro sobre a vida de Shakespeare. Foi muito significativo ouvir o seu relato, pois ele revela a possibilidade de reversão de uma situação que num primeiro momento se apresenta desfavorável, desde que se invista pra que isso aconteça.

Ao considerar as reflexões possibilitadas pela minha pesquisa, arrisco afirmar que é no momento que o professor cria *táticas* que possibilitam essa abertura de *espaço* para o Teatro como disciplina do conhecimento que ele ocupa o seu devido lugar dentro das escolas. Essas *táticas* tendem a transformar o próprio sistema escolar, sem que necessariamente os professores precisem se confrontar diretamente com ele, ou realizar intervenções drásticas. No entanto, acredito que é por meio dessas pequenas resistências ao instituído que, aos poucos, o quadro em

relação ao ensino de Teatro irá modificar, para que a escola possa ser compreendida por todos como um lugar de Teatro.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Zé Adão; CARMONA, Daniela. **Teatro. Atuando. Dirigindo. Ensinando**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Ed. Salamandra, 1999.
- BECKER, Fernando. Aprendizagem e conhecimento. In: **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- BECKER, Fernando. O que é o Construtivismo? **Revista da Educação AEC**. Brasília. Vol. 21, nº83, p.7 – 15, abr./jun.1992.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. **Ser Professor é Ser Pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BONATTO, Mônica. Torres. **Juntoudeunisso**. Percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, Brasil, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Lei nº 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso. 28 de fevereiro de 2013
- _____. **Lei nº 5.692/71**. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm Acesso. 28 de fevereiro de 2013.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf Acesso 11 de março de 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- CONCILIO, Vicente. **Professor de Teatro: existe?** Pensando a profissionalização de quem ensina teatro. In: Urdimento. Revista de Estudos em Artes Cênicas da UDESC. Vol. 10, dez, 2008. p.73-78.
- COURTNEY, Richard. [1968] **Jogo, teatro e pensamento** - As bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- _____. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Educação Estética, ou a educação (do) sensível.** In: Anais do 16º Seminário Nacional de Arte Educação. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2002, p. 35-39.

_____. **Por que Arte- Educação?** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa:** reflexões sobre o Trabalho de Campo. Cadernos de Pesquisa. Rio de Janeiro, n. 115, P.139-154 / Março de 2002.

FARIAS, Sérgio Coelho. Condições de trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. **Urdimento** – Revista em Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Teatro, v. 1, n.10, p. 19-24, 2008.

FÉRAL, Josette. **La Teatralidad:** em busca de la especificidade del lenguaje teatral. In: Teatro, teoría y práctica: más allá de las fronteras. Buenos Aires, Gallerna, 2004, pp. 87-105.

_____. Por uma poética de la performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, nº8, São Paulo, 2008, pp. 197-210.

FERNANDES, Sílvia, Teatralidades Contemporâneas. In. **Teatralidades Contemporâneas.** Perspectiva, 2010, pp. 113-129.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luciane Prestes. **No Fio de Ariadne:** mapeando o labirinto das representações culturais de teatro na educação de crianças. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 77 f. Monografia (especialização em pedagogia da arte) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREITAS, Mariana, Silva. Lei, discurso e prática: onde está o teatro na escola? In: SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **Iniciação à docência em teatro:** ações, relações e reflexões. Porto Alegre: Okos Editora, 2012.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-149.

_____. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **Vigiar e punir.** O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2003.

GAMA, Joaquim. Produto ou Processo: em qual deles estará a primazia? **Revista Sala Preta.** São Paulo, USP, nº 2, 2002.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. As abordagens dramáticas e a presença do teatro nas escolas brasileiras: reflexões sobre uma realidade. In: **Vivências:** Revista eletrônica de Extensão da URI. Vol. 6, N.9: p. 58-66, Maio/2010.

ICLE, Gilberto. **Teatro e Construção de Conhecimento.** Porto Alegre: mercado Aberto, 2002.

IZQUIERDO, Iván. A Mente humana. **Multiciência:** revista Interdisciplinar dos Centro e Núcleos da Unicamp. Campinas, 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien [1984]. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. A nova proposta do ensino do teatro. **Revista Sala Preta**. São Paulo, USP, nº 2, 2002.

LEITE, M. Isabel e OSTETTO, Luciana. Formação de professores: o convite da arte. In: LEITE, M. Isabel e OSTETTO, Luciana. **Arte infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004.

LORENZI, Marlene Gallina Rego; CUNHA, Jorge Luiz da. História de Vida de Docentes – Sentidos e Significados. **Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 2, n.1, p. 71-83, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Joiceleia Cleusa. **Fazer Teatro na escola... por que não?** Estudo sobre a produção teatral no espaço escolar. 185 p. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Sílvia. **Arte, Afeto e Educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **A pesquisa social. Teoria, método, criatividade**. Petrópolis, Ed. Vozes , 2012.

MORAES, Danielle Rodrigues de. **Teatro na Escola: da Lei à lida**. São João Del Rei: UFSJ, 2011 a. (Dissertação de Mestrado).

_____. Teatro na Escola: A Reinvenção do Espaço Vigiado. **Urdimento** Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Teatro, n.17, p. 47-53, set 2011 b.

MOREIRA, Elizabeth Huber. **A mídia e o exercício do poder na atualidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

PENNA, M. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In PENNA, M. (Ed.) **É esse o ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (p.31-55). João Pessoa: Editora Universitária – Universidade Federal da Paraíba. 2001.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUISEBURG, J e FERNANDES, Sílvia. (Orgs.) **O pós-dramático**. São Paulo. Perspectiva, 2008, pp. 221-232.

RYNGAERT, Jean Pierre. [1977] **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SANTANA. Arão, Paranaguá. **Teatro e Formação de Professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTANA. Arão, Paranaguá. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Revista Sala Preta**. São Paulo, USP, nº 2, 2002.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **A estética do faz-de-conta: práticas teatrais na educação infantil**. Porto Alegre: PPGedu/UFRGS, 2000. (Dissertação de Mestrado).

_____. **Brincadeira e Conhecimento:** do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Shakespeare Enfarinhado:** estudos sobre teatro jogo e aprendizagem. São Paulo: Hucitec, 2012.

SLADE, Peter. [1958] **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Carmela. **Pedagogia Teatral, uma poética do efêmero:** o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. [1963] **Improvisação para o teatro.** Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. [1984] **Jogos teatrais:** o fichário de Viola Spolin. Tradução: São Paulo: Perspectiva, 1998.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. [2006] **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. Empilhando Carteiras: a procura de um espaço. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5., Belo Horizonte. **Anais Criação e Reflexão Crítica.** Belo Horizonte: Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais Horizonte, 2009. Disponível em <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/MarciaStrazzacappaEmpilhandocarteirasaprocuradeumespacovazio.pdf>. Acesso em: 3 junho de 2013. 1-5.

_____. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Org.). **Educação e Arte, as linguagens artísticas na formação humana.** Campinas: Papirus, 2011. p. 77-94.

_____. O teatro na educação: reinventando mundos. In: **O Ensino das Artes: construindo caminhos.** Campinas: Papirus, 2011.p.115-138.

TELLES, Narciso. Apresentação. In: **Pedagogia do Teatro: Práticas Contemporâneas na Sala de Aula.** Campinas, SP: Papirus, 2013 p.13-21.

TRIBA, Léa. Proposta Pedagógica. In: **Salto para o Futuro.** O Corpo na Escola. Ano XVIII boletim 04 - Abril de 2008.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n. 6,1992, p. 68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR Carlos. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-11

APÊNDICES

APÊNCIDE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS GERAIS:

Nome, idade, há quanto tempo trabalha como professor.

BLOCO 1:**RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E A ESCOLA NA QUAL TRABALHA ATUALMENTE**

- 1) Qual é a tua formação e onde e quando a realizaste?
- 2) Gostaria que tu me falasses um pouco o que tu pensas da relação Teatro e Escola. Onde residem pra ti os maiores desafios dessa relação?
- 3) E particularmente na tua escola? Como tu enxergas a relação desta escola com o ensino de Teatro?
- 4) Como tu achas que o teu trabalho é visto por essa escola (direção e outros professores)? Sempre foi assim?
- 5) Qual a relação da disciplina de Teatro com as demais disciplinas e vice versa?
- 6) tu achas que na tua escola o ensino de Teatro conquistou o seu espaço? Por quê?

BLOCO 2:**RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO**

- 7) Como é a tua relação com teus alunos?
- 8) Onde se encontra o interesse dos alunos pelo Teatro?
- 9) Quais os aspectos que tu julgas mais complexos da relação entre professor e aluno? Por quê?
- 10) E como tu lidas com as adversidades dessa relação (interesse em outras coisas, choque de geração, indisciplina)?

BLOCO 3:**RELAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

- 11) Como tu desenvolve o teu trabalho pedagógico?

- 12) Que conteúdos de teatro tu julgas fundamentais serem abordados na tua sala de aula?
- 13) Como normalmente é o desenvolvimento das tuas aulas (rotina diária e anual)?
- 14) Como é a relação produto e processo no teu trabalho?
- 15) Pra ti quais são os maiores desafios de ensinar teatro na escola?
- 16) Como tu buscas subsídio para tua prática de sala de aula?

BLOCO 4:

RELAÇÃO ENTRE O TEATRO DE DENTRO E O TEATRO DE FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

- 17) Como tu achas que é possível evitar a cisão entre o teatro de dentro e o teatro de fora do ambiente escolar?
- 18) Há diferenças entre o trabalho que tu realizas com teus alunos e o que é realizado por atores e atrizes profissionais?

INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA

Nome completo da escola

Endereço completo

Quantos alunos ao todo

Quantas salas de aula

APÊNCIDE B – MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

Senhor (a) Diretora (a):

Vimos, através desta, apresentar-lhe a aluna **Luciane Prestes de Freitas**, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cuja dissertação de mestrado se intitula (provisoriamente) **“A Escola como Lugar de Teatro: Estratégias e Táticas de ocupação do espaço para o Ensino de Teatro como Disciplina na Educação Básica”**, sob orientação da Prof^a. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

A metodologia da pesquisa inclui, além de revisão bibliográfica sobre o tema, a realização de um estudo de caso de quatro professores da disciplina de Teatro, inseridos nas Redes Federal, Estadual, Municipal e Privada de Ensino de Porto Alegre. Os dados da investigação serão coletados mediante entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado e observações diretas de aulas de Teatro ministradas pelos professores selecionados.

Assim sendo, solicitamos respeitosamente a sua permissão para que a mestranda possa assistir aulas de Teatro ministradas pela professora Ana Carolina Fuchs, nas dependências da escola _____, durante algumas semanas (a serem previamente agendadas). Com a sua permissão, algumas aulas serão filmadas e fotografadas, para facilitar a transcrição e a posterior análise dos dados. Comprometemo-nos a não divulgar nenhuma imagem sem a sua previa autorização.

Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração, consideradas fundamentais à realização do trabalho da mestranda.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Sílvia Balestreri

Coordenadora Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

UFRGS

Porto Alegre, _____ de _____ de 2012.

**APÊNCIDE C – MODELO DE TERMO DE CONSCENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) colega,

Como é do seu conhecimento, estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, cujo tema é a abertura de espaço para o ensino de teatro na Educação Básica.

Para produzir os dados necessários à reflexão pretendida, optei por entrevistar professores de teatro em atividade profissional na cidade de Porto Alegre e realizar observações do seu cotidiano escolar e da sua sala de aula.

Assim, solicito a sua autorização (abaixo assinada) para que o material coletado na entrevista e nas observações possa compor ou ilustrar as minhas reflexões, corroborando para a elaboração do texto da minha Dissertação.

Desde já agradeço a sua colaboração, que considero fundamental à realização da minha pesquisa, e ponho-me à disposição para quaisquer esclarecimentos ou sugestões.

DECLARAÇÃO

eu, _____, declaro que fui esclarecido(a) sobre os objetivos e justificativas da pesquisa acima mencionada e concordo com a utilização dos dados da entrevista e das observações para a sua realização.

Data: / /2012

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora
Luciane Prestes de Freitas