

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO

Daniela Ferreira da Costa Cruz

*Reflexões acerca da experiência estética na formação docente na  
educação básica*

Belo Horizonte

2011

Daniela Ferreira da Costa Cruz

*Reflexões acerca da experiência estética na formação docente na  
educação básica*

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro,  
da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de  
Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título  
de Licenciada em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. José Simões de Almeida Junior.

Belo Horizonte

2011

Daniela Ferreira da Costa Cruz

*Reflexões acerca da experiência estética na formação docente na  
educação básica*

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro,  
da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de  
Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título  
de Licenciada em Teatro.

---

**Orientador: Prof. Dr. José Simões de Almeida Junior**  
**Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais**

---

**Profa. Ms. Rita de Cássia Santos Buarque de Gusmão**  
**Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais**

---

**Prof. Ms. Ricardo Carvalho de Figueiredo**  
**Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais**

Belo Horizonte

2011

## **Dedicatória**

Àqueles que me ajudam a olhar o mar

Àqueles que me ensinam as perguntas e me incentivam a errar

Mestres de toda a vida

Juju, Eugênio, Stela, Geraldo, Denise, Lucas, Victor, Madu, Eda, Dag, tia Leninha, Dani

Aos professores com o meu carinho

## Agradecimentos

Quando nos metemos numa empreitada, não sendo qualquer empreitada, mas aquela cujo fim será a realização de um sonho, devemos nos lembrar de que ela não seria possível de ser realizada se estivéssemos sozinhos. Um grande clichê, sim, eu sei. Mas acredito que nada no mundo está sozinho. Eu não estou sozinha. Nos momentos em que me senti só, o que me confortava era saber que comigo estão, mesmo que num plano diferente, aqueles com os quais conto sempre. Portanto, não poderia deixar de agradecer e louvar aos meus ancestrais e aos meus familiares. Agradeço a todos aqueles que vieram antes de mim e tornaram possível a realização de um dos meus sonhos. Sonho herdado.

Portanto, aqui deixo meu sincero agradecimento aos Orixás, em especial àqueles que estão aqui, me guiando e me orientando de perto. Oxum, minha mãe. Ogum, meu pai. Nanã e Obaluaê, meus padrinhos. Não poderia deixar de falar em Elegbara e Oxalá e não poderia ficar de fora o agradecimento a Araponga e Paturi que com sua alegria infantil muito me ajudaram a ter sempre um olhar doce perante as dificuldades.

À vó Judith, ao vô Eugênio, à vó Maria José e ao vô Divino também fica a saudade e o gesto de gratidão.

Stela, minha mãe, com o amor que há no meu coração, agradeço enormemente todo o incentivo, toda a inspiração, toda palavra de sabedoria, todo colo. Quando crescer, quero ser que nem você!

Pai, a você também devo demonstrar o quanto sou grata e demonstro do jeito que sei: com o coração. Eu sabia que a qualquer chamado você estaria ali para fazer o que fosse preciso para me ajudar, mesmo sem saber ao certo no quê! Mas isso é mesmo coisa de Geraldo!

À minha irmã mais velha, Denise, a princesa, cabe também o agradecimento por ser meu espelho, por me dar tantos bons exemplos e por estar torcendo por mim.

Ao Lucas, meu irmão caçula, o gato manhoso, um MUITO OBRIGADA! Pela parceria de sempre, pelo amor e pelas massagens!

Ao Victor Luciano pela amizade, companheirismo, amor e apoio durante todo meu trajeto.

Ao Daniel Madsen por me provocar, por me ajudar a ver por outros ângulos, por me mostrar novos caminhos.

Não poderia deixar de agradecer aos queridos amigos que me ajudaram muito, mesmo sem saber. Vou colocar em ordem alfabética que é pra não ter briga! Celeste, Fábio Dias, Fred Piccoli, Gabriella Lavinás, Gabrielle Heringer, Gustavo Cabral, Izabela Oliveira, Joana Ribeiro, Juliana Corrêa, Mãe Glória, Mariana Vasconcelos, **Marina Braga**, Marina Florentino, Olívia Cortez, Rosane, Sílvia Andrade, Vinícius Souza.

Agradeço aos professores do curso de graduação em Teatro que fizeram parte das minhas descobertas, em especial: José Simões, Rita Gusmão, Ricardo de Carvalho.

Ao Colégio Padre Eustáquio pela oportunidade e aos professores, Fábio, Lucas e Stela e à bibliotecária Janaína pela disponibilidade!

À EBA e aos funcionários que lá trabalham.

Por fim, ao povo brasileiro. Norte, Centro, Sul, inteiro!

## **Resumo**

Este trabalho se propõe investigar os motivos pelos quais o teatro se mantém marginalizado na educação básica e a importância da educação estética teatral na formação humana. Pretende-se refletir sobre como essa falta da experiência estética teatral durante a formação interfere na compreensão, por parte dos professores da educação básica, da relevância do ensino do teatro e os reflexos que essa carência provoca quando o teatro tenta entrar na escola.

**Palavras-chave:** ensino de teatro; formação docente; experiência estética.

## **Resumen**

Este trabajo se propone investigar los motivos por los cuales el teatro se mantiene marginalizado en la educación básica y la importancia de la experiencia estética teatral en la formación humana. Se pretende reflejar como esa falta de experiencia estética teatral durante la formación interfiere en la comprensión, por parte de los profesores de la educación básica, de la relevancia del enseño del teatro y los reflejos que esa carencia ocasiona cuando el teatro intenta adentrar en la escuela.

**Palabras-clave:** la enseñanza teatral, formación del profesorado, la experiencia estética.

## **Sumário**

<b>Introdução</b>	<b>P. 8</b>
<b>Capítulo 1: A inserção do teatro no currículo brasileiro</b>	<b>P. 13</b>
<b>1.1 O que se ensina quando se ensina Teatro? – A regularização do ensino de Teatro através do PCN - Arte do Ensino Fundamental</b>	<b>P. 18</b>
<b>Capítulo 2: O caminho percorrido – da professora à pesquisadora: tomadas de consciência</b>	<b>P.22</b>
<b>Capítulo 3: O teatro como experiência estética</b>	<b>P.38</b>
<b>Conclusão</b>	<b>P.47</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>P.49</b>



## Introdução

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (Eduardo Galeano)*

Durante o curso de graduação em Teatro pude conhecer diversas linhas de pensamento do teatro-educação. As disciplinas da Licenciatura me levaram a refletir, também, acerca das funções e papéis assumidos pelo teatro na educação no Brasil hoje.

Nos estágios curriculares supervisionados entrei em contato com a realidade dos professores de Arte e a partir das trocas que efetivamos pude repensar as questões que eram propostas na sala de aula nas discussões teóricas.

Muitas das questões no território da escola traziam em primeiro plano as políticas educacionais para o debate. Foi possível, no conjunto das discussões, perceber as diferenças entre o discurso na Universidade e a prática da sala de aula. É visível que o ensino de teatro, assim como a educação em geral, tem sofrido com os muitos problemas políticos estruturais e de qualificação dos professores de nosso país. Nesse contexto, interessa-me em especial a qualificação dos professores de teatro, não só ao longo da formação superior, mas desde a Educação Básica, levando-se em consideração que muitos deles não tiveram acesso a uma experiência estética e artística consistente na época de sua formação inicial.

Não é possível pensar a atual situação do professor de teatro no Brasil sem antes refletirmos acerca do percurso histórico da inserção do teatro no currículo da educação básica. Como, também, pensar sobre os modos e espaços possíveis na escola para ocorrer a experiência estética e teatral com os alunos para uma educação integral do humano.

Quando me pergunto ‘porque refletir acerca da formação de professores?’ logo penso na minha vontade política de afirmar o teatro como área de conhecimento específico na escola. Isso porque as professoras e professores das diversas áreas de conhecimento (Português, Matemática, etc.) com os quais tive contato durante minha

formação mostraram-se curiosos e desejosos de conhecer o fazer teatral como ferramenta para usarem-no em suas salas de aula para ensinar conteúdos de suas áreas (talvez como estimulante para aulas menos chatas) ou para terem um melhor desempenho (por acreditarem no poder desinibidor do teatro ou no poder das técnicas vocais como verdadeiras salvadoras dos professores fadigados), com isso acabam colaborando com a desvalorização do teatro na escola.

Do mesmo modo, os professores da disciplina Arte licenciados noutra linguagem (Dança, Artes Visuais ou Música) ao terem que ministrar o teatro como conteúdo na aula de Artes, às vezes cometem muitos equívocos. Certamente o mesmo acontece com os professores de teatro quando ministram conteúdos de outras linguagens. Sem conhecer as técnicas, os parâmetros de avaliação e os procedimentos teatrais reforçam os clichês, as ideias preconcebidas sobre o teatro:

Propostas impostas às crianças, falas decoradas, lugares definidos, corpos engessados, vozes embargadas e exposição forçada. Isso é teatro na escola? Sim, ainda hoje esse é o teatro que encontramos na maioria das escolas. Essa é a prática teatral registrada na memória e nos corpos da maioria dos educadores. Por isso, esse é o entendimento de teatro para eles e muitas vezes também para as crianças. (PEROBELLI, 2009, p. 32)

Neste contexto da formação e percepção do teatro na escola me propus a refletir sobre a importância da experiência artística e estética na formação do docente como em todos os profissionais da área de educação, acreditando que ela é fundamental para a valorização do ensino de teatro.

O conceito de *experiência* utilizado aqui é o conceito trazido por Jorge Larrosa Bondía no texto *Notas sobre o saber de experiência*. Aqui a *experiência* faz relação direta àquilo que toca e transforma o sujeito aberto à experiência. Sujeito aberto sensivelmente a um tipo de saber que

Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (BONDÍA, 2002, p.27)

Um sujeito que *se encontra* com o artístico e o apreende pelos sentidos é um sujeito aberto à experiência estética. Nesse sentido Duarte Jr. nos aponta que

a experiência estética solicita uma mudança na maneira pragmática de se perceber o mundo. Esta experiência (e também o trabalho científico ou filosófico) constitui-se, segundo o termo empregado por alguns autores, um “enclave” dentro da realidade cotidiana. A experiência do belo é uma espécie de parêntese aberto na linearidade do dia-a-dia. (1991, p.33)

Não se trata de saber fazer teatro e, sim, de se permitir vivenciar ou ter vivenciado o teatro na sua vida. E então faço minhas as palavras de Marlene Perobelli em sua dissertação *O avesso do corpo: uma experiência de reversibilidade (entre teatro e educação)*:

A escolha por experienciar práticas teatrais com professores que não são artistas partiu da dificuldade sempre encontrada em trabalhar com teatro em escolas, pela falta de compreensão e resistências encontradas pelos demais professores e coordenadores. (PEROBELLI, 2010, p. 2)

Há, aqui, o desejo de que o professor da educação básica vivencie *a experiência estética desinteressada* no sentido proposto por Kant<sup>1</sup>, que resultaria numa *atitude*

---

<sup>1</sup> Chama-se «interesse» ao prazer que ligamos à representação da existência de um objeto. Por isso, um tal interesse envolve sempre ao mesmo tempo referência à faculdade de desejar, quer como seu fundamento, quer como necessariamente vinculado ao seu fundamento de determinação. Ora, se a questão é saber se algo é belo, então não se quer saber se a nós ou a qualquer outra pessoa importa, ou possa importar algo da existência da coisa, mas antes como ajuizamos essa coisa na mera contemplação (intuição ou reflexão). (...) O que se quer saber é somente se a mera representação do objeto em mim é acompanhada de prazer, por indiferente que eu possa ser em relação à existência do objeto desta representação. É claro que se trata do que faço dessa representação em mim mesmo, e não daquilo em que dependo da existência do objeto, para dizer que ele é belo e para provar que tenho gosto. Todos temos de reconhecer que o juízo sobre a beleza ao qual se mistura o mínimo interesse é muito faccioso e não é um juízo de gosto puro. Não se tem de simpatizar minimamente com a existência da coisa, mas, pelo contrário, tem de se ser completamente indiferente a esse respeito para, em matéria de gosto, desempenhar o papel de juiz. Esta proposição, que é de importância primordial, não pode ser cabalmente explicada a não ser contrapondo ao puro prazer desinteressado do juízo de gosto aquele juízo que está aliado a algum interesse. (Emmanuel KANT - *Crítica da Faculdade do Juízo*)

*estética* e artística do professor. Isto é, não se trata de atitude prática ou utilitária, mas contemplada na sua especificidade e não a partir de valores morais. Distanciando-se da ideia de um ensino de arte utilitário.

No princípio desta pesquisa pensava em despertar o interesse dos professores para o teatro, sensibilizando-os no sentido de fazê-los compreender a importância do teatro na escola. Mais tarde percebi que isso só seria possível se os professores conhecessem a atividade teatral. As pessoas somente poderiam valorizar o teatro como uma área de conhecimento que produz saberes específicos a partir do momento que o experienciassem e o fazer teatral fizesse sentido em suas vidas. Procurando entender o que os professores buscam no teatro de tão diferente daquilo que é oferecido habitualmente em outras disciplinas e que lhes faz falta e desperta curiosidade, compreendi que o que os atrai é o olhar diferenciado que o artista tem sobre o mundo, sua flexibilidade, sua postura crítica, o caráter transgressor que habita a alma e o fazer do artista.

Percebi que mais importante do que fazer a escola engolir o teatro é descobrir o porquê ele se mantém afastado mesmo integrando os currículos na disciplina artes. O teatro tem algo a ensinar e esse algo pode passar a fazer parte da estrutura escolar. Assim, proponho nesta investigação revisar a trajetória da inserção do teatro na escola e seus desdobramentos para em seguida, a partir das minhas observações nos estágios supervisionados, refletir acerca da necessidade da experiência artística e estética na formação do professor. Na seqüência, a partir dos pressupostos de Eisner (2008) discuto as possibilidades de contribuições que o teatro pode trazer na formação de professores, como *lócus* da experiência, em especial aos professores de artes, uma vez que compete a eles o ensino do teatro, mesmo quando sua formação não é especializada no Teatro, mas nas Artes Visuais, Dança ou Música.

No primeiro capítulo farei uma retrospectiva de como se deu a entrada do teatro no currículo brasileiro até a chegada do PCN Arte. Isto é, mostrar a forma como ela ocorreu e em que circunstâncias ele se inseriu na escola. Na segunda parte do capítulo, falarei brevemente sobre a regulamentação do ensino de teatro através do

PCN Arte, dando enfoque ao PCN do Ensino Fundamental, com o objetivo de apontar o que o Estado compreende que deva ser o ensino de teatro.

No segundo capítulo apresento a minha trajetória como docente e as experiências que tive como aluna da licenciatura em teatro, ressaltando aquilo que observei sobre a formação de professores de teatro/artes com os quais fiz os estágios curriculares do curso e de como percebi o ensino de teatro nas escolas em que estagiei.

Já no terceiro capítulo farei apontamentos sobre o que o teatro pode ensinar à educação através dos conhecimentos que ele promove, para que, assim, ele possa se inserir de forma mais adequada na escola, transformando os modos como ela lida com esses conhecimentos e transformando suas próprias estruturas.

Para isso usarei o método biográfico (ou Histórias de vida). O método biográfico pode ser definido como um meio de investigação no qual se utilizam documentos pessoais, tais como cartas, diários, etc..

Metodologicamente, a biografia representou a possibilidade de inovação, pois no âmbito das Ciências Sociais, é o método que mais se aproxima da arte. (...) O Método biográfico consiste de fato em recolher uma vida e trabalhar uma vida e esta não poderia ser, parece-me, uma melhor metáfora para a educação. Para além de tudo isto, trata-se de um método frágil, moldável e em que a intuição e a empatia representam um papel mais importante que a distância indutiva ou dedutiva (SEIXAS, 1997, p.3).

Buscando manter na escrita deste trabalho algumas das virtudes que se pode aprender do teatro - virtudes como a flexibilidade, a abertura para a intuição - foi escolhido esse método, o qual se mostrou adequado para o desenvolvimento das reflexões sobre as experiências por mim vivenciadas.

## Capítulo 1

### A inserção do teatro no currículo brasileiro

Nos contatos mantidos com as escolas, seja através de oficinas ministradas por mim, seja através dos estágios curriculares da Licenciatura, pude perceber que há uma enorme deficiência no que tange a experiência estética em teatro que professores, coordenadores, diretores, funcionários receberam em sua educação básica.

A ausência de experiência artística reflete hoje seus efeitos e pode ser claramente percebida no modo como a escola lida com o ensino de arte relegando-a da lista de disciplinas ditas importantes, limitando a carga horária e mantendo muitas vezes as aulas de artes no lugar do lazer, descanso ou espaço para produção de festas em datas comemorativas, como pôde ser observado durante as disciplinas Análise da prática e estágio I, II, III e IV realizadas entre os anos de 2009 e 2011.

Sobre isso nos fala o professor das duas últimas disciplinas, José Simões de Almeida Jr.:

(...) na maioria das vezes, as atividades denominadas *artísticas* eram voltadas, principalmente, para a *fazção* ou não tinham objetivos artísticos (ex: pintura de unhas, construção de objetos com garrafas PET, etc.). Não se constituíam num processo de ação e reflexão da ação no campo das artes.

Este *aumento* das atividades artísticas dissociadas da reflexão e compreensão da Arte como conhecimento, termina por enfraquecer o ensino de Arte na escola. A *fazção* dessas múltiplas ações artísticas desorganizadas e descontextualizadas com o ensino de Arte curricular, muitas vezes *naturaliza* a presença da arte na escola como ocupação do tempo livre, resultando no enfraquecimento da disciplina Arte, conseqüentemente, esvaziando o seu espaço no currículo. (ALMEIDA JR., 2011, p.2)

Esses são reflexos de um contexto histórico carregado de eventos que dificultaram o relacionamento das artes com a escola. Sobre esse contexto Arão Paranaguá Santana faz um breve histórico no texto *Trajetórias, avanços e desafios do Teatro-educação no Brasil* contando sobre a instalação do teatro como instrumento educativo no Brasil desde a colonização.

Elliot Eisner, professor emérito de arte e educação na Universidade de Stanford, Inglaterra, nos conta que no final do século XIX, quando a educação estava se tornando área de estudo ela foi, inicialmente, orientada pela Psicologia. Eisner descreve a maneira como aconteceu a aproximação da educação com a psicologia e as implicações que isso acarretou: a hiper-racionalização e o demasiado controle sobre os resultados que se esperavam do processo de ensino. Isso porque a própria Psicologia, no desejo de se tornar ciência, enrijeceu-se o suficiente para acreditar que daria conta de conhecer “todos os fatos do intelecto, caráter e comportamento de toda a gente, saberia a causa de todas as mudanças na natureza humana, saberia o resultado que todo o poder educacional – todo o ato, de qualquer pessoa, que mudasse o outro ou a si própria – teria” (EISNER, 2008, p. 6). Outra característica marcante desse contexto é a crescente industrialização. As escolas deveriam educar para contribuir com a eficiência desse novo sistema. E então o “mundo educacional controlado e hiper-racionalizado que Fredrick Taylor anteviu, transformou-se no ideal tornou-se no ideal metodológico necessário para a criação de escolas efetivas e eficientes” (EISNER, 2008, p. 7).

Sob a perspectiva da eficiência não cabiam os tipos de pensamentos e conhecimentos que as artes promovem. As artes exercitam as particularidades, a falta de controle ou de regra, exaltam o indivíduo (EISNER, 2008). Tudo que dentro do anseio de controle do mundo industrial não cabia.

Nesse processo de aproximação da educação com a Psicologia, da Psicologia com a ciência, e, portanto da ciência com a educação, esta foi altamente influenciada pela lógica do pensamento vigente:

A ciência era considerada fiável, o processo artístico não. A ciência era cognitiva, as artes eram emocionais. A ciência era ensinável, as artes requeriam talento. A ciência podia provar-se, as artes eram questões de preferência. A ciência era útil e as artes ornamentais. (EISNER, 2008, p. 7)

Nessa lógica as artes foram mantidas fora do contexto escolar durante muito tempo. Com a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, em 1816, o desenho

geométrico teve sua entrada na escola, o que seria o começo da lenta inclusão das artes nos currículos. Décadas mais tarde, foram incluídos desenho figurado, música vocal e poética.

Em meados do século XX as artes começaram a ser inseridas nos currículos de maneira mais efetiva quando a UNESCO recomendou a inclusão das artes no ensino básico, uma vez que diversas nações passavam a ter autonomia política e financeira e a ser responsáveis pelo acesso à educação de suas populações, influenciando de forma incisiva no quadro da educação mundial. Quando finalmente entrou na escola o teatro ainda não recebia a devida importância e assumia um lugar de enfeite, servindo apenas para comemorar datas cívicas e solenidades (SANTANA, 2002).

Já em 1940, o movimento da Escola Nova<sup>2</sup> “difundiu-se em um Brasil que passava por transformações políticas da maior importância e planejava a expansão da escolarização, a arte ganhou um *status* novo, passando a ser vista como experiência que leva ao aprendizado e ao desenvolvimento expressivo” (SANTANA, 2002, p.248).

Em 1961, inseriram-se no currículo educacional as artes dramáticas e, em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada ‘atividade educativa’ e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento” (PCN – Arte, 1998). Isso impulsionou a inclusão das artes dramáticas e obrigou a criação de cursos de capacitação de professores que atuariam de modo polivalente, ou seja, o professor de educação artística deveria ser capaz de ministrar aulas de artes plásticas, desenho e música, com uma carga horária muito reduzida.

A regulamentação da formação superior em teatro veio em 1965 e em 1968 houve uma expansão considerável no ensino universitário. Com a expansão da formação superior nas licenciaturas e bacharelados, o movimento pró-reforma do ensino de artes se fortaleceu, o que culminou, em 1996, na promulgação da LDBEN (Lei

---

<sup>2</sup> Escola Nova foi um Movimento parte de um processo de renovação dos modos de pensar e fazer educação. Com influências européias e americanas o movimento chegou ao Brasil na década de 1980 e suas principais características são a ênfase no desenvolvimento humano com foco nas individualidades, com ideário democrático de diversidade e respeito às diferenças.



de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), lei que regulamentou a manutenção da obrigatoriedade do ensino de artes em todos os níveis da escolarização. Esse movimento, influenciado pelas recomendações de inserção da arte no currículo pela UNESCO, trouxe à tona discussões sobre o ensino de artes que envolveram especialistas e academia e culminou na elaboração dos PCN - Artes do ensino infantil, fundamental e médio pelo Conselho Nacional de Educação, além das diretrizes para o ensino de Teatro em nível superior. As secretarias estaduais seguiram o movimento e também adotaram

novas diretrizes curriculares para o ensino da arte – em alguns casos dobrando a carga horária semanal –, ao passo que as universidades vêm tentando construir projetos pedagógicos que contemplem reivindicações históricas dos estudantes, docentes e pesquisadores, concebendo projetos pedagógicos inovadores, reestruturando currículos, denominação dos cursos etc. (SANTANA, 2002, p.249).

Durante o Encontro de Especialistas de Educação Artística da América Latina e Caribe realizado pela UNESCO em Uberaba, Brasil no ano de 2001, foram elaborados relatórios que visavam apontar as condições e perspectivas do ensino de arte nos países envolvidos. Nessa reunião foi dada prioridade para as discussões por áreas, sendo elas: artes visuais, dança, música e teatro. Na ocasião foram feitas recomendações acerca do ensino de cada área das artes e, no que se refere ao ensino de teatro, ficou definido que ele seria tratado com a mesma importância que as demais áreas do conhecimento e passaria a ser visto como “área de aquisição e construção de conhecimento na escola” (UNESCO, 2002, *apud* SANTANA, 2002).

Para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ficou definido que as áreas de artes seriam trabalhadas de maneira interdisciplinar, não havendo separação entre elas. Já nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio as áreas deveriam ser trabalhadas como conteúdos, em suas especificidades de maneira autônoma, compondo a disciplina artes. Para tanto seria necessário que se investisse na formação de professores que depois do Encontro ficou assim prevista:

1) para a formação inicial de generalistas, a área de teatro “deve compor o currículo em conjunto com as outras linguagens artísticas, reservando-se um mínimo de sessenta horas para cada uma delas” (UNESCO, 2002, *apud* SANTANA, 2002); 2) para os professores leigos que atuam na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental é prevista a fundamentação em cada uma das linguagens artísticas, através de cursos equivalentes; 3) a formação em serviço deveria incluir oficinas, conferências e seminários “ministrados por professores especialistas e artistas de teatro” (UNESCO, 2002, *apud* SANTANA, 2002), bem como a inclusão de programas culturais. Não houve menção específica quanto à formação de professores especialistas em teatro, mas as discussões enfatizaram a necessidade de articulação entre as diversas áreas do saber. (SANTANA, 2002, p.351)

Vemos ao chegar ao fim desse breve panorama o modo como o teatro buscou se estabelecer como área de conhecimento e a busca por melhorias na sua implantação no currículo escolar. São avanços consideráveis, mas podem-se levantar ainda inúmeros problemas a serem enfrentados para a real valorização do teatro no contexto escolar. A falta de mobilização dos professores de teatro somente contribui para que problemas, como a não-efetivação da atuação do professor especialista, continuem existindo.

É necessário enfatizar ao final desse histórico que mesmo tendo o Estado reconhecido e a legislação garantido o teatro na escola, ele entra como **conteúdo** da disciplina artes, o que implica que o ensino de artes continua a ser polivalente, deixando claro que não houve de fato uma organização nas matrizes curriculares e organização política dos professores de teatro para que a inserção do teatro acontecesse.

## **1.1 O que se ensina quando se ensina Teatro? – A regularização do ensino de Teatro através do PCN - Arte do Ensino Fundamental**

Tendo se inserido no contexto escolar como conteúdo na disciplina arte, o ensino de teatro passou por um processo de regulamentação no âmbito federal com a proposição do PCN Arte, documento que aborda o ensino de arte em geral e as especificidades de cada uma das quatro áreas: Teatro, Música, Artes Visuais e Dança a partir da proposta triangular<sup>3</sup>. Nele encontram-se além dos objetivos do ensino de artes, os conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada área, de acordo com o nível de ensino, deixando definido aquilo que deve ser ensinado e aprendido desde a educação infantil ao ensino médio.

O professor, ao ler o PCN Arte do ensino fundamental, verificará que ele se organiza da seguinte maneira: inicia-se com uma carta ao professor explicando com que fins o documento foi escrito. Em seguida traça os objetivos do ensino fundamental e faz uma apresentação explicitando como este é organizado. Segue com um texto falando da arte no ensino fundamental e dá um panorama da história da arte na escola formal, contando como foi o processo de inserção das áreas e como funcionava o seu ensino dentro da escola. O PCN continua a contar a história da arte na escola no que se refere às leis que foram sendo criadas para que ela se tornasse hoje disciplina obrigatória compondo parte do currículo oficial. Depois de esclarecer sobre esse processo de inserção, o PCN fala da arte como conhecimento artístico, como produção e fruição e segue falando do conhecimento artístico como articulação de sentidos. Aborda os temas transversais e sua relação com o ensino-aprendizado de arte. Em sequência, especifica os objetivos gerais do ensino e os conteúdos de arte. O PCN explicita ainda da caracterização geral e dos eixos de aprendizagem, dos critérios de seleção de conteúdos. Os critérios de avaliação e orientações para avaliar são indicados logo em seguida. E por fim ele trata de cada área especificamente.

---

<sup>3</sup> A Proposta triangular de Ana Mae Barbosa consiste em uma proposta metodológica que envolve o fazer, o apreciar e o contextualizar, veio originalmente das Artes Visuais e foi aplicada às demais linguagens artísticas contempladas pelos PCNs-Arte. Para o teatro a proposta triangular pouco tem a acrescentar, pois é de sua natureza abarcar esses três eixos.

Na parte destinada ao Teatro, expõe sobre o papel do teatro na formação de crianças e adolescentes, traça os objetivos do ensino de Teatro, os conteúdos da área, faz uma explanação sobre o de Teatro como apreciação, como produto histórico-cultural, dos critérios para avaliação. Em seguida explana sobre a criação e a aprendizagem em teatro, da organização do espaço e do tempo de trabalho, dos instrumentos de registro e documentação, da pesquisa de fontes de instrução e comunicação em arte, da história da arte, da percepção de qualidades estéticas, das ações do professor e do aluno, das atitudes dos alunos e por fim de trabalhos por projetos.

Com o objetivo de levantar reflexões acerca do que é legitimado pelo documento, seleciono algumas questões levantadas por Carminda Mendes André, em seu texto *Escola é lugar para artes?*, e que nos ajuda a pensar no caráter normatizador que o PCN - Arte carrega consigo:

Se por um lado, esse documento é um avanço para a valorização da arte como saber específico, esse documento também tem, por finalidade, a *normatização* dos modos como se ensinar arte na escola. Nele são apresentados, aos professores, as regras e os limites do que é permitido ensinar. Mesmo sem analisar aqui o conteúdo desse documento (que, em si, é de enorme interesse epistemológico), pode-se perceber que a prática normativa não é questionada. Esse fato nos faz pensar até que ponto não se está barganhando, com uma vontade de poder controlador, a ascensão do saber especializado da arte? Porque insistimos nisso? Porque o que se vê na atualidade, nos projetos educacionais para as escolas públicas, é a imposição de um saber-poder do especialista normatizador. O professor de sala de aula, hoje, deixa de ser uma autoridade local e torna-se um executor dos programas de ensino (elaborados pelos especialistas das áreas de conhecimento), programas impostos e vigiados através de exames, que medem sua “competência” pelo desempenho de seus alunos por meio de exames aplicados periodicamente. É esse retrocesso à maneira quantitativa de avaliação que nos faz desconfiar de algo, que acontece, mas que talvez não estejamos vendo. (ANDRÉ, 2010, p.2)

Discuto a prática normativa ressaltando aquilo que me parece estar mascarado por um discurso perigoso que esconde uma vontade de manter o controle. O que a Carminda quer dizer é que a arte entra no currículo com um caráter normatizador que

estabelece o tipo de conhecimento que deve ser aprendido e esse conhecimento tem pouco foco na transgressão. O que nos faz imaginar o porquê de o teatro continuar à margem da escola. Pois como nos diz Eisner, os valores dominantes hoje (procura pela ordem, desejo de eficiência, necessidade de controlar e prever) “atravessaram a revolução industrial e, são valores que residem tacitamente sob os esforços atuais de reforma escolar” (EISNER, 2008, p. 8).

A reforma escolar de que fala Eisner é uma reforma que pretende manter essa lógica do controle e que busca ajuda nas artes porque crê que elas possam ajudar a disciplinar.

(...) adentrando-se nos conteúdos normativos dos PCNs - Artes, no que concerne ao ensino do teatro, podemos perceber que o papel e o lugar permitido para as atividades artísticas no projeto pedagógico é muito mais o de promover a convivência social do que atuar artisticamente, transgressoramente. Tudo o que ali foi objetivado, de fato, pode ser vivenciado em uma atividade teatral, no entanto, estes são efeitos secundários de uma experiência artística. Os objetivos de alcançar “a responsabilidade”, “legitimar seus direitos”, “aprender a ouvir, a acolher e ordenar opiniões”, “respeitar as diferenças” e “organizar a expressão de grupo”, expressões abundantes no documento, podem ter melhor êxito em uma disciplina que poderia se chamar “cidadania” ou algo parecido. No entanto, a atividade artística pode nos levar para outros tipos de experiências, quando ela não é a repetição do já instituído. (ANDRÉ, 2010, p.2)

Recorrer ao teatro com a crença de que ele ajudará a manter a ordem é um equívoco recorrente. A formação de professores de teatro tem colaborado com essa ideia e isso significa que estamos formando professores para a manutenção do *status quo* e não sujeitos capazes de subverter aquilo que já foi estabelecido. O teatro continua desempenhando um papel que pouco tem a ver com o que ele realmente é fora da escola, com sua natureza questionadora e emancipadora.

(...) a experiência artística oferece oportunidades para os indivíduos que o fazem inventores de si mesmos e inventores de suas finalidades. É fato que todo artista “original” transgrediu, de alguma forma, a matriz da linguagem artística da qual domina, contrariando regras e

categorias consagradas, é desse modo que se apresenta como diferença. Nesse sentido, o exercício poético é, por sua natureza, a experiência da transgressão. Desse modo, se a arte, de fato, entrar na escola, ela não “ajudará a disciplinar”, não deixará os alunos mais calmos, não o adaptará ao convívio em grupo, não aceitará as regras sem que tudo isso seja colocado em discussão. (ANDRÉ, 2010, p.2)

A falta de espaço para a experiência artística teatral somada ao convertimento da arte em bem cultural (ANDRÉ, 2010) agrava a situação do ensino de teatro na escola. A arte não segue a mesma lógica da cultura,

(...) a cultura é a convergência de tudo o que está disperso, é desejo de congregação, sua função é afirmativa para o coletivo, para o consenso, para a unificação. Já a arte é exceção e dessa forma se faz *diferença* no campo da cultura. A arte “*pensa*” pela lógica da transgressão, ela é risco, dissolve, abala, nega. (ANDRÉ, 2010, p.1)

Pretendo deixar claro que a crítica que faço ao PCN-Arte do Ensino Fundamental diz respeito a uma tendência ao controle que temos valorizado. O documento satisfaz no que diz respeito às proposições de desenvolvimento do senso estético e artístico. O que penso que seja problemático aqui é o fato de, talvez por uma escolha inconsciente, darmos prioridade à formação de cidadãos, visando disciplinar invés de visar transgredir.

Desta forma, se o teatro entra na escola obedecendo à lógica da cultura, com o objetivo de agregar, ele perde algo de essencial que é justamente o caráter desafiador do que já está posto, o deslocamento do olhar para a crítica daquilo que foi naturalizado.

O teatro na escola, tal como tem sido, o mantém no mesmo lugar em que sempre esteve: à margem do ensino, mantendo-se cumpridor de requisitos estabelecidos e seguros para um sistema político que pouco ou nada quer que o povo seja educado com pensamentos libertários.

## Capítulo 2

### O caminho percorrido – da professora à pesquisadora: tomadas de consciência

*A paixão de dizer/2*

*Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória, coletiva, está todo brotado de pessoinhas. (Eduardo Galeano)*

Parto agora aos relatos – fragmentos biográficos – das experiências vividas como docente em formação nos estágios supervisionados até o momento da escolha e realização desta investigação.

Eu sempre quis ser professora. Desde criança eu já sabia que queria dar aula. Nasci numa família de professores. Não sabia professora de que eu seria e podia ser um monte de coisa: de francês, português, não interessava. Comecei minhas experiências como professora de teatro um tanto cedo e de forma um pouco prematura. Havia acabado de deixar o Ensino Médio e de fazer um curso profissionalizante de teatro que por ser um curso técnico de formação de atores não tinha o objetivo de formar professores na área.

Em 2006 eu estava começando a me preparar para o vestibular para teatro na UFMG e cismei que podia dar aulas. Então montei uma turma com seis garotas de 14 a 15 anos e meu irmão mais novo. Comecei a ministrar uma oficina na escola onde havia me formado no Ensino Médio. As aulas eram extracurriculares e a administração da escola somente nos cedia o espaço.

É importante, nesse momento, destacar o modo como a ideia do ser professora se organiza na minha vivência. A docência naquele momento se realiza como a reprodução de modelos prévios e vividos durante o período escolar, reforçando a necessidade pedagógica de se alterar a *práxis* docente, para poder interferir no imaginário do futuro licenciando.

As aulas eram montadas de acordo com o que eu aprendi no curso livre de teatro. Sem nenhum conhecimento sobre pedagogia teatral, eu copiava e colava os exercícios aleatoriamente, sem uma sequência e sem pensar ainda nas necessidades que aquele grupo de pessoas tinha. Montamos um espetáculo que teve um ótimo resultado. E apesar de o processo teatral não ter sido o foco do meu trabalho com elas e sim o produto, consegui fazer com que elas compreendessem o fazer teatral. Fomos para o teatro, fizemos uma curta temporada e tivemos uma experiência real de trabalho de atriz.

Ao entrar na UFMG, em 2007, comecei a ser confrontada com diversos pensamentos que eu desconhecia. Comecei a entender que uma aula deveria ter além de um planejamento, objetivos claros e os meios definidos para se alcançar esses objetivos. A oficina continuava junto a esse processo e eu muito atrapalhadamente tentava dar objetivos e cumprir rigorosos planos de aula. Nesse momento a oficina perdeu a graça, o grupo de meninas animadas com o fazer teatral foi ficando insatisfeito com as aulas enfadonhas e eu cada vez mais cega a tudo o que diziam nas aulas da Licenciatura com meu caderninho do qual nenhuma anotação deveria escapar. Essa foi uma época em que eu ainda não sabia perguntar. Eu não havia aprendido as perguntas e adorava as respostas.

Passado algum tempo no curso comecei a fazer o primeiro dos quatro estágios previstos na grade curricular. Na disciplina de *Estágio I* os licenciandos vão para uma escola observar um professor de teatro e sua atuação na escola. Eles devem analisar e refletir sobre a prática do professor e levar as reflexões para discussões em sala de aula. Eu fui para uma escola estadual observar um professor que havia se formado havia pouco tempo no curso de teatro da UFMG. A formação dele havia sido muito diferente da minha: ele teve somente um estágio, a carga horária de disciplinas direcionadas para a licenciatura era bem menor e a conclusão do curso não era feita através de TCC.

Nesse estágio, ainda sem entender bem o que é a pedagogia teatral e os modos como o teatro se insere na escola, fui a campo fazer minhas observações. Percebi muitas falhas no modo como o professor e a escola lidavam com o teatro e



tentava entender as proposições que a LDB e os PCNs traziam para a área em diálogo com o que eu percebia nas aulas observadas.

Os espaços e materiais eram precários, a formação do professor *idem*. Eu tinha muitos incômodos assistindo a essas aulas. A forma com que esse professor conduzia as aulas e os absurdos ouvidos durante o tempo em que estive nessa escola me faziam ter vontade de ir embora. Apesar de todos os aspectos que considerei negativos nesse estágio, havia uma vontade por parte desse professor. Ele não tinha clareza dos processos de ensino e tampouco jogo de cintura para lidar com todas as dificuldades, mas ele se esforçava e buscava dar suas aulas.

No *estágio II* tive espaço para aplicar um pequeno projeto de ensino. Fomos, eu e meu grupo de trabalho na disciplina de estágio, para uma escola municipal que faz parte do Programa Escola Integrada<sup>4</sup>. A escola não possuía projeto político pedagógico por ter sido reaberta recentemente. A professora nos disse que havia três diretrizes que orientavam os trabalhos na escola: identidade, diversidade e nutrição. As aulas de teatro aconteciam no contra-turno em forma de oficina e tinham como um dos objetivos auxiliar no letramento<sup>5</sup>. Observei aulas da oficina de teatro com crianças de 9 a 12 anos que formavam uma turma mista e em grupo, com

---

<sup>4</sup> O Programa Escola Integrada é um Programa da Prefeitura de Belo Horizonte. “As atividades são realizadas tanto dentro, quanto fora da escola, em diversos lugares da comunidade. Ao todo, o aluno é atendido durante 9 horas. (...) Os alunos recebem formação educacional diferenciada, ao mesmo tempo em que intensificam o relacionamento com a comunidade. (...) É um programa multidisciplinar e pretende integrar os diferentes programas públicos e sociais, tendo como base a intersetorialidade e o compartilhamento de ações entre as secretarias municipais de Educação, Políticas Sociais, Esportes, Regulação Urbana, Saúde e a Fundação Municipal de Cultura, sob a Coordenação da Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação” (Em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh>) Acesso em 31 de out. de 2011.

<sup>5</sup> Letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa “literacy” que pode ser traduzida como a condição de ser letrado. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando, é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. A linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social. A palavra letramento é utilizada no processo de inserção numa cultura letrada. (Em <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>) Acesso em 26 de Nov. de 2011.

mais três amigas da turma, elaboramos quatro aulas que seriam a intervenção proposta pelo nosso projeto na escola.

A professora responsável pela oficina de teatro não tem formação na área e em suas aulas havia muitos equívocos que tentamos apontar com a prática, discussões e relatório final das atividades desenvolvidas. Nas aulas dessa professora ouvimos algumas falas que nos assustaram. A professora dizia: “precisamos domar o corpo desses meninos!”. Eu e meu grupo discutíamos. Nós acreditávamos justamente no contrário. Os corpos dos alunos não precisam ser domados. Eles precisam se conhecer corporalmente para terem domínio de si e para isso teriam que se experimentar. O trabalho corporal pode parecer o caos para os professores formados em outras áreas. Rolar no chão, pular, correr, tudo que não é permitido em aulas convencionais estava sendo proposto no nosso projeto. Queríamos romper com o corpo formatado que aquela professora queria ensinar: “mão na cintura, coluna ereta, postura correta, jeito certo, jeito errado, fica quieto menino!”.

Dentre as três diretrizes escolhemos trabalhar com a identidade, uma vez que “através da representação se criam identidades que são mutáveis, não lineares e rizomáticas” (nota de caderno pessoal, *Seminário de teatro e seu ensino*, 2010). Julgamos que seria interessante desenvolver essa noção de identidade com pessoas que estão num momento da vida em que se espera que criem suas identidades, na maioria das vezes, como se elas fossem imutáveis.

As aulas do estágio II coincidiram com a disciplina *Seminário de teatro e seu ensino*, na qual eu comecei a *aprender as perguntas* (ALVES, 2004). Foi nessa disciplina que comecei a expandir a reflexão sobre o teatro na escola para além do que deve e o que não deve ser feito nas aulas. Comecei a refletir sobre o papel que o teatro assume, o papel que gostaria de assumir, seu lugar e seu sentido dentro e fora da lógica escolar.

Fomos confrontados com um novo olhar sobre o ensino de teatro na escola. O primeiro choque veio quando nos foi perguntado se o teatro é necessário (GUÉNOUN, 2004). Para todos naquela turma era claro que o teatro é necessário a

quem o tem como profissão. A condução das discussões me abriu o olhar para uma perspectiva de cunho filosófico acerca do trabalho docente em teatro.

A partir daí comecei a pensar na formação dos professores, de como é fundamental que os professores, coordenadores, orientadores pedagógicos, diretores, etc. sejam sensíveis, conheçam o fazer teatral para que seja possível o real estabelecimento do teatro como área de conhecimento na escola.

Com esse novo olhar, com visão expandida sobre o fazer teatral na escola, fiz o estágio III. Carga horária extensa e um convite: um amigo de turma propôs a mim e a mais três amigas (Gabriella Lavinias, Marina Braga e Sílvia Andrade) que fizéssemos nosso estágio no Centro Pedagógico da UFMG<sup>6</sup> (CP).

O trabalho no campo de estágio prevê quatro ações: observação participativa, regência, produção escrita e projeto de intervenção. O estágio foi desenvolvido com alunos de duas turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do ensino fundamental, segundo segmento (correspondente às séries finais do ensino fundamental).<sup>7</sup>

Reelaboramos com o professor a proposta inicial que recebemos: ao invés de fazer dois processos de criação com as turmas separadamente, resolvemos fazer um único processo juntando as duas turmas. O projeto artístico se desenvolveu de maneira integrada com a regência, da seguinte forma: nos dias de aula normal nos encontrávamos com as turmas nos seus respectivos horários e trabalhávamos os conteúdos com todos da turma. Repetíamos o mesmo plano de aula nas duas turmas. Na sexta-feira tínhamos encontro extraclasse com os alunos que quisessem participar do processo de maneira mais intensa. Nesses encontros reuniam-se alunos das duas turmas e o horário era estendido.

---

<sup>6</sup> O Centro Pedagógico ministra o ensino fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão. Seu objetivo maior é constituir-se como campo de experimentação e de pesquisa na Educação Básica e na formação de professores e de profissionais que têm o ambiente escolar como campo de atuação. (Em: <http://www.cp.ufmg.br/historico.php>) Acesso em 30 de out. de 2011.

<sup>7</sup> O teatro faz parte do currículo do CP junto com a educação física, configurando a disciplina denominada de expressão corporal.

Queríamos desenvolver com eles o teatro de que gostamos e em que acreditamos como atrizes. E, influenciadas pela disciplina *Seminário de teatro e seu ensino*, queríamos desenvolver uma prática teatral que condissesse com as práticas teatrais contemporâneas.

Maria Lúcia Pupo destaca a importância de o professor oferecer ao aluno um processo no qual ele, como artista e professor, acredita, ao mesmo tempo em que se propõe a escutar as escolhas dos alunos. Para isso, é preciso que este professor se perceba também em percurso, em formação. Essa relação entre *fazer* e *ensinar* teatro, em especial, em processos dessa natureza, no qual “o teatro é afirmado mais enquanto processo do que como resultado acabado, mais como ação e produção em curso do que como produto” (PUPO, 2008, p.225), convoca o professor a “aceitar o convite para um alargamento da percepção daquilo que é presenciado no acontecimento teatral”, tornando-se hoje, segundo Pupo, uma “condição indispensável para o profissional que se dedica a coordenar processos de aprendizagem em teatro” (PUPO, 2008, p.226). Desta forma, buscaremos, através de diálogos constantes entre nós e de conversas com o professor Gustavo, estabelecer estratégias e modos de fazer que corroborem o desenvolvimento de um processo que, de fato, se estabeleça como um percurso de aprendizagem, de troca de experiências e de criação artística em teatro. (Extraído do projeto artístico da disciplina Análise da prática e estágio III, escrito a oito mãos)

Nesse projeto artístico queríamos promover o envolvimento dos alunos com o espaço escolar por dois motivos: os alunos estavam se formando no ensino fundamental (isso implicava que seria o último semestre que teriam aulas no Centro Pedagógico) e acreditávamos que possibilitar a eles ter um novo olhar sobre aquele espaço através das atividades teatrais que desenvolvemos seria uma forma de trazer uma das tendências contemporâneas para o estudo de teatro nessa escola:

acreditamos que a compreensão do espaço escolar como um lugar deles pode ser potencializada pela transformação de tal espaço em espaço de jogo. Pretendemos, assim, cruzar as memórias dos alunos às memórias do espaço escolar e à história do próprio Centro Pedagógico. Pretendemos fazer com que o ambiente cotidiano seja transformado pela ação teatral, envolvendo a comunidade escolar no processo que vivenciaremos. A princípio, pretendemos desenvolver intervenções artísticas a partir das atividades realizadas em sala de

aula. Apresentaremos, ao longo do processo, grupos que trabalham com teatro em espaços não-convencionais, como o *Grupo XIX* e o *Teatro da Vertigem*, assim como trabalhos de *Performance Art* e intervenções urbanas. Acreditamos ser essencial construir vocabulário, provocar questionamentos e levantar reflexões sobre a importância do espaço como atuante da cena, componente ativo da tessitura dramática. Além disso, acreditamos ser esta uma forma de inserir o Teatro no cotidiano da escola e de lançar meios de os alunos perceberem-se atores de seus universos de convívio. (Extraído do projeto artístico da disciplina Análise da prática e estágio III, escrito a oito mãos).

O desenvolvimento do projeto nos fez enxergar aspectos importantes da prática docente: a importância da manutenção de registro e avaliação constante dos processos e adaptação das estratégias adotadas, bem como da adaptação dos objetivos às novas realidades; a importância de não dar respostas prontas e definições restritivas aos alunos; a importância de não valorizar prioritariamente os acertos e os erros, mas sim o movimento de busca por respostas para as perguntas e novos caminhos.

Os alunos se envolveram no processo de maneiras muito diferentes. Alguns estudaram bastante, outros se envolveram somente próximo à data de apresentação. Mesmo com essa diferença, em todos eles havia uma enorme vontade de fazer a apresentação ser bonita. Momentos antes eles se arrumaram, colocaram seus figurinos, se aqueceram e toda a presença cênica que trabalhamos durante o semestre apareceu ali. Mesmo os mais perdidos, os que ainda não sabiam o que deveriam fazer, encontravam-se em um estado diferenciado.

A apresentação que conseguimos fazer ao final do estágio foi reflexo desse aprendizado. Foi o que se chamou de 'histeria coletiva'. Atropelamentos, tropeços, acertos, dúvidas, certezas, milagres, superação, festa. Uma enorme confusão que fez o público gostar do que viu/percebeu. Saímos do estágio com a sensação de dever cumprido.

É importante frisar que a experiência estética teatral nesse estágio aconteceu de forma livre e essa liberdade se deveu muito ao fato de o Centro Pedagógico ser um espaço para a pesquisa, aberto para a experimentação de novas metodologias e, sendo um espaço para a formação docente, nos acolheu nesse projeto.

Há, aqui, uma professora em formação. Diferente daquela que cismou juntar as colegas para realizar o curso de teatro. A experiência partilhada da docência, com todos os seus percalços e conflitos, revela a importância da formação do futuro docente e, ao mesmo tempo, destaca a importância de condições espaciais mínimas para a realização do teatro na escola. Do mesmo modo, a necessidade da compreensão por parte da equipe que constitui a escola legitimar institucionalmente o teatro que acontece em seu território.

Depois dessa experiência no Centro Pedagógico, finalmente cheguei ao *estágio IV*, último estágio do currículo do curso de teatro. Mais uma vez fiz meu estágio na EJA, mas dessa vez no Ensino Médio de uma escola estadual próxima à minha casa com mais um amigo de turma, meu irmão Lucas. O diário de campo que compreende parte da produção escrita do estágio foi escrito por nós dois e se transformou em trabalho apresentado no XXI Confaeb (Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil), em 2011.

O professor supervisor ministra aulas de artes tanto no Ensino Médio normal quanto no Ensino Médio da EJA, é formado em Artes Visuais pela UFMG e, apesar de ter se formado na mesma escola que nós quatro anos antes de nosso ingresso na universidade, apresenta visão de mundo e dos processos de ensino-aprendizagem muito diferentes das nossas.

O professor nos afirma que apesar de não concordar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei que regularizou o ensino de artes de forma polivalente, o professor busca desenvolver os conteúdos de teatro (arte dramática, como ele e a supervisora denominam o teatro) e música. A supervisora e a diretora parecem não saber ao certo o que o professor desenvolve em suas aulas. Elas acham que é “alguma coisa de arte contemporânea”.

No primeiro dia de estágio, quando o professor chegou, nos deparamos com um senhor muito educado. Conversamos durante o tempo que ele tinha entre sua chegada e a aula que começaria em instantes. Ele se mostrou muito animado com nossa presença, como se fôssemos salvá-lo de algo. Falou sobre sua angústia pelo fracasso em “transmitir” seu conhecimento aos alunos. E nos indignamos: o aluno não

é uma página em branco! Nós não temos o que “transmitir”. O conhecimento em arte se dá, ou deveria se dar, pela experiência e esse é um tipo de conhecimento que não se processa pela informação<sup>8</sup>, como acontece nas aulas desse professor.

Apesar de o professor desenvolver os conteúdos de arte no campo da informação, parece ser um professor muito engajado, procura estudar sempre, busca novos conhecimentos e se dispõe a pesquisar as outras artes que não são a da sua área de formação, atendendo à exigência da LDBEN. Mostrou-se bastante atualizado em relação aos acontecimentos políticos na educação e se posiciona em relação a eles.

A escola é bem precária, a localização é ruim. Pelo que pudemos observar nos discursos que ouvimos do porteiro, professores, diretora e outros funcionários, a escola tem problemas com a violência e com o tráfico de drogas. A polícia está sempre na porta.

Dia de prova. O professor explica muitas vezes o conceito de “hachura” e eles não entendem. Preocupam-se muito em acertar. Talvez porque a aula de artes ainda seja o local do erro e do acerto. Mesmo que o professor incentive que se arrisquem, muitos não saem do lugar porque acreditam firmemente que não são capazes de se desenvolver artisticamente.

*Outro ponto que nos chamou a atenção foi o modo como a criatividade é trabalhada. Na prova ele não usa em nenhum momento a palavra criatividade, mas os alunos reclamam que não são criativos o suficiente para fazer o que se pede nas questões. Nos enunciados ele usa expressões como: 'desenho interessante', 'desenho muito legal e alegre'. Talvez essa seja a tal da criatividade sendo exigida disfarçadamente. Ele ainda dá várias dicas de como podem fazer os desenhos: "divida um determinado espaço em **figuras geométricas irregulares**, todas juntas, e encha-as com hachuras variadas, aqueles tracinhos que mostram zonas de sombra e meios tons, tentando transmitir a sugestão de claro/escuro".*

*Então nos perguntamos: como se ensina a ser criativo? Ou isso se ensina? Como está sendo trabalhada a criatividade desses alunos? E porque ele 'mastiga' tanto os conteúdos para eles? O sucesso ainda é uma preocupação forte na sala desse professor. (Extraído do diário de*

---

<sup>8</sup> Deixarei para falar mais detalhadamente sobre o saber experiência e saber de informação no capítulo três, afim de que não torne se repetitivo.

campo da disciplina Análise da prática e estágio IV, escrito a quatro mãos)

Ele costuma ficar na sala com os alunos conversando sobre desenho, dando dicas de como desenvolver suas habilidades. Um dos alunos mostra seus desenhos. Ele critica e mostra algumas falhas e virtudes. Tenta fazer algumas comparações com o teatro para nos incluir no assunto e para aprender um pouco mais sobre a área. Um aluno nos pergunta como é uma aula de teatro. Damos alguns exemplos de como pode ser uma aula de teatro, de como pode se desenvolver e deixamos claro que existem muitas formas de trabalho. Ele se mostra curioso.

O professor se contradiz ao falar que não corrige os exercícios, que avalia. Logo em seguida fala que aponta os erros nos desenhos dos alunos para que possam aprender a fazer o certo, a representar a realidade para depois distorcê-la.

A experiência de se estar numa escola na qual o teatro não existe institucionalmente me traz uma série de angústias e incertezas. O projeto de intervenção a ser proposto durante o estágio poderia ser um espaço para o fomento do teatro nessa escola.

A princípio faríamos uma roda de leitura dramática, mas mudamos de ideia e resolvemos fazer uma *ida ao teatro*<sup>9</sup>. Queríamos ampliar não só a formação de público de teatro, mas a formação de espectadores:

Um projeto que cuide da viabilização do **acesso físico** dos espectadores ao teatro pode ser considerado um projeto de **formação de público** de teatro, almejando a ampliação dos freqüentadores e criando em determinada parcela da população o hábito de ir ao teatro. Já um projeto de **formação de espectadores** visa não apenas à facilitação do acesso físico, mas também ao **acesso aos bens simbólicos**. Almeja-se inserir o espectador na história da cultura. (KOUDELA, 2001, p.5)

---

<sup>9</sup> “A ida ao teatro é extracotidiana em relação à rotina escolar. Mas ela pode ser transformada em oportunidade para criar uma situação de ensino/aprendizagem, na qual a descoberta e a construção de conhecimento estejam presentes, através da preparação antes da ida ao teatro e na volta à escola”. (KOUDELA, 2001 p.2).



A *ida ao teatro* compreende três fases: a preparação, a ida propriamente dita e a volta à escola. Antes de ir ao teatro é importante que se faça uma preparação, na qual o professor contextualiza o espetáculo que será assistido, o local em que será apresentado, o grupo que criou o espetáculo e essa preparação pode ser feita em roda de conversa, na qual se busca saber o tipo de experiência que os alunos já tiveram com o teatro, o nível de conhecimento acerca do tema, do grupo, etc.. Durante o espetáculo o professor apresenta o local, o aparato técnico, os profissionais da área que ali trabalham, o funcionamento da casa de espetáculo. E na volta à escola o professor pode propor discussões sobre a experiência da ida ao teatro, jogos, etc., pensando em ampliar as possibilidades de leitura do espetáculo.

O professor supervisor nos aconselhou a não fazer excursão com os alunos por ser muito trabalhoso e pelo perigo de envolvimento com drogas durante a atividade. Discutimos sobre a melhor maneira de fazer essa ida ao teatro e chegamos à conclusão de que devíamos deixar a critério dos alunos os dias e os espetáculos que iriam assistir. Pensamos que essa seria a melhor forma, já que são adultos e têm facilidade de se deslocar pela cidade. Acreditamos que deixá-los livres para escolherem seria a melhor forma já que cada um tem seus compromissos e poderiam se organizar dentro de seus horários. Marcamos algumas datas e combinamos de estar presentes para encontrá-los lá e poder conversar com os atores dos grupos e visitar os bastidores.

A regência e projeto seriam desenvolvidos de maneira integrada: usamos as aulas para contextualizar os espetáculos e os respectivos grupos e divulgamos a programação a fim de despertar o interesse nos alunos. Depois de assistirem aos espetáculos teríamos discussões sobre eles.

*1ª aula: Fomos para a sala e o professor avisou que conduziríamos a atividade. Os alunos se animaram e disseram que a gente podia dar aula sempre. Quando nos sentamos em roda pedimos para que falassem sobre o que já tinham feito/visto de teatro. A maioria nessa turma havia ido uma ou duas vezes assistir a uma peça, de comédia besteirol, alguns já fizeram teatro na escola, igreja, trabalho. Poucas experiências. Uma aluna disse que nunca foi, nem quer ir, não se interessa e ponto final. Falamos sobre o grupo Espanca!, sobre sua história de formação, sobre o espetáculo "Amores surdos" e fizemos o convite para irem assistir. Muitos se interessaram inclusive a garota*

que disse que não gosta e ponto final. Falamos um pouco sobre como os atores de Belo Horizonte têm se organizado para conseguirem espaço no mercado de arte e cultura. Foi uma aula prazerosa. Ao final propusemos um jogo que se chama bala argentina.

Primeiro eles acharam engraçado. Alguns riam exageradamente. Daniela conduzia a explicação do jogo. Uma aluna ri e diz "é engraçado isso!" e Daniela diz: "é engraçado mesmo!" e a aluna participa do jogo feliz. Uma aluna sai do jogo com crise de risos.

Daniela pensa: o jogo precisa continuar, apesar dos risos, apesar da vergonha. Se estivermos jogando, o jogo apesar de ter regras, deve estar aberto também para os acontecimentos, não?! Uma pessoa ri e não consegue cumprir parte de uma das regras, mas se incluímos o riso no jogo, ele continua e não se perde em explicações, em discussões e blá blá blás.

2ª aula: Poucos alunos. Uma aluna ouve música no celular. O professor pede pra que ela desligue. Ela desliga. Fazemos uma roda, uma aluna fica de fora. Ela exala falta de vontade e preguiça. O professor a arrasta para a roda, ela se senta e exercita sua capacidade de anulação. Perguntamo-nos: "Como dissolver as resistências que, na maioria das vezes, são resultado de comportamentos mecanizados? De atitudes que se tornaram rotina? Promover o contato com a arte e com o teatro implica vencer preconceitos e bloqueios de ordem afetiva." (KOUDELA, 2001, p.13)

Um aluno deseja fazer teatro, falamos sobre os cursos que existem em Belo Horizonte, ele anota. O mesmo processo da aula anterior se repete: contextualização, convite.

Jogo. Dessa vez cantamos: Tuê-tuê. Alguns riem. Lucas preza pela concentração, Daniela preza pela desordem. Nesse momento há um embate entre nós: ignorar o riso dos alunos e seguir o jogo até que eles decidam entrar, ou parar o jogo e pedir que se concentrem. Lucas vence. Ele para o jogo. Os alunos finalmente entram na onda. E discutimos: como professores não devemos também entrar no jogo? O jogo não está com o professor, é o que nós pensamos. O jogo está entre nós, professores e alunos. As regras existem, mas não há regra que se sustente sozinha.

3ª aula: Dois alunos. Três professores. Bombardeio! Conversamos, conhecemos um aluno que nunca havia ido à aula de sexta-feira durante nosso estágio. Convidamos, conversamos. Parece que há muitos anzóis fisgados por aqui. Jogo. Dificuldade. Complexidade. Erramos juntos, mas também acertamos. Estamos sintonizados. De repente um aluno de outra sala vem chamar o aluno da primeira sexta-feira para ir embora. Ele se envergonha de estar jogando. Pergunta se pode ir. Pedimos pra ele ficar até o jogo acabar. Ele fica, se diverte, acanhado, mas diverte. O aluno na porta espia a aula. Conversamos sobre as diversas competências exigidas pelo jogo. Vamos embora. (Extraído do diário de campo da disciplina Análise da prática e estágio IV, escrito a quatro mãos)

Depois de muitas aulas observadas, tentamos entender: *“de onde vem mesmo a falta de prática nessa sala de aula? Será mesmo a falta de recurso? Será um falso discurso de desejo em “transmitir” o conhecimento? Porque, como se ensina/aprende arte sem fazer arte?”* (Extraído do diário de campo da disciplina Análise da prática e estágio IV, escrito a quatro mãos). Recordo-me da dissertação de Mariene Perobelli:

Na escola não se faz, fala-se sobre. Não se faz Química, ensina-se Química, fala-se de Química. Como retornar às coisas mesmas na escola? Há espaço para as essências e experiências na escola? Seria possível, para além de falar, emitir conceitos e ensinar, fazer Química, Física, Matemática, Literatura, História, Teatro? (PEROBELLI, 2009, p.83)

Enquanto pensamos na experiência como forma de desenvolver conteúdos e entendemos que não é possível aprender arte sem fazer arte, ele fala de transmissão de conhecimentos e mantém o ensino da arte no campo da informação, ensinando maneiras “corretas” de fazê-la e limitando a prática a exercícios copiados do quadro. Se por um lado ele prioriza o conteúdo, entendemos que o conteúdo está a serviço de um tipo de conhecimento. A partir de nossas observações elaboramos perguntas que orientaram uma conversa com o professor ao final do estágio: como se ensina a ser criativo? Isso se ensina? Como se ensina arte sem fazer arte na escola? Isso é possível? Qual o papel do professor? O que se ensina quando se ensina arte? Qual o papel da arte na escola?

No dia da conversa, no segundo horário, o professor teria tempo livre e daria aula somente no terceiro horário. Fomos para a sala dos professores e lá ficamos conversando com ele sobre o papel da arte na escola, sobre conteudismo, aproximação com alunos, o lugar que a arte assume na escola e sobre como vemos as aulas dele nisso tudo. Foi uma conversa muito produtiva. Apesar de ele ter ficado um pouco na berlinda, dois contra um, falamos sobre o que pensamos em relação à forma como ele administra os conteúdos.

Falamos sobre a experiência estética e sobre educação do sensível e ele nos contou uma história de como ele se educou sensivelmente. Mesmo tendo uma

conversa tão franca e aberta, por ele estar na berlinda, às vezes se justificava e deixava de ouvir aquilo que tínhamos a dizer. Ao perceber isso, enviei um e-mail esclarecendo o que havíamos conversado:

*Oi professor!*

*Queria falar que adorei nossa conversa de ontem! Achei superprodutiva... Me fez pensar um monte de coisas.*

*Uma delas é sobre a disciplina: a indisciplina de que falo não tem a ver com uma falta de compromisso ou com bagunça, no pior sentido da palavra. Tem a ver com um abalo na estrutura quadradinha que a escola propõe e que nós tendemos a nos encaixar por cansaço de tentar lutar contra o sistema ou por pura preguiça mesmo (não é o seu caso!). O que vejo nas suas aulas é uma tentativa de romper com essa lógica quadrada, mas sinto falta que você proporcione essa possibilidade aos alunos também. Eles também podem subir na carteira!*

*A disciplina é indispensável no ensino, mas é preciso aprendê-la. E não é colocando os alunos numa jaula-carteira e mandando fazer silêncio que conseguiremos isso. A história já mostrou! O problema então é: como ensinar a ter disciplina?! Eu não sei! Aprendi a ter disciplina agora! Aos 24 anos de idade... Ninguém me ensinou...*

*Assim como ninguém te ensinou a ser sensível. Você na sua bicicleta na lagoa da Pampulha aprendeu sozinho a buscar sua educação sensível. Pensando nisso, qual é então o papel do professor? Pra mim, o papel do professor é o de mediador de processos que possibilitem o acesso do aluno a essa educação, no caso do professor de arte, da educação sensível/estética. O resto eles farão sozinhos. Aprenderão sozinhos, como aprenderam a andar.*

*Os conteúdos são os meios através dos quais possibilitaremos esse acesso. Mas os conteúdos não são o mais importante! Por mais que o PCN diga isso... E por mais que acreditemos na importância dele.*

*Há algo maior do que os conteúdos que deve ser ensinado. E esse algo maior é justamente um tipo de saber. No caso da arte, o saber sensível.*

*No caso da matemática, o raciocínio lógico e abstrato, e por aí vai.*

*Aprender a somar não é o mais importante, apesar de ser útil. O raciocínio lógico que a soma proporciona é o mais importante.*

*Enfim, pra não ficar um email gigantesco, finalizo com uma citação (amo citações!):*

*“Para isso que existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido” (ALVES, 2004, p.58).*

*Abraço, boa noite!*

**Daniela da Costa**

*Oi, Daniela!*

*Eu também fiquei pensando um punhado de coisas. A escola deveria forçar conversas como a que tivemos ontem. Só que, a(s) pessoa(s) que conversem conosco devem ter minimamente uma base, conhecer pelo menos um pouco do que vai comentar, ter sensibilidade para tal. Gosto de ser questionado assim, quando o questionamento é para ajudar o seu crescimento. Estou pensando em como 'adaptar' as ideias sugeridas na conversa nas aulas de Arte. Estou pensando a respeito. Legais nossa conversa e seu e-mail.*

*Valeu, até a próxima. Boa noite. D. (Extraído do diário de campo da disciplina Análise da prática e estágio IV, escrito a quatro mãos)*

E foi naquela conversa que efetivamos nossa intervenção na escola. Parece que finalmente entramos nesse estágio não só como observadores, mas intervindo e provocando a reflexão desse professor sobre seu fazer.

O professor prossegue com as aulas falando de um músico de 14 anos, Sungha Yunge. Indica aos alunos para que o assistam no *you tube*. Percebemos aí uma tentativa de incluir na sua aula um espaço para apreciação de músicas, tentativa de fazer com que os alunos procurem se educar sensivelmente, assim como ele se educou. Ele continua pedindo comprovações de que os alunos ouviram a música, ou que foram à exposição, porque isso vale ponto.

Marcamos uma ida ao teatro que foi frustrada pela falta de ingressos. O *Espanca!*<sup>10</sup> fez uma temporada a preço popular e os ingressos acabaram antes que pudéssemos comprar. Marcamos outra ida ao teatro. Dessa vez fomos mais espertos e compramos ingressos para os alunos que por sua vez compraram os ingressos de nós. O professor garantiu também o seu ingresso e marcamos de nos encontrar na porta do teatro. Nenhum aluno compareceu. Mesmo tendo comprado os ingressos com antecedência eles não foram. Encontramos com o professor que se entristeceu com a falta de compromisso da turma. Nosso projeto de ida ao teatro não funcionou. Discutimos sobre essa falta de interesse dos alunos e decidimos que conversaríamos com eles na próxima aula, mas os professores da rede estadual de ensino entraram em greve. O semestre acabou e não conseguimos finalizar o projeto de intervenção.

---

<sup>10</sup> O Espanca! é um grupo de teatro de Belo Horizonte, “um grupo de pessoas a procura de uma arte que seja reflexo do tempo em que vivemos” (Em <http://espanca.com/c/quem-somos/>)

O percurso nos estágios I, II, III e IV estava vivo e presente em mim. Tudo que eu havia visto, pensado, refletido, provocava, inflamava e me fazia me mover no sentido de buscar uma mudança. Uma professora e pesquisadora em formação.

## Capítulo 3

### O teatro como experiência estética

Afirmar o teatro como área de conhecimento na escola. Mas que tipo de conhecimento o teatro produz? Como as demais artes, o teatro produz conhecimentos, modos de pensar e agir próprios e esse pensar e agir são elaborados através da experiência.

O saber da experiência, segundo Bondía, é aquele elaborado pelo que nos passa, que nos acontece:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. (...) É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (BONDÍA, 2002, p.25-26)

Segundo Jorge Larrosa Bondía, a experiência é impossibilitada por quatro fatores que dizem respeito a hábitos que a sociedade contemporânea tem dado valor. São eles: excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho.

O excesso de informação é a primeira causa para que a experiência não encontre espaço na escola e não seja valorizada dentre aquilo que consideramos essencial. Numa sociedade que se preza pela quantidade de informação, qual seria o problema de ensinar arte obedecendo a essa lógica? O problema está no fato de que

a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter

bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDÍA, 2002, p.21-22)

Bondía nos alerta para o fato de que é necessário separar o saber de experiência da ideia de que ao se ter uma experiência passamos a saber coisas. O saber de experiência não pode ser medido como o saber de informação e na escola o que se faz o tempo todo é medir a quantidade de conhecimento que se adquire e buscar ter mais informação.

O segundo fator, o excesso de opinião, se relaciona com o excesso de informação. Para dar opinião sobre os diversos assuntos é preciso que se esteja informado e mais, não basta estar informado, é necessário ter uma opinião sobre o que se está informado.

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. (BONDÍA, 2002, p.22)

A busca desenfreada por informação e a preocupação constante em ter uma opinião formada sobre as coisas faz com que o indivíduo da sociedade contemporânea seja um devorador voraz de qualquer coisa que o faça se sentir bem informado. Esse sujeito está sempre correndo atrás de formação que lhe permita estar mais bem informado. A corrida em busca da formação o mantém em constante movimento, não deixando tempo para que as coisas lhe aconteçam.

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo



como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (BONDÍA, 2002, p.24)

Por fim, o quarto fator, o excesso de trabalho. O trabalho, segundo Jorge Larrosa Bondía também impede a experiência.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. (BONDÍA, 2002, p.24)

O excesso de trabalho mata a experiência porque a ambição para se manter em constante atividade, fazendo algo, produzindo algo, não deixa espaço para que ela aconteça.

É nessa lógica que temos sido educados e que os professores de artes têm se formado. Na busca incessante pela informação, pela opinião, na falta de tempo e no excesso de trabalho. Uma formação docente com espaços para a experiência estética teatral pode dar abertura à valorização do saber imensurável, à pausa, à busca por uma formação realmente significativa.

Como pode haver espaço para o teatro, se os professores de outras disciplinas também foram educados sob essa lógica e não compreendem que a aula de teatro provoca ruídos; se a direção/coordenação não entende que existe a necessidade de outra espacialidade; se não há compreensão da necessidade de outra temporalidade para a maturação de conhecimentos, cumprimento de conteúdos e cronogramas? Como pode haver espaço para o teatro, “lugar de criação, lugar de liberdade, lugar de intuição e afetividade, como pode caber no espaço rígido da escola que estabelece um lugar específico para cada saber e cada comportamento, excluindo tudo aquilo que é

exceção, que se difere ou que sai da linha?” (Extraído de relato sobre prática de licenciando participante do PIBID<sup>11</sup> - Arte). Como pode o teatro encontrar espaço na escola se nossa relação com o corpo e de nosso corpo com o mundo é fruto de uma educação que nos poda corporalmente e ensina a sentar e ouvir absorvendo os conhecimentos que chegam para nós em forma de respostas cartesiana e fragmentadamente? Se aprendemos a estar sempre no controle, a ser amantes fiéis da segurança das respostas, desencorajados a enfrentar o erro e a dúvida?

O sujeito da experiência, (...) é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (BONDÍA, 2002, p.25)

Ao rever todo meu processo de formação e da formação dos professores com os quais me relacionei durante os estágios supervisionados, de revisitar as experiências que tive no ensino de teatro, penso que a escola tal como tem sido não consegue abarcar o teatro. Para a escola abrir lugar para o ensino de teatro, seria necessário que a educação aprendesse da arte [do teatro] sobre a prática da educação (EISNER, 2008). Os saberes que o teatro promove podem ajudar a escola a se tornar mais generosa e compreender as reais necessidades que o teatro tem para se estabelecer no contexto escolar. Por isso aposto numa formação docente mais sensibilizadora.

---

<sup>11</sup> O PIBID é um programa do Governo Federal de incentivo à iniciação docente “de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública” (Em: <http://www.fae.ufmg.br/pibid/index.php/apresentacao.html>) Acesso em 31 de out. de 2011.

A experiência estética teatral depende de um aprendizado e, à medida que os códigos estéticos forem familiares a quem a eles estiver exposto, não como um adereço ou divertimento, mas como parte fundamental e essencial da realidade, a própria maneira de sentir irá se refinando, tornando as pessoas mais sensíveis às sutilezas da vida, aos meandros do mundo interior e exterior. Assim, será intensificada a percepção do estar no mundo, do conhecer, reconhecendo que somos sujeitos inalienáveis, únicos e capazes, possuidores de um saber corporal fundador de todos os demais saberes, por mais abstratos que sejam, permitindo o nosso processo de reflexão. (SITTA, ORMEZZANO e POTRICH, 2005, p. 164).

O teatro na escola entra em conflito com o “adestramento” dos corpos, com as limitações de tempo e espaço, com a rigidez da lei do silêncio e da disciplina, com a falta de possibilidades para o desenvolvimento do saber de experiência.

Por trás do meu desejo de afirmar o teatro como área de conhecimento na escola está também o desejo de transformar as estruturas da escola. No texto *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação* de Elliot Eisner são descritos seis dos saberes que as artes podem ensinar à educação.<sup>12</sup>

O primeiro saber destacado por Eisner diz respeito aos modos como se desenvolvem os aprendizados em teatro. A lógica, ou melhor, a falta dela no aprendizado de teatro vai de encontro com a lógica a que se está acostumado a trabalhar nas demais áreas de conhecimento. No teatro, o aprendizado não obedece a regras, a seleção dos materiais é feita na experimentação da combinação desses materiais entre si, as escolhas são feitas a partir da percepção, da intuição.

Fazer juízos sobre a forma como as qualidades devem ser organizadas não depende da fidelidade a uma fórmula; não há nada no tratamento artístico de uma composição como a atividade de fazer e de adequar, na aprendizagem do soletrar ou do aprender a usar algoritmos, para provar operações básicas de aritmética. Na soletração e na aritmética há respostas corretas, respostas cuja correção pode ser provada. Na arte [no teatro] os julgamentos são feitos na ausência de regras. (...) A arte [o teatro] ensina os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das

---

<sup>12</sup> Aqui usarei o teatro como referencial, pois é a partir dele que posso falar.

escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas. (EISNER, 2008, p.10)

Esse é um conhecimento que se mostra importante num contexto educacional em que as perguntas passaram a ser menos importantes que as respostas, em que as certezas são idolatradas e no qual a dúvida parece criar tanto abalo que acaba sendo rechaçada.

Tal como foi indicado anteriormente, nós pomos uma maior ênfase na previsão e controlo do que na exploração e na descoberta. A nossa inclinação para o controlo e previsão é, num nível prático, compreensível, mas também exige um preço; nós tendemos a fazer coisas que sabemos como prever e controlar. Abrir-se à incerteza não é uma qualidade penetrante do nosso ambiente educacional corrente. Eu acredito que ela precisa de estar entre os valores que nós amamos. A incerteza precisa de ter o seu próprio lugar nos tipos de escola que nós criamos. (EISNER, 2008, p.11)

A incerteza de que fala Eisner tem a ver também com o modo como os objetivos são traçados no ensino-aprendizado do teatro. Estamos acostumados a traçar metas e definir os meios para alcançá-las e se os meios não parecem adequados para se atingir os objetivos, mudamos os meios. No teatro os objetivos traçados podem ser modificados ao longo do processo, assim como os meios. Isso porque nos processos teatrais é permitido ser flexível, essa flexibilidade Dewey chama “propósito flexível” (DEWEY, *apud* EISNER, 2008, p.11). O segundo aprendizado apontado por Eisner tem a ver com essa flexibilidade. Esse tipo de “pensamento que o propósito flexível requer tem maior sucesso num ambiente em que a aderência rígida a um plano não é uma necessidade” (EISNER, 2008, p.11) e para tornar possível que esse pensamento aflore na escola, é necessário que ela esteja aberta, não rígida.

Por isso também a dificuldade de avaliar. Na lógica vigente a avaliação acontece de maneira quantitativa e visa verificar se os alunos atingiram certas metas que foram traçadas. Esse tipo de avaliação no teatro se torna tarefa difícil, onde o objetivo não é medir a quantidade de conhecimento que os alunos adquiriram, inclusive pelo fato de a maturação desses conhecimentos poder extrapolar o tempo escolar. Os processos

teatrais, mesmo tendo objetivos a serem alcançados, são bastante flexíveis possibilitando, inclusive, a mudança dos objetivos no decorrer do processo, o que abala a lógica avaliativa a que a escola está acostumada. Assim, o tão desejado controle escapa às mãos quando nos propomos a avaliar levando em conta as subjetividades. Ainda sobre esse aprendizado Eisner nos lança essas questões:

Como pode a procura da surpresa ser promovida na sala de aula? Que tipo de cultura de sala de aula é precisa? Como podemos ajudar os nossos estudantes a ver o seu trabalho enquanto feitos temporários experimentais, lugares de descanso temporário sujeitos a futuras mudanças? Como podemos ajudá-los a trabalhar à margem da incompetência? (EISNER, 2008, p.11)

O terceiro saber que o teatro pode ensinar à educação tem a ver com a relação da forma com o conteúdo. No teatro a forma e o conteúdo não estão dissociados. A forma com que um texto é dito é tão importante quanto seu conteúdo. Assim como o conteúdo não pode estar dissociado da forma no cenário, figurino, iluminação, etc..

Nas artes não há inter-substituição entre os elementos (porque não há elementos separados), na matemática há. A ausência de inter-substituição promove a atenção do particular. Desenvolver uma consciência do particular é especialmente importante para aqueles que, entre nós, ensinam, uma vez que o caráter distintivo da forma como ensinamos é um aspecto penetrante daquilo que ensinamos. (EISNER, 2008, p.12)

Ainda relacionado à forma, o quarto saber refere-se àquilo que não podemos afirmar em palavras. Em nossa sociedade há uma tendência a acreditarmos que aquilo que não pode ser formulado através de palavras não é conhecimento. “Mas será mesmo verdade que o que não podemos afirmar, não podemos conhecer?” (EISNER, 2008, p.12). Eisner nos chama a atenção para aquilo que é expresso simbolicamente, para aquilo que percebemos, mas que nem sempre pode ser explicado através de palavras. A compreensão de que o intelecto não deve ser separado do estético implica na expansão da concepção de mente (EISNER, 2008). Essas ideias

apontam para fronteiras cognitivas que o nosso ensino pode explorar. Como podemos ajudar os estudantes a reconhecer os modos sobre os quais nós exprimimos e recuperamos o significado, não só nas artes mas também nas ciências? Como podemos iniciá-los na arte de fazer ciência? Apesar de tudo, a prática de alguma prática, incluindo a ciência, pode ser uma arte. (EISNER, 2008, p.13).

O teatro pode ainda ensinar à educação sobre o modo como se articulam o pensamento e os materiais utilizados no trabalho. Saber selecionar os materiais e como utilizá-los, saber as possibilidades e limitações dos materiais que se usa e ser espertos na sua utilização para se conseguir os resultados que se desejou, requer aprendizado. E mais que aprender a selecionar e organizar materiais,

As decisões que fazemos sobre tais questões têm muito a ver com os tipos de mentes que nós desenvolvemos nas escolas. As mentes, ao contrário dos cérebros, não são inatas; as mentes são também uma forma de realização cultural. Os tipos de mentes que nós desenvolvemos são profundamente influenciados pelas oportunidades de aprender que a escola fornece. (EISNER, 2008, p.14).

Por fim, o teatro pode ensinar à educação a retomar o prazer pelo aprendizado através do trabalho, possibilitando a satisfação estética. O teatro desafia quem o faz, instiga o pensar e o agir, provoca a procura de soluções de problemas. Para além de passar no vestibular ou “ser alguém na vida”, o resgate do prazer em investigar, em superar os desafios, se torna algo urgente se quisermos restabelecer a curiosidade e o gosto pelo estudo.

Seis foram os saberes descritos por Eisner para que de fato a escola passe por uma transformação em suas estruturas. Ele enfatiza ainda em seu texto a importância de se entender que esses modos de pensar não estão isolados uns dos outros, mas fazem parte de um processo unificado. E isso nos faz pensar que a escola tem mais um aprendizado a ser retirado do teatro: a fragmentação e o estabelecimento de fronteiras rígidas impedem a visualização dos conhecimentos de maneira mais integral.

A promoção de tais pensares requer não só uma mudança de perspectiva, relativa aos nossos objetivos educacionais, mas também

uma mudança no tipo de tarefas de empreendimento que nós convidamos os nossos alunos a fazer. O tipo de pensar que lhes pedimos que façam e o tipo de critério que aplicamos tanto ao seu trabalho como ao nosso. O talento artístico, por outras palavras, pode ser encorajado pela forma como projetamos os ambientes em que vivemos. As lições que o teatro ensina não são apenas para os nossos estudantes, elas são também para nós. (EISNER, 2008, p.14).

Sendo assim, é necessário investir numa formação docente que possibilite aos professores a percepção da importância da abertura para esses saberes. E é por isso que insisto na experiência estética na formação docente. As transformações estruturais na educação só serão possíveis se elas acontecerem em todos os níveis da educação, incluindo os seus profissionais.

## Conclusão

Após rever a história da entrada do teatro como conteúdo da disciplina artes, de analisar o caráter regulador do PCN Arte, de refazer meu percurso como licencianda nos estágios curriculares e refletir sobre a forma como os professores de arte lidam com o teatro na escola e de refletir sobre os tipos de saberes que o teatro possibilita, fica fácil perceber os motivos pelos quais o teatro se mantém ainda numa situação desfavorável em relação ao que se pode sonhar com o ensino de teatro na escola, estando limitado a conteúdo e servindo como meio para promoção da cidadania. Fica fácil de perceber o quanto ele incomoda com seu caráter transgressor e com as necessidades diferenciadas de espaço e tempo. O quanto não é compreendido como área de conhecimento por conta do tipo de relação que mantemos com o conhecimento que ele gera.

Promover uma formação docente com foco na experiência estética pode levar os professores das diversas áreas a darem maior valor àqueles saberes descritos por Eisner, justamente porque se tornarão pessoas mais flexíveis, mais sensíveis. Talvez mais abertos à experiência, abertos a não ter sempre todas as respostas, a não darem tanta explicação sobre tudo em suas aulas.

estou a falar de uma cultura de escolarização na qual está localizada uma maior importância na exploração do que na descoberta, é dado mais valor à surpresa que ao controlo, é dedicada mais atenção ao que é distintivo do que ao padronizado, é dado mais interesse ao que está mais relacionado com o metafórico do que com o literal. É uma cultura educacional que tem uma maior focalização no torna-se do que no ser, dá mais valor ao imaginativo do que ao factual, dá uma maior prioridade ao valorizar do que ao avaliar e, considera a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino. Estou a falar sobre uma nova visão daquilo em que a educação se pode tornar e sobre a função das escolas. (EISNER, 2008, p.16).

A proposta de uma escola transformada pela arte, pelo teatro apresenta um novo rumo para a educação. Um possível caminho é a experiência estética teatral, seja através de antigas ou novas metodologias que possam surgir. O importante aqui é que



a escola, composta por pessoas e, portanto, por indivíduos, possa estar aberta à experiência, à transformação. Assim, após ser transformada, a escola poderá abrir mão de tudo aquilo que emperra, que aprisiona, que limita.

Percebendo meu próprio trajeto como educadora é que vejo o quanto é importante se manter receptivo às mudanças. Novos olhares são imprescindíveis. Manter-se conectado ao mundo e ao que ele nos provoca, não somente a partir de informações que nos chegam prontas, mas também pela percepção própria do mundo. Somente quando me livrei da necessidade de respostas é que pude me perceber como um ser em construção e me dispor a aprender na incerteza.

Olhando para minha formação e me vendo nesses professores com os quais me relacionei durante minha formação é que proponho a experiência estética como possibilidade para a transformação, pois foi através dela que pude me transformar.

Acredito que ao se sentirem livres, ao se verem em uma nova lógica pedagógica, ao perceberem-se parte do mundo e como suas ações o afetam, as professoras e professores poderão rever os modos como conduzem suas aulas, como se colocam na escola, na vida.

E assim, ao se libertarem da necessidade de acerto e de segurança, quem sabe o teatro não passará a ser mais bem aceito, compondo de fato os currículos, como uma disciplina necessária?

Penso que a escola ao ser transformada pelo teatro, poderia ter professores, não só de artes, que seriam como o pai de Diego:

#### A função da arte/1 (ou a função do professor)

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002)

Professores que ajudem a olhar o mar.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA JR., José Simões de. *Só tem professora no ensino de arte? (des)apontamentos entre gênero, teatro e educação*. 2011.

ALVES, Rubem. *Ao professor, com o meu carinho*. Campinas: Versus, 2004.

ANDRÉ, Carminda Mendes. *Escola é lugar para artes?* Portal ABRACE: Porto Alegre, 2010. (Artigo)

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação: Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº19.

DUARTE JR., João-Francisco. *Porque Arte-educação?*. 10. Ed. Papirus 1996.

EISNER, Elliot. *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* In. Currículo sem Fronteiras. V.8, n.2, p.5-17, Jul/Dez 2008.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. – Porto Alegre: L&PM, 2002. Disponível em: <http://www.epsiv.fiocruz.br/beb/textocompleto/008802> Acesso em 4 de nov. de 2011.

GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?*. Trad. Fátima Saadi. 1. Ed. Perspectiva; 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Ida ao teatro*. Sistema Cultura é currículo. São Paulo. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Escola%20em%20Cena/>>. Acesso em: 20 set. 2011.

PEROBELLI, Mariene Hundertmarck. *O avesso do corpo: uma experiência de reversibilidade (entre) o teatro e a educação*. Florianópolis: UFSC, 2009 (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. *Experiências reversíveis (entre) Teatro e Educação*. Portal ABRACE: Porto Alegre, 2010. (Artigo)

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. “O pós-dramático e a pedagogia teatral”. *O pós-dramático: um conceito operativo*. [org.: J. Guinsburg e Sílvia Fernandes]. São Paulo: Perspectiva, 2008, p.220-232.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Trajetórias, avanços e desafios do Teatro-educação no Brasil*. Revista Sala Preta número 2. São Paulo: USP. 2002

SEIXAS, Paulo Castro. *O método biográfico na formação de professores: uma abordagem crítica*. In Leite, Laurinda et al. (orgs). Didáticas e metodologias da educação. Braga: Departamento de metodologia da educação, Universidade do Minho, p. 909 – 919, 1997. Disponível em: <<http://homepage.ufp.pt/pseixas/artigospub/Educacao/O%20Metodo%20Biografico%20na%20Formacao%20de%20Professores.pdf>> Acesso em 30 de out. de 2011.

SITTA, Marli S. C.; ORMEZZANO, Graciela; PORTRICH, Cilene M. Teatro na escola: Espaciotempo do pensamento e da sensibilidade. Revista Urdimento Estudos Pós-Graduados em Artes Cênicas. Florianópolis: UDESC. Nº 7, p. 157 – p.166.

Portal CP UFMG. Disponível em: <<http://www.cp.ufmg.br/historico.php>>. Acesso em 30 de out. de 2011.

Portal PBH. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh>>. Acesso em 31 de out. de 2011.

Portal PIBID UFMG. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/pibid/index.php/apresentacao.html>>. Acesso em 31 de out. de 2011.

Portal Brasil Escola. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>>. Acesso em 26 de Nov. de 2011.