

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

GISLANE GOMES BRAGA

**ENSINO DE TEATRO NA CONTEMPORANEIDADE — DISCUSSÃO TEÓRICA E
ANÁLISE DA PRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS (MA)**

São Luís
2012

GISLANE GOMES BRAGA

**ENSINO DE TEATRO NA CONTEMPORANEIDADE – DISCUSSÃO TEÓRICA E
ANÁLISE DA PRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS (MA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá
de Santana

São Luís

2012

Braga, Gislane Gomes.

Ensino de teatro na contemporaneidade – discussão teórica e análise da prática na escola pública de São Luís (MA) / Gislane Gomes Braga. – São Luís, 2012.

139 f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: Arão Nogueira Paranaguá de Santana.

Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, Pós-graduação em Cultura e Sociedade, 2012.

1. Teatro – Ensino. 2. Teatro – Escola pública. 3. Cultura – Sociedade. I. Título.

CDU 792:37

GISLANE GOMES BRAGA

**ENSINO DE TEATRO NA CONTEMPORANEIDADE – DISCUSSÃO TEÓRICA E
ANÁLISE DA PRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS (MA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Marcos Aurélio Bulhões Martins
Universidade de São Paulo

A minha mãe e amiga querida Rosária Braga, pelo incentivo, apoio constante e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

À Força Suprema que emana energias positivas ao meu espírito, me encorajando a perseguir meus ideais.

Aos meus pais José Ribamar Braga e Rosária Braga, pelo valioso investimento na minha formação pessoal e profissional.

A minha família, em especial, as minhas irmãs Eulália Braga, Irlane Braga e Roseane Braga, pelo incentivo, companheirismo e carinho.

Ao meu professor orientador, Arão Paranaguá de Santana por me fazer acreditar na possibilidade de concretização deste sonho, pelo incentivo constante, atenção, paciência, amizade e, principalmente, pelos conhecimentos acrescidos durante toda esta trajetória de formação profissional, intelectual e humana.

Aos professores e alunos que participaram diretamente desta investigação.

À Secretaria de Educação do Estado do Maranhão pela concessão de licença profissional para a realização deste estudo.

À Unidade Regional de Educação de São Luís por autorizar a realização da pesquisa de campo e pelas informações concedidas.

À Girlene Baima, Sui Ian Valle, Livia Cândice, Tatiane Soares, Cássia Pires, Maura Ribeiro, Dirlene Silva, Joelma Nascimento e a Sandro Fortes, pela amizade, torcida e parceria nesta minha existência.

À Svetlana Farias, pelo apoio e incentivo durante o processo de elaboração do projeto inicial da pesquisa.

Aos meus primos Ivan Silva e Gisele Pauline Silva por terem sido meus condutores na localização de alguns endereços durante a pesquisa de campo.

À Marineide Câmara, pela amizade, atenção e importante parceria durante este processo de reconstrução intelectual, profissional e humana.

Aos meus colegas do PGCult, em especial, Janete Serra, Ediane Araújo, Aldenora Bello, Elaine Raulino e Arnaldo Cunha pela parceria que mantivemos em tantos trabalhos.

Aos meus professores do PGCult pela troca de saberes e o consequente alargamento de minhas experiências pessoais e profissionais.

À professora Dourivan Câmara por sua preciosa colaboração durante algumas fases de reestruturação do texto.

À Abimaelson Santos, pelo empréstimo de materiais bibliográficos e pela solicitude.

Aos que eu não citei na lista, mas que de algum modo contribuíram positivamente na minha formação humana.

Não podemos mais ensinar ou mesmo estudar teatro como fazíamos no passado [...]. Teremos que fazer mais do que clonarmos, para preparar aqueles que possam ir além de nossas imitações.

Margaret Wilkerson

RESUMO

Discussão sobre a presença do teatro na educação básica, considerando os conceitos contemporâneos atinentes à questão e sua prática efetiva junto às escolas públicas de Ensino Médio na cidade de São Luís (MA). Considerações sobre as transformações verificadas no modo de vida social na contemporaneidade e suas repercussões nas maneiras de conhecer, fazer e apreciar as linguagens artísticas na educação formal, dando ênfase ao ensino do teatro. Análise do contexto escolar maranhense em sintonia com as políticas públicas referentes ao setor cultural, tendo como pano de fundo a apreciação teatral como modalidade de prática educativa, as relações entre o ensino teatral e a ação cultural, abordando, ainda, as tecnologias da cena e a performatividade. Apresentação da pesquisa de campo dando ênfase a duas vertentes: qualificação docente e desenvolvimento do ensino no espaço da escola. Discussão sobre a formação, os interesses e oportunidades culturais dos professores de arte que atuam no ensino médio público de São Luís (MA). Análise das informações de campo relativas à prática do ensino de Teatro na realidade investigada (escolas públicas de Ensino Médio de São Luís - MA), retomando discussões recorrentes na literatura à medida que se apresentam os temas pinçados no processo de pesquisa, a saber: polivalência no ensino da arte; finalidade do ensino de Teatro; teoria *versus* prática e arte *versus* vida no ambiente da sala de aula; apreciação e mediação nos espaços extraescolares; tecnologia no cotidiano dos estudantes e na sala de aula; interdisciplinaridade; o teatro contemporâneo no âmbito das escolas pesquisadas; avanços e desafios do ensino do Teatro nos contextos investigados. As considerações finais apontam para direcionamentos teóricos e metodológicos referentes ao campo da pedagogia do teatro, buscando compreender as demandas estético-pedagógicas deflagradas pelas paisagens culturais contemporâneas, de maneira a evidenciar a relevância da inserção da linguagem teatral para as práticas estéticas escolares.

Palavras-chave: Ensino de teatro. Escola pública. Cultura e sociedade.

RESUMEN

Discusión sobre la presencia del teatro en la educación básica, considerando los conceptos contemporáneos atinentes a la cuestión y su práctica efectiva junto a las escuelas públicas de enseñanza secundaria en la ciudad de São Luis (MA). Consideraciones sobre las transformaciones verificadas en el modo de vida social en la contemporaneidad y sus repercusiones en las formas de conocer, hacer y apreciar los lenguajes artísticos en la educación formal, dando énfasis a la enseñanza del teatro. Análisis del contexto escolar de la región maranhense en sintonía con las políticas públicas referentes al sector cultural, teniendo como base la apreciación teatral como modalidad de práctica educativa, las relaciones entre la enseñanza teatral y la acción cultural, abordando, aún, las tecnologías de la escenografía y la performance. Presentación de la investigación de campo dando énfasis a dos vertientes: calificación docente y desarrollo de la enseñanza en el espacio de la escuela. Discusión sobre la formación, los intereses y oportunidades culturales de los profesores de arte que actúan en la enseñanza secundaria de las escuelas públicas de São Luis (MA). Análisis de las informaciones de campo relativas a la práctica de la enseñanza de Teatro en la realidad investigada (escuelas públicas de enseñanza secundaria de São Luis - MA), retomando discusiones recurrentes en la literatura a medida que se presentan los temas elegidos en el proceso de investigación, a saber: polivalencia en la enseñanza de arte; finalidad de la enseñanza de teatro; teoría *versus* práctica y arte *versus* vida en el ambiente del aula; apreciación y mediación en los espacios extraescolares; tecnología en el cotidiano de los estudiantes y en el aula; interdisciplinaridad; el teatro contemporáneo en el ámbito de las escuelas investigadas; avances y desafíos de la enseñanza del Teatro en los contextos investigados. Las consideraciones finales apuntan para direccionamientos teóricos y metodológicos referentes al campo de la pedagogía del teatro, buscando comprender las demandas estético-pedagógicas deflagradas por los paisajes culturales contemporáneos, de manera a evidenciar la relevancia de la inserción del lenguaje teatral para las prácticas estéticas escolares.

Palabras clave: Enseñanza de Teatro. Escuela pública. Cultura y sociedad.

SUMÁRIO

	O CENÁRIO, A PROPOSTA E AS QUESTÕES DE PESQUISA	10
1	A DISCUSSÃO ATUAL SOBRE TEATRO E EDUCAÇÃO	15
1.1	Traços da contemporaneidade	15
1.2	Especulando sobre o artístico e o estético no ensino formal	21
2	O ENSINO DE TEATRO NA CONTEMPORANEIDADE	32
2.1	Apreciação teatral como prática educativa	41
2.2	Ensino de teatro e ação cultural	46
2.3	A arte performativa e as tecnologias da cena na escola	54
3	A PRESENÇA DO TEATRO NO ENSINO MÉDIO DE SÃO LUÍS (MA)	59
3.1	Descrição do processo investigativo	59
3.2	Discutindo o perfil docente com base na realidade e na literatura	66
3.2.1	Capacitação profissional	67
3.2.2	Interesses e oportunidades culturais	70
3.3	A prática do ensino de teatro na realidade investigada	73
3.3.1	E ainda persiste a polivalência	74
3.3.2	Teatro na escola: para quê?	77
3.3.3	Teoria <i>versus</i> prática, arte <i>versus</i> vida	78
3.3.4	Apreciação e mediação nos espaços extraescolares	83
3.3.5	A tecnologia no cotidiano e na sala de aula.....	86
3.3.6	Interdisciplinaridade	89
3.3.7	O teatro contemporâneo nos contextos investigados	90
3.3.8	Avanços e desafios	93
	ALGUMAS PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES ADVINDAS	
	DA PRÁTICA DE PESQUISA	96
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE	107
	ANEXO	118

O CENÁRIO, A PROPOSTA E AS QUESTÕES DE PESQUISA

As profundas alterações no modo de vida contemporâneo, marcadas, sobretudo, pela crise da razão e da identidade (DUARTE JUNIOR, 1997; HALL, 2006), bem como pelo fenômeno de hibridização cultural (BHABHA 2001; GARCÍA CANCLINI, 2008a), têm requisitado novos procedimentos artísticos e estéticos e novos direcionamentos pedagógicos visando estabelecer um diálogo efetivo com os espectadores desse tempo. Isso porque a estética contemporânea contém, em sua essência, aspectos fundantes como multiplicidade, heterogeneidade, interatividade, fluidez, fragmentação, descontinuidade, efemeridade, dentre outros (DOMINGUES, 1997).

No bojo desta dinâmica sociocultural e artística, a linguagem teatral na contemporaneidade, dentre outras características, busca romper definitivamente com a ideia de representação, distanciando-se do propósito de criação de um universo fictício. Abrindo perspectivas para além do drama, este teatro recusa a mimese e a síntese, favorecendo a decomposição da percepção, uma vez que não tenciona apresentar imagens ou narrativas logicamente organizadas. Passando a se situar mais na esfera da situação, prima pela experiência partilhada e não pela experiência transmitida, visto que o processo, o momento presente da experimentação cênica, torna-se mais importante que o produto final.

Como professora de Teatro do ensino público, há muito venho testemunhando que mesmo com essas novas condições dimensionadas pela realidade, ainda predominam, no âmbito da rede pública estadual de São Luís, em nível médio¹, processos de aprendizagem teatral baseados em princípios estéticos e pedagógicos tradicionais, que consistem principalmente na mera abordagem histórica de movimentos e estilos de época, comprometendo, dessa maneira, a inserção do aluno em procedimentos de criação e recepção cênica que estejam em sintonia com as paisagens socioculturais contemporâneas e com seu cotidiano, o que, lamentavelmente, desfavorece a formação de cidadãos críticos, autônomos e criativos.

¹A escolha do recorte espacial para estas observações preliminares e para o desenvolvimento desta pesquisa justifica-se, principalmente, pelo fato de que esta pesquisadora, com formação em Educação Artística, habilitação em Artes Cênicas, integra o quadro de docentes da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Maranhão (SEEDUC-MA) exercendo desde 2002, a função de professora de arte do ensino médio.

Tomando como referência inicial a minha prática pedagógica e considerando depoimentos de docentes coletados antes da formalização do processo de pesquisa, a dificuldade em abordar a arte contemporânea pelos professores de Teatro de São Luís (MA) – assim como os das demais áreas –, reside na dificuldade em conhecê-la, em penetrar em suas fragilidades e nas quebras de padrões propostos; na desapropriação de seus conceitos e nas fissuras que ela traz aos conceitos já estabelecidos. Além disso, muitos alunos, embora submersos num universo pontuado pelas inovações socioculturais, artísticas, estéticas e tecnológicas, também apresentam grande dificuldade em se aproximar destas novas concepções de arte, uma vez que seu repertório de experiências estéticas é construído basicamente a partir dos modelos convencionais.

Tendo como base essas considerações e perplexidades, além das observações pinçadas na literatura especializada, a presente pesquisa voltou-se para a investigação dos processos de ensino-aprendizagem da linguagem teatral no âmbito da escola pública estadual de São Luís (MA) de nível médio, refletindo as relações entre o ensino de arte² e as questões da estética contemporânea.

Sendo conhecedora dos entraves procedentes da realidade investigada, que obstruem uma prática teatral condizente com a perspectiva contemporânea que prima pelo aprendizado artístico e estético do aluno, adianto que a discussão crítica aqui empreendida não pretende, de forma alguma, desprezar a validade das iniciativas artístico-pedagógicas desenvolvidas pelos professores-sujeitos desta pesquisa, que buscam a conciliação e a equiparação entre teoria e prática teatral. O que se deseja, portanto, é estabelecer o confronto entre o ensino de teatro proferido pela literatura recente e o ensino que é, de fato, desenvolvido no contexto alvo deste estudo.

Porém, ainda que o foco da pesquisa esteja circunscrito estritamente ao espaço da escola pública, e considerando que os aspectos estruturais interferem completamente no ensino e na aprendizagem, não irei me deter nestas questões, uma vez que tal intento demandaria um estudo aprofundado de aspectos políticos, econômicos e sociais que configuram esta realidade. Sendo assim, apesar do alto grau de importância que tal estudo representa, este vai além dos objetivos que esta

²Embora a pesquisa tenha como foco a linguagem teatral, por vezes serão utilizados os termos ensino de arte, arte-educação, arte-educador e professor de arte, uma vez que no contexto investigado, o ensino de teatro é inserido na disciplina Arte.

investigação visa alcançar.

Considerando-se especialmente o universo cultural dos estudantes e professores atuantes nesse contexto, e tendo em vista a necessidade de se promover uma articulação profícua entre o ensino das linguagens artísticas e as questões vinculadas à estética contemporânea, algumas indagações me impulsionaram à realização da pesquisa e me conduziram durante todo o processo investigativo, a saber:

- Como vem se processando o ensino do Teatro nas escolas públicas estaduais de nível médio, em São Luís (MA)?

- Há ocorrências de propostas que vislumbrem um trabalho contínuo e que seja relacionado à dimensão contemporânea do teatro enquanto linguagem, portanto centrado num ambiente de criação, contextualização e apreciação?

- Quais proposições a pesquisa poderia evidenciar no sentido de viabilizar uma articulação concreta entre o ensino do teatro e a estética contemporânea, de maneira a contemplar uma postura interdisciplinar a partir de uma área de conhecimento?

Com o fito de responder a estes questionamentos, durante o percurso desta pesquisa, analisei as orientações oficiais (nacional e estadual) para o ensino de teatro, destinadas às escolas de nível médio, estabelecendo relações com a literatura especializada e com as práticas desenvolvidas no campo de observação. E, a partir da aplicação e verificação de questionários direcionados aos discentes e professores de arte, bem como por meio de entrevistas realizadas com os professores e de observação de aulas, pude identificar alguns aspectos relativos ao perfil e à prática dos professores que atuam no ensino do teatro na rede pública estadual de nível médio. Observei que a maioria desses profissionais é habilitada em Artes Visuais e atua na perspectiva da polivalência³.

Contando com a sistematização da observação direta e registro das representações de docentes e discentes, descrevo sumariamente algumas das principais características do ensino de teatro na realidade investigada, para assim

³A polivalência consiste numa prática pedagógica que vem marcando o ensino de arte, desde a predominância da perspectiva educacional tecnicista. Tal prática, implementada pela Lei nº 5692/71, sustenta-se na concepção de que os professores de arte devem atender a todas as linguagens artísticas (Música, Teatro, Dança, Artes Visuais), independente de sua formação específica. Constatei que a polivalência ainda persiste em nossos centros de ensino, pois quase a totalidade dos professores mapeados nesta pesquisa abordam, em sala de aula, no mínimo, três linguagens artísticas.

constatar:

- a) a predominância de modelos educacionais pautados na estética convencional;
- b) a descontextualização dos conteúdos que na maioria das vezes são reduzidos a exposições orais sobre estilos de época e movimentos artísticos;
- c) a superficialidade na abordagem das linguagens artísticas.

Noutra via, raras vezes verifiquei a ocorrência de experiências pedagógicas que contemplam a produção e a apreciação de cenas teatrais construídas no calor do desenvolvimento do ensino.

Incorporando um caráter descritivo, analítico e não menos propositivo, o presente estudo, com base em algumas constatações obtidas durante a pesquisa de campo, buscou refletir também sobre as concepções e possibilidades teórico-metodológicas para a concretização de um ensino de teatro de cunho interdisciplinar, que possa viabilizar um diálogo efetivo entre os alunos da educação básica, as transformações estéticas e as alterações do modo de vida contemporâneo, a partir do desenvolvimento de procedimentos didáticos que vislumbram o produzir e o apreciar experimentações teatrais realizadas dentro e fora da escola. Sendo assim, o trabalho estruturou-se da maneira como se segue.

No primeiro capítulo, o texto aborda as transformações socioculturais contemporâneas, situando o enfoque nas abordagens de Hall (2006), Duarte Junior (1997), García Canclini (2008a) e Bhabha (2001), no que tange às concepções de sujeito, identidade, desterritorialização e hibridização cultural. Em seguida, discute as relações entre as transformações socioculturais, a educação escolar e as questões vinculadas à estética contemporânea, enfatizando suas repercussões nas maneiras de fazer e apreciar as manifestações artísticas, especialmente o teatro.

O segundo capítulo trata do ensino de teatro ambientado nos paradigmas contemporâneos da cultura escolar, tomando como base a literatura e diretrizes oficiais da área. Inicialmente, faz uma breve revisão histórica em torno do ensino desta linguagem em diferentes contextos educacionais que marcaram a educação brasileira. A seguir, considerando recentes abordagens sobre a linguagem teatral contemporânea e o ensino de teatro, formuladas por autores como Lehmann (2007), Fernandes (2010), Fèral (2008), André (2011), Desgranges (2002, 2006), Koudela (2002a, 2011), Pupo (2008), Spolin (2007), Santana (2009, 2010), dentre outros, e à

luz das concepções de educação de Paulo Freire (1996), Larrosa Bondía (2002), Dewey (1959) e Young (2011), discuto os desafios, as demandas e os direcionamentos para um ensino de teatro articulado à estética e ao perfil do sujeito contemporâneo. Vale mencionar que os direcionamentos teórico-metodológicos para o ensino de teatro foram condensados em três enfoques: a apreciação teatral como prática educativa; ensino do teatro e ação cultural; a arte performativa e as tecnologias da cena na escola.

O terceiro capítulo aborda a pesquisa de campo, discutindo os resultados e esclarecendo as metodologias utilizadas para a coleta, tratamento, sistematização e análise das informações obtidas. Relata o percurso investigativo no que tange à coleta dos dados, ao tempo em que especifica as estratégias e limitações que definiram o campo de investigação, situando, assim, o recorte espacial e temporal da pesquisa.

Por último, recorrendo às concepções teórico-metodológicas consultadas e discutidas ao longo deste estudo, o texto apresenta a análise crítica e contextualização dos resultados obtidos, traçando o perfil dos docentes pesquisados e descrevendo o ensino de teatro desenvolvido nas escolas públicas estaduais de nível médio de São Luís (MA).

Destacando o caráter pioneiro da pesquisa em meio à comunidade acadêmica de São Luís (MA), anseio que as formulações teóricas e proposições metodológicas desenvolvidas ao longo deste estudo, possam desencadear no campo teórico/prático, reflexões em torno dos processos contemporâneos do ensino de teatro e possíveis redimensionamentos deste no contexto ludovicense, travando, assim, um diálogo profícuo com os ininterruptos processos de desconstrução e reconstrução do ser humano, da educação, da cultura e da arte.

1 A DISCUSSÃO ATUAL SOBRE TEATRO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, discorro a respeito de algumas concepções teóricas que, relacionadas entre si, dão sustentação à pesquisa, considerando, sobretudo, as conexões entre os conceitos que traçam o panorama da sociedade atual com a estética contemporânea, e o teatro produzido neste contexto. Além disso, busco relacionar as recentes transformações socioculturais com teorias que subsidiam posicionamentos acerca de uma educação escolar que pretende atender às demandas e aos desafios decorrentes das paisagens culturais que caracterizam a sociedade na atualidade.

Saliento, todavia, que as formulações teóricas aqui vislumbradas não pretendem enquadrar o contexto contemporâneo em conceitos fechados, mas buscam trazer à tona focos de discussão e reflexão em torno de alguns aspectos proeminentes que configuram as relações sociais, culturais e estéticas no contexto atual⁴.

1.1 Traços da contemporaneidade

A emergência da sociedade pós-moderna que marca a segunda metade do século XX, carrega em seu bojo conflitos emergentes de um processo de ruptura e crise em relação ao amplo projeto de modernidade, inaugurado na Renascença e fortalecido no século XVIII. Desse modo, os preceitos modernos de supervalorização da razão, racionalidade absoluta, cientificismo, e a própria construção da ideia de um sujeito unificado, centrado e autônomo, passam a ser desconstruídos mediante novos processos socioculturais que dão feição ao nosso tempo (DUARTE JUNIOR, 1997).

Sendo as paisagens culturais contemporâneas portadoras de um caráter eminentemente fragmentado, plural, fluido e efêmero, torna-se inoportuno tentar apreendê-las com rigorosidade, encerrando-as em conceitos definitivos. Desse modo, abordarei algumas concepções capazes de englobar as variáveis da dinâmica sociocultural contemporânea, contemplando possibilidades de compreensão do que vem a configurar o que se denomina de pós-modernidade,

⁴Considero as transformações ocorridas nas sociedades ocidentais, principalmente, o contexto brasileiro e ludovicense.

concebida neste estudo a partir da visão de García Canclini (2008a, p. 28) que a compreende da seguinte maneira:

[...] não como uma etapa ou tendência que substituiria o mundo moderno, mas como uma maneira de problematizar os vínculos equívocos que ele armou com as tradições que quis excluir ou superar para constituir-se. A relativização pós-moderna de todo o fundamentalismo ou evolucionismo facilita revisar a separação entre o culto, o popular e o massivo, sobre a qual ainda simula assentar-se a modernidade, elaborar um pensamento mais aberto para abarcar as interações e integrações entre os níveis, gêneros e formas da sensibilidade coletiva.

À luz desse pensamento, o conceito de hibridização cultural e de desterritorialização podem ser considerados de total importância para a compreensão desta nova realidade que se apresenta, caracterizada, sobretudo, pela desconstrução da identidade do sujeito, fragmentação e pluralidade das cenas culturais, pelos novos modos de recepção estética e social, pelo predomínio das novas tecnologias e a consequente virtualização das relações humanas.

Dentre os autores que trabalham com a ideia de hibridização e desterritorialização, destaco García Canclini (2008a) e Bhabha (2001). O primeiro concebe a hibridização enquanto “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (GARCÍA CANCLINI, 2008a, p. xix) tratando, portanto, dos fenômenos culturais contemporâneos resultantes da combinação de elementos constitutivos de diversas instâncias da sociedade de diferentes épocas e locais. A fusão de estruturas e práticas sociais discretas geram novas estruturas ou novas práticas através da criatividade individual ou coletiva na vida cotidiana, nas artes e no desenvolvimento tecnológico.

Por sua vez, Bhabha (2001) observa que o híbrido provém de intervenções que emergem dos mais diferenciados setores da vida social. Ou seja, a noção de hibridismo, numa conotação ampla, provoca o confronto entre o hegemônico e o periférico, tradição e modernidade, o público e o privado, entre temporalidades passadas e atuais. Neste sentido, o fluxo do processo cultural não admite mais que se conceba uma experiência isenta de elementos diferenciados quanto à sua origem histórica e social.

Já o fenômeno da desterritorialização, na visão de García Canclini (2008a), consiste na perda da relação natural da cultura nos territórios geográficos e sociais e, simultaneamente, certas realocações territoriais – relativas e parciais – das velhas e novas produções simbólicas.

Este fenômeno, motivado principalmente pela crescente mobilidade de pessoas que transitam entre estados ou entre países, pelo alastramento de empresas multinacionais em diversos territórios, e ainda pela intensificação das redes midiáticas, propicia o intercâmbio entre culturas que, perdendo sua relação exclusiva com seus territórios naturais, se realocizam e, conseqüentemente, se transformam dentro de um processo de hibridização cultural e reconstrução simbólica.

Em outros termos, a supressão do espaço e do tempo, hiperdimensionada principalmente devido à intensa e instantânea comunicabilidade promovida pelas redes midiáticas, provoca alterações no campo das construções simbólicas, que tendem a reunir com maior intensidade, aspectos culturais diversos, oriundos de diferentes grupos étnicos, de diferentes nacionalidades, tempos históricos, etc. Assim, as culturas perdem, cada vez mais, a relação particular com seu território, “mas ganham em comunicação e conhecimento” (GARCÍA CANCLINI, 2008a, p. 348), uma vez que se propagam para além de seus locais de origem, ampliando o repertório cultural dos sujeitos e alargando o universo de possibilidades criativas no âmbito da cultura e da arte.

As instabilidades decorrentes dos fenômenos de hibridização cultural e de desterritorialização têm acentuado a fragmentação da realidade e fortalecido o processo de desintegração do sujeito. Segundo Hall (2006, p. 8), “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Transformada ininterruptamente, a identidade do sujeito pós-moderno adquire feições que se modificam de acordo com as múltiplas formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos circundam.

Essa superação dos contornos que tendiam a situar e a unificar os sujeitos dentro de uma perspectiva de realidade totalizadora, entendida como um dado natural, resultante de uma relação de causa e efeito (passado-presente-futuro), atualmente se mostra teatral, fabricada, conforme acentua André (2011), ao tratar especificamente das repercussões disso no ensino do teatro. Nesse sentido, a

sociedade contemporânea, compreendida como *sociedade do espetáculo*⁵, cultiva a arqueologia do passado embora tenha perdido a

[...] capacidade de reconhecê-lo. Vive o 'presente perpétuo' de um cotidiano marcado pela superficialidade de seus conceitos e valores, pelo caráter descartável de suas produções e pelo estímulo consumista de uma identidade instável. (NOVA, 2007, p. 62).

Claramente produzida sob a lógica do consumo, esta sociedade potencializa a fragmentação da realidade, a superficialidade do pensamento e dos produtos culturais, passando a conceber o próprio consumo enquanto prática cultural, aspectos que caracterizam, conforme se discutirá adiante, a arte contemporânea, que paradoxal e ironicamente, tende a incorporar aquilo que critica e rejeita.

As identidades dos sujeitos na contemporaneidade, situadas num contexto em que impera o superdimensionamento da individuação do consumo, são construídas e reconstruídas no âmago da representação, e sobre isso vale ressaltar a argumentação de Nova (2007, p. 63):

Representação marcadamente construída pelo sistema midiático em sua capacidade reprodutiva e uniformizadora, construindo desejos e necessidades e afirmando um estilo de vida cada vez mais globalizado, centrado na cultura do consumo. A centralidade do simbólico coloca a imagem, a representação e o espetáculo enquanto características intensificadas da contemporaneidade. A realidade fragmentada é marca da subjetividade e da arbitrariedade da escolha de seus parâmetros constitutivos. No predominante campo simbólico, a realidade é o universo do fato editado, da verdade construída, do desejo sugerido e do consumo intensificado, posto enquanto prática cultural e parâmetro identitário.

Segundo Lipovetsky (2009), esta sociedade pode ser definida pela expansão do processo de moda que tem invadido diversas instâncias da vida coletiva em proporções cada vez maiores. Assim, vive-se na *era da moda consumada* (LIPOVESTSKY, 2009, p. 180), visto que se pratica cada vez mais, nos mais variados setores, “a tripla operação que a define propriamente: o efêmero, a sedução e a diferenciação marginal.”⁶

⁵O termo sociedade do espetáculo está sendo utilizado segundo a visão de Debord (1997), para quem a essência deste construto consiste no fato de que as relações sociais entre os indivíduos são mediadas por imagens espetacularizadas na vida cotidiana.

⁶O autor adverte que esta afirmação não pretende definir as sociedades contemporâneas por um sistema homogêneo e único, uma vez que muitos aspectos primordiais da vida coletiva escapam à forma moda, como por exemplo, os atentados terroristas, a xenofobia, o desemprego, etc. Por outro lado, as ciências, as tecnologias, a arte, dentre outras áreas, podem ser entrecortadas pela essência do processo moda e sofrer influências deste, mas ainda assim, resguardam seus critérios específicos, conservando sua autonomia. Desse modo, longe de pretender homogeneizar o diverso, Lipovetsky (2009) busca captar uma tendência histórica que domina e reestrutura vários aspectos que configuram o nosso universo coletivo.

Admitindo-se que o efêmero tem invadido imperiosamente o universo dos objetos, dos sentidos, da cultura e dos discursos e que o princípio de sedução tem conduzido o cotidiano, a informação e a própria política, é coerente, de fato, afirmar que o mecanismo operacional da moda não se aplica mais somente ao campo específico do luxo das aparências, mas também aos processos socioculturais que absorvem a tripolaridade que a qualifica. Sendo assim, pode-se dizer que todas as esferas sociais estão total ou parcialmente imersas no mundo da moda, pois são movidas pela sede da mudança e da novidade.

Porém, é importante advertir que o perfil deste panorama histórico, representado por Lipovetsky (2009) sob o viés do processo moda, não pode ser estigmatizado, na própria visão do autor, como a decadência do Ocidente. Para ele, a primazia da forma moda na sociedade representa alguns avanços como, por exemplo, maior liberdade de escolha, maior abertura às mudanças e o fortalecimento da ordem democrática na medida em que denota

[...] uma nova relação com os ideais, um novo investimento nos valores democráticos e, no mesmo passo, aceleração das transformações históricas, maior abertura coletiva à prova do futuro, ainda que nas delícias do presente. Dissolução dos grandes referentes proféticos, fim das formas tradicionais de socialização, colocação em circulação permanente das coisas e do sentido, o terminal da moda faz regredir as resistências sociais à mudança, impulsiona uma humanidade mais deliberadamente histórica e mais severa em matéria de exigência democrática. (LIPOVESTSKY, 2009, p. 181).

Instaurada nesse contexto pontuado pela fragmentação, flexibilização, individualismo, espetacularização e pelo consumo, e exercendo forte influência sobre ele, a mídia cumpre a função histórica de orientar, em todas as camadas sociais, as atitudes pessoais e coletivas por meio da propagação de parâmetros ideológicos e padrões de vida.

As informações produzidas e emitidas pelos meios de comunicação de massa influenciam decisivamente o comportamento, os valores e as atitudes individuais. São elas que produzem, atualmente, os efeitos psicológicos e culturais mais significativos. A própria desintegração dos ideais iluministas, das grandes ideologias e das concepções dogmáticas em torno do ser humano e de suas relações tem aberto um terreno fértil para a proliferação e aceitação cada vez maior de informações adjetivadas por seus aspectos fragmentários, descontínuos, superficiais. Em correspondência, o acúmulo excessivo de informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa, cuja ordenação é apoiada no princípio da

sedução e do divertimento⁷, tem contribuído para o incessante esfacelamento dos valores coletivos tradicionais, individualizando e diversificando cada vez mais os valores de referência e fragmentando ainda mais as identidades dos sujeitos.

As mídias, em muitos territórios, têm substituído instituições tradicionais como igreja, família, escola, etc. tanto no que se refere à aquisição de saberes quanto no que se refere aos processos de sociabilidade entre os indivíduos. Tratando particularmente da escola, que é o espaço alvo deste trabalho, é valioso transcrever a seguinte observação de García Canclini (2008b, p. 23-24):

[...] a escola vê reduzir-se sua influência: primeiro a mídia de massas e, recentemente, a comunicação digital e eletrônica multiplicaram os espaços e circuitos de acesso aos saberes e à formação cultural. Mesmo a educação formal mais aberta à incorporação de meios audiovisuais e informáticos oferece só uma parte dos conhecimentos e ocupa parcialmente as horas de aprendizado. Os jovens adquirem nas telas extracurriculares uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta.

É por meio da imprensa, da televisão e da Internet que estamos cada vez mais informados a respeito do que acontece no mundo, porém cada vez menos assimilamos saberes em profundidade, posto que no processo informacional manipulado pelas mídias, não há necessidade de memórias, de referências sólidas, de continuidades, tudo deve ser rapidamente compreendido e tudo deve sofrer modificações num ritmo acelerado de forma a conquistar o público e a mantê-lo sempre atento às últimas tendências televisivas e cibernéticas. Também é no âmbito do universo midiático que a interatividade entre os indivíduos tem adquirido espantosa proporção. As redes sociais, os programas televisivos que incitam à participação direta do público, a íntima relação entre os temas abordados nas telas com os assuntos do cotidiano têm se configurado como espaços de interação nos quais a expressão de opiniões ocorre de maneira plural e cambiante.

Decompondo os sistemas tradicionais, totalizadores, a mídia configura uma espécie de cultura individual caracterizada pela instabilidade, pela ruptura, pela fragmentação, pela dissipação dos saberes rígidos, pois diante deste arsenal de informações, os indivíduos são continuamente conduzidos a repensarem seus posicionamentos, pois o excesso de informação abala o poder das convicções e torna os indivíduos propensos a transitarem de uma opinião a outra sem que isso

⁷A comunicação de massa é calcada na facilidade, no espetacular, rechaçando qualquer pretensão de uma instrução que seja rigorosa, complexa, enfadonha. A informação não se desfaz de elementos que propiciem a distração (LIPOVESTSKY, 2009).

represente uma absurda violação aos seus valores de referência. Sobre isso, Lipovetsky (2009, p. 264) reflete que:

[...] a informação é um agente determinante no processo de desafeição dos grandes sistemas de sentido que acompanham a evolução contemporânea das sociedades democráticas. Sustentada por uma ordem do fatual, do atual, da novidade, a informação das sociedades democráticas não cessa de reduzir o impacto das ambições doutrinárias, forja uma consciência cada vez mais estranha às interpretações 'religiosas' do mundo, aos discursos proféticos e dogmáticos.

Situada neste contexto, a relação do sujeito contemporâneo com o saber, em quaisquer áreas do conhecimento, e a sua relação com o mundo, se torna cada vez mais flexível e polissêmica, o que tem requisitado mudanças nos processos de criação e recepção artística, bem como nos processos educacionais, assuntos que serão discutidos a seguir.

1.2 Especulando sobre o artístico e o estético no ensino formal

Acompanhando os modos de narração, percepção e compreensão de mundo que marcam a época atual, as manifestações artísticas contemporâneas tendem a descortinar a realidade, rejeitando qualquer tentativa de representação que pretenda mostrar uma falsa ideia de totalidade. Ou seja, absorvendo a falência dos ideais iluministas e sendo suscetível às transformações epistemológicas e socioculturais, a arte pretende mostrar que a realidade é fabricada, não é um dado natural, mas é construída historicamente. O fenômeno artístico, apresentando-se de forma fragmentada, tende, portanto, a denunciar estas múltiplas realidades, recusando-se a qualquer investidura que pretenda traduzir a realidade como unidade.

Desse modo, as artes no ambiente do pós-modernismo apresentam algumas características que põem em evidência traços da contemporaneidade que merecem ser mostrados, discutidos e analisados. Featherstone (1995, p. 25) evidencia como aspectos nevrálgicos os seguintes:

[...] a abolição da fronteira entre arte e vida cotidiana; a derrocada da distinção hierárquica entre alta-cultura e cultura de massa/popular; uma promiscuidade estilística, favorecendo o ecletismo e a mistura de códigos; paródia, pastiche, ironia, diversão e a celebração da 'ausência de profundidade' da cultura; o declínio da originalidade/genialidade do produtor artístico e a suposição de que a arte pode ser somente repetição.

Estas deflagrações têm, portanto, desembocado diretamente no campo da estética e do teatro. Num sentido amplo, a estética estuda os fenômenos de natureza sensível e cognitiva, procurando esclarecer a sua consistência específica, os efeitos que gera e as matérias capazes de promovê-la. De acordo com Pareyson (1997), o significado do termo estética tem sofrido várias reformulações no curso da história. Atualmente, esta área do conhecimento sofreu uma amplitude tal, que podemos entendê-la como:

[...] toda teoria que, de qualquer modo, se refira à beleza ou à arte: seja qual for a maneira como se delineie tal teoria – ou como metafísica que deduz uma doutrina particular de princípios sistemáticos, ou como fenomenologia que interroga e faz falar os dados concretos da experiência, ou como metodologia da leitura e da crítica das obras de arte, e até como complexo de observação técnica e de preceitos que possam interessar tanto a artistas quanto a críticos ou historiadores – ; onde quer que a beleza se encontre, no mundo sensível ou num mundo inteligível, objeto da sensibilidade ou também da inteligência, produto da arte ou da natureza; como quer que a arte se conceba, seja como arte em geral, de modo a compreender toda técnica humana ou até a técnica da natureza, seja especificamente como arte bela. (PAREYSON, 1997, p. 2).

Sendo possuidora de um caráter filosófico, especulativo e concreto, a estética não pode se limitar ou mesmo se propor a determinar o que deve ser a arte ou o belo, mas ao contrário, deve encarregar-se de compreender o significado, a estrutura, as possibilidades e os efeitos gerados pelos fenômenos situados no âmbito da experiência estética. O caráter múltiplo alusivo ao *filosófico*, *especulativo* e *concreto* justifica-se por tratar de uma reflexão sobre a experiência. A filosofia e a experiência são dois campos distintos, porém indissolivelmente vinculados, isso porque a filosofia possui simultaneamente um caráter especulativo e concreto, onde um é garantia do outro. Ou seja, só pode ser considerada filosofia quando o pensamento se debruça na e sobre experiência com a intenção de especulá-la ou justificá-la (PAREYSON, 1997).

A estética é considerada filosofia exatamente porque se trata de uma *reflexão especulativa* a respeito das experiências que possuem relação com o belo ou com a arte. Ela é, por assim dizer, situada num ponto de interseção entre a filosofia e a experiência, consistindo, mais precisamente, numa reflexão alimentada pela vivência da arte e do belo. Desse modo, fazem parte da experiência estética:

[...] a experiência do artista, do leitor, do crítico, do historiador, do técnico da arte e daquele que desfruta de qualquer beleza. Nela entram, em suma, a contemplação da beleza, quer seja artística, quer natural ou intelectual, a atividade artística, a interpretação e avaliação das obras de arte, as teorizações da técnica de várias artes. (PAREYSON, 1997, p. 5).

Neste sentido, observa-se que a estética é um campo abrangente, capaz de reunir experiências e impressões fecundadas nos mais diversos contextos que os sujeitos da experiência poderão ocupar, sejam eles artistas, contempladores, críticos de arte, enfim, qualquer indivíduo é suscetível a vivenciar experiências estéticas.

No âmbito desta investigação, o termo estética está diretamente relacionado às experiências com as artes, atentando para o ponto de convergência entre a experiência e a filosofia, onde a experiência estimula e verifica a filosofia, e a filosofia explica e fundamenta a experiência. Ou seja, parto do entendimento que as experiências com as artes agem de forma provocativa sobre o cotidiano e sobre as subjetividades dos sujeitos que, ao terem contato com as manifestações artísticas, seja criando ou apreciando, se veem motivados a repensarem sobre o seu papel no mundo e a se [re] posicionarem diante dele.

A estética contemporânea – numa direção contraventora em relação aos preceitos estéticos tradicionais que se inclinavam para as artes nobres e tinham como fundamento essencial a contemplação do belo (BARILLI, 1994) – incorpora como essência fundamental o elemento estranho que, por sua vez, é o que atribui qualidade à obra e desperta no espectador reflexões mediante os diversos fragmentos que a compõem. A arte contemporânea está muito mais preocupada com a provocação, com a reflexão que incita no espectador do que com o entendimento que este pode elaborar em relação à obra. Ou seja, visa suscitar questionamentos ao invés de trazer soluções e respostas.

Rompendo totalmente com ideia da contemplação do belo, as artes contemporâneas utilizam-se de imagens estilhaçadas, mais factualistas e menos idealistas ou imitativas, na pretensão de causar no espectador um estranhamento frente ao cotidiano. Nesse sentido, as tendências artísticas contemporâneas buscam provocar o olhar do espectador na tentativa de fazê-lo processar com maior rigor crítico os aspectos socioculturais que moldam o cotidiano, as informações e o universo imaginário deflagrado pelas redes midiáticas. Se hoje a mídia pretende ser

uma imitação acrítica da realidade⁸, a arte, que também tende a aproximar-se do cotidiano, funciona como uma provocação sobre esta.

A estética da pós-modernidade, contrariamente à convencional, não se traduz em um estilo propriamente, mas na “copresença tumultuada de todos, o lugar onde os capítulos da história da arte e do folclore cruzam entre si e com as novas tecnologias culturais” (GARCÍA CANCLINI, 2008a, p. 329). Esta combinação múltipla de estilos se dá propositadamente, deixando-os evidenciados, sem qualquer preocupação de criar uma unidade entre eles, de torná-los integrados. Ao contrário disso, a arte contemporânea busca não a conciliação entre as partes que compõem a obra, mas sim a fricção e a tensão entre elas. Findam-se, então, os princípios das verdades acabadas, do imutável, do contemplativo e do linear, conforme assevera Domingues (1997, p. 17-18):

Fala-se no fim da arte da representação em favor de uma arte interativa que é basicamente comportamental e que não pode se encerrar em objetos acabados como numa escultura, pintura, fotografia ou outro suporte material, nem mesmo do cinema ou no vídeo em seus formatos habituais que impedem o diálogo transformador.

Diante disso, a proposta do artista não é mais a busca de formulações consensuais acerca de uma leitura de mundo, mas de algo que possa ser contemplado e analisado sob o ponto de vista particular do próprio espectador que, neste caso, adquire a postura de coautor do evento artístico, uma vez que compete a este o redimensionamento e a recontextualização de cada fragmento da obra. Desse modo, a experiência artística contemporânea apresenta “não mais uma obra aberta, mas uma obra explodida” (DESGRANGES, 2010, p. 150), já que induz a leituras plurais e dissensuais. Ou seja, não apresenta mais uma obra sujeita a uma atitude conclusiva do espectador mediante aquilo que vê, mas sim obras que incitam uma reflexão analítica do espectador, a ser elaborada a partir de uma estética

⁸Morin (apud LIPOVESTSKY, 2009) aponta que nos anos 1920-1930, a mídia difundia novas atitudes individuais e coletivas, funcionando como um vetor que acelerava o declínio dos valores coletivos tradicionalistas. Porém, a partir dos anos 1960, instaurado e fortalecido o processo de individualização, de autonomia subjetiva, o caráter subversivo que a mídia exerceu outrora se dissipou, pois no lugar de propor autênticos referentes ideológicos e novos modelos de comportamento, esta tem se ocupado em reproduzir os valores dominantes. Ou seja, ela já não antecipa o espírito do tempo, já não se encontra na dianteira em relação aos costumes. Sua tarefa atual é seguir e manter os estilos de vida que estão em voga no cotidiano. Ainda que não seja extinta a sua natureza espetacular e ficcional, a distância entre o universo midiático e o comum não deve encobrir que os assuntos e os mitos propagados pela mídia são mais o reflexo da sociedade do que propriamente o seu questionamento, pois que o imaginário industrial não apresenta mais nada de inteiramente novo.

fragmentada, híbrida e heterogênea, visto que os projetos contemporâneos são completamente avessos às totalidades, pois que a relatividade conquistou o cotidiano, e leituras possíveis estão multiplicadas.

A linguagem teatral, alvo de discussão neste trabalho, incorpora estes princípios, apresentando uma estética fragmentada, colaborativa e híbrida, situando-se em “territórios bastardos, miscigenados de artes plásticas, música, dança, cinema, vídeo, performance e novas mídias, além da opção por processos criativos descentrados” (FERNANDES, 2010, p. 43).

O teatro contemporâneo, sob esta óptica, evidencia o inacabamento da percepção, uma vez que o seu caráter múltiplo e performático, eminentemente cênico e fragmentado é posto em cena, ultrapassando, dessa maneira, o modelo do teatro dramático que tem como base a supremacia do texto e representação de um mundo fictício. De forma ampla, o teatro contemporâneo engloba diversas formas teatrais situadas “para além da oportunidade de recitar um texto” (VILLAR, 2008, p. 203).

Concebido desta maneira, o teatro aproxima-se da realidade, porém, não pretende representá-la mimeticamente, mas empenha-se a desconstruí-la no espaço cênico por meio da ação dos atores que, em cena, jogam com os signos de forma a torná-los instáveis, fluidos, obrigando o olhar do espectador a transitar de uma referência a outra, de um sentido a outro, reconstruindo ininterruptamente a cena no lúdico e tentando, assim, escapar da representação mimética.

Considerando estes aspectos, Lehmann (2007) qualifica o teatro contemporâneo como um teatro essencialmente arriscado justamente porque desconstrói uma série de convenções. Os textos, por exemplo, fogem às referências de textos dramáticos com as quais as pessoas estão habituadas. As apresentações dificilmente emitem sentidos claros e coerentes para serem interpretados pelo público. As imagens construídas em cena não se constituem como ilustrações de uma fábula, ao contrário, são muitas vezes, dissociadas completamente do texto. O que ocorre é uma exploração multiforme dos elementos cênicos, tornando o teatro uma linguagem composta de signos não-verbais que se relacionam de forma a constituir a escrita cênica e dramatúrgica.

Há muitas nomenclaturas para produções teatrais contemporâneas, tais como teatro experimental, pós-moderno, neovanguarda ou minimalista. Segundo Marcus Wessendorf (apud VILLAR, 2008, p. 200), o termo pós-dramático se constitui

como o mais apropriado, pois “trata-se de uma atualização terminológica do discurso estético teatral”, uma vez que sugere, por si mesmo, a superação do modelo dramático. É interessante ressaltar, no entanto, que o teatro contemporâneo, exacerbando características modernas⁹, não se desenvolve totalmente à revelia de formas estéticas anteriores. Segundo Lehmann (2007, p. 34), o teatro pós-dramático “[...] supõe a presença, a readmissão e a continuidade de velhas estéticas, incluindo aquelas que já tinham dispensado a ideia dramática no plano do texto ou do teatro”. Porém, apesar de sustentar a ideia de que a arte, em hipótese alguma, pode se desenvolver sem estabelecer relações com formas anteriores, o autor declara que o teatro pós-dramático deve instituir o “novo” não tomando como referência somente os modelos clássicos, mas tomando a si próprio como referência, pois somente dessa maneira poderá construir sua identidade.

Observando e analisando o teatro produzido na atualidade, Fèral (2008) propõe que este seja denominado de *teatro performativo*, ao alegar que grande parte dos processos de encenação contemporâneos incorporam elementos característicos da arte performativa¹⁰, como:

[...] transformação do ator em *performer*, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, apelo à receptividade do espectador de natureza essencialmente especular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia. (FÈRAL, 2008, p.198).

A proposta de ruptura epistemológica entre os termos Teatro e Performance se justifica principalmente porque o teatro contemporâneo tende a incorporar três operações que essencialmente constituem as ações performáticas, sejam elas, de acordo com Schechner (apud FÈRAL, 2008, p. 200) circunscritas em quaisquer concepção de Performance. São elas: “1. ser/estar [...], ou seja, se

⁹Os encenadores modernos propunham na teoria e na prática, a superação dos modelos convencionais que consideravam o texto como eixo central das apresentações. Libertando o teatro do drama, desenvolveram o conceito de teatralidade que se traduz na priorização e autonomia dos elementos cênicos que, prenhes de sentido, desenham esteticamente a cena.

¹⁰A concepção de Performance é trabalhada pela autora a partir da abordagem de dois autores: Richard Schechner (1982, 2002 apud FÈRAL, 2008) e Andreas Huyssen (1986 apud FÈRAL, 2008). O primeiro, partindo de uma óptica sociológica e antropológica, estende o termo para além da esfera puramente artística, considerando que a Performance engloba “todas as formas de manifestações teatrais, rituais, de divertimento e toda manifestação do cotidiano” (FÈRAL, 2008, p.199). Huyssen, sustentando-se numa abordagem filosófica e estética, circunscreve a Performance no campo específico da arte, remetendo-a a formas artísticas que abalaram a visão de arte predominante nas décadas de 70 e 80. Para a autora, o teatro produzido na atualidade situa-se na intersecção entre estas duas vertentes conceituais.

comportar [...] 2. fazer [...]. É a atividade de tudo o que existe [...] 3. mostrar o que faz [...]. Este consiste em dar-se em espetáculo, em mostrar (ou se mostrar).”

Enfatizando a ação, estas três operações estão em jogo nos processos cênicos que buscam romper com o ilusionismo e com as formas teatrais que pretendem considerar o texto como o elemento central. Valorizando a ação em si, esse teatro encontra-se inteiramente ligado à produção de sentidos atribuídos às palavras ou às imagens.

No teatro performativo, o fazer ganha proporção maior que em outras formas teatrais, pois é na ação do *performer*¹¹ que o espectador sente-se convidado a elaborar os sentidos mediante os sistemas de representação que vão sendo formulados e multiplicados no decorrer da cena. O *performer*, extrapolando a função de ilustrar um texto representando mimeticamente um personagem numa dada situação, toma para a si o papel de provocador, na medida em que busca instituir a pluralidade de sentidos sobre um mesmo texto ou imagem. Assim, o ator é convocado a “fazer [...] a *estar presente*, a assumir os riscos e a mostrar o fazer [...], em outras palavras, a afirmar a performatividade do processo.” (FÈRAL, 2008, p. 209).

O corpo constitui-se, neste caso, como o signo fundamental do fazer teatral, abolindo seu papel de significante. A personificação é suprimida, nada é contado. Prevalece, acima de tudo, o ato de estar aí, a presença que se nega a qualquer pretensão de produção de sentido. O corpo em cena não ambiciona contar por meio de gestos quaisquer emoções, mas busca, a partir de sua presença, manifestar o espaço no qual se inscreve a história coletiva (PUPO, 2008).

O teatro contemporâneo¹² se realiza por meio da fragmentação, do paradoxo, da justaposição de significados, pela intertextualidade. Nele, a escrita cênica não ocorre de forma hierarquizada, organizada e linear, posto que uma das características primordiais desse teatro é que ele põe em jogo o processo em sua realização, isto é,

[...] o que se observa é mais a presença que representação, mais experiência partilhada do que experiência transmitida, mais processo do

¹¹O *performer* é aquele que, não se restringindo à representação de um personagem, fala e age em seu próprio nome, ou seja, revela-se ao público, ao mesmo tempo, enquanto artista e pessoa, expondo sua subjetividade em cena (PAVIS, 2011).

¹²Nesta pesquisa, utilizarei o termo teatro contemporâneo para designar um teatro que possui características comuns às concepções de Lehmann (2007) e Fèral (2008), como por exemplo: ruptura com a lógica linear, crise do textocentrismo, anti-ilusionismo, intertextualidade, fragmentação, hibridismo, ambiguidade da figura do ator, dentre outras.

que resultado, mais manifestação do que significação, mais impulsão de energia do que informação. (PUPO, 2008, p. 224).

Portanto, a ideia de processo não significa que o que é posto em cena é improvisado, mas significa que a experiência da apresentação e o que ela provoca nos espectadores no momento da ação tem um grau de importância maior do que o resultado alcançado. Nesse sentido, o olhar do espectador debruça-se na execução dos gestos, na elaboração das formas, na dissolução e reconstrução dos signos. Ele, o espectador, é confrontado com as ações desenvolvidas em cena e a ele compete elaborar o sentido da escrita cênica. Obviamente que durante a elaboração destes sentidos, as referências culturais, sociais, artísticas e estéticas do espectador também estarão em jogo.

Tomando por base estas transformações socioculturais, artísticas e estéticas e problematizando a respeito do papel da educação escolar neste contexto, Santana (2009) destaca que as mais recentes concepções culturais têm requisitado ou mesmo fomentado no cenário educacional valores como respeito ao receptor, fragmentação de um discurso anteriormente linear, pluralismo, dentre outros.

Calcada nestes princípios, a educação formal contemporânea passa a ter como um de seus pilares a valorização dos saberes e das experiências que os alunos adquirem fora da sala de aula. Tal fundamento, por sua vez, encontra-se articulado à própria paisagem cultural contemporânea que possui como uma de suas principais características a supressão das fronteiras entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura de massas e o conhecimento especializado.

Sob estes parâmetros, o foco da educação passa a ser o aluno, e os processos educacionais deverão levar em conta suas particularidades tratando-o “como portador de uma natureza indivisa, traduzida em corpo, mente e espírito” (COIMBRA, 2006, p. 67). Sendo assim, os processos de ensino-aprendizagem não se restringem aos aspectos intelectivos, uma vez que englobam também os psicológicos, afetivos, emocionais e socioculturais. Por outro lado, os conteúdos programáticos não se constituem mais como a única fonte de conhecimento.

Neste sentido, o currículo, ferramenta considerada o suporte que dá vida à escola, passa a ser visto como campo cultural, passível de “[...] disputa e interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 1999, p. 135), uma vez que:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY 1987 apud GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 14).

A ideia tradicional de currículo que o concebe como um documento prescritivo, cuja utilidade consiste basicamente na definição dos conteúdos formais, na organização burocrática das disciplinas e no controle do ensino e do aprendizado, começa a ser visto como resultado de um processo de construção social. Nesta perspectiva, as formas de conhecimento são concebidas como “epistemologias sociais”, ou seja, o conhecimento perde seu caráter meramente essencialista, passando a ser visto como um resultado de criação e interpretação social sustentadas nos discursos, nas instituições, práticas e paradigmas predominantes. Esse pensamento, por sua vez, abrange tanto o campo das Ciências Naturais, que perde seu caráter essencialmente objetivo, quanto o das Ciências Sociais ou das Artes que desde sempre foi dotado de um alto teor interpretativo.

A respeito dessa concepção, Young (2011), advogando um *currículo do engajamento* e uma pedagogia articulada ao saber especializado e ao saber proveniente das experiências cotidianas¹³, observa que as disciplinas que compõem o currículo escolar são construções históricas dinâmicas que sofrem alterações ao longo do tempo, mobilizadas por fatores de diferentes ordens. Em relação a este posicionamento, ele esclarece:

Em contraste com a visão tradicional de disciplinas, elas não são vistas como parte de algum cânone fixo definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis. Isso não significa que seja possível haver uma matéria ou uma disciplina sem algum tipo de ‘cânone’ de textos, conceitos e métodos acordados. Isso significa que o cânone em si tem uma história e, embora não seja fixo e imutável, tem uma estabilidade, bem como uma abertura em que os estudantes podem apoiar-se ao estabelecerem suas identidades. (YOUNG, 2011, p. 617).

¹³O autor enfatiza a diferenciação entre currículo e pedagogia. Para ele, o currículo deve englobar os conceitos produzidos por comunidades de especialistas que produzem o conhecimento. A articulação desses conceitos ao conhecimento cotidiano é um recurso pedagógico a ser utilizado pelos professores como forma de possibilitar aos alunos a ultrapassagem do pensamento do senso comum ao conhecimento científico.

Esta compreensão de currículo propõe a ênfase no caráter construtivo e interpretativo do conhecimento, já que o considera como um objeto cultural, ao passo em que enfatiza que o fenômeno educacional não pode prescindir do conhecimento produzido por comunidades de especialistas. Seguindo esta linha de pensamento, as práticas pedagógicas precisam promover a equiparação entre as diversas áreas do saber e a articulação entre os conhecimentos intra e extraescolares, ou seja, entre os conhecimentos especializados e cotidianos.

Nesta perspectiva, retomando a discussão em torno do impacto das mídias na sociedade atual, saliento que as informações que provém das redes midiáticas não podem ser negligenciadas no contexto escolar, uma vez que elas estão maciçamente presentes no dia-a-dia dos alunos. As políticas educacionais e culturais não podem estar desvinculadas do contexto digital, insistindo “em formar leitores de livros, e à parte, leitores de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços” (GARCÍA CANCELI, 2008b, p. 18). Ao passo em que a mídia cumpre o papel de informar, a educação deve cumprir o papel de contribuir para que os alunos possam decodificar, organizar e aprofundar as informações de forma crítica, relacionando-as, inclusive, com os saberes especializados. Cabe ao ensino, portanto, o desenvolvimento de um olhar analítico face às imagens e informações cotidianamente difundidas pelas tecnologias midiáticas.

Ao relacionar os aspectos socioculturais que configuram o cotidiano dos alunos com os saberes especializados e ao considerar a realidade e o conhecimento como processos dinâmicos, o professor efetiva uma educação dialógica e problematizadora (FREIRE, 1996). Tal percepção, por sua vez, apoia-se na teorização curricular que concebe a pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia¹⁴, cujo fundamento maior consiste, justamente, na supressão das fronteiras entre o conhecimento acadêmico e o escolar e entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massas. Neste sentido, a pedagogia incorpora outras instâncias culturais externas ao universo educacional formal enquanto formas de aprendizagem, por perceber que, além de promoverem um

¹⁴Esta concepção curricular é um dos reflexos do movimento conhecido como *virada culturalista* que propunha se pensar nas relações sociais, sobretudo a partir de aspectos culturais que configuram uma sociedade num determinado contexto. O culturalismo representa, por sua vez, o colapso e a tentativa de superação dos grandes paradigmas explicativos, teleológicos e ainda envolvidos com o Iluminismo do século XVIII.

enorme fascínio na vida de crianças e jovens, elas corporificam o universo cultural e, consequentemente, o conhecimento. A investigação fenomenológica incorporada nesta vertente volta-se para os significados ordinários do cotidiano, para as categorias do senso comum focalizando a experiência vivida a partir de significados subjetivos e intersubjetivamente construídos (SILVA, 1999). Porém, há que se considerar novamente que os processos educacionais sustentados por esta vertente, precisam ser mediados pelo saber especializado, a fim de que o aluno possa redimensionar o conhecimento cotidiano adquirindo maior possibilidade de destituir o “senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola” (YOUNG, 2011, p. 617).

Daí a necessidade da investigação e reflexão sobre conceitos e metodologias artístico-educacionais que consigam acompanhar as recentes transformações socioculturais provocadoras de uma estética teatral situada numa relação mútua com o cotidiano, “que molda o teatro assim como é moldado por ele” (VILLAR, 2008, p. 202). Sendo assim, se o próprio fazer teatral na atualidade incorpora elementos da vida, do cotidiano, o ensino de teatro, obviamente, não deve desvaler-se dos aspectos culturais que fazem parte do contexto sociocultural dos alunos.

Com base nessas argumentações, o capítulo seguinte retoma e amplia a discussão sobre educação na contemporaneidade e discorre sobre concepções teórico-metodológicas que, na perspectiva deste trabalho, podem subsidiar um ensino de teatro capaz de promover a articulação dos conhecimentos concernentes a esta linguagem com as experiências estéticas, artísticas e culturais vivenciadas pelos alunos e professores. Assim, serão discutidos alguns direcionamentos com vistas à superação de um currículo essencialmente sequencial, linear e estático.

2 O ENSINO DE TEATRO NA CONTEMPORANEIDADE

O ensino do Teatro no Brasil sempre esteve vinculado aos condicionantes de ordem social, cultural, pedagógica, artística e estética. Desse modo, refletir e compreender as novas demandas acerca do ensino desta linguagem no contexto escolar, considerando os desafios da atualidade, requer que se faça um breve resgate acerca das principais concepções teóricas e metodológicas que marcaram as práticas educativas em Teatro em vários momentos da história educacional do país.

Até a primeira metade do século XX predominou no Brasil a pedagogia tradicional, cujo teor centrava-se na transmissão de conteúdos que, por seu caráter reprodutivista, desconhecia a relação com a realidade social e as diferenças individuais dos educandos (LIBÂNEO, 1998). Naquele período, as atividades de teatro na escola, subsidiadas por esta pedagogia e por uma estética marcadamente acadêmica, consistiam em apresentações voltadas para festividades e efemérides como natal, páscoa, semana da pátria etc. Geralmente, essas apresentações eram baseadas na memorização de textos e em marcações cênicas rigorosas, visando o desenvolvimento de valores cívicos e morais.

Nos anos 1950-1960, o teatro na educação passou a se pautar na estética modernista e nos ideais escolanovistas, contudo tinha um mero papel coadjuvante de outras matérias do currículo, e pautava-se numa abordagem espontaneísta, com atividades baseadas na dramatização psicologizada e na livre-expressão da criança, desconsiderando assim o seu propósito educativo e o contexto sociocultural e político. Cabe mencionar que o enfoque da arte na educação se voltava para o desenho geométrico e o canto orfeônico (SANTANA, 2000).

No período posterior, em consonância com a vertente pedagógica denominada de pedagogia crítica, a arte na educação vinculou-se intensamente aos movimentos sociais, culturais e artísticos de resistência ao regime da ditadura militar. Por essa época, foram significativas as atuações dos grupos de teatro Arena, Opinião e Oficina, bem como as oficinas de arte realizadas no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM) e as atividades desenvolvidas pelos Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes. O teatro foi a linguagem de maior repercussão nesse contexto, apoiando-se principalmente na concepção de Teatro do Oprimido, elaborada por Augusto Boal. Tal concepção, por

sua vez, serviu de eixo pedagógico nos processos educativos realizados junto às “comunidades de base nos movimentos de luta e de resistência política em toda a América Latina” (BRASIL, 2006, p. 173). Balizadas na teoria crítica e na concepção freireana de educação, as atividades teatrais desenvolvidas buscaram a valorização do contexto sociocultural do educando, levando em consideração seus conhecimentos prévios.

Nos anos 1970, consolidou-se no Brasil a pedagogia tecnicista. No bojo desta tendência, as aulas de Educação Artística se alicerçaram num “saber construir” reducionista, uma vez que imperavam os aspectos técnicos; num “saber exprimir-se” espontaneísta e no pouco compromisso com o conhecimento em Arte. Interessante enfatizar que é exatamente no auge desta tendência que o ensino de arte foi implantado nas escolas brasileiras, ou melhor, instaurou-se enquanto parte dessa abordagem pedagógica, sob a denominação de Educação Artística e sem o *status* de disciplina, mas de atividade educativa conforme estabelecia a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 (FERRAZ; FUSARI, 1993).

Nas décadas de 1980 e 1990, envolvidos na efervescência das concepções educacionais progressistas¹⁵, pesquisadores, professores de arte, arte/educadores e artistas buscaram novas fundamentações teóricas e metodológicas para possíveis intervenções no ensino da arte, desencadeando um movimento que gerou transformações significativas na educação básica e superior. Aquele momento foi, portanto, marcado por debates, em nível nacional sobre conceitos e metodologias concernentes a esta área de conhecimento. No âmbito do ensino de teatro, muitas ações foram desenvolvidas no sentido de se propiciar intervenções de considerável importância, a saber: a publicação de livros como

¹⁵No final dos anos 1970 e 1980, com a abertura política no país, os educadores realizaram intensa mobilização com o intuito de transformar o cenário da educação brasileira com vistas a superar as desigualdades sociais. Segundo Libâneo (1998), o termo “progressista” é empregado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, balizam implicitamente os objetivos sociopolíticos da educação. Segundo o autor, “a pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a **libertadora**, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a **libertária**, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a **crítico-social dos conteúdos** que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais” (LIBÂNEO, 1998, p. 20, grifo do autor). As três, visando à superação do modelo tradicional de ensino, possuem algumas características comuns, como por exemplo, a valorização da experiência de vida dos educandos no processo de construção do conhecimento, a democratização da relação professor-aluno, baseada no diálogo e na troca de experiências e a consequente afirmação do educando enquanto sujeito cultural e historicamente ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Improvisação para o teatro, de Viola Spolin¹⁶, o surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação para profissionais da área; a divulgação de pesquisas sobre ensino de teatro; o intercâmbio entre produções científicas nacionais e internacionais; a realização de simpósios e congressos com a participação de especialistas vindos de outros países, dentre outras (SANTANA, 2009).

Dentre os vários pensadores brasileiros que estiveram à frente destas reformulações do ensino da arte, destacam-se Ana Mae Barbosa, elaboradora e disseminadora de uma concepção muito em voga na atualidade, denominada de abordagem triangular, que tem por base um trabalho pedagógico integrador de três vertentes do conhecimento em Arte, que inclui a produção de obras artísticas, de leituras e relações conceituais que emergem das experiências estéticas; o exercício da percepção com base na leitura de obras de arte, de outras representações simbólicas culturais e das formas da natureza e a contextualização, que consiste em ações centradas na reflexão em torno dos diferentes contextos da arte, o que inclui a história, os aspectos culturais, circunstâncias diversas, estilos e movimentos artísticos (MACHADO, 2010). Na área de Artes Cênicas não pode ser esquecido o trabalho de Ingrid Koudela (2002b), voltado para os jogos teatrais numa abordagem que incluía as proposições de Bertolt Brecht, Viola Spolin e Jean Piaget. Nas duas últimas décadas, devido aos cursos de pós-graduação, surgiram vários nomes de pesquisadores novos ao tempo em que se firmaram metodologias, tanto na universidade como na escola.

De modo geral, os avanços verificados nos anos 1980 e 1990, provocaram alterações nas maneiras de conceber a arte que, epistemológica e pedagogicamente, passou a ser apreendida enquanto área específica do conhecimento. O ensino das linguagens artísticas, por sua vez, passou a ter como base fundamental a experiência estética do educando, considerando-se as suas capacidades perceptivas, criativas e comunicacionais bem como o seu contexto sociocultural. Tais alterações imprimiram um caráter de urgência no quesito formação do professor de arte, com vistas à efetivação de melhorias na qualidade da escolarização nesta área do conhecimento, em todos os níveis educacionais.

¹⁶Obra publicada no Brasil em 1979 pela Editora Perspectiva, *Improvisação para o teatro* constitui-se numa referência propositiva e repleta de orientações metodológicas sistematizadas que podem ser incorporadas nas mais diversas situações de aprendizagem da linguagem cênica, ou seja, sugere ao professor processos de trabalho direcionados a qualquer faixa etária e a contextos formais e não formais de educação.

Em decorrência desses novos aportes conceituais e metodológicos e das incessantes mobilizações de arte/educadores, outros avanços significativos foram conquistados e valem ser frisados. Com a Lei das Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, a Arte começa a ser valorizada como uma importante área de conhecimento, ou seja, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.

Em seguida, no final da década de 1990 o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou as Diretrizes Curriculares para o Ensino da Arte na Educação Básica, vindo a seguir, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientam o ensino dos conteúdos obrigatórios, dentre eles as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Em nível de ensino médio, a Arte integra o programa das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, passando a ser considerada especificamente por seus aspectos estéticos e comunicacionais, o que lhe garante o *status* de conhecimento humano situado no âmbito sensível-cognitivo já que, por meio do universo simbólico da arte, o ser humano historicamente vem manifestando significados, sensibilidades, percepções, processos de criação e formas de comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura.

No texto dos PCN, os alunos, por meio de práticas de produção e apreciação artísticas, devem ser conduzidos à apropriação de saberes culturais e estéticos essenciais para a formação humana, e capacitados, por meio da aquisição de competências desenvolvidas também por outras áreas do conhecimento, a desempenharem o papel de cidadãos inteligentes, estéticos, criativos, sensíveis, críticos e colaboradores na construção de melhores qualidades culturais numa sociedade mais humanizada e sustentada pela ética e pelo respeito à diversidade (BRASIL, 2000).

Outro documento relevante são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no qual são propostos encaminhamentos didáticos nas diversas linguagens da arte e critérios de avaliação com base nas competências e nas habilidades cognitiva, física, afetiva, estética, ética e inserção social a serem desenvolvidas pelos educandos, a partir do exercício de contextualização, apreciação e elaboração de produtos artísticos¹⁷ (BRASIL, 2006).

¹⁷A expressão produtos artísticos não está sendo utilizada como sinônimo de obra acabada, mas como representações e experimentações simbólicas capazes de expressar e comunicar ideias, sentimentos, emoções, pensamentos e visões de mundo dos seus criadores.

Percebe-se que nestes documentos, a arte escapa, em parte, de sua essência propriamente artística, ou seja, desprovida de sua qualidade transgressora¹⁸, é reduzida a um bem cultural¹⁹ cuja relevância é percebida a partir de seus efeitos secundários, como a formação de um sujeito apto a conviver em sociedade, uma vez que ele é forjado a colaborar não na transformação, mas na manutenção da sociedade vigente. Nesta relação entre o sujeito e a obra artística como bem cultural, incorpora-se a dissimulação no processo de apreciação artística e cultural, ou seja, a arte é apreendida sob uma ótica utilitarista, uma vez que é usada para fins de autoeducação ou autoaperfeiçoamento. Tal dissimulação, é importante enfatizar, não constitui o relacionamento apropriado com arte (ARENDT, 2000).

Diante disso, considero com base em André (2011) e Coelho (2006) que as pesquisas teatrais a serem desenvolvidas no contexto escolar, sejam respaldadas em concepções de ensino-aprendizagem em teatro, capazes de não confinar esta arte aos limites normativos impostos pelos documentos oficiais, ou seja, que pretendem não conceber as linguagens da arte enquanto meros mecanismos para a aquisição de aptidões consideradas essenciais para o exercício da cidadania, subjugando a disciplina a um projeto pedagógico de formação humana, que acaba reduzindo-a em instrumento formador de um sujeito identificado à realidade vigente, como irei tratar mais adiante.

O ensino do teatro, em conformidade com a concepção do novo ensino médio²⁰, deve intermediar de maneira contextualizada tanto os processos de

¹⁸Transgressora porque não se limita a regras nem tampouco às circunstâncias impostas pela (s) realidade (s).

¹⁹Transformação da arte e da cultura “em objeto de interpretação e divulgação, manipulada por interpretadores e divulgadores, num processo que torna esta atividade e seus promotores mais importantes que a própria criação e seus agentes” (COELHO, 2006, p. 29). Nesta perspectiva, a cultura, em vez de ser concebida como um complexo de ideias, atitudes, estilos de vida e significados a serem continuamente debatidos e compartilhados, é vista como um bem a ser disponibilizado pelas classes mais favorecidas e a ser recebido passivamente pelas menos favorecidas.

²⁰A reformulação do ensino médio, estabelecida pela LDB nº 9394/96, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNE) e orientada pelos PCN, busca a superação das tradições formativas que o concebiam como uma etapa da educação básica estritamente preparatória para o vestibular ou para o ingresso no mundo do trabalho. O novo ensino médio, objetivando a qualificação para a cidadania e a capacitação para o aprendizado permanente em qualquer circunstância *posteriori*, necessita ter como base um projeto de formação e realização humana donde alunos e professores sejam igualmente sujeitos participativos na construção de conhecimentos e na aquisição de competências atreladas à dinâmica sociocultural, política e histórica na qual estes mesmos partícipes estão inseridos. Desse modo, o novo Ensino Médio brasileiro “fundamenta-se na experiência da sensibilidade estética, da cidadania contemporânea e da ética construtora de identidades” (BRASIL, 2000, p. 55).

experimentações e criações cênicas quanto os de apreciação de cenas teatrais, em contraponto com o estudo crítico da história, sobrepujando a dicotomia entre teoria e prática. Neste sentido, pode-se dizer que a função primordial do professor de teatro na atualidade é contribuir no desenvolvimento cultural dos educandos por meio do conhecimento da linguagem teatral que inclui a intensificação da recepção crítica e a produção.

Sendo assim, o professor de teatro necessita dominar os conteúdos específicos desta linguagem artística, o que implica, necessariamente, na sua capacidade de conectar os “conteúdos estéticos e históricos à prática competente da linguagem” (MARTINS, 2006, p. i).

Situada dessa maneira a questão do ensino da arte e mais especificamente a linguagem do teatro, a presente pesquisa propõe o desenvolvimento de um estudo a respeito destas dimensões pedagógicas instauradas na educação escolar, considerando que as paisagens socioculturais contemporâneas e as novas maneiras de produzir e apreciar as manifestações artísticas demandam mudanças significativas quanto aos valores, conceitos e práticas que possam balizar a presença da arte e de suas linguagens nas escolas. Afinal, numa época que é palco de tantas indagações e perplexidades, marcada pelas mídias e inovações científicas e estéticas, “torna-se essencial identificar o projeto contido no ensino das artes, para então verificar como ele pode ter êxito e adquirir relevância social.” (SANTANA, 2010, p. 208).

Assim, uma das competências necessárias ao professor de teatro consiste na sua capacidade de inter-relacionar os saberes da linguagem teatral com os fenômenos estéticos que os originam, sem perder de vista, os eixos formativos gerados por aspectos do cotidiano e por outros campos do saber (FLORENTINO; SILVA, 2009). Diante disso, o mote argumentativo para o desenvolvimento deste estudo reivindica que o contexto educacional instaure-se como um espaço de pesquisa das tendências teatrais contemporâneas, pois compreendo que estas possuem uma pedagogia própria, totalmente sintonizada com as atuais relações socioculturais e que, se explorada e apropriada pelos professores em seus processos de ensino-aprendizagem a partir do desenvolvimento de ações inventivas transgressoras, potencializa e transforma seu ensino e o ensino da arte de forma mais ampla.

Desse modo, considero que a investigação das concepções cênicas

contemporâneas, ambientada em processos de apreciação e produções teatrais no contexto escolar, pode possibilitar:

- a) a pesquisa e a recepção crítica de linguagens e dramaturgias não convencionais;
- b) a ruptura de uma concepção predominantemente convencional de arte;
- c) a formulação e o entendimento da ideia de hibridação de gêneros artísticos;
- d) a conexão do educando com as mudanças estéticas e culturais da atualidade;
- e) o aprofundamento de um autoconhecimento e o questionamento a respeito de padrões culturais e sociais, inclusive os impostos pelo “império” das mídias;
- f) um processo de aprendizagem interdisciplinar;
- g) a manipulação e a apropriação crítica dos códigos midiáticos desde o processo de produção até o de apreciação de obras artísticas.

Nesta perspectiva, observa-se que o ensino de teatro coloca em questão as proposições artísticas cultuadas tanto na pedagogia tradicional como na modernista e exige dos professores novas abordagens e procedimentos estéticos em sintonia com a sensibilidade do aluno, que, na atualidade, sofre fortes influências dos meios de comunicação, dos novos padrões de consumo²¹ e transformações sociais. Em vez de reduzir a disciplina a uma mera transmissão de conteúdos e recepção passiva de conceitos, técnicas, estilos de época e movimentos artísticos, o ensino de arte deve centrar-se em propostas desafiadoras que possam agregar a um só tempo a arte, a vida, o cotidiano e a escola, através de experiências estéticas que articulem a produção, a leitura crítica e a apreensão da arte em diferentes contextos a serem re-significados por aspectos culturais diversos.

Dessa forma, as abordagens mais recentes do ensino de teatro descentralizam os saberes tradicionais do professor e dos currículos, valorizando também as mais diferentes formas de manifestações artísticas e estéticas

²¹ Neste sentido, entendo que deve haver uma similaridade entre o objetivo do ensino de teatro e o objetivo da ação cultural proposto por Teixeira Coelho (2006) quando defende que este não deve ser o de reforçar nos sujeitos a postura de consumidores, mas deve diminuir a letargia e a passividade promovidas pelos meios de comunicação de massa. Mesmo com a homogeneização cultural promovida pela mídia, a arte ainda pode e deve ser o espaço privilegiado para a manifestação das diversidades, um espaço onde as inúmeras possibilidades de escolhas sejam expressas, percebidas e discutidas.

relacionadas ao cotidiano social e individual dos sujeitos, o que atribui ao processo de ensino-aprendizagem um caráter dialógico e inteiramente interdisciplinar, articulador de competências e conhecimentos conjuntamente filosóficos, artísticos, estéticos, sociológicos, científicos, midiáticos e tecnológicos fundando-se, dessa maneira, na própria essência ontológica da arte.

Neste sentido, percebe-se a correlação entre as mais recentes concepções de ensino do teatro com a visão culturalista e pós-colonialista de currículo²² que têm na proposta educacional difundida por Paulo Freire, a sua maior expressividade no Brasil, principalmente no que tange o seu caráter dialógico e problematizador. À luz do seu pensamento, um dos saberes fundamentais à prática docente consiste no entendimento de “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 27). O professor não pode, portanto, em suas relações político-pedagógicas, desconsiderar os saberes que os alunos trazem, mas deve sim, discuti-los e relacioná-los com os conteúdos “formais” dentro de uma perspectiva de educação que prima pelo posicionamento crítico, curioso, flexível, sensível, ético e reflexivo por parte dos sujeitos reconhecidamente históricos, envolvidos na dinâmica do ensino e da aprendizagem²³.

Por outro lado, a ideia de um ensino de teatro focado na experiência estética articulada ao contexto individual e social do educando e que possui como eixo central a pesquisa e tudo aquilo que a envolve – como por exemplo, a experiência, a reflexão e a crítica – acaba por adotar o posicionamento de Jorge Larrosa Bondía (2002) quando sugere que pensemos a educação a partir do binômio experiência/sentido. Para ele, o conceito de experiência reporta-se ao seguinte: “a experiência não é o caminho até um objeto previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem *pré-ver* nem *pré-dizer*” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28, grifo do autor), ou seja, a experiência é concebida como algo que nos acontece, que nos toca, algo que nos proporciona a elaboração substancial de sentido ou mesmo a

²² A teoria pós-colonial reivindica a inclusão das formas culturais de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas em decorrência de uma identidade hegemonicamente europeia. Compactuando com as análises pós-modernas, pós-estruturalistas e com as ideias basilares de movimentos sociais como o feminismo e o movimento negro, a vertente pós-colonialista põe em questão as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito europeu na sua condição privilegiada de dominação (SILVA, 1999).

²³ Nota-se aí a aproximação entre a concepção freireana de educação com o pensamento de Young (2011) a respeito do Currículo e de Pedagogia, tratados no Capítulo 1.

falta de sentido diante daquilo que experienciamos. Em contrapartida, o sujeito da experiência, avesso à preocupação característica do indivíduo contemporâneo de adquirir um grande arsenal de informações e de emitir opiniões, na maioria das vezes, superficiais, vazias de significado, e que nada lhe acrescentam, é tomado como um ser crítico, paciente, atento, disposto, receptivo porque, não se julgando, com base no ideal iluminista, um ser totalizado, detentor de verdades, é possuidor de um espírito aberto à imprevisibilidade dos acontecimentos da vida. Neste sentido, o saber gerado pela experiência advém da relação estreita entre conhecimento e vida humana. Tal saber, por sua vez, vinculado à existência de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, caracteriza-se por sua finitude, singularidade e por seu caráter relacional e contingente. Em outras palavras:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível [...] Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28).

A questão é que cada ser humano capta a realidade de forma diferente e processa suas experiências de maneira particular. Essa particularidade instaura uma nova maneira de perceber e processar as experiências que o incitam a confrontar sua subjetividade com as de outrem e assim, construir o conhecimento.

A educação, estando inserida no cerne das experiências, pode ser definida “como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1959, p. 8). Ou seja, a educação é um procedimento decisivo para o alargamento da qualidade de nossas experiências, ela é entendida como reconstrução e reorganização ininterrupta da experiência, intermediando a partir da inteligência, por assim dizer, o processo de transformação mútua que ocorre entre o sujeito do conhecimento e o objeto conhecido, pois que este último também é transformado no ato de conhecer.

Tomando como base estas considerações acerca do ensino de teatro e do fenômeno educacional, e considerando os conceitos tratados no capítulo anterior, condensei as mais recentes concepções teóricas e metodológicas para o ensino do teatro em três enfoques que se inter-relacionam e se complementam, e que no meu

entender podem orientar o ensino de teatro na atualidade, potencializando a inserção desta linguagem no contexto escolar, iniciando pela discussão da recepção teatral nos processos de ensino e aprendizagem de teatro ambientados na escola.

2.1 Apreciação teatral como prática educativa

A conotação da experiência teatral enquanto prática educativa pode ser alargada, segundo Desgranges (2006), a partir da concepção teórica do filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin (1895-1975), quando define e analisa a relação do contemplador com a obra artística, evidenciando o caráter particular com que cada espectador apreende o evento artístico.

O sujeito da contemplação (o leitor, o espectador), comenta Bakhtin, ocupa um lugar único na existência, o seu ponto de vista é singular e intransferível. A insubstituibilidade do meu olhar, do lugar que ocupo no mundo, me permite uma produção única, 'porque neste lugar, neste tempo, nestas circunstâncias, eu sou o único que me coloco ali, todos os outros estão fora de mim' (Bakhtin apud Zoppi-Fontana, 1997, p.117). Ou seja, cada contemplador da obra participa do diálogo com o autor e compreende os signos apresentados na obra artística, de maneira própria, de acordo com a sua experiência pessoal, sua trajetória, sua posição na vida social, seu ponto de vista. (DESGRANGES, 2006, p. 28).

Se por um lado, os artistas com seus diferentes *universos*, ao produzirem suas obras, representam e expressam simbolicamente o mundo natural e cultural por eles apreendidos, transformando sua experiência vivida em objeto de conhecimento, por outro lado, aqueles que apreciam tais produções estabelecem uma comunicação com o autor e com a obra, ao emitir interpretações e reflexões elaboradas durante o momento de apreciação. No encontro recíproco entre o apreciador e a obra, que inclui potencialmente toda a dinâmica que envolve a experiência pessoal deste apreciador, é possível o compartilhar de sentidos diversos e a criação de novos horizontes de possibilidades interpretativas. Sendo assim, o sentido de uma produção artística faz-se inesgotável porque é sujeita a leituras diversificadas. O acontecimento artístico, sob esta óptica, só se completa a partir da relação entre o autor (ou os autores), a obra e o espectador.

Ao se deparar com a obra, numa primeira instância, o espectador enxerga a vida pelo olhar do *outro*, ou seja, pela óptica do seu criador e num momento posterior volta para si mesmo, regressando ao seu contexto pessoal e à sua própria consciência, formulando interpretações individuais em torno da obra que são capazes de conduzi-lo a um redimensionamento de sua condição humana. Sendo

assim, o ato de apreciar uma criação artística é também um ato criativo, uma vez que o contemplador, incitado pelas provocações estéticas realizadas pelo autor, acaba por formular interpretações que dão continuidade à criação de seu interlocutor. Nesta perspectiva, a atuação do apreciador, concebido enquanto coautor da obra, também é necessariamente artística, e é justamente nesta atitude proposta ao espectador, que reside um dos aspectos pedagógicos presentes na experiência estética.

A cena teatral moderna, rompendo com a concepção ilusionista de teatro, se propôs a investigar novas possibilidades de comunicação entre os atores e espectadores. Os encenadores²⁴ modernos, desafiados a retirar o espectador de sua condição de contemplador passivo, empreenderam esforços com vistas a intensificar a participação deste na construção cênica.

Defensor da existência de uma arte do espectador, Bertolt Brecht (1898-1956) pode ser considerado um representante emblemático das concepções teatrais modernas que passaram a conceber a participação do espectador no evento teatral enquanto um ato educativo, criativo, produtivo e autoral, na medida em que ele não mais se limitava a entender o que estava sendo apresentado diante dos seus olhos.

Convidado a dialogar criativamente com a obra, o espectador, no teatro épico brechtiano, era incitado a elaborar interpretações particulares com base nas reflexões proporcionadas pelo ato estético. Para isso, o encenador alemão advogava um fenômeno teatral que pusesse às claras todo o aparato constituinte de uma encenação, tornando o espectador familiarizado com os elementos cênicos e, portanto, consciente de que estava diante de uma representação e não de uma realidade. Inserido neste universo representacional, o espectador brechtiano passava a perceber-se como participante fundamental na composição das cenas que, propositadamente inacabadas, requisitavam a participação criativa da plateia. Assim, o espectador, distanciado do efeito ilusionista do drama, poderia compreender que as realidades concretas, tais quais as cenas mostradas no palco, são construídas historicamente e que, os sujeitos dessas mesmas realidades, são também históricos e, por isso, passíveis de transformações (BRECHT, 2005).

²⁴O encenador é a “pessoa encarregada de montar uma peça, assumindo a responsabilidade estética e organizacional do espetáculo, [...] utilizando possibilidades cênicas à sua disposição”. (PAVIS, 2011, p.128)

A produção artística contemporânea continua operando diretamente na relação espectador-obra, extremando a participação deste no processo de criação do evento artístico, uma vez que passa a ser encarregado de colaborar ativamente na *escritura cênica*²⁵ através da emissão de outros significantes ao evento teatral apresentado. Como vimos no capítulo anterior, as artes contemporâneas, caracterizadas pelo princípio de participação ampla do espectador, impõem a este uma postura radical de coautor da obra que, por este motivo, pode ser apreendida enquanto uma suposta existência de uma obra ausente a ser escrita pelo receptor (DESGRANGES, 2002). Tais características impõem ao espectador a necessidade da adoção de um “estado de espírito” propenso a decodificações fragmentadas. A imaginação e intuição do receptor são convidadas a preencher os espaços elaborados pela ação que se desenvolve diante dos seus sentidos (PUPO, 2008). Assim, uma postura aberta a novas experimentações estéticas e a aceitação do convite para o alargamento e a desconstrução das formas habituais de percepção, tornam-se, portanto, condições imprescindíveis para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em Teatro, inclusive para o professor que necessita, conscientemente, incorporar um perfil de artista-docente e espectador-crítico inserindo-se de forma integral, sensível e cognitiva em vivências estéticas significativas a serem desenvolvidas para além do ambiente escolar.

Neste sentido, qualquer empreendimento educativo no âmbito da linguagem teatral na atualidade deve incorporar o caráter pedagógico da experiência estética, com a finalidade de vincular o processo de ensino-aprendizagem à própria busca de sentido desta linguagem, tornando-se imperiosa para o teatro/educação a necessidade de contribuir na formação de espectadores críticos, autônomos e criativos, capazes de decodificarem e *recodificarem* o caráter simbólico da arte como forma de leitura de mundo, pois:

[...] se a atuação do espectador precisa ser tomada a partir de uma perspectiva artística, precisa-se também afirmar a necessidade de formação desse espectador. Ou seja, se a capacidade de analisar uma peça teatral não é somente um talento natural, mas uma conquista cultural, quer dizer que esta capacidade pode e precisa ser cultivada, desenvolvida. Tal como

²⁵ A *escritura cênica* pode ser compreendida como uma prática artística não obrigatoriamente conduzida pelo texto escrito, uma vez que os elementos cênicos tornam-se independentes na composição de um “palco polifônico” onde os diversos elementos da linguagem se revelam, cada qual a sua maneira, e se conectam na elaboração do discurso teatral. Ela configura-se enquanto prática da encenação, dispondo de instrumentos, materiais e técnicas específicos para transmitir um sentido ao espectador. É o modo de utilizar o aparelho cênico para apresentar em cena “em imagens e em carne, as personagens, o lugar e a ação que aí se desenrola” (PAVIS, 2011, p. 131).

os criadores da cena, os espectadores também precisam aprender e aprimorar seu fazer artístico. (DESGRANGES, 2006, p. 38).

Estas profundas alterações a respeito da concepção do papel do apreciador no processo de construção artística têm requerido a ampliação das condições de dinamização da participação dos espectadores nos eventos teatrais. Neste sentido, a mediação teatral²⁶ pode ser tomada como uma importante proposição educacional, transformando o ambiente escolar num espaço privilegiado para a formação deste espectador, ou seja, num espaço que favoreça condições pedagógicas capazes de viabilizar o acesso linguístico da arte teatral, estimulando o aluno-apreciador a conquistar sua autonomia interpretativa e, conseqüentemente, a realizar uma leitura crítica, coesa e criativa acerca da obra.

Segundo Koudela (2011), a ação educativa em Teatro na atualidade, precisa desenvolver procedimentos com vistas a oferecer ao aluno, condições de acesso simbólico das manifestações artísticas²⁷, a partir do método discursivo e apresentativo, considerando a diversidade do repertório cultural que os alunos já possuem e agregando produtos elaborados pela comunidade em que a escola está inserida.

O método discursivo, como o próprio nome sugere, consiste principalmente na mediação de informações através da linguagem falada ou escrita e na troca verbal de opiniões com base em experiências no âmbito da apreciação cênica, visando principalmente o conhecimento cognitivo e racional. Já o método apresentativo, pretende estabelecer relações entre a percepção corporal e a percepção sensível do espectador com questões experimentadas pelos personagens e eventos representados pelo espetáculo a partir da utilização de

²⁶Este campo se ocupa da pesquisa e da atuação no que é concebido como um terceiro espaço, situado entre criação e recepção, operando nesta distância existente entre a cena teatral e os espectadores, que, para perceberem e apreciarem esta criação empreendem uma atitude que provém mais de uma aquisição cultural do que de um dom natural, espontâneo ou inato. Além de colocar o espectador diante do espetáculo, o processo de mediação teatral busca articular o diálogo entre espectador e obra artística, tratando, assim, da subjetividade desse encontro, dessa experiência que é singular e intransferível (DESGRANGES, 2006).

²⁷O acesso simbólico opera no campo da linguagem e se relaciona com a formação de espectadores para que estes conquistem sua autonomia crítica e criativa. Já o acesso físico, que também tem a sua relevância e é também ponto de discussão nas abordagens referentes a uma pedagogia do espectador, está diretamente relacionado à formação de público, ou seja, almeja a ampliação de frequentadores nos espaços de espetáculos e a incorporação do hábito de ir ao teatro. Pode-se dizer que um projeto de formação de espectadores possui uma complexidade maior que a formação de público, uma vez que pretende não somente a ampliação do acesso aos espetáculos, mas também a conquista da intimidade do encontro entre a cena teatral e o espectador.

técnicas lúdicas e criativas²⁸ que não devem ser resumidas a meros meios de aquisição de habilidades e técnicas teatrais, mas devem se constituir enquanto processos de construção de formas teatrais concretas, passíveis de apreciação e leitura. Tem como principal objetivo a compreensão associativa e emocional.

A questão é que a junção dessas duas abordagens metodológicas oferece condições ao aluno/espectador para que se ocupe intensivamente e com todos os sentidos na sua relação com o evento artístico, tornando-se capaz de refletir criticamente sobre sua experiência sensível. Nesse caso, ambos os métodos devem propiciar ao aluno, uma interpretação pessoal dos diferentes aspectos percebidos no espetáculo. Assim, compete ao professor “estimular o aluno a manifestar-se criativamente sobre a cena, efetivando a autoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da análise fria e racional” (KOUDELA, 2011, p. 24).

A pedagogia do espectador é imprescindível nos dias de hoje, uma vez que a própria sobrevivência e desenvolvimento da arte teatral requer, necessariamente, a participação dos espectadores, considerados integrantes essenciais no acontecimento teatral. Além disso, numa *sociedade espetacularizada* como a nossa, mediada pelas relações de consumo e onde somos diariamente obrigados a enfrentar um arsenal de signos propagados, principalmente, pelos meios de comunicação de massa que influenciam a sensibilidade e a percepção dos

²⁸Dentre estas técnicas, enfatizo o desenvolvimento de práticas de jogos teatrais e jogos dramáticos. O jogo teatral se diferencia do jogo dramático essencialmente por trabalhar com regras preestabelecidas. Porém, estas regras são estabelecidas com base num acordo grupal, que acaba se constituindo como um caminho para a colaboração social (ANDRÉ, 2011). O jogo Teatral é um jogo socializado que pressupõe um conjunto de princípios pedagógicos que constituem um sistema educacional específico. Tem a presença da plateia, ou seja, o trabalho é realizado em equipes que se alternam na execução da atividade, isto é, ora executam, ora assistem as outras equipes a se apresentarem na resolução dos problemas que surgem no próprio ato de jogar (SPOLIN, 2007). O jogo dramático consiste numa brincadeira de faz-de-conta. Acontece entre todos os participantes, de forma simultânea, onde todos fazem a situação imaginária e ninguém assiste (SPOLIN, 2007). Pode ser caracterizado “como uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral [...] exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral [...]” (DESGRANGES, 2006). O método pelo drama, trazido para o Brasil por Beatriz Cabral na década de 90 também consiste numa interessante proposição teórica e metodológica, donde a construção da narrativa dramática se dá coletivamente, através da prática de jogos de improvisação teatral. Nessa metodologia, cada integrante assume em diferentes momentos, funções variadas, ou seja, de dramaturgos, diretores, atores, espectadores, etc. A metodologia baseia-se nas três características básicas constituintes do drama: o processo, que é a definição dos objetivos que o grupo pretende alcançar; o pré-texto que relaciona-se às situações desenvolvidas ludicamente como forma de apropriação e desenvolvimento da narrativa e os episódios que são os fragmentos e/ou situação que compõem a narrativa. Para um maior aprofundamento recomendo a leitura da obra *Drama como Método de Ensino* (CABRAL, 2006).

indivíduos, faz-se necessária a construção de um olhar atencioso e perspicaz para que os sujeitos possam conduzir sua atenção para além das aparências e assim, posicionarem-se lúcida e criticamente diante dos acontecimentos de modo “a evitar a embriaguez alienante motivada pelo consumo e pelo universo ficcional propagado pelos meios de comunicação de massa” (LIPOVESTSKY, 2009).

A seguir, darei continuidade à discussão sobre o ensino de teatro, hoje, na escola e fora dela, verificando como se ambienta na perspectiva da ação cultural e ao mesmo tempo anunciando o debate que virá a seguir, sobre as tecnologias cênicas e as formas espetaculares contemporâneas.

2.2 Ensino de teatro e ação cultural

O ensino de teatro concebido sob a perspectiva da ação cultural tem como princípio básico a necessidade de promover uma ruptura com as posições teóricas que ainda persistem na retomada de um ensino de arte que tenha como foco, primeiro, a efetivação de um projeto educacional voltado para a formação de um sujeito totalizado, a partir da incorporação de metodologias que privilegiem o desenvolvimento das capacidades sensíveis, cognoscíveis e corporais.

Para se pensar, portanto, numa educação que pretende desenvolver-se com base numa concepção de ação cultural²⁹, é interessante abordar a diferenciação entre os conceitos de ação e fabricação.

A ação é compreendida como uma provocação sobre a realidade concreta sem que se possa prognosticar os movimentos que podem ser gestados por esta operação. O início da ação é determinado, mas o seu fim é incerto, uma vez que resulta das necessidades culturais vivenciadas no cotidiano. Neste caso, observa-se que a ação desemboca no que Coelho (2006) denomina de objeto de invento, enquanto que a fabricação, submetida a um processo realizado em etapas predeterminadas cujo início e fim são previstos, resulta num objeto que é produto, caracterizado por sua artificialidade e possível sujeição à ideologia dos agentes que o produzem. Sobre isso citamos o referido autor quando afirma que:

A fabricação é um processo com um início determinado, um fim previsto e etapas estipuladas que devem levar ao um fim preestabelecido. A ação, de seu lado, é um processo com início claro e armado, mas sem fim

²⁹ Neste trabalho a ação cultural é apreendida enquanto estratégias de intervenção social, formuladas a partir de inventos artístico-culturais.

especificado e, portanto, sem etapas ou estações intermediárias pelas quais se deve necessariamente passar – já que não há um ponto terminal ao qual se pretenda ou espere chegar [...] Na ação, o agente gera um processo, não um objeto. O objeto pode até resultar de todo o processo, mas não se pensou nele quando se deu início ao processo, e nisso está toda a diferença. (COELHO, 2006, p.12-13).

A ação cultural alude, por conseguinte, aos modos de operação com que são elaborados os inventos culturais, ou seja, a proposta é valer-se dos modos operativos da arte, caracterizados pelo seu caráter livre, inventivo, questionador e essencialmente utópico. Nela, o processo ou os meios possuem um maior grau de relevância do que os fins que, como já acentuado, não são determinados preliminarmente. Neste caso, aderir a um programa educativo estático, linear, que tolhe a liberdade de criação e desfavorece o questionamento, só se explica quando a opção for pela fabricação cultural.

A Cultura, por seu turno, é a produção que move o indivíduo para o caminho da diferenciação, ou seja, é um conjunto de construções simbólicas dinâmicas, cujos elementos constitutivos caracterizam e identificam um determinado grupo social colocando-o numa posição diferenciada em relação a outros grupos (COELHO, 2006).

Sob este prisma, faz-se necessária a aproximação entre a ação educativa e a ação cultural, na qual a primeira deve ser tomada como um aspecto da cultura e, a arte, inserida neste contexto, deve ser vista como um invento proveniente da própria cultura, e não como produto capaz de reforçar os modelos da produção já existentes ou de colaborar para a adaptação dos indivíduos a eles. Ou seja, a arte não deve, no espaço escolar, deixar de ser uma linguagem capaz de provocar o êxtase³⁰, ou, melhor dizendo, capaz de aguçar os sujeitos a olharem para além das aparências, a saírem de si e do contexto em que estão para se projetarem em outras formas de apreensão das realidades. Há que se redimensionar as relações entre arte e educação no âmbito escolar, libertando a arte da submissão aos projetos pedagógicos, fazendo-a agir de acordo com seus códigos próprios.

Neste sentido, André (2011) assevera que a ação deve ser considerada como o movente nos processos de aprendizagem das artes. Contrapondo-se à concepção clássica ou humanista de que o papel principal do teatro na educação é a formação do sujeito ou a sua sensibilização para esta linguagem artística, a autora nos traz importantes reflexões e direcionamentos em torno de um ensino de teatro

³⁰O conceito de êxtase empregado baseia-se no conceito de Coelho (2006).

pautado no conceito de ação cultural, sendo, inclusive, capaz de articular-se substancialmente aos modos de vida contemporâneo e às proposições do teatro pós-dramático. Desse modo, argumenta o seguinte:

[...] as mudanças no contexto cultural brasileiro exigem do professor de teatro a ampliação do ensino do teatro para além da 'sensibilização', para além do ensinar dos modelos já estabelecidos, colocando-o para fora da sala de aula e o fazendo atuar no pátio da escola, na rua, no bairro, como um agente cultural que aproxima arte, educação e cultura. (ANDRÉ, 2011, p. 25).

Ou seja, as transformações socioculturais vivenciadas no contexto brasileiro, impõem a necessidade de que as relações entre educação e arte no contexto escolar sejam repensadas, de modo que o espaço destinado ao ensino desta linguagem seja propício à experiência do êxtase e da pluralidade cultural.

A partir da apropriação dos modos de operação inventivos da arte contemporânea, que tendem a exacerbar a aproximação entre arte, vida e cultura, o ensino de teatro, regido pela concepção de ação cultural, busca a conciliação entre as dimensões estéticas, epistemológicas e pedagógicas, ou seja, entre a arte, o conhecimento e a experiência educativa, numa perspectiva que defende que a arte, quando inserida no contexto educacional, deve ser o *locus per si* do conhecimento e não um meio para se atingir um fim que não esteja vinculado, excepcionalmente, às próprias necessidades da arte. Neste sentido, é salutar transcrever o pensamento da autora quando observa que:

[...] o grande problema que os professores de arte enfrentam atualmente está no uso que a educação faz dela na escola; sua instrumentalização para algo que lhe é estranho. Se a arte é educativa é porque ela mesma propõe experiências que são formas de conhecimento. Se a arte pode contribuir para o ensino, ampliar seu alcance para outras racionalidades, é sendo ela mesma e não arte educativa ou arte para a educação. A arte não serve para nada quando é adjetivada – arte política, arte educativa, arte moral etc. Do mesmo modo que dizer que a arte serve para 'desenvolver a sensibilidade' ou o psiquismo não diz nada sobre arte. Não se quer dizer que a arte seja desinteressada, tal como se pensava no século XIX, mas que esta só interessa quando está atuando em seu próprio. (ANDRÉ, 2011, p. 200).

Com vistas a propor um ensino de teatro que não seja subjugado aos projetos educativos, sobressaindo-se, portanto, por papéis secundários, penso, assim como a supracitada autora, que os processos de aprendizagem teatral no contexto escolar, tenham como base de criação e recepção cênica, a ação inventiva do tipo tática, que é compreendida melhor quando comparada com criatividade.

Enquanto a criatividade configura-se como uma habilidade comum a todo sujeito, tendo como objetivo a formulação e a solução de problemas, a ação

inventiva desenvolve-se na esfera das necessidades. Outro diferencial que se aplica a estas duas aptidões diz respeito ao fato de que na criatividade, há uma previsão do produto resultante do ato de criação enquanto que na invenção, as elaborações vão acontecendo de acordo com o impulso de criação promovido por uma sucessão de *acazos* decorrentes dos movimentos gerados pelas necessidades. O ato inventivo, portanto, representa uma atitude diante da arte e da vida que opera além da ideia de desempenho e resultados, caracterizando-se ainda por sua transitoriedade constante. Sendo assim,

[...] a ação inventiva não é estratégica, pois não é gerada por um plano *a priori* e de um sujeito que objetiva resultados; a invenção surge a partir de uma ação do tipo tática, pois aparece como chance de aproveitamento do momento, não tem sujeito e não visa nenhum objeto em especial; o valor da tática está na possibilidade de provocar desvios de movimento em um campo discursivo, possibilitando a invenção de outras regras, mudando-se, assim, o jogo de linguagem naquele campo. (ANDRÉ, 2011, p. 27).

A tática, apreendida enquanto um pensar que não se separa do fazer, não surge de uma intencionalidade, mas de oportunidades geradas pelas variantes que configuram o momento. Sendo assim, este tipo de ação não se direciona para o alcance de uma finalidade predeterminada nem tampouco busca a formulação de um discurso, mas pretende exercer o pensamento no próprio desenrolar da ação, na qual são combinados elementos distintos de forma a expor os processos de construção das realidades.

Há no cerne deste pensamento, uma inter-relação essencial entre a concepção do ato inventivo tático com os mecanismos concernentes à criação e recepção das manifestações teatrais contemporâneas. De um modo geral, o teatro contemporâneo, compreendido como *teatro do acontecimento*, desenrola-se sob o signo da imprevisibilidade, baseando-se no entrelaçamento de ações presentes, interpeladas diretamente por aspectos do contexto cultural no qual atua, com vistas a ressignificar as coisas e as posições dos sujeitos que nele estão inseridos. Neste caso, esta forma de teatro, atribui tanto para o criador, quanto para o apreciador e a arte, um caráter totalmente processual.

Esta visão encontra-se intimamente relacionada com a concepção de que a arte não se restringe a sua execução, produção ou mesmo a sua realização, uma vez que o mero fazer não é suficiente para abarcar a sua essência. Superando estes limites, a arte é, por excelência, também considerada invenção, uma vez que não é

restrita a sua execução ou a realização de um projeto idealizado *a priori*, submetido, inclusive, a regras predeterminadas. Ou seja,

[...] ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. (PAREYSON, 1997, p. 26).

É no centro do processo de execução que a arte é concebida, é na ação, no fazer, que o projeto vai sendo construído e é no seio das operações inventivas que as regras vão sendo encontradas, uma vez que a existência de uma obra só se dá quando esta é terminada, tornando-se impensável projetá-la antes de concretizá-la, pois é somente escrevendo ou pintando ou cantando que ela é concebida e é encontrada.

Nesta perspectiva, reitero a proposição de André (2011) quando indica que tal atitude inventiva seja utilizada como mecanismo para a elaboração do conhecimento do teatro no âmbito escolar, pois “é na ação da invenção que é possível aproximar as motivações políticas do teatro pós-dramático a um ensino que recoloca a escola como um espaço de transformação” (ANDRÉ, 2011, p. 28). Isto porque, esta forma de ação, tendo como mola propulsora do processo criativo as necessidades dos sujeitos envolvidos, as suas realidades configuram-se enquanto matérias-primas propensas a constantes redimensionamentos que são, neste caso, conduzidos a partir da apropriação dos saberes referentes, principalmente, à linguagem teatral.

O papel do educador, dentre outros, seria o de agregar signos oriundos da vida cultural e acadêmica, implantando desafios no processo de aprendizagem capazes de mobilizar os sujeitos envolvidos a reinterpretarem os valores destes signos através de ações inventivas. Sob esta concepção, o professor de teatro deveria, como já mencionado anteriormente, atuar como um agente cultural que, segundo Coelho (2006), tem como função não a criação artística propriamente, mas a criação de condições para que os outros possam criar artisticamente.

Neste caso, o professor de teatro deveria saber conduzir processos estético-teatrais, o que não significa oferecer fórmulas previamente estabelecidas nem tampouco sujeitar o ensino a um espontaneísmo ou subjetivismo gratuito, mas significa intermediar sistematicamente um trabalho de construção colaborativa através de experimentações de diferentes possibilidades de elaborações cênicas. Sua função é a de implantar no grupo indagações capazes de suscitar nos seus

integrantes, uma postura de pesquisador e não de mero receptor. Inserido nesse processo colaborativo³¹, o aluno adota a postura de criador e apreciador crítico de cenas, cujos olhares e atitudes inventivas são provocados com base nas situações experimentadas, nos diálogos e nas reflexões desenvolvidas durante os momentos de aprendizagem. Dessa forma, o ensino de teatro configura-se enquanto prática de uma pedagogia teatral crítica e dialógica, uma vez que os processos de aprendizagem são baseados em experimentos cênicos que envolvem continuamente a pesquisa, a reflexão e a sistematização de procedimentos de trabalho que são alvo constante de observações, análises e reflexões que podem resultar em reformulações. Daí percebe-se que os processos são pontuados por ininterruptos momentos de investigação, criação e recriação de metodologias. Para tanto, a adoção de um espírito de descoberta e a disponibilidade para o enfrentamento de novos desafios é fundamental. Martins (2006, p. iii) observa que:

Esta abordagem do aluno e do professor como pesquisadores tem seu fundamento teatral nas posições de diversos encenadores, como Bertoldo Brecht e Peter Brook, quando afirmam que o encenador não deve entender por ensaio a submissão àquilo que já está estabelecido anteriormente, mas como uma experimentação de diferentes possibilidades de configuração das cenas [...]. Sendo assim, o encenador deve utilizar os mais variados estímulos, provocando a multiplicidade de pontos de vista, estimulando novas experiências e a atitude de pesquisa dos participantes.

Dentre as possibilidades metodológicas capazes de proporcionar inúmeras experimentações cênicas sob um caráter de pesquisa, destaco novamente a importância da prática de jogos teatrais e dramáticos, bem como das improvisações teatrais, além de outras abordagens, como o método do drama, já comentado anteriormente.

Em relação às concepções de jogo acima mencionadas, Pupo (2001 apud SOARES, 2010, p. 22) aponta, sumariamente, algumas semelhanças entre as características do jogo teatral e do jogo dramático que merecem ser destacadas nesta pesquisa, uma vez que se aplicam perfeitamente a um ensino de teatro que, baseado na experimentação e na pesquisa, ambiciona correlacionar, por meio de ações inventivas, aspectos do teatro pós-dramático com temáticas, situações, emoções e sentimentos que configuram o cotidiano dos alunos.

³¹O processo colaborativo pressupõe a criação coletiva, na qual o espetáculo não é concebido por uma única pessoa, mas pelo grupo envolvido na atividade teatral. Neste caso, o trabalho dramatúrgico é frequentemente construído durante as improvisações realizadas nos ensaios, onde cada participante possui espaço para intervir e propor modificações. O encenador, inserido neste processo, atua como um coordenador capaz de estimular a equipe a “agrupar estilística e narrativamente seus esboços, a tender para uma criação coletiva” (PAVIS, 2011, p. 79).

Ambos, jogo teatral e jogo dramático, fundamentam-se na ideia de que a depuração estética da comunicação teatral é indissociável do crescimento pessoal do jogador. Ambos têm na plateia – interna do grupo de jogadores – um elemento essencial para avaliação dos avanços conquistados pelos participantes. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar e apresentam propostas de caráter estrutural, derivadas da linguagem do teatro, que permitem a formulação pelo próprio grupo, das situações, temas, desejos, que quer trazer à tona. Quando se lança em um jogo teatral ou dramático, o jogador é convidado a formular e responder a atos cênicos, mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis. Essa construção ocorre através de relações que o jogador produz aqui e agora com seus parceiros, ambiente, relações essas que implicam em intencionalidade, mas incluem também, necessariamente, fatores aleatórios. (PUPO 2001 apud SOARES, 2010, p. 22).

Para fazer valer a relevância do jogo como campo de possibilidades de criação e apreciação de formas e imagens teatrais, este não deve ser abordado simplesmente como meio para a aquisição de habilidades ou técnicas concernentes à linguagem em questão, mas concebido como objeto estético possuidor de um caráter poético, crítico e efêmero, dotado de teatralidade e “vida”, uma vez que agrega, simultaneamente, elementos cênicos e aspectos do cotidiano. Se conduzido pelo professor segundo este enfoque, o jogo poderá tornar-se uma fonte de conhecimento, proporcionando ao aluno uma educação estética³² capaz de sintonizá-lo com o mapa sociocultural de sua época e capaz de transformar o seu olhar e sua atitude diante do mundo.

Nesta perspectiva, o papel do professor não pode mais se limitar à propagação de conhecimentos, que atualmente é realizada de maneira mais eficaz por outros meios. Sua postura deve ser a de um provocador e catalizador da aprendizagem e do pensamento dos envolvidos nos processos que se encontram sob sua orientação. Neste caso, a atividade docente traduz-se no acompanhamento e gerenciamento de experiências e aprendizagens alicerçadas na troca de saberes. Paulo Freire (1996, p. 21) esclarece que:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir a compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade.

³²Diferente da educação artística, a educação estética não se restringe ao fazer artístico, à livre-expressão. Concebendo a arte como conhecimento, a educação estética integra “o fazer” e o “ver interpretante”, expandindo, desta forma, o campo da ação pedagógica em Arte. (BARBOSA 1998 apud SOARES, 2010).

Todavia, o professor, para concretizar uma prática educativa dialógica e problematizadora, necessita de um processo de formação que lhe garanta assumir o papel não somente de mediador, mas de investigador, com habilidades para aprender e observar, elaborar questões, levantar hipóteses, eleger e articular informações que possam expressar suas descobertas e questionamentos.

Com vistas a proceder da maneira supracitada, contemplando, inclusive, a aquisição de conhecimentos em torno do teatro contemporâneo, há um arsenal de competências pedagógicas e artísticas que o professor de teatro necessita desenvolver, tais como:

Saber expressar seu posicionamento artístico com relação ao teatro contemporâneo; reconhecer as principais referências históricas e teóricas da sua prática; saber elaborar projetos de intervenção cultural e de pedagogia do teatro; coordenar o aprendizado da leitura do teatro contemporâneo; conduzir o grupo de iniciantes e/ou atores desde a escolha do tema até a efetivação do acontecimento cênico, sem perder de vista o aspecto lúdico do processo; saber avaliar e redigir textos que sistematizem sua prática. (MARTINS, 2006, p. iv).

Dotado destes saberes, o professor poderá fornecer possibilidades de experiências estéticas para os sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando os seus verdadeiros interesses, a livre expressão, o fazer sistematizado, a fruição consciente, o entendimento das conexões históricas e dos contextos estéticos atrelados a culturas diversas (SANTANA, 2010). Proporcionando esta atmosfera propícia para a criação e a invenção artística, acaba por trabalhar dentro de uma perspectiva de ação cultural. Ressalto que esta última, assim como o teatro, incorpora um caráter interdisciplinar³³, uma vez que requer, como indica Coelho (2006), a elaboração de um projeto multifacetado, que possa coordenar as atividades para o qual se dirigem as ações.

³³A prática interdisciplinar é entendida aqui segundo o pensamento de Coelho (2006, p. 89) quando diz que esta é “uma experiência de integração, de totalização de colaborações variadas que não são unificadas, mas rigorosamente dialetizadas num amálgama onde tudo se transforma e, por exigência intrínseca do processo, se supera.” O teatro possui como qualidade inerente a interdisciplinaridade, já que congrega várias linguagens e é um trabalho coletivo por excelência, onde cada sujeito envolvido no processo se volta para um mesmo objetivo.

2.3 A arte performativa e as tecnologias da cena na escola

Outra questão que merece atenção neste capítulo diz respeito à inclusão das tecnologias de comunicação e informação³⁴ nos processos de ensino aprendizagem teatral, uma vez que, ao pensar o ser humano contemporâneo, não se pode fazê-lo sem levar em consideração seus avanços científico-tecnológicos e desvendar como isso afeta a sociedade que, atualmente, é marcada pela predominância da imagem e da realidade virtual, pela diversidade de ideias e ideologias, pela supressão de barreiras e de limites espaciais, pelo domínio das tecnologias e generalização das redes midiáticas.

É fato que este panorama tecnológico está revolucionando as práticas pessoais e sociais dos indivíduos, principalmente das crianças e adolescentes. As características destas tecnologias, como portabilidade, facilidade de uso, intensa interatividade, possibilidade de produções autorais e sociabilidade, têm alterado consideravelmente o papel do usuário que, ao invés de mero receptor, torna-se cada vez mais produtor de informações. Estas novas maneiras de intermedialidade provocam, portanto, a necessidade de novas possibilidades de intervenções educativas na perspectiva de uma cidadania digital (RIVOLTELLA 2006 apud FANTIN, 2009).

Como já debatido anteriormente, intervir nos processos educacionais na atualidade requer um estudo mais aprofundado a respeito das influências que as mídias exercem nos processos cognitivos, afetivos, éticos e estéticos dos jovens, já que a escola está inserida em um cenário social marcado pela velocidade tecnológica, pelas transformações nas formas de sociabilidade e interação, “pelo hiperestímulo insistente e desconcertante trazido pelos meios de comunicação e também pelos usos a partir da popularização das tecnologias cada vez mais portáteis e interativas.” (KRAN, 2009, p. 2). Ignorar a presença e os efeitos da cultura midiática no processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade é, conseqüentemente, inviabilizar uma prática educativa que prima pela dialogicidade, criticidade, interatividade com o universo extraescolar, autonomia e, principalmente,

³⁴O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) refere-se a conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na *World Wide Web* (WWW) a sua mais forte expressão.

que atribua relevância à realidade sociocultural dos educandos, uma vez que esta realidade está submersa num mundo marcadamente tecnológico.

Neste sentido, um dos grandes desafios que se instauram hoje no ensino de arte, é justamente como ver, como ouvir e como aprender e ensinar as artes aliadas às novas tecnologias. Saber como utilizá-las enquanto instrumentos de mediação cultural é, sem dúvida, tarefa dos arte/educadores da atualidade (BARBOSA, 2006).

Vale ressaltar ainda que para uma potencialização da recepção crítica e da produção artística na atualidade é necessário o uso das novas tecnologias e das mídias, pois que a arte hoje está se tornando cada vez mais um vetor de agregação de elementos técnicos, humanos, digitais etc. (DOMINGUES, 1997).

Observa-se que as tecnologias não devem ser concebidas unicamente como ferramentas de apoio durante as aulas, mas, sobretudo como mídias que possuem uma linguagem própria e, por isso, precisam ser apreendidas enquanto objetos de estudo, análise e experimentação tanto por parte dos educadores quanto dos próprios alunos. Tal concepção pode ser compreendida como possibilidade de mediações que fazem parte do campo mídia-educação, entendida como “possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva” (FANTIN, 2009, p.5). Isso provoca uma postura crítica e criativa de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para analisar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções culturais.

A verdade é que são inúmeras as possibilidades de utilização das tecnologias e das mídias no âmbito do ensino e da aprendizagem teatral que inclui tanto processos de apreciação quanto de produção artística, fazendo-se necessário, à luz do que recomendam os especialistas, propor algumas sugestões:

- a) utilização de *blogs* para postagens, apreciação e análise crítica de textos dramáticos, vídeos de montagens, experimentos e processos de criação cênica, trilhas sonoras, reportagens, entrevistas, publicação de eventos e críticas teatrais, etc;
- b) uso de câmeras digitais, celulares, computadores e *softwares* para gravação de áudios e vídeos para compor processos de montagens e experimentações cênico-teatrais;

- c) uso de *data show* e computador para aulas expositivas dialogadas, exibição e leituras de imagens e vídeos;
- d) utilização de celulares, câmeras digitais e filmadoras para produção de vídeos cinematográficos.

Considerando que a arte da performance³⁵ se configura como um rico campo de conhecimento teórico e prático da linguagem teatral contemporânea, e sendo uma linguagem que geralmente faz uso de equipamentos eletrônicos e digitais, então a elegi como proposição a ser introduzida no espaço escolar. A performance tende a escapar de definições rígidas de arte, artista, espectador ou cena pelo seu caráter essencialmente livre, anárquico, flexível e híbrido que “utiliza uma linguagem de soma: música, dança, poesia, vídeo, teatro de vanguarda, ritual. Na performance o que interessa é apresentar, formalizar o ritual. A cristalização do gesto é primordial” (COHEN, 2007, p. 50). Quanto às características dessa linguagem, pode-se destacar: a performance não é estruturada com base no modelo aristotélico com início, meio, fim, linearidade narrativa, etc. Ao contrário, apoia-se sob uma *collage*³⁶ como estrutura (tanto na elaboração final quanto no processo criativo) e num discurso da *mise en scène*³⁷ onde ação se concentra mais no como em detrimento do que está sendo feito (COHEN, 2007).

³⁵O termo performance equivale à eventos artísticos que se encontram fora dos padrões convencionais do espetáculo teatral, que podem agregar várias linguagens, como artes visuais, teatro, dança, música, vídeo e poesia. Comumente, estes eventos acontecem em espaços cênicos alternativos, ou seja, não propriamente teatrais e contam com a participação direta do público (COHEN, 2007).

³⁶A utilização da *collage*, na performance, reforça a busca da utilização de uma linguagem gerativa ao invés de uma linguagem normativa, ou seja, ao invés de fazer uso de um discurso verbal e/ou imagético que seja linear, encadeado e hierarquizado segundo as regras da gramática discursiva, utiliza-se de fragmentos que tendem a ser gerativos, associados livremente. O processo de *collage*, na performance, evidencia também a importância do encenador (colador), que ganha o status de elemento preponderante do processo. Dessa forma, a utilização da *collage* na performance resgata, no momento de criação, a partir do processo de livre-associação, a sua intenção mais primitiva, fluida, proveniente dos conflitos inconscientes dentro de um movimento de reconstrução de mundo onde geralmente vão se justapor imagens que na realidade cotidiana nunca apareceriam juntas (COHEN, 2007).

³⁷Expressão francesa que significa encenação, ou seja, o espetáculo como um todo resultante dos meios de expressão cênica, incluindo-se a interpretação do ator, o cenário, o figurino, a iluminação e demais recursos de linguagem cênica (VASCONCELLOS, 1987, p.130). Vale ressaltar que na performance, não há uma hierarquização tão grande dos elementos cênicos quanto no teatro. A cena, por exemplo, não é necessariamente do ator, sendo este considerado como um elemento a mais no espetáculo (COHEN, 2007).

A ambiguidade entre a figura do *performer* e a personagem que ele representa³⁸; o entrecruzamento da arte e não arte; a utilização de espaços não convencionais; a ruptura da representação em prol do reforço do instante; o anti-ilusionismo; o deslocamento de referências e signos de seus lugares comuns; a aproximação e o entrelaçamento de elementos de diferentes espécies, naturezas e domínios ontológicos; extrema simplificação da forma e condensação de materiais e ideias e o investimento em dramaturgias pessoais são outras qualidades concernentes ao gênero performático (FABIÃO, 2009; GLUSBERG, 2009).

Um aspecto interessante a respeito da arte da performance, que cabe ser mencionado por estar em perfeita sintonia com a proposta estético-pedagógica defendida na pesquisa, é quanto ao uso da fala. Raramente, nesta linguagem, um texto é dito sem o uso de equipamentos eletrônicos, ou seja, normalmente, “a fala ou é apoiada em microfone ou é apresentada (em *off* ou em cena) através de gravadores” (COHEN, 2007, p. 74)³⁹. Para ele, o principal motivo para essa *eletronificação* da fala, é reflexo do tempo e do modo de vida da sociedade que vivencia a era da eletrônica e da cibernética. Neste sentido, o som que predomina no subconsciente é o som da mídia, ou seja, o som da televisão, do rádio, do computador, das músicas eletrônicas. Assim, compete ao artista captar uma série de informações produzidas pelas mídias e codificá-las através da arte, em mensagem para o público que se traduz em releituras de mundo a partir da utilização de diversas propostas estéticas como a *collage*, os sons eletrônicos, as imagens, etc. Enquanto a mídia manipula a realidade criando artificialmente padrões, mitos e imagens, a performance visa utilizar estes mesmos instrumentais para também manipular o real sob outros olhares.

A inserção da performance aliada às mídias no contexto educacional poderá proporcionar experimentações interdisciplinares de enorme relevância, uma vez que o aluno, através do contato teórico e prático com esta linguagem, será capaz de refletir sobre aspectos essenciais do teatro do século XX. Isso porque, sendo a performance uma prática antiteatral que opera num sentido completamente oposto ao ilusionismo e ao narrativismo, acaba incorporando um status de

³⁸Enquanto atua, o *performer* se polariza entre os papéis de ator e personagem, ou seja, há um jogo constante entre a personagem e o ator que trabalha sobre sua *máscara* numa perspectiva ritualística, extracotidiana (COHEN, 2007; GLUSBERG, 2009).

³⁹A utilização de equipamentos eletrônicos, portanto, não deve ser considerada uma regra. Destaquei esta concepção do Cohen (2007) para ilustrar uma possibilidade de uso das tecnologias nos processos de aprendizagem teatral, a partir da Performance.

importante referência no processo de compreensão de certos aspectos de um teatro contemporâneo interessado em discutir seus espaços de atuação, seus mecanismos de produção e recepção e suas concepções de corporeidade e dramaturgia.

Com base nas abordagens destacadas até agora, percebe-se que as mais recentes proposições para o ensino de teatro são interceptadas, de um modo geral, por alguns pontos em comum, como a articulação dos conteúdos próprios desta linguagem aos aspectos dos contextos socioculturais dos alunos; a primazia da experiência e da pesquisa durante os momentos de aprendizagem que incluem a produção e recepção teatral; a experiência individual circunscrita no interior das criações coletivas e a compreensão da arte como sendo educadora por si mesma.

Desse modo, posso dizer que são inteiramente compatíveis com a intenção primordial desta pesquisa que é a de suscitar provocações e reflexões para que os professores atuantes no contexto das escolas públicas estaduais ludovicenses possam reavaliar e redimensionar sua práxis artístico-pedagógica, desenvolvendo ou ampliando no seu ambiente de trabalho, ações artístico-educacionais capazes de concretizar uma prática educativa dialógica, interdisciplinar, crítica e inventiva, alicerçada na pesquisa, na troca e na experiência sensível.

3 A PRESENÇA DO TEATRO NO ENSINO MÉDIO DE SÃO LUÍS (MA)

Neste capítulo serão tratadas as questões relativas à metodologia da pesquisa e seus desdobramentos, caracterizando assim a dinâmica do processo investigativo. De forma complementar apresento a análise dos dados empíricos e destaco o perfil dos docentes atuantes nos contextos investigados, bem como o panorama do ensino de teatro recorrente nas escolas públicas estaduais de nível médio de São Luís (MA), relacionando-o com o atual contexto sociocultural e com as recentes proposições conceituais e metodológicas desenvolvidas nesta área de conhecimento.

3.1 Descrição do processo investigativo

A especificidade do objeto de estudo desta pesquisa exigiu para seu desenvolvimento a junção de procedimentos metodológicos articulados através da abordagem qualitativa, envolvendo o estudo de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, contato direto da pesquisadora com a situação estudada, dentre outros aspectos.

De acordo com Godoy (1995) a pesquisa qualitativa apresenta, dentre outras características, o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave que tem como preocupação maior a interpretação dos fenômenos.

Assim, o presente trabalho, que tem como centro de observação e análise o ensino de teatro desenvolvido no contexto das escolas públicas estaduais de São Luís, possui um caráter qualitativo, uma vez que considera os processos de ensino-aprendizagem teatral examinados, e principalmente os sujeitos que protagonizam tal ensino como fontes diretas dos dados, além do papel desta pesquisadora enquanto docente da mesma área de conhecimento e atuando no mesmo contexto investigado.

O desenvolvimento de uma pesquisa requer que se faça um recorte temporal-espacial de um determinado fenômeno por parte do pesquisador em função do objeto de estudo. Neste caso, foi realizada no segundo semestre de 2011, uma pesquisa de campo em escolas públicas estaduais de nível médio, modalidade

ensino regular⁴⁰, localizadas no município de São Luís (MA). A pesquisa de campo foi desenvolvida com base na compreensão de Minayo (1992, p. 53), ou seja, como um “[...] recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada com base em teorias que fundamentam o objeto da investigação”.

A primeira providência para a execução da pesquisa de campo, realizada no mês de outubro de 2011, consistiu no pedido de autorização protocolado junto à Unidade Regional de Educação (URE)⁴¹ – São Luís, por meio de ofício expedido pelo PGCult/UFMA (ANEXO A)⁴². Tal solicitação teve como objetivo obter informações sobre as escolas estaduais de ensino médio localizadas no município de São Luís, bem como autorização para adentrá-las e contatar os sujeitos da pesquisa. Esta solicitação buscou ainda autorização para realização da pesquisa proposta com a observação das aulas, entrevistas com professores de arte e aplicação de questionários com alunos e professores.

A autorização oficial à realização da pesquisa foi emitida no dia 13.10.2011, conforme atestam os documentos em anexo (ANEXOS B e C). Quanto às informações solicitadas, precisei reiterar o pedido e estas só me foram repassadas, parcialmente, no dia 04.11.2011 (ANEXO D). Recebi, portanto, a relação das escolas jurisdicionadas a URE – São Luís (ANEXO E)⁴³, mas o mapeamento específico dos professores de arte que eu também havia requerido, não foi possível, visto que a referida repartição só dispunha do mapeamento de professores por escola, o que inclui todas as disciplinas. O encaminhamento que me foi sugerido pela URE – São Luís foi que entrasse em contato diretamente com as escolas para a coleta dos dados relativos aos professores de arte, como consta no Anexo D.

Segundo dados fornecidos pela Coordenação Pedagógica da URE de São Luís, as escolas que oferecem ensino médio, modalidade regular, circunscritas ao

⁴⁰Esta denominação ensino médio regular é utilizada para distingui-lo do ensino médio, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁴¹A Unidade Regional de Educação (URE) – São Luís é o setor diretamente responsável pelas escolas dos cinco municípios da Região Metropolitana de São Luís: São Luís, Paço do Lumiar, São José de Ribamar, Raposa e Alcântara.

⁴²O tema do trabalho dissertativo que consta no documento sofreu alteração ao longo da pesquisa.

⁴³As escolas jurisdicionadas a URE – São Luís totalizam 13 pólos. Em anexo constam somente os 10 pólos cujas instituições são localizadas no município de São Luís (MA).

município de São Luís (MA), estão agrupadas em 10 pólos⁴⁴, totalizando 71 escolas, como demonstra o Anexo E. Esta totalidade, por sua vez, leva em consideração os três turnos de funcionamento e inclui 61 escolas-sede e 10 anexos⁴⁵.

Compreendendo que esta quantidade de escolas é muito extensa, o que tornaria a pesquisa de difícil execução, optei por delimitar o universo da pesquisa, considerando somente as escolas-sede que oferecem o ensino médio, modalidade regular, nos turnos diurnos⁴⁶, o que resultou num total de 57 instituições.

A partir da identificação destas 57 instituições, foram visitadas 37 escolas, com o objetivo de identificar os professores que trabalhavam com a linguagem teatral na sala de aula.

Convém esclarecer que o recorte de 37 escolas ocorreu de forma relativamente aleatória, considerando principalmente as limitações que se apresentaram durante a investigação no campo. A dificuldade de localização de alguns endereços e a disponibilidade de tempo para visitar as escolas se constituíram limites determinantes desse recorte. Sendo assim, a facilidade de acesso e comunicação com as instituições e a consequente otimização do tempo para o levantamento dos dados foram os critérios adotados para a definição do campo de investigação.

A visitação realizada nas 37 escolas resultou num mapeamento de 93 professores de arte⁴⁷, porém somente 18 declararam trabalhar com a linguagem teatral na sala de aula, sendo estes pertencentes ao quadro de docentes de 14 escolas da rede estadual de ensino, a saber: Centro Educacional Mário Meireles, Unidade Integrada Maria José Aragão, Centro de Ensino Menino Jesus de Praga, Centro de Ensino Cidade de São Luís, Centro Educacional Manoel Beckman, Centro Educacional Maria Mônica Vale, Centro Educacional Gonçalves Dias, Centro

⁴⁴Os pólos são organizados considerando a localização geográfica das instituições de ensino. Cada pólo corresponde a um conjunto de escolas circunvizinhas.

⁴⁵As escolas da rede estadual são organizadas em escolas-sede e em anexos devidamente registrados pelo Ministério da Educação. Tais anexos são, na maioria das vezes, vinculados diretamente a uma escola-sede e normalmente são construídos para atender uma demanda de alunos que a escola-sede já não é capaz de comportar.

⁴⁶As escolas-sede e os turnos diurnos foram escolhidos por possuírem um maior contingente de professores de arte, uma vez que o número de turmas é mais extenso. Além disso, no turno noturno, a modalidade de ensino predominante é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que escapa do foco de análise desta investigação.

⁴⁷O número total de professores de arte que compunha o quadro de docentes da rede estadual de São Luís (MA), nível médio, em 2011, era de 189 docentes, incluindo contratados e efetivos. Esta informação foi concedida pela Superintendência de Estatística da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-MA).

Educacional Margarida Pires Leal, Colégio Militar Tiradentes, Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA), Centro Educacional Liceu Maranhense, Centro Educacional Modelo Benedito Leite, Centro Educacional São José Operário e Centro Educacional Barjonas Lobão.

De posse dessas informações, as ações exploratórias de campo focaram dois públicos distintos: os 18 professores que declararam desenvolver processos de aprendizagem teatral na sala de aula e uma amostra de 409 discentes que formavam o público-alvo destes processos. É importante esclarecer que tal amostra fora suficiente para a apreensão das múltiplas dimensões do objeto de estudo, uma vez que a reincidência das informações obtidas foi fundamental para a incursão na realidade investigada bem como para a sua configuração e compreensão.

Para a coleta de dados foram utilizados questionários direcionados aos alunos (APÊNDICE A), professores (APÊNDICE B) e gestor da URE – São Luís. Este último foi elaborado visando à aquisição de informações prévias fundamentais para o prosseguimento das ações exploratórias de campo, a saber: o mapeamento das escolas de nível médio circunscritas ao município de São Luís (MA) com seus respectivos endereços e telefones para contato, a quantidade e a relação de professores de arte em exercício nestas escolas. Em função da necessidade de complementação de informações realizei entrevistas com os professores a partir das questões propostas no questionário.

Os procedimentos utilizados para a captação dos dados foram:

- a) observação direta de aulas;
- b) aplicação de questionários com alunos e professores de arte que declararam trabalhar a linguagem teatral na sala de aula;
- c) entrevista com professores⁴⁸;
- d) análise do plano didático anual da disciplina Arte⁴⁹, destinado ao Ensino Médio, elaborado e sugerido pelo setor de Currículo da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEEDUC-MA) (ANEXO F) e análise de outros documentos, no caso, de planos de aula e de curso de alguns professores cujos trabalhos foram investigados.

Devido à dinâmica de funcionamento das escolas a observação direta de

⁴⁸As entrevistas consistiram em retomada de algumas respostas ao questionário que necessitavam de complementações.

⁴⁹Este plano é entregue aos professores como referencial. Porém, os docentes acabam tornando-se meros executores deste documento.

momentos de ensino-aprendizagem de teatro ficou restrita a duas aulas apenas⁵⁰. Sendo assim, validei as informações que foram possíveis coletar, tendo em vista que o estudo baseia-se na abordagem qualitativa. Além disso, considero que os questionários aplicados e as entrevistas realizadas com os docentes investigados ofereceram amplo respaldo para as observações e análises formuladas neste estudo, uma vez que contemplam indagações, reflexões e posicionamentos acerca de vários aspectos conceituais e metodológicos que envolvem os processos de ensino-aprendizagem em Teatro no contexto escolar.

Para o tratamento e sistematização dos dados coletados, utilizei procedimentos de tabulação com o auxílio do programa Excel 2007, cujas ferramentas foram fundamentais na organização de planilhas, quadros, tabelas e gráficos.

Cabe mencionar ainda que dentre as 37 (trinta e sete) escolas pesquisadas, detectei quatro delas com formação de grupos teatrais que desenvolvem processos de encenação sob um regime de trabalho denominado de extraclasse ou extracurricular⁵¹. Dos quatro grupos identificados elegi o da Escola José Maria Aragão, o Grupo de Arte Maria Aragão (GAMAR) e o da Escola Mário Meireles, o Meireles Grupo Estudantil de Teatro, para observar e analisar algumas sessões de trabalho. Vale destacar que para esta escolha, considerei a continuidade com que vem sendo desenvolvido o trabalho e a consolidação de uma pedagogia teatral adotada por esses grupos, fator indispensável à construção de uma identidade teatral que possui como base as perspectivas teóricas e metodológicas que orientam seus processos cênicos. Além disso, ambos incorporam em seus processos de criação, aspectos característicos do teatro pós-dramático⁵², estando, portanto, em sintonia com o posicionamento conceitual e metodológico defendido neste estudo.

Porém, como o calendário escolar estava findando, as atividades dos grupos já estavam em fase conclusiva, o que comprometeu a observação de

⁵⁰ As trocas de horários, alguns professores estavam aplicando prova, em outros casos, os alunos ou estavam ausentes (em aulas-passeio) ou assistiam aulas de outras disciplinas. Estas foram algumas situações enfrentadas.

⁵¹ As quatro escolas foram CINTRA, CEM Maria Mônica Vale, José Maria Aragão e Mário Meireles.

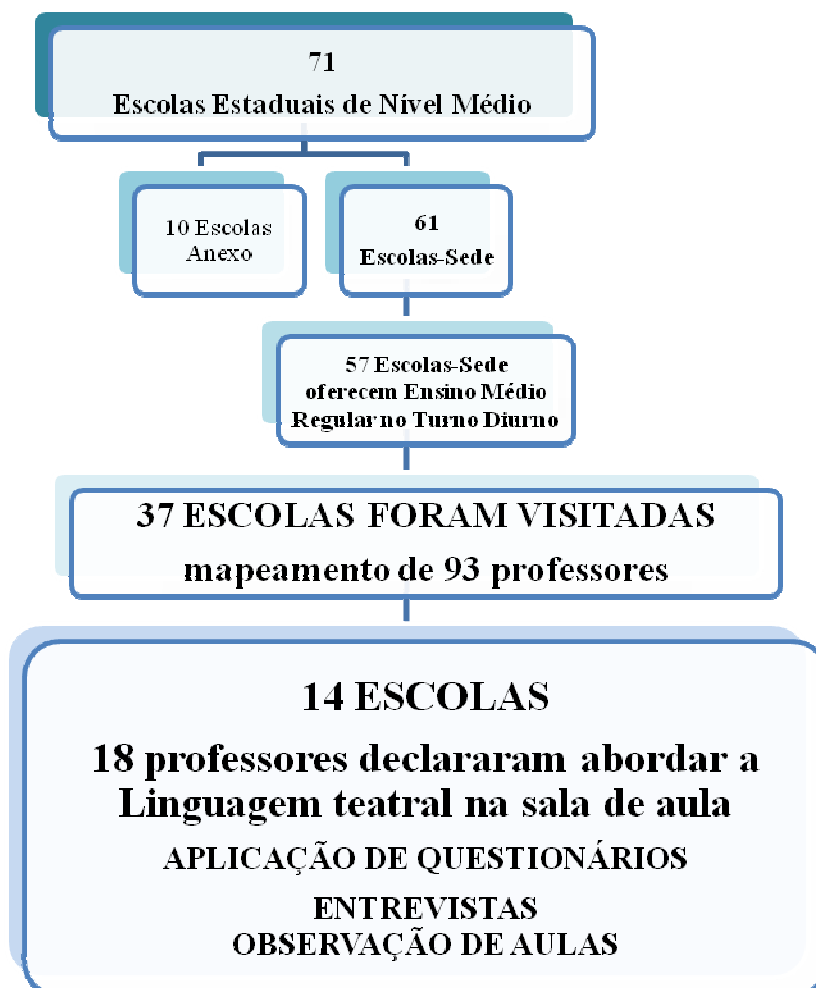
⁵² Dentre outros aspectos, os grupos trabalham na perspectiva de criação colaborativa; utilizam o jogo como base de criação cênica; trabalham com intertextualidades; contemplam, em suas montagens, assuntos relativos ao cotidiano dos alunos e rompem com o protagonismo. As informações a respeito dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos foram coletadas e registradas a partir de um diálogo informal que travei com os professores responsáveis.

processos de trabalho e consequentemente, um aprofundamento maior dos dados. Os professores responsáveis pelos grupos também estavam sem tempo disponível para maiores esclarecimentos, estavam ocupados com atividades típicas de encerramento de ano letivo como correção de provas, lançamento de notas em cadernetas, entrega de resultados, agendamento e realização de provas de recuperação.

Sendo assim, os processos de trabalhos desenvolvidos pelos referidos grupos se constituem como possibilidade investigativa para a continuação deste estudo.

As estratégias de delimitação do campo e dos sujeitos da pesquisa podem ser melhor visualizadas na figura 1.

Figura 1 – Fluxograma – universo de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações da Unidade Regional de Educação – São Luís (MA).

Para a análise dos dados sistematizados, considerei o paradigma qualitativo que, de acordo com Maanen (1979 apud NEVES, 1996, p. 1),

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Alicerçada neste conceito, o processo de análise centrou-se muito mais na descrição e interpretação dos fenômenos do que propriamente no alcance de resultados ou de um produto, ou seja, na qualidade de pesquisadora busquei, respaldada nas formulações teóricas consultadas e empreendidas no decorrer deste estudo, captar os sentidos, os significados que emergiram das redes de relações que configuraram a realidade investigada, concebendo-a, por conseguinte, como um dado dinâmico, passível de constantes redimensionamentos e inúmeras interpretações.

É importante salientar que as categorias de análise foram estruturadas em atenção às recomendações contidas na experiência de autores selecionados para tal, que empreenderam estudos acerca da linha de pesquisa privilegiada no presente trabalho. São elas: perfil docente (capacitação profissional; interesses e oportunidades culturais) e o ensino de teatro a partir das representações dos docentes e discentes investigados.

Para a construção do perfil docente como para a descrição das características que configuram o ensino de teatro desenvolvido nas escolas investigadas, ocorreram momentos de observação direta de aulas; análise dos planos de aula e de curso; análise das representações dos professores e alunos pesquisados, considerando que as representações sociais se constituem como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET 2001 apud ENS; GISI; EYNG, 2011, p. 319) ⁵³. Sobre isso, cabe salientar ainda, que embora os sujeitos investigados pertençam a realidades escolares distintas, não houve discrepância entre as informações, opiniões e reflexões emitidas pelos mesmos durante a captação dos dados.

Neste sentido, infiro que a configuração do ensino de teatro desenvolvido

⁵³ O uso operacional do termo *representação* remete-se à noção de *opinião* dos sujeitos que colaboraram com a investigação, extraída através de suas falas, respostas a questionários e outros procedimentos.

nas instituições pesquisadas pode se estender a outras realidades escolares, circunscritas na esfera pública estadual de São Luís. Embora não tenham sido alvo direto de investigação, traduziram-se através das representações coletadas, sistematizadas, analisadas. Guareschi (2007 apud ENS; GISI; EYNG, 2011, p. 319) corrobora este posicionamento quando apresenta a seguinte reflexão:

Se prestarmos atenção ao nosso agir, veremos que é impossível pensar, falar e mesmo agir, sem que por detrás, como pressuposto haja algo que a ver com cultura, as crenças, os valores: é a isso que designamos de Representações sociais.

Outro aspecto que cabe ser mencionado em relação ao processo de análise dos dados, relaciona-se ao meu envolvimento profissional com o contexto investigado.

Sobre isso, Martins (2004 apud ANDRADE, 2007, p. 24) adverte a respeito do “caráter não-neutro da pesquisa em ciências sociais devido ao compromisso com valores que o conhecimento por ela construído envolve.” Nesse sentido, a autora revela que não se pode ignorar, dentro da perspectiva sociológica, a influência da posição social, da história de vida, dos interesses e pré-juízos do pesquisador.

No caso desta pesquisa, minha experiência anterior com o contexto investigado fomentou maiores possibilidades de reconhecimento e apropriação desta realidade que é tão complexa. Ainda que as conclusões formuladas neste estudo não tenham refutado as minhas observações prévias, saliento que, durante a análise dos dados, adotei uma postura vigilante para que meus preconceitos não ofuscassem os fatos.

Referenciando-me nas proposições conceituais e metodológicas ventiladas acima, darei prosseguimento a este capítulo relatando e analisando as informações obtidas na investigação de campo, iniciando pela construção do perfil dos professores investigados.

3.2 Discutindo o perfil docente com base na realidade e na literatura

O perfil docente foi construído de acordo com as seguintes categorias de análise: capacitação profissional (formação acadêmica; atuação docente; participação em cursos e eventos da área) e perfil cultural, em que fiz o levantamento das atividades culturais, experiências estéticas e artístico-pedagógicas vivenciadas com maior frequência, fora do contexto escolar, pelos sujeitos em

questão. Admitindo, todavia, que as experiências estéticas e artísticas que o professor usufrui fora da escola podem repercutir diretamente nas suas concepções e práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas no seu contexto de trabalho, sinalizo que, eventualmente, as argumentações relacionadas ao perfil cultural dos professores e ao ensino do teatro estarão em total confluência a ponto de se suplantarem as categorias estabelecidas.

3.2.1 Capacitação profissional

Os comentários referentes à capacitação profissional não serão restritos aos 18 docentes que participaram diretamente da investigação por considerar que algumas situações observadas durante o mapeamento dos professores são de suma importância para um maior reconhecimento da realidade pesquisada.

Nas escolas investigadas, foi constatada a predominância de professores com formação em Artes Visuais, o que resulta na centralização desta linguagem nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na disciplina Arte, como será tratado mais adiante.

Os dados obtidos referentes à formação inicial dos professores entrevistados revelaram que dos 18 docentes que afirmaram trabalhar a linguagem teatral na sala de aula, somente 06 têm formação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, enquanto que 12 são habilitados em Artes Plásticas ou Artes Visuais⁵⁴.

A conclusão da formação inicial da maioria data de tempo recente situado entre os anos de 2002 e 2012. Sete dos professores pesquisados afirmaram ter concluído cursos de pós-graduação, sendo que 03 fizeram pós na área de Artes Visuais ou Cultura, 01 na área de Arte-Educação (Metodologia do Ensino das Artes) enquanto que os demais cursaram pós-graduação na área de educação. Tais dados permitem inferir que os professores partícipes desta pesquisa não são totalmente desconhecedores das recentes propostas metodológicas para o ensino de arte. Além disso, demonstram que os mesmos estão investindo na sua formação profissional.

⁵⁴ Estes dados refletem a situação geral, pois como se pôde ver, dos 93 professores mapeados, apenas 18 afirmaram contemplar a linguagem teatral na sala de aula.

O tempo de atuação dos docentes entrevistados no magistério é considerável, uma vez que varia de 02 a 16 anos, sendo que a maioria dos pesquisados tem mais de 06 anos de magistério, o que pode ser considerado um dado interessante, uma vez que se conjectura que a experiência desenvolvida durante um período de tempo relativamente longo, oferece maior respaldo para a formulação de percepções mais amadurecidas e abrangentes.

Somente três dos entrevistados afirmam trabalhar na rede privada de ensino, complementando a jornada de trabalho. Os demais se dedicam exclusivamente à rede pública, com maior ênfase na estadual e no ensino médio. Quase a totalidade, salvo uma exceção, trabalha no mínimo, em duas séries deste nível de ensino.

Em relação à jornada de trabalho, 90% dos entrevistados exercem suas atividades profissionais em mais de um turno e em instituições diferentes, fato que, indubitavelmente, compromete uma dedicação e um envolvimento maior com a dinâmica social, cultural e pedagógica de um único espaço escolar, o que, por sua vez, fragmenta a atuação do professor e, conseqüentemente, os resultados de seu trabalho. Além disso, esta realidade dificulta a participação dos professores em atividades extraescolares, que poderiam ampliar suas concepções estético-pedagógicas e enriquecer sua performance profissional.

Durante o processo de mapeamento dos 93 professores, realizado nas 37 instituições, deparei-me com o fato de que muitos docentes que estavam atuando na rede em 2011 eram contratados para prestação de serviço temporário, inclusive 06 dos entrevistados encontravam-se nesta condição. Apesar de não possuir dados que me permitam precisar numericamente esta situação em sua totalidade, este aspecto da realidade investigada, certamente, dificulta ou mesmo impossibilita o aprofundamento e a consolidação de um trabalho artístico-pedagógico contínuo.

Entre os 93 professores mapeados, também identifiquei alguns casos que merecem destaque. Um deles refere-se ao fato de que foram detectados docentes com formação em Pedagogia, Letras e História, que estão atuando como professores de arte. Travando um breve diálogo com eles, testemunhei que sentimentos de angústia, insegurança e desânimo assombram suas práticas pedagógicas devido ao despreparo que os mesmos possuem para desenvolver um trabalho com maior propriedade. Inclusive, é interessante mencionar que o ensino desenvolvido por estes se limita à exposição de conteúdos referentes à história da

arte e quando desenvolvem atividades práticas, estas são sustentadas pelo improviso intuitivo e não pela apropriação conceitual e metodológica dos códigos das linguagens.

Outro aspecto da realidade que merece ser destacado trata-se do fato de que alguns professores que possuem formação em Artes Cênicas preferem abordar assuntos relacionados à história da arte por serem mais viáveis dentro das condições de trabalho. Como irei discutir melhor adiante, a escassez de tempo, de espaços adequados, a grande quantidade de alunos por turma e os conteúdos que vêm sendo contemplados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), são os principais motivos que os impedem de trabalhar a linguagem teatral na sala de aula.

No quesito qualificação profissional, os docentes que participaram da entrevista, em sua maioria, afirmam que raramente participam de cursos de formação continuada. Dentre os motivos apresentados, alegam que praticamente não existem cursos desta natureza oferecidos pela SEEDUC-MA, salvo uma formação que ocorreu em 2010, mas que, segundo alguns, não contribuiu em quase nada para o redimensionamento de suas práticas, como demonstra os relatos a seguir:

Teve um recentemente, mas não contribuiu em nada para mudanças no meu pensar e fazer pedagógico. O tempo é mínimo para conseguir fazer algo relevante. (Professor A).⁵⁵

Tem contribuído em termos, pois ainda são muito poucos. Aliás, só me recorde de um. (Professor C).

Fiz somente um pelo estado por admiração ao professor orientador. Mas não foi o ideal e nem próximo ao significado do proposto. Mas valeu rever o professor. (Professor F).

Não contribuiu em quase nada. (Professor G, Professor H, Professor J e Professor L)

Apenas dois dos entrevistados consideraram que a formação de 2010 contribuiu positivamente “na elaboração do plano anual e em planejamentos que trabalharam direcionamentos metodológicos” (Professor D e Professor I). Os demais desconhecaram completamente a iniciativa.

A não liberação oficial pelos gestores e a consequente falta de disponibilidade de tempo, também são apresentados constantemente como fatores que coíbem a participação dos professores em cursos ou eventos da área como

⁵⁵Os docentes e discentes diretamente envolvidos na pesquisa serão identificados, respectivamente, por meio de letras e números, para que suas identidades sejam devidamente preservadas.

congressos, encontros, oficinas, minicursos, *workshops*, etc. Diante das circunstâncias, quando conseguem presenciar tais eventos, a participação fica, na maioria das vezes, restrita à audição de algumas palestras, ou seja, os docentes quase nunca participam de experimentações cênicas trabalhadas em oficinas ou minicursos da área, como relata o Professor H: “Quando posso ir a estes eventos, participo somente no que se refere a palestras”. Inclusive, àqueles que abordam o Teatro na sala de aula, mas que são formados numa outra linguagem, quando participam, priorizam a sua área específica conforme exposto nos depoimentos:

Geralmente, quando posso participar, escolho os temas voltados a minha habilitação que é Artes Plásticas. (Professor C).

Difícilmente participo de oficinas ou minicursos e quando posso, participo de oficinas dentro da linguagem visual. (Professor G).

Nunca tive oportunidade de participar devido à falta de tempo. Em geral, assisto a palestras e a uma ou outra apresentação, mas nada da área de cênicas. (Professor L).

Esta condição demonstra que o professor especializado em uma linguagem artística tende a investir na aquisição de conhecimentos que venham a enriquecer a sua formação inicial o que, conseqüentemente, provoca um distanciamento maior com as linguagens para as quais ele não foi habilitado. Este fato, sem dúvida, torna a prática da polivalência ainda mais problemática.

3.2.2 Interesses e oportunidades culturais

Os processos de criação puramente artísticos ou mesmo aqueles situados na dimensão da arte-educação que são desenvolvidos em espaços extraescolares⁵⁶, indicam que existem procedimentos criativos que necessitam adentrar os contextos educacionais formais “para que se torne viável a ruptura do esquema rígido imposto pela compartimentalização disciplinar, de maneira a favorecer uma prática de arte embevecida de cotidiano e vida” (SANTANA, 2010, p.11).

Partindo desse pressuposto, considere relevante fazer o levantamento das principais formas de lazer que os professores desfrutam nos espaços extraescolares. O centro de observação, todavia, gira principalmente em torno das

⁵⁶Posso elencar alguns exemplos: exposições, shows, circo, teatro desenvolvido em comunidades, pedagogias teatrais desenvolvidas por grupos, recitais de poesia, festividades da cultura popular, etc.

atividades culturais e artísticas, às quais os professores se dedicam quando estão fora do seu ambiente de trabalho. Isso porque, baseada na literatura recente, considero inquestionável o fato de que as experiências estéticas e artísticas vivenciadas pelos docentes são de fundamental importância para a [re]construção do seu pensar e fazer artístico-pedagógico, principalmente quando a docência em arte encontra-se ambientada nos parâmetros da cultura contemporânea que tende a articular elementos provenientes de contextos diversos.

Percebendo-se como agente de sua própria mudança, o professor é impelido a desfrutar de experiências estéticas, artísticas e pedagógicas que poderão redimensionar seu olhar, suas ideias e consequentemente, sua prática educativa. Afinal, como proporcionar um ensino de teatro que possa dialogar efetivamente com aspectos culturais e com os processos criativos contemporâneos se o professor fica restrito aos conhecimentos propagados nos livros? É imerso no próprio ato criativo e na efervescência dos eventos artísticos que o docente desenvolverá seu gosto pelas artes, além de adquirir maiores subsídios que o auxiliarão no intercâmbio entre os conhecimentos conceituais, culturais, artísticos, estéticos e pedagógicos situados tanto no âmbito do saber erudito quanto no popular.

Dentre as questões essenciais para a docência em artes, Santana (2010), dentre outros autores, evidencia justamente que o professor, inserido num processo educativo pessoal, precisa adotar um perfil de artista-docente⁵⁷, que fala, redige, lê e gosta de arte. E mais: afirma que é impossível para um professor ensinar qualquer que seja a linguagem artística sem que esteja vivenciando ou tenha vivenciado experiências estéticas relevantes.

Este posicionamento articula-se perfeitamente ao pensamento de Freire (1996, p. 22) quando alerta que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Somente assim o professor poderá adquirir aptidões que possam qualificá-lo como um profissional cuja função não seja limitada à propagação de conhecimentos teóricos sobre arte, mas que, além disso, seja focada na criação de

⁵⁷O artista-docente, extrapolando a concepção do professor como mediador entre o aluno e o universo da arte, passa a ser visto como a fonte do conhecimento em/através da arte. Ou seja, dotado de competências artísticas e pedagógicas, “ele tem a possibilidade de criar e recriar e, principalmente, de ‘propor’ – desta vez não somente um trabalho artístico eventualmente com um fundo educacional, mas um ‘trabalho artístico-educativo’” (MARQUES, 1999, p.113, grifo do autor).

um ambiente de aprendizagem mais dinâmico porque favorável à experiência artística e estética.

Os docentes investigados desfrutam de experiências estéticas fora do contexto escolar com menos frequência que a necessária. Esporadicamente vão ao teatro ou comparecem às exposições de arte. Ir ao cinema, realizar leituras, navegar na Internet, ver televisão, passear em *shoppings* e ouvir música são atividades vivenciadas com maior frequência, sendo que algumas delas como ir ao cinema e ao *shopping* ficam restritas aos fins de semana e feriados. Há que se ressaltar que quando acessam a Internet, passam a maior parte do tempo dedicando-se à troca de emails e à leitura de revistas e jornais. Quanto aos programas televisivos, os mais apreciados pelos entrevistados são os telejornais, filmes e novelas. Atividades como ir a *shows*, frequentar bibliotecas, bares, festas, boates e viajar fazem parte do universo dos professores entrevistados, embora de forma tímida.

Com base nessas informações, nota-se que o exercício educativo pessoal do professor, que tem como alicerce a vivência de experiências artísticas e estéticas fora do contexto escolar, ainda não é praticado a contento.

Durante o processo de coleta dos dados, dialogando com os professores sobre as questões contempladas nos questionários, pude perceber que os docentes não usufruem de experiências estéticas com maior frequência, devido, principalmente, ao pouco tempo que dispõem para tal. Geralmente, quando não estão no ambiente de trabalho, aproveitam para se dedicar à família, para colocar as tarefas escolares burocráticas em dia ou ainda para atividades de lazer mais descompromissadas.

Além disso, ficou evidente que os professores ainda não captam com muita clareza o grau de importância que as experimentações estéticas usufruídas fora da escola podem ter para o redimensionamento de suas práticas pedagógicas, pois não conseguem articular sistematicamente e pedagogicamente as suas experiências estéticas pessoais com os conteúdos formais.

Ao inquirir aos professores, por exemplo, a respeito de como a participação deles em eventos como Semana de Teatro, Semana de Dança do Maranhão e Mostra SESC Guajajara de Artes⁵⁸ se conecta com o aprender e

⁵⁸Em São Luís (MA) acontecem anualmente três eventos de grande proporção na área de teatro, dança e artes em geral: Semana de Teatro, Semana de Dança do Maranhão e Mostra SESC Guajajara de Artes.

ensinar arte na escola, observei nos registros que a maioria reduz esta relação à possibilidade de proporcionar a ida dos alunos a estes eventos, o que é considerado, na abordagem aqui defendida, como uma prática de extrema relevância tanto para a formação de público quanto para a formação de espectadores, através de procedimentos de mediação conforme discutido no segundo capítulo.

O que estou querendo argumentar é que os professores, ao participarem de eventos desta natureza, seja na condição de espectador ou de artista, precisam estar conscientemente dispostos a perceber e vivenciar criticamente as imagens e formas teatrais, os processos criativos, as movimentações cênicas, os gestos dos atores em cena (inclusive os seus, se for o caso), as diferentes possibilidades de articulação dos elementos da linguagem teatral, a disposição dos elementos cênicos no espaço, os diferentes espaços utilizados para as encenações, a singularidade criativa na forma de abordar temas comuns, etc. Atentos a estes aspectos, refletindo sobre eles, os docentes ampliarão seu repertório artístico, estético e cultural e poderão lançar mão destes conhecimentos na sua prática pedagógica na sala de aula, articulando dessa forma, os conteúdos formais à sua vivência artística e estética pessoal.

3.3 A prática do ensino de teatro na realidade investigada

O ensino de teatro desenvolvido nos contextos investigados será descrito por meio da discussão, análise e articulação de alguns eixos temáticos que possuem correspondência com os objetivos desta pesquisa e que estão intrinsecamente relacionados às concepções teóricas e metodológicas discutidas no corpo deste trabalho, bem como à própria realidade investigada. Tratarei, portanto, de questões relativas às práticas e concepções estético-pedagógicas que caracterizam o ensino da linguagem teatral nas escolas públicas estaduais de São Luis, sendo estas refletidas nas aulas observadas, nos planos de aula e de curso analisados e nas representações dos docentes. Por outro lado, tomei como referência a percepção, as necessidades e os anseios dos alunos em relação às aulas de arte, principalmente de teatro, para a construção de um olhar mais apurado sobre a

realidade pesquisada e para a configuração de uma base argumentativa que possa orientar o redimensionamento das práticas pedagógicas vigentes.

A questão da polivalência, a função do teatro na escola, as relações entre teoria e prática, arte e vida, a questão da interdisciplinaridade, a formação do espectador, o papel das tecnologias e os principais avanços verificados no contexto pesquisado são, portanto, os focos de discussão. Começarei tratando da polivalência e esclareço que os temas que vêm a seguir, foram organizados de modo a estabelecer uma conexão argumentativa.

3.3.1 E ainda persiste a polivalência

Há muito se vem discutindo sobre os fundamentos epistemológicos para o ensino de arte, e dentre os aspectos que têm sido alvo de constantes debates entre especialistas, destaca-se a questão da identidade e o papel do professor que atua nesta área do conhecimento.

Com base nas informações obtidas na investigação, constatei que quase a totalidade dos docentes entrevistados exerce a profissão numa perspectiva polivalente, ou seja, abordam, em geral, as quatro linguagens artísticas: as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro. Somente uma professora contratada, com formação em Artes Cênicas, declarou trabalhar exclusivamente com a linguagem teatral.

A persistente prática da polivalência demonstra, por sua vez, que a identidade do professor de arte ainda é imbuída por um caráter dicotômico e incerto, visto que, ao transitar por diversas linguagens, este profissional acaba efetivando a separação entre aquele que faz arte – o artista, e aquele que fala sobre arte, sem necessariamente possuir aptidão para praticá-la, ou seja, o professor. Em consequência disso, ocorre a inevitável separação entre arte e educação.

Os estudos recentes apontam para a necessidade de superação desta postura ambígua, quando defendem que o professor de arte deve assumir a figura do artista-docente, desenvolvendo simultaneamente capacidades artísticas e pedagógicas que o habilite a desenvolver os conteúdos específicos de cada linguagem de maneira competente, agindo, e ao mesmo tempo permitindo que os alunos ajam como legítimos sujeitos da experiência. Inclusive, As Orientações Curriculares para o ensino Médio advertem que “o trânsito entre as linguagens deve

ser desenvolvido de maneira cuidadosa, evitando as abordagens superficiais e o uso de múltiplas modalidades sem aprofundamento consistente” (BRASIL, 2006, p. 202).

É evidente que, sendo cada linguagem artística um universo simbólico, com suas peculiaridades conceituais e metodológicas, um único professor, com formação específica numa área artística, certamente não possui um rol suficiente de competências e habilidades, capaz de assegurá-lo no desenvolvimento de propostas de aprendizagem que primam pela conciliação sistemática e proveitosa entre teoria e prática.

Santana (2004) alerta que o próprio Ministério da Educação admitiu que a polivalência traduz-se numa prática prejudicial à apropriação consistente de saberes atinentes a uma linguagem artística específica, ao documentar o que segue:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os professores viram-se responsabilizados por educar os alunos em todas as linguagens artísticas [...] Essa tendência implica na diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem artes plásticas, música, teatro e dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. (BRASIL 1998 apud SANTANA, 2004, p. 58).

Partindo dessas reflexões, faço uso do pensamento e da metáfora do supracitado autor quando alega que:

Pensando-se na sala de aula, não é mais possível conceber uma formação tradicionalmente dicotômica; não tem mais lugar também a abordagem polivalente que, por ser vazia de conteúdo, concebe um profissional cujo perfil assemelha-se à imagem pejorativa do pato – nada sem mergulhar, tem asas mas não voa e anda desengonçado. (SANTANA, 2000, p. 30).

O professor de arte, portanto, necessita impor a sua identidade profissional utilizando-se de argumentos fundados na literatura especializada para enfim, exercer sua profissão satisfatoriamente. Dessa forma, é oportuno salientar que nenhum outro profissional irá abraçar esta causa senão o próprio arte-educador.

Neste sentido, um aspecto observado no decorrer da pesquisa de campo e que merece ser destacado é que enquanto os discursos verbalizados demonstraram certa insatisfação, angústia e insegurança face ao trabalho polivalente, nos registros dos questionários de entrevistas, percebi, por parte de alguns, uma aceitação resignada, como ilustra de forma alegórica, o seguinte depoimento:

Passei muitos anos ensinando só a habilitação Artes Visuais. É importante para o aluno conhecer, vivenciar todas as expressões artísticas. Sei que tenho falhas por tentar a polivalência, isso acontece por não termos professores das várias expressões. (Professor L).

Conhecer todas as linguagens artísticas, de fato, é importante para o aluno. Porém, o professor de arte busca corrigir uma falha que não lhe compete. E assim, constata-se nos próprios discursos que a linguagem teatral é abordada de maneira superficial: “estudamos o teatro superficialmente, mas trabalhamos com improvisações, com mímica, pois deve ser contemplada a teoria vinculada à prática” (Professor I). Inclusive, alguns dos professores consultados com formação em Artes Visuais, embora tenham afirmado trabalhar a linguagem teatral na sala de aula, preferiram não participar da pesquisa, visto que, ao reconhecerem a superficialidade com que esta era abordada em suas aulas, não se sentiram respaldados para responderem aos questionários⁵⁹. Outro dado curioso que foi observado consistiu no fato de que, ao analisar os questionários aplicados com os alunos, alguns afirmaram que esta linguagem nunca fora contemplada durante as aulas.

Quando indagados sobre os motivos que os levam a exercer a polivalência, os professores justificam que tal prática está de acordo com o que rege os documentos oficiais – os Parâmetros Curriculares Nacionais, As Orientações Curriculares para o Ensino Médio⁶⁰ – e o plano didático fornecido pelo setor de Currículo da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão no qual é contemplada, em cada período letivo de cada série, uma linguagem artística diferente, como comprova o Anexo F. Além disso, o ENEM também é muito citado como uma das causas para a prática polivalente, uma vez que tal exame exige conhecimento nas diversas linguagens da arte e a escola não possui um profissional habilitado em cada uma delas.

Sucumbindo às regras e aos limites impostos pelos documentos e exames institucionais que determinam o que é necessário ensinar, os professores acabam tornando-se não agentes culturais transformadores, mas executores de programas de ensino (ANDRÉ, 2008), o que fatalmente tolhe a liberdade criativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Sob este prisma, pode-se dizer que os professores agem “como acólitos, ou seja, indivíduos que auxiliam no rito, seguindo orientações pré-determinadas para execução das ações [...]” (JUNQUEIRA, 2001, p. 9), quando o ideal seria que os

⁵⁹No mapeamento, optei por inserir estes professores entre os que declararam não trabalhar a linguagem teatral.

⁶⁰Tal justificativa demonstra certa desapropriação do referido documento por parte dos professores, visto que o mesmo, como já comentado, enfatiza a necessidade da superação da prática da polivalência.

docentes desafiassem seus alunos por meio de experiências inovadoras, ultrapassando a pura reprodução de conhecimentos e valores acumulados historicamente pela humanidade. Há que se enfatizar, desse modo, que as experiências inovadoras demandam uma relação dinâmica entre teoria e prática.

3.3.2 Teatro na escola: para quê?

Indagando os professores sobre a maneira pela qual eles concebem o teatro na escola e sobre a relevância desta linguagem no espaço escolar, verifiquei nos discursos coletados e analisados que a arte é, de fato, subjugada aos projetos pedagógicos, o que limita a inventividade dos educandos. Isto é, para a maioria dos docentes entrevistados, esta ainda é concebida principalmente como “instrumento de conscientização” (Professor C), de “formação de um cidadão crítico” (Professor A) ou ainda como meio de “quebrar a timidez” (Professor J) e de “transmitir valores éticos como respeito ao próximo” (Professor E).

Aparece também de forma marcante a opinião de que o teatro na escola é importante na medida em que “ajuda na criatividade” (Professor G; Professor L), “melhora a disciplina” (Professor N) e “favorece o trabalho em equipe” (Professor S). Ou seja, por meio destes discursos, enfatizam a relevância do exercício teatral na sala de aula, a partir de seus reflexos secundários, não priorizando, num primeiro plano, a apropriação dos códigos específicos da linguagem.

Mediante concepções e práticas artístico-pedagógicas desta natureza, André (2008, p. 2) questiona o papel da Arte no espaço escolar considerando que “[...] o lugar permitido para as atividades artísticas no projeto pedagógico é muito mais o de promover a convivência social do que atuar artisticamente, transgressoramente”.

Divergindo da abordagem do ensino de teatro, denominada de “essencialista ou estética” porque concebe a relevância da Arte no espaço escolar a partir de seu sentido artístico e não estritamente educacional ou pedagógico, os argumentos elaborados pelos professores entrevistados, confirmam, ainda, que a concepção de prática teatral dominante na realidade investigada, encontra-se calcada numa abordagem conceitual conhecida como “instrumental ou contextualista”, uma vez que o reconhecimento da sua importância na educação centra-se principalmente na aquisição de aptidões de ordem psicológica, como o

desenvolvimento da criatividade, da espontaneidade e da imaginação ou de ordem educacional, como a aquisição de valores éticos.

3.3.3 Teoria *versus* prática, arte *versus* vida

Sobre a questão que envolve os processos de ensino-aprendizagem teatral desenvolvidos na sala de aula, é perceptível que os entrevistados reconhecem a importância de se articular teoria e prática para uma apropriação proveitosa da linguagem em questão e alguns afirmaram balizar sua prática pedagógica na abordagem triangular e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte, como demonstram os argumentos e relatos abaixo:

Ano passado, trabalhei com peças de Shakespeare e temas transversais e na construção de textos adaptados para a realidade social. (Professor D).

[...] sem essa tríade o trabalho fica a desejar. Os alunos precisam visitar os festivais de teatro para apreciar as produções locais, além de participar de oficina de teatro na escola. (Professor H).

Tenho trabalhado com teoria e prática (como propõe os PCN), através de exercícios dramáticos que proporcionam o conhecer, o fazer e a contextualização. (Professor L).

Considero importante aliar teoria e prática. Inicialmente trabalhamos a teoria, depois praticamos improvisações com mímicas e por último eles escrevem em equipe o texto e encenam. (Professor I).

Acredito na triangulização do conhecimento artístico. Normalmente com a contextualização artístico-histórica, assistindo apresentações e promovendo jogos de improvisação ou festival de teatro (este ano grego e shakespeariano). (Professor O).

Em todos os depoimentos fica evidente que o professor encontra-se disponível para a superação de um ensino apoiado puramente na teoria. Porém, os docentes destacaram no decorrer das entrevistas, que a falta de espaços apropriados; o excessivo número de alunos por turma; a grande quantidade de turmas; a rigidez dos horários; a imposição de conteúdos advindos da Secretaria e de outras instâncias; o pouco tempo disponível para as aulas de teatro; a falta de interesse dos alunos; a carência de material didático e a deficiência de conhecimentos específicos da linguagem são os principais motivos que tornam inviável uma articulação proveitosa entre teoria e prática. A produção, apreciação e contextualização ficam, portanto, muito aquém do desejado pelos próprios professores, inclusive.

Observei que, embora alguns professores tenham confirmado dedicarem um tempo para experimentações teatrais, as aulas práticas ainda são timidamente desenvolvidas nos contextos escolares investigados, conforme atestam os depoimentos abaixo relacionados:

Minhas aulas tem se baseado mais em aulas expositivas com exibição de vídeos. (Professor A).

Infelizmente não tenho realizado aulas práticas devido a minha formação ser em Artes Visuais. (Professor M).

[...] tenho trabalhado conteúdos que lhes permitem entender a linguagem, claro que de forma teórica para o ENEM. (Professor S, Professor J).

Não tenho feito aulas práticas porque estou muito recente na escola e privilegio os conteúdos por conta do ENEM. (Professor F).

Nesses termos, também se percebe claramente nos dois últimos depoimentos que permanece a centralização dos saberes tradicionais do professor e dos currículos, o que acarreta uma desarticulação entre arte, vida, cotidiano e escola. Em decorrência disso, muitos discentes não conseguem perceber relação dos conteúdos abordados em sala de aula com os seus respectivos contextos socioculturais. Isso pode ser retratado por meio dos relatos de alguns alunos que, ao serem questionados sobre a relação das aulas de arte com a realidade dos jovens, responderam o que segue:

Não vejo relação porque as aulas falam mais sobre os antigos. (Aluno 89).

Não tem relação porque só se trabalha com o teatro no passado. (Aluno 145).

Nem sempre tem alguma relação, porque fala mais das coisas antigas. (Aluno 156).

Nesse ano estudei teatro grego e medieval e acho que não existe nenhuma relação com a realidade dos jovens atualmente. (Aluno 195).

Não tem relação porque a aula passa uma coisa totalmente diferente da realidade dos jovens atuais. (Aluno 23).

Não. Há tantas coisas novas que distraem os jovens que eles acabam achando o teatro uma arte careta. (Aluno 91).

Não. Eles só querem nos dar filmes sobre livros antigos pra representarmos. (Aluno 32).

Não tem nada a ver. (Aluno 402).

Os depoimentos chamam atenção porque atestam que o ensino de teatro, na maioria das realidades investigadas, estagnou em concepções teóricas e em modelos teatrais que não dialogam com a dinâmica sociocultural contemporânea,

que não se articula ao repertório cultural do aluno que, atualmente, possui como esteio maior as linguagens midiáticas.

Além disso, os registros dos professores e alunos acima relacionados revelam que se continua perpetuando a supremacia dos currículos eurocêntricos, o que contraria o ideário de uma concepção curricular pós-colonialista. A verbalização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade sobressai-se em detrimento de um conhecimento que possa ser vivenciado pelo aluno, a partir da criação e da leitura de símbolos e imagens significativas que estejam articuladas ao seu cotidiano.

Ao perguntar aos discentes se durante as aulas eles têm participado de criações artísticas, cerca de 70% responderam que não. E entre os que declararam ter participado de aulas práticas, somente 20% afirmaram ter se envolvido em processos de criações teatrais no espaço da escola. Os demais mencionaram a produção de desenhos, pinturas e mosaicos como momentos dedicados às criações. Todavia, ao analisar os depoimentos dos discentes, ficou subentendido que mesmo nas salas de aulas em que acontecem atividades práticas, estas são realizadas esporadicamente e como complementos da teoria.

Esta realidade encontra-se inteiramente dissociada das necessidades, dos desejos e dos gostos da maioria dos alunos que, ao serem incitados a propor sugestões para que as aulas de arte se tornem mais interessantes, são praticamente unânimes na solicitação de que deveriam ter [mais] momentos dedicados a criações e apreciações artísticas e que estas últimas ocorressem dentro e fora da escola.

A maioria dos alunos que tiveram oportunidades de vivenciarem alguma(s) atividade(s) prática(s) em quaisquer linguagens artísticas declararam, por meio de registros escritos, que estes foram os momentos mais prazerosos e interessantes das aulas de arte, principalmente porque possibilitaram o exercício da criatividade e da expressividade. Por outro lado, apesar de reconhecerem a importância das aulas teóricas – sobre História da Arte ou do Teatro – para a construção de suas referências estéticas e para a ampliação de seus repertórios culturais, grande parte dos discentes considera enfadonhas e desinteressantes as aulas que ficam restritas à teorização referente à História da Arte e à História do Teatro.

SOARES (2010) alerta que trilhar por este caminho é, sem dúvida, empobrecer o ensino de teatro, principalmente porque esta linguagem possui como princípio o jogo, que por sua vez, se realiza no campo da experimentação, nas

possibilidades de criar no espaço, donde as situações presentes são apreendidas como matérias vivas para o processo criativo. Negligenciar um aprendizado teatral amparado no próprio ato de criação, recriação e apreciação crítica, é uma prática educativa reducionista, especialmente quando o ensino pretende se relacionar aos princípios do teatro pós-dramático.

Por meio das narrativas dos docentes pesquisados e através de observação direta de algumas apresentações⁶¹, ficou perceptível que as experiências teatrais desenvolvidas concentram-se, sobretudo, na prática instrumental de jogos e improvisações teatrais, na livre elaboração e apresentação de textos “teatrais” ou ainda em improvisadas e estáticas⁶² montagens de peças clássicas que, na maioria das vezes, isentas de verdadeira teatralidade, funcionam como meras ilustrações ou apêndices do que fora abordado nas aulas de história do teatro, ou seja, a relação entre a teoria e a prática se revela como “uma simples relação de aplicação à qual esta última aparece destinada na rotina curricular ou das aulas.” (JUNQUEIRA, 2001, p. 5).

Concebendo o jogo teatral com base numa abordagem excepcionalmente educacional, o projeto estético-educativo vigente no contexto pesquisado termina reduzindo ou mesmo eliminando o reconhecimento das qualidades estéticas e teatrais presentes no ato de jogar, empobrecendo, dessa maneira, a atuação, que de forma recorrente fica submetida ou à livre-expressão ou à verbalização “vazia” do texto. Isto é, a utilização do jogo e das improvisações como meras atividades, como modos de “saber-fazer”, como exercícios para sensibilização ou aquisição de habilidades técnicas ainda prevalece em detrimento de uma abordagem que conceba o jogo como processos criativos de escrituras cênicas, direcionados ao desenvolvimento e ao estímulo das percepções estéticas dos alunos.

Ademais, o enfoque das avaliações das cenas construídas pelos jogos e improvisações, recai no que Pavis (2003 apud MARTINS, 2006, p. 31, grifo do autor), designa de:

‘Impressionismo crítico’, ou seja, na supervalorização da subjetividade, [...] na falta de qualquer parâmetro de leitura e análise do espetáculo, assim como na responsabilização do espectador por toda a produção dos sentidos da obra.

⁶¹ Durante a coleta dos dados, tive a oportunidade de assistir algumas apresentações de fragmentos de textos clássicos gregos em uma das escolas investigadas.

⁶² Improvisadas porque não resultam de um processo de pesquisa teatral com o devido embasamento teórico-prático. Estáticas porque, centradas na verbalização do texto, estas apresentações são praticamente destituídas de movimentação cênica.

Neste caso, pode-se dizer que prevalece a dicotomia entre teoria e prática, sendo a última desprovida de um rigor na leitura da teatralidade presente no jogo e nas improvisações teatrais, o que compromete severamente o trabalho voltado à formação de espectadores críticos, criativos e autônomos. Apoiada na “pedagogia da expressão”, característica do pensamento moderno do ensino de arte, reforço que a prática teatral desenvolvida nas escolas pesquisadas, ao invés de ter como alvo o alargamento do pensamento teatral do aluno, concebe o estímulo da criatividade e da espontaneidade como um dos principais objetivos dos exercícios experimentais da linguagem em foco. Distanciando-se da essência da pedagogia teatral contemporânea e dos próprios princípios do teatro pós-dramático, cuja ênfase recai na encenação, percebe-se, ainda, que o ensino de teatro desenvolvido nas escolas públicas estaduais de São Luís também se apoia, anacronicamente, no propósito da pedagogia teatral tradicional que termina colocando “a arte de dizer em primeiro plano.” (SOARES, 2010, p. 25).

Além disso, sendo presumíveis os resultados referentes aos processos de criação cênica, posso argumentar apoiada em Coelho (2006) e André (2011) que o ensino descrito neste trabalho está mais voltado para a *fabricação* do que para *ação*. Por vezes reduzido à ilustração de textos teatrais ou a apresentações cênicas destituídas da essência inventiva e lúdica do jogo, o teatro na escola, ao invés de ser concebido como um processo criativo sujeito a riscos porque motivado por estímulos e descobertas que surgem ao acaso no momento próprio da experimentação, fica por diversas vezes restrito à repetição mecânica de palavras, gestos e ações. Sobre isso, Soares (2010, p. 123) argumenta que abordar o texto escrito na escola requer, inicialmente, o desenvolvimento da “capacidade de jogo” dos educandos, pois do contrário, “o resultado é a criação de uma representação, em que o texto é enunciado sem nenhuma expressão, intenção ou relação com os outros jogadores, observadores e o ambiente”. Subjaz, dessa forma, a teatralidade, uma vez que a comunicação dinâmica entre jogadores e observadores não se efetiva.

Nesta perspectiva, o ensino de teatro desenvolvido no âmbito das escolas examinadas ainda não consegue possibilitar momentos de experiências autênticas. Lembrando que a experiência, na acepção empregada por Larrosa Bondía (2002), significa uma oportunidade de se mergulhar no mar das incertezas e, a partir delas,

se construir conhecimentos, que emergem justamente dos desafios e sentidos provocados pelas circunstâncias não previstas. O sujeito da experiência se constituindo como uma espécie de superfície sensível se deixa afetar de algum modo por aquilo que acontece e, em contrapartida, produz alguns efeitos, deixa vestígios, ou seja, inscreve sua presença no mundo.

Analisei que, ao contrário disso, as experimentações teatrais vivenciadas na sala de aula não favorecem uma multiplicidade de descobertas, pois o tempo e o espaço dedicados às discussões, ao amadurecimento de ideias, à experimentação de possibilidades cênicas e ao envolvimento sensorial e motor do aluno com o ambiente circundante, não são suficientes para o exercício do binômio experiência/sentido. Isso porque, segundo o autor, a depuração de nossas experiências requer uma postura paciente, atenta, avessa ao comportamento do sujeito contemporâneo, qualificado pela atitude ansiosa em captar uma gama de informações sem maiores aprofundamentos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA BONDÍA, 2002, p.24).

Mesmo diante das condições estruturais e pedagógicas quase sempre precárias e ainda que a organização do tempo, do espaço e das disciplinas no contexto escolar seja fragmentada, o professor precisa adquirir certa autonomia para selecionar conteúdos e sistematizar criteriosamente o seu processo de trabalho, de modo que possa atender às necessidades dos alunos e promover condições favoráveis à experiência estética.

3.3.4 Apreciação e mediação nos espaços extraescolares

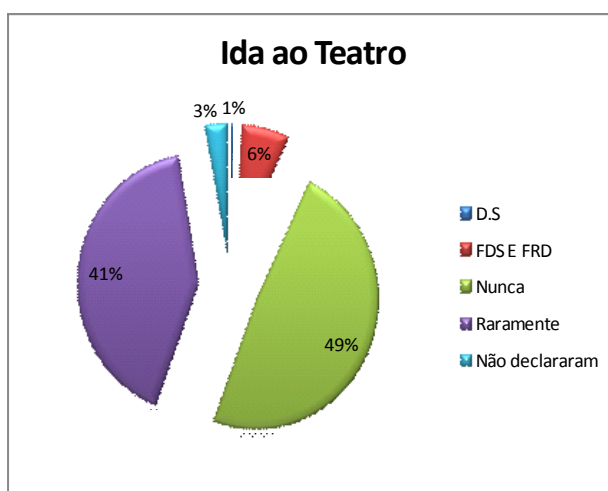
Conforme discutido no segundo capítulo desta pesquisa, a formação do espectador é de suma importância no ensino de teatro. Dentre os procedimentos metodológicos possíveis, a apreciação teatral experienciada em espaços extraescolares que venha a ter como base um trabalho de mediação a partir da

utilização dos métodos apresentativo e discursivo, propostos por Koudela (2011), se constitui como um valioso empreendimento estético-educativo.

Neste sentido, sinalizo que a escola no contexto ludovicense precisa se estabelecer como um espaço de destaque para a formação deste espectador. Isso porque a maioria dos alunos ainda não adquiriu o hábito ou mesmo não demonstra interesse em participar dos eventos teatrais ou artísticos⁶³ que acontecem na cidade.

Os dados coletados durante a pesquisa de campo comprovaram que ir ao teatro ou participar de quaisquer eventos desta natureza, incluindo exposições de arte, é uma prática que raramente faz parte da vivência cultural dos alunos investigados, como pode ser observado nos gráficos 1 e 2.

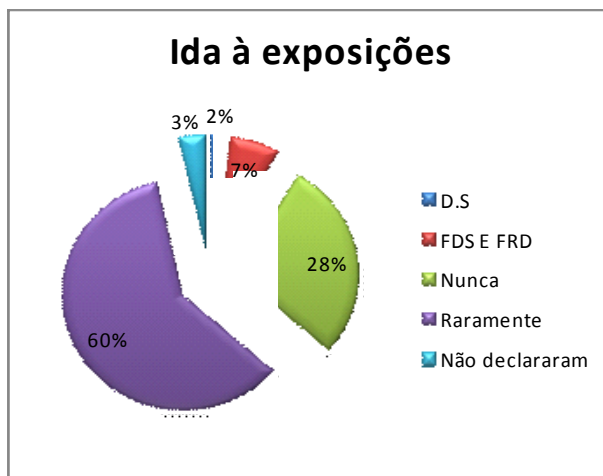
Gráfico 1 – Ida ao Teatro



Fonte: Elaborada pela autora.

⁶³Tomei como referência a Semana de Teatro, Semana de Dança do Maranhão e Mostra SESC Guajajara de Artes. Dentre os entrevistados, 20% relataram que desconhecem tais eventos, enquanto que 46% declararam que nunca compareceram por falta de oportunidade ou de tempo. Os demais não se pronunciaram a respeito.

Gráfico 2 – Ida a exposições



Fonte: Elaborada pela autora.

Por outro lado, os registros obtidos no processo investigativo revelaram que as instituições de ensino, de um modo geral, não viabilizam a ida dos alunos ao teatro, o que agrava o distanciamento destes sujeitos com a linguagem em pauta. No entanto, a grande maioria dos alunos entrevistados demonstrou que reconhece a importância deste tipo de ação estético-pedagógica para a dinamização e enriquecimento do ensino de teatro e expressou enorme desejo em participar de experiências dessa natureza. Ao instigar os alunos a respeito de como as aulas de arte poderiam se tornar mais interessantes, muitos solicitaram que deveria haver visitas aos teatros, museus e exposições.

Neste sentido, sugiro que a partir de uma parceria entre instâncias públicas, como as Secretarias de Cultura e de Educação do Estado, as casas de espetáculo existentes na cidade e a própria Universidade Federal do Maranhão, sejam elaborados e executados projetos “artísticos-educacionais” que viabilizem a ida dos alunos ao teatro, e já existe uma iniciativa neste sentido, porém, esta ocorre de forma tímida, desordenada e descontínua⁶⁴. Reivindico, portanto, com base na minha experiência, nas observações adquiridas na pesquisa de campo e com base na literatura, que haja uma expansão, um melhor ordenamento e uma continuidade desta proposta e que recursos humanos e materiais sejam disponibilizados como, por exemplo: pessoas devidamente habilitadas para desenvolver o trabalho de

⁶⁴Por três vezes recebi intempestivamente, em meu local de trabalho, o aviso de que a sessão de currículo da SEEDUC-MA havia reservado uma quantidade de vagas para alunos da rede pública comparecerem a um determinado evento teatral. Porém, nestas ocasiões, não há qualquer preparo pedagógico e estrutural para a realização destas ações.

mediação, meios de transporte para deslocar os alunos da escola ao teatro e vice-versa, espetáculos contratados pelas instâncias públicas para participarem da proposta, profissionais para atuarem na logística do projeto, a fim de garantir que pelo menos a maioria das escolas seja contemplada.

3.3.5 A tecnologia no cotidiano e na sala de aula

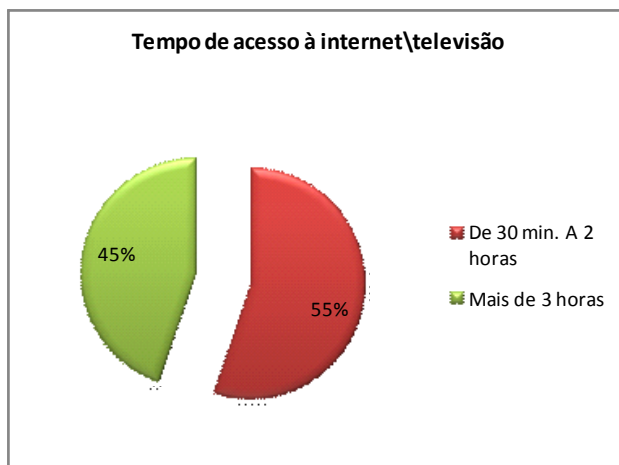
De acordo com os depoimentos dos docentes entrevistados, as tecnologias normalmente são utilizadas como meros instrumentos de mediação durante as aulas expositivas, e não como linguagens incluídas em processos criativos que possam propiciar ao aluno e ao professor a aquisição de uma atitude curiosa, crítica e criadora que os permitam apreender com maior rigorosidade instrumental, estética e ética a influência decisiva que as mídias exercem na vida humana, tanto na esfera individual quanto na coletiva. Nessa perspectiva, torna-se interessante trazer à tona a reflexão de Fantin (2006 apud FELIPE, 2009, p. 40), quando diz que:

O papel que as mídias têm desempenhado na sociedade da informação, da comunicação, do espetáculo e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos deve ser discutido na escola. Por mais que se fale que as atuais gerações de crianças e jovens cresceram com a TV, com o vídeo, com o controle remoto, e embora apenas uma minoria possua computador e Internet (nos países periféricos), e por mais que se pergunte o que isso significa, o entendimento a respeito das mudanças propiciadas pelas mídias e pelas redes ainda está longe de ser suficientemente problematizado na escola.

Isto se torna mais grave, à medida que foi constatado na coleta dos dados, que os alunos, quando não estão na escola, passam a maior parte do tempo vendo televisão e navegando na Internet, principalmente em redes sociais⁶⁵. Em contrapartida, dedicam menos tempo aos estudos conforme demonstram os gráficos 3 e 4.

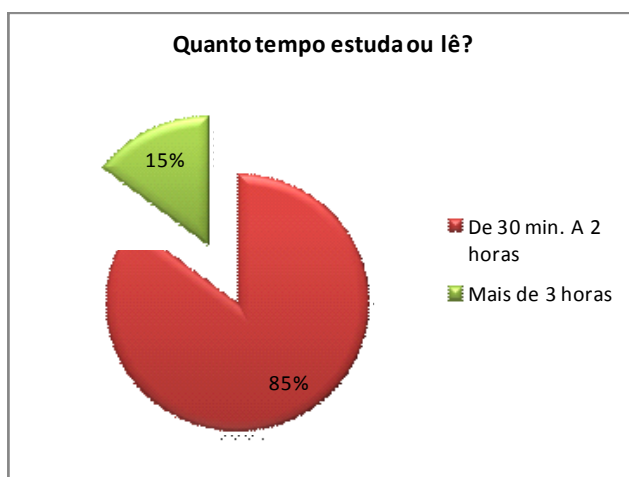
⁶⁵Ver televisão, navegar na Internet, passear em *shoppings* e ouvir música foram identificadas como as principais formas de lazer dos alunos investigados. Atividades como ir à praia, viajar, ir a *shows*, festas e ao cinema são raramente desfrutadas pelos alunos.

Gráfico 3 – Tempo de acesso à Internet/televisão



Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 4 – Quanto tempo estuda ou lê?



Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar de todas as implicações socioculturais e do alto grau de influência que as novas tecnologias e as mídias exercem na sociedade atual, principalmente na vida das crianças e dos jovens, ainda prevalecem, nas nossas escolas, modelos educacionais que não dialogam substancialmente com esta realidade. Isso ocorre por diversos fatores, dentre eles a carência de recursos tecnológicos nos espaços escolares e o despreparo conceitual e metodológico dos professores para lidar com estas novas exigências. Eis que “a habilidade para utilizar novos recursos tecnológicos nos processos de ensino-aprendizagem do teatro” (FLORENTINO, 2009, p. 4) se mostra atualmente como um saber essencial a ser adquirido na formação docente.

Não transcendendo os limites utilitaristas, os recursos tecnológicos que normalmente fazem parte do cotidiano das salas de aula pesquisadas são *data show*, TV e DVD. Tais recursos, por sua vez, são utilizados mais para ilustrar os conteúdos do que para propiciar novos desafios estético-pedagógicos e desencadear novas possibilidades criativas e experiências estéticas que conectem simultaneamente, arte e tecnologia, aspectos humanos e digitais. Nesse sentido, as tecnologias são introduzidas nos espaços educacionais, “para se continuar fazendo o de sempre – o professor falando e o aluno ouvindo – com um verniz de modernidade” (MORAN, 2004, p. 2).

Para elucidar ainda mais estas argumentações, transcreverei a seguir, algumas respostas que os professores emitiram ao serem indagados sobre quais conteúdos eles conseguem abordar no decorrer de um ano letivo e quais metodologias eles utilizam para tal.

Conteúdos: Teatro primitivo, teatro grego, romano, medieval e renascentista. **Metodologias:** Aula expositiva, exibição de vídeos de arte, pesquisas e alguns momentos práticos (exercícios teatrais). (Professor C).

Conteúdos: Ano passado trabalhei com a História do Teatro Universal, não deu tempo de trabalhar Teatro no Maranhão e no Brasil. Este ano trabalhei com Teatro no Maranhão, Brasil e a História do Teatro Universal apenas tópicos mais importantes em cada época, dramaturgia e principais dramaturgos. Mais é impossível com a carga horária de apenas duas aulas por semana, o conteúdo é muito abrangente. **Metodologias:** Mais teoria, os jogos teatrais mais para o quarto bimestre. Precisamos ter mais organização nas aulas, deixo a desejar. Uma metodologia mais dinâmica, falta preparação na elaboração das aulas. (Professor D).

Conteúdos: Como estou com o 2º ano do Ensino Médio, trabalho com Renascimento até a Contemporaneidade, nas Artes Visuais e Elementos da Linguagem Visual. A abordagem das outras linguagens é trabalhada durante a execução de projetos que realizo sempre no final do ano letivo. **Metodologias:** Uso a aula expositiva com o quadro branco, imagens e apresentações de slides com uso de *data show*, filmes com biografias de artistas e documentários, trabalhos em equipe, produção de trabalhos, avaliações, pasta portfólio, etc. A maior frequência é ainda das aulas expositivas. (Professor E).

Conteúdos: Dependendo da série, procuro acompanhar o Plano do estado, mas diversificando com a realidade do aluno e da escola. **Metodologias:** Artes Visuais – imagens, Artes Cênicas – produção de texto, encenação e caracterização, Música – audição. (Professor F).

Conteúdos: Introdução ao teatro/o que é teatro/teatro no Brasil/autores e atores principais/improvisação-mímica/tragédia e comédia. **Metodologias:** Exposição oral dialogada com exibição de vídeos. Leituras de textos. (Professor I).

Conteúdos: Origem do teatro. **Metodologias:** Exposição oral dialogada. (Professor J).

Conteúdos: Artes visuais, Teatro, Música, visando origem, cronologia histórica e desenvolvimento na atualidade. **Metodologias:** Aula expositiva, ciclo de debate e exercícios práticos criativos. (Professor N).

Conteúdos: História do teatro: Grécia ao Renascimento. **Metodologias:** Exposição oral dialogada. (Professor O).

Como se pode perceber nos registros acima, a exposição oral com base na cronologia do teatro é predominante, e nestas ocasiões, os recursos tecnológicos são utilizados como ferramentas de apoio. Desse modo, as práticas teatrais que envolvem concomitantemente a criação, apreciação e leitura, estão longe de se constituírem como alvo do ensino da linguagem teatral.

3.3.6 Interdisciplinaridade

Em relação ao quesito interdisciplinaridade, segundo os próprios docentes, esta é uma prática pedagógica pouco contemplada no espaço escolar. Quando ocorre, é durante o desenvolvimento de algum projeto pedagógico que aborda normalmente os temas transversais: ética, cidadania, sexualidade, etc. Nesta perspectiva, o teatro é utilizado como instrumento de conscientização em torno de temáticas transversais como respeito, solidariedade, drogas, aborto, dentre outras.

De acordo com esta representação, percebo que o entendimento dos professores a respeito de um ensino de teatro de caráter interdisciplinar não é satisfatório, uma vez que consideram que um ensino só é interdisciplinar quando reúne professores de várias disciplinas dentro de um mesmo projeto.

A interdisciplinaridade, entendida no seio das concepções pós-modernas do ensino do teatro, deve ser contemplada em todas as vertentes da abordagem triangular, ou seja, nos processos de criação, recepção e contextualização das manifestações artísticas. Nos três eixos, o professor precisa promover a articulação entre conhecimentos situados no âmbito da estética e da arte com os saberes oriundos da vida cultural do aluno, do seu contexto atual, para que seu olhar possa debruçar-se sobre questões que circulam na contemporaneidade. Tratando da interdisciplinaridade, Barbosa (1998 apud SOARES, 2010, p. 35) ressalta que:

[...] a contextualização para o processo de ensino e aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna, acertadamente, defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A partir deste posicionamento conceitual e metodológico, busco esclarecer que trabalhar interdisciplinarmente na escola não significa que necessariamente o

professor de teatro, no caso, deva estar desenvolvendo um projeto pedagógico junto com outros professores. A abordagem interdisciplinar pressupõe que o professor estabeleça durante as aulas conexões entre saberes especializados e cotidianos, e entre saberes oriundos de diferentes áreas do conhecimento. É oferecendo ao aluno um conhecimento interdisciplinar, que aguce sua percepção de si mesmo e do contexto que o circunda que a educação poderá proporcionar o “êxtase”.

A articulação entre as linguagens também se configura como uma prática de cunho interdisciplinar. Porém, “As orientações curriculares para o Ensino Médio” evidenciam que caso a realidade escolar não ofereça condições para uma prática interdisciplinar significativa, a concentração dos conteúdos na área de formação específica do professor torna-se mais coerente (BRASIL, 2006).

3.3.7 O teatro contemporâneo nos contextos investigados

Em relação à cena teatral contemporânea, a pesquisa defende a importância de sua inserção nos processos de aprendizagem em âmbito escolar, considerando que a abordagem desta temática é imprescindível em nossos centros educacionais, uma vez que o professor necessita levar ao conhecimento dos alunos as tendências atuais, por meio de processos que abrangem a criação e a recepção teatral. Villar (2008, p. 202) adverte que:

A manutenção da defasagem crítica e teórica em relação a diferentes poéticas do teatro contemporâneo nubla negativamente o diálogo entre público, obra, academia, crítica, criador ou criadora e obra, com todas as perdas implícitas nessa incomunicabilidade esterilizante.

Dentre estas perdas, compete apontar que uma das consequências dessa defasagem é refletida na carência de práticas de ensino de teatro que contemplam o fazer e o apreciar o contemporâneo na sala de aula. Na investigação, ficou constatado que a maior parte dos docentes entrevistados não possui base teórica e metodológica consistente acerca do teatro pós-dramático.

Os professores relataram que se sentem inseguros para abordar com propriedade o teatro contemporâneo na escola, tanto na teoria quanto na prática. Alegam não possuir fundamentação teórica e metodológica consistente em relação a esse universo. Ao perguntar sobre as suas concepções acerca da temática em questão, observei claramente a grande dificuldade, por parte dos entrevistados, em expressar através da escrita ou mesmo da oralidade, o seu entendimento a respeito

do assunto. Observei, por meio dos relatos explanados a seguir, que realmente há uma resistência, por vezes uma visão distorcida ou reducionista sobre o tema, mas ao mesmo tempo alguns docentes demonstram certo interesse em adentrar neste universo.

Não tenho muita afinidade com teatro contemporâneo. Inclusive não aprecio. (Professor C).

Ainda estou tentando entender. Procuro fazer ligações com o teatro ritualístico que é minha pesquisa, mas tem coisa que ainda fico sem fala e confusa. Gosto muito das interatividades com o público e na educação com o teatro-fórum de Augusto Boal e das interações entre as linguagens artísticas. E no contexto social e intertextos (dramaturgia) e a relação com espaços alternativos. (Professor D).

Minha concepção é que o teatro contemporâneo trabalha o ver de forma mais tranquila, atenciosa. Não conheço muito teatro contemporâneo. (Professor E).

Não sei como posso falar sobre esse assunto. Acho que no teatro contemporâneo tudo é válido. (Professor O).

Uma forma de comunicação muito importante na atualidade, porém não tenho visto nenhuma peça dentro da nova concepção contemporânea. (Professor J).

Não tenho conhecimento nenhum. Eu acho que é um teatro onde os atores e autores são mais ousados. (Professor I).

O Teatro contemporâneo está relacionado muito com teatros de protesto e surgimento de grandes artistas, como Beckett. Quanto às novas tendências do teatro, atualmente está mais voltado para o entretenimento, para reconhecimento pessoal de alguns artistas e financeiros. (Professor L).

Outro fator que contribui para esta carência é o fato de que a maioria dos professores, segundo seus relatos, raramente tem apreciado montagens cênicas dentro de uma perspectiva contemporânea, e quando o fazem, pouco conseguem relacioná-las com suas práticas artístico-pedagógicas. Somente dois dos entrevistados mencionam a Performance como uma importante linguagem teatral, considerando-a como uma rica e interessante possibilidade para a abordagem do teatro contemporâneo na sala de aula. Além disso, como os conteúdos são organizados seguindo uma linha cronológica, dificilmente há tempo suficiente, no curso de um ano letivo, de se alcançar o conteúdo referente ao teatro produzido na atualidade. Em geral, verifica-se que há uma incomunicabilidade entre o ensino e a aprendizagem teatral nas escolas investigadas com as práticas teatrais contemporâneas. Dentre os motivos apresentados pelos docentes, vale observar o que dizem os professores:

[...] falta de fundamentação teórica, pois a falta de leitura prejudica o aprofundamento teórico, e o tempo para estudo fora da escola é muito curto. (Professor J, Professor S, Professor O).

[...] falta de experiência, afinal não é minha formação. Inclusive, não tenho dificuldades em abordar o contemporâneo relacionado à minha área (Artes Visuais), porém as demais linguagens que eu não tenho domínio sinto muita dificuldade. (Professor M)

[...] por não ter conhecimento e pela falta de tempo. (Professor F).

[...] porque não me afino muito com o contemporâneo. Além disso, falta cultura prévia dos alunos. O contemporâneo é mais conceito. Os alunos ainda estão presos ao Renascimento. (Professor C).

Como não é minha área, prefiro abordagens clássicas. Depois de anos sem trabalhar Artes Cênicas em palco, retornei este ano com Grécia em pauta e Shakespeare. Em 2012 esse tema será trabalhado com o 3º ano médio. (Professor N).

O medo que o sistema tem do novo. (Professor G).

Preconceito, ignorância. (Professor H).

A falta de estrutura e o tempo disponível. (Professor L, Professor R).

Dificuldade para compreensão minha e dos alunos. Aqui em São Luiz não se tem uma produção contemporânea consistente. (Professor F).

O déficit enorme de conhecimento em Arte que os alunos trazem dos anos pregressos, tornando uma tarefa árdua sensibilizá-los para a arte contemporânea, visto que ela é fruto de um conjunto de transformações sócio-históricas e que para se perceber isso, torna-se necessário conhecer todos os processos anteriores, e um ano letivo é pouco para esse volume de informações. (Professor E).

Diante destas comprovações, urge a necessidade de implementação de programas de formação continuada que objetivem atender a estas demandas que, por sua vez, se afinam com as mais recentes proposições conceituais e metodológicas para o ensino de teatro, já discutidas no segundo capítulo deste trabalho.

Portanto, é salutar esclarecer que o posicionamento desta pesquisa em defender a importância de se explorar na teoria e na prática aspectos relacionados à cena teatral contemporânea não pretende enaltecer a estética que a caracteriza em detrimento de outras.

Nesse sentido, corroboro com o posicionamento de Ruggero (2002 apud MARTINS, 2006) quando destaca a necessidade de se aventurar num processo de aprendizagem teatral que promova um diálogo entre as concepções teatrais

tradicionais e as pesquisas que se propõem a investigar novas possibilidades de criação e recepção cênica.

Partindo do entendimento de que a arte é uma invenção humana situada em contextos socioculturais e históricos diversos, o professor precisa socializar com seus alunos os diferentes panoramas teatrais construídos no percurso da história. Assim, os educandos poderão adquirir um conhecimento de teatro que certamente servirá de referência para leituras e análises mais conscientes, críticas e autônomas em torno das propostas mais atuais.

O que se almeja é destacar que a abordagem do teatro contemporâneo não deve ser negligenciada nos espaços escolares que se constituem, como já dito, num espaço privilegiado de formação de um espectador que esteja favorável e que tenha, ao mesmo tempo, expectativas de desfrutar novas experiências estéticas que estejam em plena sintonia com as transformações socioculturais e artísticas do seu tempo.

3.3.8 Avanços e desafios

Ao serem indagados sobre os principais avanços percebidos na área durante o período em que estão atuando como professores de arte na esfera pública estadual, a maioria declara que não tem notado muitas mudanças. Novamente, a questão da necessidade imposta ao professor em abordar as várias linguagens artísticas na sala de aula, é vista como um grave obstáculo ao desenvolvimento da área. Por outro lado, alguns destes profissionais impõem para si a responsabilidade de corresponder às exigências de dar conta das quatro linguagens. Convém ilustrar este cenário com os depoimentos que seguem:

Não tenho observado muitas mudanças. Percebo que ainda estamos abandonados pela secretaria. Acho que o ensino de arte ainda está preso a datas comemorativas. A arte ainda não é vista como algo importante. (Professor C).

Nenhuma mudança. (Professor M, Professor P, Professor Q, Professor S).

Não sou professora de teatro, nem me considero preparada para sê-lo. Procuro transitar por essa linguagem por envolver correspondências com as artes visuais e poder exercitar com os alunos as linguagens da dança, música e cênica de forma integrada. Não tenho percebido mudanças nesta área, pois há 10 anos que leciono. A sobrecarga do professor de arte só aumenta (agora é a música que é obrigatória) esquecendo-se de ver que não houve nenhuma proposta de qualificação nesta área, quando um professor é formado em uma linguagem. (Professor E).

Não observei mudanças, mas preciso trazer algumas mudanças, tentando trabalhar teatro, dança, artes visuais e música de forma contextualizada. (Professor I).

Cabe alegar que a responsabilidade pela manutenção desta falha histórica denominada de polivalência situa-se, antes, numa instância macro, para exemplificar, cito os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que não esclarecem a contento a questão da especialidade, o Plano didático da Disciplina Arte em voga nas escolas estaduais, que privilegia a abordagem polivalente (ANEXO F) e os próprios editais dos concursos para a ocupação do cargo de professor de arte da rede estadual, que não especificam a linguagem a ser contemplada por este profissional que, ao se apresentar na escola, é compelido a abordar os conteúdos referentes a todas as expressões artísticas.

As consequências desse descompasso entre a formação inicial e as exigências do mercado se manifestam, resumidamente, na abordagem superficial dos conteúdos, nas práticas artísticas fragmentadas e sem aprofundamentos, em processos criativos descontínuos, nos sentimentos de culpa, fracasso, insegurança e angústia que assolam o cotidiano do professor, uma vez que, tendo ele conhecimento de que o ensino de arte não deve se resumir à teorização sobre movimentos e estilos de época, acaba tomando para si a responsabilidade de não ser capaz de promover um ensino que articule satisfatoriamente os três eixos da abordagem triangular ao mesmo tempo em que abranja as quatro linguagens artísticas.

O principal avanço apontado pelos professores diz respeito ao aumento da carga horária anual da disciplina Arte, que passou de 40 para 80 horas. Porém, há que se evidenciar que este tempo não é absolutamente dedicado à linguagem teatral. Como quase a totalidade dos entrevistados tem formação em Artes Visuais e trabalha sob a perspectiva da polivalência, somente 10 ou 20 horas são dedicadas exclusivamente ao ensino de teatro. Tempo ínfimo para o desenvolvimento de um trabalho teórico-prático consistente.

No entanto, evidencio como avanços outros pontos, como a ampliação do quadro de professores com formação em Arte para exercer a profissão, a visível preocupação dos entrevistados em tentar conciliar teoria e prática, mesmo que isso esteja sendo realizado de maneira menos expressiva que a desejada.

De acordo com as temáticas discutidas neste capítulo, observa-se que

muitos outros avanços precisam ser conquistados para que o ensino de teatro tenha melhorias qualitativas passando, portanto, a centrar-se em processos significativos de criação e recepção teatral que sejam vinculados ao contexto individual e social dos educandos.

ALGUMAS PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES ADVINDAS DA PRÁTICA DE PESQUISA

As recentes transformações no modo de vida contemporâneo têm repercutido diretamente nas maneiras de fazer e apreciar as linguagens artísticas e têm requisitado, conseqüentemente, novos procedimentos artístico-pedagógicos que estejam em sintonia com tais transformações, uma vez que o ensino de arte sempre esteve vinculado a questões de ordem política, social, educacional e estética.

Partindo dessa premissa, o meu papel como professora de teatro da rede pública estadual de São Luís (MA) passou a ser alvo de constantes questionamentos e reflexões. Percebia que o ensino de arte desenvolvido no meu contexto de trabalho não se constituía enquanto um espaço propício a experiências estéticas capazes de possibilitar um diálogo efetivo dos alunos com criações artísticas contemporâneas caracterizadas, de um modo geral, pela fragmentação, efemeridade, hibridismo, pela exacerbação da ideia de falta de acabamento e ainda pela aproximação cada vez mais intensa entre a arte e o cotidiano. Por conseguinte, uma das lacunas resultantes desta incomunicabilidade entre o ensino de arte e as paisagens socioculturais e artísticas contemporâneas diz respeito à carência de procedimentos artístico-pedagógicos que venham a contribuir na formação de espectadores capazes de interagir substancialmente com as proposições artísticas atuais.

Ambicionando refletir com maior profundidade estas observações iniciais, a pesquisa voltou-se para a investigação e análise de processos de ensino-aprendizagem teatral desenvolvidos no contexto da escola pública estadual de São Luís (MA), tomando como base de discussão teórica alguns conceitos e aspectos que caracterizam a dinâmica sociocultural da pós-modernidade e suas estreitas relações com a educação, a estética e a arte contemporânea, especialmente o teatro.

Incorporando um caráter descritivo, analítico e propositivo, o estudo apresentou, à luz da literatura especializada, as características do ensino de teatro no contexto investigado, a partir da discussão de alguns eixos temáticos pinçados no processo de pesquisa, a saber: polivalência no ensino de arte; finalidade do Teatro no espaço escolar; a relação entre teoria e prática, arte e vida; a apreciação e mediação teatral nos espaços extraescolares; o papel da tecnologia no cotidiano dos

alunos e na sala de aula; interdisciplinaridade; a inserção das formas contemporâneas de teatro na escola e os avanços e desafios do ensino do teatro nos contextos investigados.

Além disso, a pesquisa traçou o perfil de docentes atuantes nessa esfera educacional, ensejando uma reflexão em torno do papel do arte-educador, da própria arte e do ensino de teatro na atualidade, tecendo críticas bem como evidenciando escolhas de uma pesquisadora envolvida com o próprio objeto de pesquisa, acerca de alguns direcionamentos teóricos e metodológicos para o ensino da linguagem teatral, na tentativa de compreender os desafios e às demandas estético-pedagógicas deflagradas pela dinâmica cultural contemporânea.

Ao promover um diálogo entre as mais recentes concepções acerca do ensino de arte, em especial do teatro, e a realidade investigada, a pesquisa constatou as observações preliminares que desencadearam a necessidade desta investigação. Assim, ficou verificado que no contexto das escolas públicas estaduais de nível médio, localizadas em São Luís (MA), predominam práticas pedagógicas apoiadas em princípios educacionais e estéticos convencionais, que não dialogam com as recentes transformações socioculturais, estéticas e artísticas, tampouco com as demandas que se impõem no cenário educacional da atualidade. Além disso, como se pôde evidenciar, verificou-se que o ensino encontra-se dissociado das reais necessidades e dos anseios dos próprios alunos.

Prevalecendo a prática da polivalência, o ensino da linguagem teatral fica relegado a uma abordagem superficial, não havendo, inclusive, diferença entre os processos de trabalho desenvolvidos por professores habilitados na área com os desenvolvidos por professores especializados em outras linguagens.

Tal prática, por sua vez, demonstra a supremacia de uma concepção curricular na qual os conteúdos formais são apreendidos pelos professores como prescrições, o que atravanca a articulação entre os conhecimentos cotidianos e especializados bem como uma articulação profícua entre teoria e prática.

O estudo evidenciou a importância de o professor assumir sua identidade sem culpa, não permitindo que as imposições equivocadas tolham sua autonomia criativa, pois mesmo reconhecendo que um processo educacional institucionalizado possui uma forma organizacional pedagógica específica, o docente deve ter segurança e autonomia para exercer sua profissão no âmbito da linguagem para a qual ele foi habilitado a desenvolver em sala de aula.

A busca por uma educação pessoal também é um fator de extrema relevância para o aprimoramento do exercício artístico-pedagógico. O professor precisa atribuir maior relevância ao alargamento de seu repertório cultural, adotando uma postura curiosa e aberta a novas experimentações estéticas, que ultrapassem os muros da escola e que o coloque na posição de criador, apreciador ou crítico.

Ao apreender as produções artísticas e culturais que acontecem à sua volta e ao considerar as vivências culturais que fazem parte do cotidiano dos alunos, tomando-as como conteúdos curriculares, como saberes essenciais à vida contemporânea, e ao refletir sobre as possíveis conexões entre estes saberes e o universo escolar, o professor estará mais apto a criar possibilidades estético-pedagógicas capazes de inter-relacionar o conhecimento especializado com o conhecimento derivado da experiência cotidiana, selecionando conteúdos e metodologias que se articulem às necessidades dos educandos e viabilizando, assim, a concretização do que Young (2011) denominou de *currículo do engajamento*.

A pesquisa demonstrou que problemas tais como falta de espaços apropriados para atividades práticas, excesso de alunos por turma, fragmentação dos horários, imposição da prática da polivalência ao professor, dentre outros, são alguns fatores que acabam determinando qualitativamente o modelo de pedagogia teatral predominante nas escolas pesquisadas, no qual prevalece a teorização histórico-evolucionista e a classificação estanque de estilos e movimentos artísticos.

Identifiquei ainda que, mesmo quando acontecem aulas práticas isso ocorre sem um processo sistemático de discussão e elaboração cênica, e a aula não se pauta na pesquisa conceitual e metodológica de aspectos concernentes à linguagem teatral, envolvidos tanto na criação quanto na apreciação. Nesse sentido, mesmo nos discursos que afirmam desenvolver experiências teatrais, atestou-se a superficialidade com que o teatro é abordado nas escolas.

O jogo teatral, inserido neste cenário, continua sendo utilizado para a aquisição de habilidades ou técnicas teatrais, para a aquisição de aptidões de ordem social ou psicológica, ou ainda para a sensibilização teatral, quando a literatura alega que este deve ser compreendido como objeto estético sujeito a leituras e interpretações, e que estas precisam se constituir como alvo de discussões em sala de aula, até mesmo para evitar que a prática teatral fique reduzida a uma

espontaneidade gratuita que não venha a contribuir para a formação de espectadores críticos, criativos e autônomos.

Além disso, subjugadas aos propósitos excepcionalmente educacionais, as criações teatrais ficam limitadas ao atendimento dos objetivos previamente estabelecidos, o que configura um processo de fabricação e não de autêntica ação inventiva, que, por sua vez, deveria desenrolar-se por meio de provocações suscitadas pelo professor e pelas próprias situações vivenciadas durante o ato de jogar.

A abordagem do teatro na escola deve situar-se no espaço intermediário, aquele que se demarca entre o sujeito e o objeto, uma vez que os processos de ensino-aprendizagem teatral devem articular o fazer e o apreciar, estimulando a leitura e a fruição. O docente necessita formular experimentos estéticos juntos com os alunos, desenvolvendo a capacidade de criação e apreciação da arte como forma de compreender as questões que movimentam a vida dentro e fora do ambiente escolar. Dinamizando e problematizando o processo de construção do conhecimento, levando em consideração os traços culturais que circundam o cotidiano dos alunos, a aprendizagem em arte torna-se significativa, dialógica, e o aluno, torna-se protagonista no ato educativo.

É justamente dessa maneira que a experiência estética poderia se efetivar no ambiente escolar. Ou seja, o aluno, na medida em que entra em contato substancial com a arte, seja criando ou apreciando, examina suas experiências e as confronta com as de outrem, formulando novas visões sobre si e sobre o mundo que, de alguma forma, irão repercutir na formação de sua subjetividade e na qualidade de suas experiências mediadas, na maioria das vezes, pelo consumo e pelas imagens propagadas pelo universo midiático.

Os dados coletados, analisados e discutidos ao longo desta pesquisa demonstraram a necessidade de se redimensionar as práticas pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem das artes no âmbito das escolas públicas estaduais de São Luís (MA).

Considerando que as proposições atuais para o ensino de teatro reivindicam a conexão dos conteúdos próprios da linguagem com os aspectos culturais que fazem parte do universo dos alunos, defendem a valorização da experiência e da pesquisa em momentos de criação e recepção teatral e compreendem a arte como sendo o *locus* per si do conhecimento, a realidade

investigada apresentou a necessidade de se desenvolverem ações pedagógicas que possam propiciar: a superação da prática da polivalência; a supressão das fronteiras entre teoria e prática, entre arte e vida; a concretização de metodologias de trabalho de mediação teatral em espaços extraescolares; a inserção das tecnologias como linguagens em processos criativos; a promoção de um ensino interdisciplinar e a inserção das formas teatrais contemporâneas no espaço escolar.

Para tanto, acredito que, numa primeira instância, há uma necessidade de implementação de programas de formação continuada que visem o fortalecimento e a ampliação dos conhecimentos conceituais e metodológicos de professores que atuam neste contexto.

Neste sentido, é conveniente advertir que tais formações, além de contemplarem abordagens teóricas e metodologias atuais, sejam capazes de propiciarem experiências estéticas que ofereçam a estes profissionais possibilidades pedagógicas passíveis de serem concretizadas em sala de aula e que sejam, sobretudo, coerentes com as recentes transformações socioculturais e as consequentes demandas artístico-educacionais deflagradas ao longo desta pesquisa.

É válido ratificar que este estudo não tem a pretensão de encerrar a realidade investigada dentro dos limites das observações e discussões empreendidas no decorrer desta pesquisa. A intenção foi trazer à tona alguns aspectos característicos do ensino de teatro vigente nos contextos investigados que merecem ser alvo de reflexão.

Por fim, vale dizer que desenvolver um estudo a respeito do ensino de teatro circunscrito dentro do universo no qual eu atuo profissionalmente, sem dúvida, foi um desafio e ao mesmo tempo uma responsabilidade imensa, já que a investigação não buscou somente a descrição e análise dos fatos observados, mas pretende, sobretudo, atuar como uma provocação sobre a realidade, na medida em que reflete sobre ela e traça direcionamentos conceituais e metodológicos que levam em consideração os seus aspectos socioculturais. Ao terem contato com esta pesquisa, espero que os professores atuantes nas escolas públicas estaduais de ensino sintam-se mais respaldados e encorajados a efetivar um exercício profissional que garanta um ensino articulado aos reais interesses dos sujeitos envolvidos diretamente nos processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, espero que as instâncias públicas, começando pela Secretaria Estadual de Educação, venha a repensar e redimensionar suas políticas no sentido de oferecer possibilidades concretas para que o professor de arte desenvolva seu trabalho de acordo com as recentes proposições teóricas e metodológicas que balizam esta área do conhecimento. Sendo assim, além da implementação de programas de formação continuada, da garantia de espaços e materiais adequados para o desenvolvimento das linguagens, evidencio que é de suma importância a reformulação dos editais dos concursos que precisam deixar clara a especificidade do cargo, assegurando que o professor de arte desempenhará a função de acordo com sua formação específica.

As questões explicitadas nessas considerações finais foram imaginadas enquanto maneiras de contribuir para a reconfiguração de uma arte voltada para o processo de escolarização – e portanto para a formação cidadã –, dispondo-se em camadas de leitura e percepção da sociedade no contexto da contemporaneidade. Mesmo sem ter a pretensão de se sobreporem a nenhuma outra “verdade pedagógica”, as ideias aqui discutidas tentam desvelar as dimensões da prática na concretude da sala de aula, considerando a teoria como um processo em construção, e assim evidenciando uma noção de pesquisa voltada para o desafio e o aperfeiçoamento dos processos escolares que envolvem o teatro e seu ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Andressa de. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores**: possibilidades, controle e apropriações. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola**: inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. Escola é lugar para artes?. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: ABRACE, 2008. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Carminda%20Mendes%20Andre%20-%20ESCOLA%20e%20LUGAR%20PARA%20ARTES.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2011.

ARENDT, Hannah. A crise na cultura: sua importância social e política. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 251-252.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2006.

BARILLI, Renato. **Curso de estética**. Lisboa: Estampa, 1994.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: SEB, 2006.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio**. Brasília, DF: SEB, 2000.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

COIMBRA, Ivanê Dantas. Educação contemporânea e currículo: alguns desafios. **Revista Virtual Candombá**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 67-71, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistas.unijorge.edu.br/candomba/2006-v2n2/pdfs/IvaneDantasCoimbra2006v2n2.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2012.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. O espectador e a contemporaneidade: perspectivas pedagógicas. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 221-228, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/salapreta>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

_____. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: HUCITEC, 2006.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOMINGUES, Diana (Org.). **A arte no século XXI**: a humanização das tecnologias. São Paulo: UNESP, 1997.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Itinerário de uma crise**: a modernidade. Curitiba: Ed. UFPR, 1997.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 309-329, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=5057&dd99=view>>. Acesso em: 30 set. 2012.

FABIÃO, Eleonora. Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (Org.). **Cartografia do ensino de teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

FANTIN, Mônica. A escola e a cultura digital: o uso dos meios e os consumos culturais de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: INTERCOM, 2009.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e Pós-Modernismo**. Tradução Julio Assis Simões. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FELIPE, Eloisio Lopes. **Não se perca no controle remoto**: uma experiência de mídia-educação na escola. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

FÈRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 8, n. 1, p.197-210, 2008. Disponível em: <<http://revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/260/259>>. Acesso em: 30 set. 2012.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FLORENTINO, Adilson; SILVA, Luis Eduardo Marques da. Ensino de teatro e as políticas de formação docente. **Revista O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-5, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/issue/view/43>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <www.sabotagem.revolt.org>. Acesso em: 20 fev. 2012.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008a.

_____. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008b.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Formar acólitos da educação ou produtores do conhecimento?. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 59-75, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=723&dd99=view>>. Acesso em: 30 set. 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **A ida ao teatro**. 2011. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2011.

_____. A nova proposta de ensino de teatro. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2002a. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/salapreta/sp02.htm>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

KRAN, Riva Blanche. Entre o ideal e o real: os limites e as possibilidades da comunicação no espaço escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: INTERCOM, 2009.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LIPOVESTSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MACHADO, Regina Stela. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.).

Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. **Dramaturgia em jogo: uma proposta de ensino e aprendizagem em teatro**. 2006. 155 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em:

<<http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/Filedissertacoes/2006/2006-do-martinsmarcos.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). Fase de trabalho de campo. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa e saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

MIRANDA, Lobato Guilhermina. Limites e possibilidades das TIC na educação.

Revista Sísifo, Lisboa, n. 3, p. 41-50, maio/ago. 2007. Disponível em:

<<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2012.

MORAN, José Manoel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, maio/ago. 2004. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=616&dd99=view>>. Acesso em: 30 set. 2012.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.

Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NOVA, Luiz Henrique Sá da. Da cultura como mercadoria, ao consumo como prática cultural. **Revista Recôncavos**, Cachoeira, ano 1, n. 1, p. 57-65, 2007. Disponível em:

<<http://www.ufrb.edu.br/reconcavos/edicoes/n01/pdf/nova.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2012.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PUPPO, Maria Lúcia de Sousa Barros. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Silvia (Org.). **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SANTANA, Arão N. Paranaguá de. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Metodologias contemporâneas do ensino de teatro: em foco a sala de aula. In: FLORENTINO Adilson; TELLES, Narciso (Org.). **Cartografia do ensino de teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

_____. Ensino do teatro e preparação de professores: o caso brasileiro. In: MACHADO, Irley et al. (Org.). **Teatro: ensino, teoria e prática**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

_____. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: o livro do professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

VILLAR, Fernando Pinheiro. O pós-dramático em cena: La Fura dels Baus. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Silvia (Org.). **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Modelo de questionário direcionado ao corpo discente

Questionário direcionado aos alunos

OBJETIVO: Descrever as principais características do ensino de teatro na realidade escolar investigada, a partir de observação direta e da análise das representações de docentes e discentes.

ESCOLA: _____

TURNO EM QUE ESTUDA: Matutino () Vespertino () Noturno ()

Ano do Ensino Médio que está cursando: a) 1º ano b) 2º ano c) 3º ano

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Idade: _____

1.2 Sexo: _____

2 PERFIL CULTURAL

2.1 Indique quando você costuma praticar as atividades abaixo:

Atividades	Durante a semana	Finais de semana e feriados	Raramente	Nunca
a) Ver televisão				
b) Ouvir música				
c) Assistir a shows				
d) Ir ao teatro				
e) Ir ao cinema				
f) Ir a exposições				
g) Assistir a vídeo/DVD				
h) Acessar Internet				
i) Frequentar bibliotecas				
j) Passear em shoppings				
k) Ir a boates ou festas				
l) Viajar				
m) Ler				
n) Outros				

2.1.1 Caso acesse a internet frequentemente, você costuma ficar navegando quanto tempo (por dia), aproximadamente:

- a) Menos de 30 minutos
- b) De 30 minutos a 2 horas
- c) De 2 a 3 horas
- d) Mais de 3 horas.

2.1.2 Caso acesse a internet frequentemente, você costuma:

- a) Trocar e-mails
- b) Pesquisar
- c) Ler jornais e revistas eletrônicas
- d) Entrar em salas de bate-papo
- e) Baixar música
- f) navegar em redes sociais (ORKUT, FACEBOOK, TWITTER, ETC.)

2.1.3 Assinale quanto tempo, aproximadamente, você assiste a TV por dia:

- a) Menos de 30 minutos
- b) De 30 minutos a 2 horas
- c) De 2 a 3 horas
- d) Mais de 3 horas.

2.1.4 Assinale quanto tempo, aproximadamente, você se dedica a leitura e aos estudos por dia:

- a) Menos de 30 minutos
- b) De 30 minutos a 2 horas
- c) De 2 a 3 horas
- d) Mais de 3 horas.

2.1.5 Em São Luís tem-se organizado anualmente a Semana de Teatro, a Semana de Dança do Maranhão e a Mostra Sesc Guajajara de Artes. Você já foi a estes eventos? Em caso afirmativo, o que achou? Em caso negativo, por quê?

2.1.6 Qual a última vez que você esteve no teatro? Qual espetáculo você assistiu? Fale um pouco sobre esta experiência.

3 ARTE-EDUCAÇÃO - TEATRO/EDUCAÇÃO

3.1 Do que você mais gosta nas aulas de teatro no ensino médio?

3.2 Do que você menos gosta nas aulas de teatro no ensino médio?

3.3 Durante as aulas de arte você participa de criações artísticas? Se a resposta for sim, cite alguma (s) que você considerou mais interessante(s). E se a resposta for não, diga o porquê.

3.4 Quais conteúdos ou experiências você mais gostou durante as aulas de arte no ensino médio? Por quê?

3.5 Qual contribuição das aulas de arte para sua vida?

3.6 Você já ouviu falar em teatro contemporâneo? Caso a resposta seja afirmativa, qual conhecimento ou experiência você tem a respeito?

3.7 Você tem realizado ou apreciado apresentações teatrais na sua escola? Caso a resposta seja afirmativa, o que achou dessa experiência? Em caso negativo, você gostaria que tivesse? Por quê?

3.8 Sua escola já propiciou a você alguma ida ao teatro? Caso a resposta seja afirmativa, como foi esta experiência? Após a visita o (a) professor (a) solicitou alguma atividade? Qual? Em caso negativo, você gostaria que isso acontecesse? Por quê?

3.9 Você acha que as aulas de teatro na sua escola têm relação com a realidade dos jovens? Por quê?

3.10 Se você tivesse que sugerir algo para seu (sua) professor (a) de arte para que as aulas ficassem mais legais, o que você diria?

APÊNDICE B – Modelo de questionário direcionado aos professores de Arte/Teatro

Questionário direcionado aos professores de Arte/Teatro

Objetivo: - Identificar o perfil e as práticas dos professores que atuam no ensino do teatro na rede pública estadual de nível médio;

- Investigar processos de ensino-aprendizagem teatral no contexto da escola pública estadual de São Luís (MA) de nível médio, refletindo as relações entre o ensino do teatro e as questões da estética contemporânea;
- Identificar as principais características do ensino de teatro na realidade escolar investigada, a partir de observação direta e da análise das representações de docentes e discentes.

Prezado professor, respondendo a este questionário, você estará:

- Contribuindo para a elaboração da dissertação “Ensino de teatro na contemporaneidade – discussão teórica e análise da prática na escola pública de São Luís (MA)” da mestrandia Gislane Gomes Braga, aluna do Programa de pós-graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão.
- Colaborando com pesquisas na área de teatro-educação no contexto das escolas públicas estaduais de São Luís e conseqüentemente, contribuindo para a elaboração de novas perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino de teatro.

PARTE 1: ESCOLA (referente às escolas públicas estaduais, nível médio)

1.1 IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA NA QUAL TRABALHA:

Nome da escola: _____

Endereço: _____ Nº _____

CEP: _____ TEL. _____ E-MAIL: _____

SITE: _____

LOCALIZAÇÃO: () URBANA () CENTRO () PERIFERIA () RURAL

PARTE 2: PERFIL DOCENTE

2.1 DADOS ACADÊMICOS

FORMAÇÃO SUPERIOR: _____

INSTITUIÇÃO: _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

PÓS-GRADUAÇÃO: _____

INSTITUIÇÃO: _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

2.2 DADOS PROFISSIONAIS

2.2.1 Tempo de atuação profissional como professor (a) de Arte/Teatro: _____

2.2.2 Leciona nos seguintes turnos: () Matutino () Vespertino () Noturno

2.2.3 Leciona nas seguintes modalidades de ensino: () Educação Infantil

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () EJA () Educação Superior

2.2.4 Leciona na(s) rede(s) de ensino: () Municipal () Estadual () Privada
() Federal

2.2.5 No ensino médio estadual, você trabalha conteúdos referentes à quais linguagens artísticas?

() Dança () Música () Artes Visuais () Teatro

2.2.6 No ensino médio estadual, qual a carga horária anual da disciplina Arte?

2.2.7 Em qual (is) série(s) e em qual turno você trabalha nesta escola?

2.2.8 Você trabalha sob a condição de: () efetivo () contratado

2.3 PERFIL ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO

2.3.1 ATIVIDADES CULTURAIS/ FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.3.1.1 Indique quando você costuma praticar as atividades abaixo:

Atividades	Durante a semana	Finais de semana e feriados	Raramente	Nunca
a) Ver televisão				
b) Ouvir música				
c) Assistir a shows				
d) Ir ao teatro				
e) Ir ao cinema				
f) Ir a exposições				
g) Assistir a vídeo/DVD				
h) Acessar Internet				
i) Frequentar bibliotecas				
j) Passear em shoppings				
k) Frequentar bares				
l) Ir a boates ou festas				
m) Viajar				
n) Ler				
o) Outros				

2.3.1.2 Entre os programas de televisão indicados abaixo, assinale aqueles a que você mais costuma assistir (no máximo duas alternativas)

- | | |
|----------------|-------------------------------|
| a) Jornais | g) Debates |
| b) Novelas | h) Documentários |
| c) Filmes | i) Desenhos animados |
| d) Seriados | j) Programas de auditório |
| e) Entrevistas | l) <i>Shows</i> de variedade |
| f) Esportes | m) Outro (especificar): _____ |

2.3.1.3 Caso acesse a internet frequentemente, você costuma:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| a) Trocar e-mails | d) Entrar em salas de bate-papo |
| b) Pesquisar | e) Baixar música |
| c) Ler jornais e revistas eletrônicas | f) Outros (Indique): _____ |

2.3.1.4 Assinale quanto tempo, aproximadamente, você se dedica a leitura e aos estudos por dia:

- a) Menos de 30 minutos
- b) De 30 minutos a 2 horas
- c) De 2 a 3 horas
- d) Mais de 3 horas
- e) Não sobra tempo para leituras

2.3.1.5 Você costuma participar de eventos (seminários, palestras, congressos, encontros) relacionados à sua área de atuação profissional? Qual a experiência mais marcante?

2.3.1.6 Quando você participa de tais eventos, costuma participar também de oficinas, *workshops* e minicursos relacionados à linguagem teatral? Caso a resposta seja afirmativa, como essas experiências têm contribuído na sua prática pedagógica?

2.3.1.7 Você tem participado da Semana de Teatro, da Semana de Dança do Maranhão e a Mostra SESC Guajajara de Artes? Em caso afirmativo, como estes eventos se conectam ou podem se conectar com o ensinar e aprender arte na escola?

2.3.1.8 Você tem apreciado montagens cênicas contemporâneas? Onde e quando (margem de tempo) aconteceram suas experiências estéticas mais significativas neste sentido?

2.3.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ARTISTICO-PEDAGÓGICAS

2.3.2.1 Atualmente, como você concebe o trabalho de teatro na escola? E qual sua relevância para a comunidade escolar?

2.3.2.2 Considerando seu tempo de atuação enquanto professor (a) de arte e/ou teatro, você tem observado e efetivado mudanças significativas nesta área? Quais?

2.3.2.3 Há programas de formação continuada para professores de arte no âmbito da esfera estadual de educação? Em caso afirmativo, elas têm realmente colaborado para mudanças no seu pensar e fazer pedagógico?

2.3.2.4 Você tem proporcionado um ensino de teatro capaz de possibilitar ao aluno a apreciação, a produção e a contextualização da linguagem teatral? Por quê? Em caso afirmativo, como?

2.3.2.5 De que maneira os PCN, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a Proposta Estadual para o Ensino de Arte, nível médio, têm contribuído em sua prática pedagógica?

2.3.2.6 Normalmente, quais conteúdos você consegue abordar durante o ano letivo? E quais metodologias você utiliza durante suas aulas com maior frequência?

2.3.2.7 Você já utilizou ou utiliza recursos tecnológicos como computadores, *data shows* e aparelhos celulares em processos de criação na sala de aula? Em caso afirmativo, qual a relevância desta(s) experiência(s) no processo ensino-aprendizagem? E com que frequência você faz uso destes recursos?

2.3.2.8 Qual a sua concepção de teatro contemporâneo e quais suas impressões sobre estas “novas” tendências do teatro?

2.3.2.9 Você tem desenvolvido processos de aprendizagem teatral baseados na estética contemporânea? Em caso afirmativo, como isso vem ocorrendo? Em caso negativo, o que o impossibilita de desenvolver um trabalho nesta perspectiva?

2.3.2.10 Quais as suas maiores dificuldades em abordar o teatro contemporâneo no espaço escolar?

2.3.2.11 Você já desenvolveu ou pretende desenvolver alguma experiência de aprendizagem teatral de caráter interdisciplinar? Comente, enfatizando o como e o porquê.

2.3.2.12 Aponte os principais desafios vivenciados em sua escola que dificultam o desenvolvimento de processos de aprendizagem teatral mais satisfatórios.

Em caso de dúvidas entrar em contato pelos telefones: 32362975 e 88683097 (Gislane Braga)

Ou pelo e-mail: gisagbraga@hotmail.com

ANEXO

ANEXO A – Ofício expedido pelo PGCult/UFMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CULTURA E SOCIEDADE - PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR



São Luís, 10 de Outubro de 2011.

Senhor(a) Diretor(a),

Solicitamos sua colaboração no sentido de facilitar o acesso à escola da acadêmica **GISLANE GOMES BRAGA, R.G: 87013298-9 SSP/MA, CPF: 722.633.263-91**. A mesma é aluna do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade - PGCult, Mestrado Interdisciplinar, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e está em processo de coleta de dados para a elaboração de dissertação de mestrado, cujo título é: "A estética contemporânea no contexto escolar: perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino do teatro", com linha de pesquisa Cultura, Educação e Sociedade e tendo como orientador o professor Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana.

Agradeço antecipadamente sua ajuda.

Atenciosamente,

Prof. Dr. José Fernando Manzke.

Coordenador do PGCult

À

Diretor(a) _____

SÃO LUÍS - MA

ANEXO B – Documento de autorização emitido pela URE - São Luís (MA)



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUIS

AUTORIZAÇÃO

Tendo em vista a relevância da pesquisa para a construção de aporte teórico na área da educação e na formação de professores, haja vista o contexto brasileiro e maranhense, que requer contínuo investimento para elevar a qualidade da educação, em especial das escolas públicas, autorizamos o aluna-pesquisadora da Universidade Federal do Maranhão, **Gislane Gomes Braga**, sob a orientação do Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana, a executar pesquisa nas Escolas da Rede Estadual, sob a responsabilidade da URE-São Luís, para onde deve ser enviado ao término da pesquisa o produto obtido.

Sônia Maria da Silva Maciel
Gestora de Educação
Sônia Maria Silva Maciel
Gestora de Educação de São Luís

ANEXO C – Parecer de autorização emitido pela URE - São Luís (MA)



DO MARANHÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS

PARECER Nº 29

DOCUMENTO: Ofício PGCULT Nº 16/2011

DATA: 13/10/2011

REFERENTE: Autorização para pesquisa nas escolas da Rede Estadual

ORIGEM: Universidade Federal do Maranhão - UFMA

EMISSION DO PARECER:

Profª Mestre Joina Bomfim (Técnico da Diretoria de Educação – URE-São Luís)

Senhora Gestora,

Procedemos à análise do Projeto de Mestrado da mestranda **Gislane Gomes Braga**, aluna do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana para efetuar pesquisa nesta Rede Estadual de Ensino, sobre o qual passamos a emitir as seguintes considerações.

Em linhas gerais, o Projeto objetiva investigar os processos de ensino-aprendizagem do Teatro na escola pública estadual de nível médio, baseando-se nas literaturas contemporâneas, partindo da análise das orientações oficiais para essa finalidade esse ensino, as quais subsidiarão a reflexão sobre as relações entre o ensino de teatro e as questões de estética contemporânea.

Além disso, a pesquisa identificará o perfil e as práticas desenvolvidas neste mister, o que enseja a reflexão sobre as possibilidades teórico-metodológicas voltadas para a interação entre o ensino do Teatro e as questões estéticas contemporâneas, com ênfase nos processos de criação e apreciação no contexto escolar, de modo a fomentar uma postura interdisciplinar que repercuta na cultura escolar.

Dadas as propostas da pesquisadora de balizar-se nos documentos oficiais, é importante destacar o que descrevem as **Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica do Paraná** (2006, p.21):

Os PCN foram produzidos e distribuídos antes da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, que deveriam balizar a formulação dos Parâmetros. Além da pouca participação dos professores na produção dos PCN, os encaminhamentos adotados foram questionados, porque sugeriam que o planejamento curricular fosse fundamentado no trabalho com temas e projetos de modo que os conteúdos seriam deixados em segundo plano. A falta de clareza na fundamentação teórica para subsidiar o trabalho do professor também causou esvaziamento desses conteúdos.

Ora, considerando essa realidade, inicialmente, é necessário destacar que o ensino de Arte, não obstante ser uma recente conquista dos educadores brasileiros, de modo

geral, ainda necessita rever as práticas desenvolvidas, inclusive no Estado do Maranhão, cuja Universidade Federal oferece um Curso de Arte, com apenas **duas habilitações**, Arte Cênica e Artes Plásticas, o que gera um impasse, que sempre afeta as práticas escolares com relação ao ensino da Arte, qual seja:

- a) O Professor recusa-se a ministrar Arte em um aspecto para o qual não está habilitado;
- b) O aluno é cobrado sobre todos os tipos e manifestações artísticas;
- c) Em razão disso, às vezes, recorre-se a um docente sem habilitação nenhuma.

Este, portanto, é o contexto em que a mestrandia realizará a sua pesquisa e que, por isso mesmo, julgamos de extrema relevância, tanto para esta Rede de Ensino com para a Universidade, pois, certamente, o trabalho reverter-se-á em aporte teórico metodológico para as escolas e ensejará novas abordagens para a pesquisa neste campo.

O Projeto é consistente, coerente quanto aos objetivos e à proposta metodológica, assim como apresenta referencial teórico atual, que permite uma discussão mais profícua sobre o ensino do teatro, especialmente porque se propõe a contribuir para fortalecer na Escola o trabalho interdisciplinar, a discussão da estética contemporânea e os processos de apreciação e criação, princípios pedagógicos imprescindíveis para o ensino da Arte.

Encerro estas considerações, citando Morin, para quem as bases do pensamento racional tão dominante excluem a invenção e a criação. Para ele, a racionalidade verdadeira é aquela capaz de dialogar com a poesia, e o Teatro, sem dúvida é este lugar. Os alunos da escola pública, geralmente, são aqueles a quem muito, ou quase tudo foi negado, e a Arte, nesse caso, o Teatro, no ambiente escolar, é o aflorar da estética da sensibilidade, é a percepção do estranhamento, é a inclusão, afinal “ **a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e Arte**”.

Assim, manifestamo-nos favoráveis à pesquisa, solicitando que a pesquisadora retorne com os resultados para que sejam socializados na Rede Estadual.

É o parecer.

São Luís, 13 de outubro de 2011.

Joana Benfim Falcão
SEDUC
Matrícula: 299347

Sônia Maria da Silva Naciel
Gestora de Educação
URE - São Luís
113.13682

ANEXO D – Informações gerais emitidas pela URE - SÃO LUÍS (MA)



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE COORDENAÇÃO DAS URE'S
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUIS**

Documento: Ofício PGCULT Nº 016-11	Referente: Pesquisa Mestrado
Data: 4/11/2011	Origem:UFMA

Sr. Gestora,

Analisando a solicitação da autorização da **Sra. Gislane**, informamos-lhe que:

- 1) A Solicitação da relação das escolas jurisdicionada a **URE São Luís** segue em anexo;
- 2) Não possuímos mapeamento específico da disciplina de arte, conforme solicitado, sugerindo que a solicitante entre em contato com as escolas para coleta dos dados relativos aos professores de artes com suas respectivas cargas-horárias trabalhadas nas suas escolas.

É o parecer.

São Luís, 04 de novembro de 2011

Carlos André Bogéa
Coordenador Pedagógico URE São Luís

ANEXO E – Relação de escolas públicas estaduais jurisdicionadas a URE- São Luís/MA localizadas no município de São Luís(MA)

UNIDADE REGIONAL DE SÃO LUÍS - URE – São Luís

POLO I – São Cristovão e Tirirical

Nº	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO	DIRETOR (A)	TELEFONE
01	CE Santa Barbara – CEMA (5ª a 8ª, EJA Fund., Médio Reg. e EJA)	Rua 13 de maio s/n Sta. Barbara	Marilucia Machado Gomes Gonçalves	3276 8534 8852 7270 8724 1890
02	CE Profª Mª do Socorro Almeida - Sede (7ª a 8ª, EJA Fund., Médio Reg. e EJA)	Rua do Arame s/n – Tirirical	Célia Alessandra Serra Ferreira Francisca França: 8838 7265	8808 9044 3245 9044
03	<u>Anexo Quebra Pote</u> – (Ens. Médio Reg.)	Rua Principal, 27 Quebra Pote	José Roberto Pereira Cunha 8111- 6899/9129-4368	3238 3387 9129 4368
04	<u>Anexo João de Deus</u> – (Médio Reg. e EJA)	Rua Sarney Filho s/n João de Deus	Vandira de Fátima Lima Carvalho	8127 4971 8836-4305
05	CE São Cristovão (Médio Reg. e EJA)	Av. Guajajaras, 90 São Cristovão	Edileusa Rodrigues da Silva Eva 8819-5149	3251 3467 8885 0951
06	<u>Anexo Itapera</u> (Médio Reg. e EJA)	Av. Principal, 19 – Itapera		
07	<u>Anexo Jardim São Cristóvão</u> (Médio Reg.)	Rua 10 QD 15 nº15 - Jd S.Crist.	Venceslau Monteiro Santos	3245 0363
08	<u>Anexo São Bernardo</u> (Médio Reg. e EJA)	Rua São Francisco, 28-S. Bernardo	Alcimar Silva Lima Jr- 8809 9192 /3238 4000	8896 3208
09	<u>Anexo São Raimundo</u> (Ens. Médio Reg.)	Paróquia São Raimundo	Maria Salete dos Santos Bastos	3245 7087 8823 1661
10	<u>Anexo Cruzeiro de Santa Bárbara</u> (Ens. Médio Reg.)	Av. Principal, 29 Cruz. de Sta Bárbara	Marinilde Santos Conceição 3234 0387	3234 7957 8724-5288
11	<u>Anexo Coquilho</u> (Médio Reg. e EJA)	Av Principal, s/n – Mato Grosso	Edileusa Rodrigues da Silva Benedito Inácio S. Monteiro – 8853 9017	3265 9554 8885-0951/ 8819-2312

UNIDADE REGIONAL DE SÃO LUÍS - URE – São Luís

POLO II - Estiva, Maracanã, Pedrinhas, Tibiri

COORDENADORA: DARCY SANTOS CARDOSO

Nº	NOME DA ESCOLA	TELEFONE	ENDEREÇO	DIRETOR (A)	TELEFONE
01	CE Salim Braid (5ª a 8ª e Ens. Médio Reg.)	3241 4529 3241 4957	R Posto Médico BR 135 KM 23 s/n - Estiva	Carmem Duarte dos Santos Vilma 9606-2813 / 3241 4529	3241 4949 9143 1187
02	CE Juvêncio Matos (1ª a 8ª e Ens. Médio Reg.)	3241 7352	Rua Principal s/n – Tibiri	Ubiratan de Jesus Viegas 3266 5163	9606-4761 8139 6562
03	CE Lucia Chaves (5ª a 8ª e Ens. Médio Reg.)	3241 8726	Rua São Raimundo s/n Vila Esperança	Jeferson Plácido dos Santos	3241 3494 8806 6389
04	CE Renato Archer – Not. (Ens. Médio reg.)	3241 6326	Av. Principal, s/n – Maracanã	Núbia Maria Pires Baldez	3241 6054 9994 9753
05	CE Prof. Mário Meireles (Médio Regular e Integrado)	3241 5058	Km 15 BR 135 Av. 06 s/n Mangue Sêco	João Batista Azevedo Rute - Dir. Adjunta: 8868 0682	8863 0805 3249 6017

UNIDADE REGIONAL DE SÃO LUÍS - URE – São Luís

POLO III – Cidade Operária

COORDENADORA: MARIA SILDENE DANTAS DE SÁ

Nº	NOME DA ESCOLA	TELEFONE	ENDEREÇO	DIRETOR	TELEFONE
01	CE José Justino Pereira - Cema (5ª a 8ª e Ens. Médio Reg.)	3211 4074	Rua 103 Av.103 s/n Cidade Operária	Sônia Maria de Araújo Sousa Nazaré: 8866 4529 3247 5467	8849 4274 8147 1956
02	CE Menino Jesus de Praga (7ª a 8ª e Ens. Médio Reg.)	3211 4016 3247 0126	Av. 103 Und 103 s/n Cid. Operária	Francisca Cardoso Lima	3225 3338 8135 9726
03	U.I. Maria José Aragão (1ª a 8ª e EJA fund. e Médio Reg.)	3247-0126	Und. 205 Rua 205 s/n Cid. Operária	Maria Sildene Dantas de Sá	3237 1314 3247 5985 8836 1213 8885 0636 adj.
04	CE Inácio Rangel /UI Mª Elisa <u>Anexo</u> (4ª a 8ª e Ens. Médio)	3225 0725	Rua nova s/n – Maiobinha	Rosaria Benedita de F. Meireles	3225 0192 8835 6714
05	CE Prof. Luís Rego (1ª a 8ª e Ens. Médio Reg.)	–	Alameda Santa Inês s/n Jd. Tropical	Maria de Fátima Cavalcante Andrade Laura – 8864 5875	8849 9078
06	CE Cidade Operária I (Ens. Médio)	3211 4167	Und. 203 - Cidade Operária	Maria da Conceição da Silva Santos	8846 6067
07	CE Paulo VI (Ens. Médio)	3276 9717-fax	UEMA	Conceição de Maria Carneiro Reis 8846-6087	8824 8834 3247 3329 9603 8218 Luís
08	CE Cidade Operária II (Ens. Médio)	3234 6239	Und. 201 Rua 201 – Cidade Operária Rda Lucinda 8833 1264/3688	Sílvia Solange Amaral da Costa Aliandro – 8116 8061/8883-8863	3255 3568 8866 2402 8167 0188
09	CE São José Operário (Ens. Médio)	3878 1400 3878 1412 3878 1422 Sala	Av. Divina Providência nº100 - Cid. Operária	José Lisboa de Melo 8804 4481/3247 5575 Ir.Roberto - 8871 8806 Bartolomeu (Secret.) - 8155 2063	8144-1971 Zequinha 8837 2939 Adelmo 8836 4245 Graça

UNIDADE REGIONAL DE SÃO LUÍS - URE – São Luís

POLO V – Cohab e Cohatrac

COORDENADORA: MARIA JOSÉ PINTO MADEIRA

Nº	NOME DA ESCOLA	TELEFONE	ENDEREÇO	DIRETOR	TELEFONE
01	CE Dr. Geraldo Melo (5ª a 8ª, Médio Reg. e EJA, PROEJA)	3244 9773	Rua 16 s/n - Cohab IV	Ives Silva Diniz Josemeire 8818-9841	3238 7987 8833 2771
02	CE Cidade de São Luís (5ª a 8ª e EJA Fund., Médio Reg.)	3244 9770	Av. 04 s/n - Cohab III Lucia 8824 4698/8707-4368 Sonia 81425169 Raimunda – 8843 3157 Marinês 8145 2881	Kátia Lima Ferreira	3245 8593 8153 5913 8707 5642
03	CE Barjonas Lobão (5ª a 8ª, Médio Reg. e EJA)	3238 1353 sala 3239 4368 3239 7557	Rua 08 s/n Cohatrac	Geane Machado Cunha Marcos Jose Pereira - Adj	96191412 8895 0734 - Adj
04	CE Almirante Tamandaré (Médio Reg. e EJA)	3245 2726	Rua 28 Qd. 32 s/n - Cohab Anil IV	Jane Maria de Almeida Mesquita	9611 0603 8178 3965

UNIDADE REGIONAL DE SÃO LUÍS - URE – São Luís

POLO VI- Bequimão, Vinhais e Angelim

COORDENADOR: ESTÉLIO DA SILVA LEAL

Nº	NOME DA ESCOLA	TELEFONE	ENDEREÇO	DIRETOR	TELEFONE
01	CE Manoel Beckman (5ª a 8ª, Médio Reg. e EJA, PROEJA)	3211 2041	Rua 51 s/n – Bequimão	Estélio da Silva Leal Conceição – Adj 8829 2296 Zilair: 8164 1050	3226 9143 8114 8419 8884 9143
02	CE Profª Maria Helena Duarte (3ª a 8ª e Médio Reg.)	3211 2227	Av. Contorno s/n – Bequimão	Sérgio da Cunha Castro Neto Rosina: 3244 0584 e 9974 9420	8828 8066
03	CE Maria Mônica Vale (Ens. Médio Reg., EJA e PROEJA)	3211 2316 3236-7877	Rua 13 s/n – Vinhais	Silvana Silva e Silva Francisca - Dir. Adj.	3236 3382 9995 6960

UNIDADE REGIONAL DE SÃO LUÍS - URE – São Luís

POLO VII- Bairro de Fátima, Monte Castelo, Alemanha e adjacências

COORDENADORA: MARIA DA CONCEIÇÃO SOEIRO CRUZ

Nº	NOME DA ESCOLA	TELEFONE	ENDEREÇO	DIRETOR	TELEFONE
01	CE Estado do Pará (1ª a 8ª e EJA Fund. e Médio)	3251 9182 3251 9189	Rua Machado de Assis 16 – Liberdade	Maria do Perpétuo Socorro Buhatem 9251 9182/88478018	3244 4542 3222 4284 9973 3325
02	C.E. Dr. Antonio Jorge Dino (5ª a 8ª, EJA Fund. e Médio Reg.)	3211 8871 3232 0907	Rua do Correio s/n Bairro de Fátima	Lourdes Maria Costa Amorim	3245 2665 8145 3201
03	C.E. General Artur Carvalho (5ª a 8ª e Médio Reg.)	3275 0096	Rua Arnaldo Vieira da Silva s/n Bairro de Fátima	Maria Domingas da Silva Almeida	8822 2111 3236 1327
04	CE Humberto de Campos (5ª a 8ª, Médio Reg. e EJA)	3221 0321 sala	Av. Kennedy s/n	Evanir Braz Torres Regina Célia S.Medeiros	3249 4276 8817 1337 8841 6852
05	CE Fernando Perdigão (Médio Reg. e EJA)	3251 5726 3211 0045	Av. Getúlio Vargas 2321 – Monte Castelo	Ana Virgínia Maciel Concita: 9967 1708/Edilamar 88895264	3243 6190 8119 4119
06	CE Gonçalves Dias (Médio Reg., EJA e PROEJA)	3275 4272-sala 3275 0114	Rua Arnaldo Vieira – Bairro de Fátima	Maria do Amparo Santos Coelho 9114 9627	3243 1107 9976 2451
07	CE Profª Margarida Pires Leal (Ens. Médio Reg. e EJA)	3243 6293 3275 0053 orelhão	Av. dos Franceses s/n – Alemanha	Maria Barbara Freitas Mota Neusimar – 8822 8025	8833 2403 3238 1995

UNIDADE REGIONAL DE SÃO LUÍS - URE – São Luís

POLO VIII –Vila Palmeira, Caratatiua e adjacências

COORDENADORA: LUCIENE PINHEIRO BARROS

Nº	NOME DA ESCOLA	TELEFONE	ENDEREÇO	DIRETOR	TELEFONE
01	CE Pio XII (1ª a 8ª, Médio Reg. e EJA)	3275 0022 3253 0882 3249 1488	Av. dos Franceses s/n -Vila Palmeira	Maria Ilma Dias Lago-8838-8101 Maricelia: 8134 9625/Irandir 88799130	3236 4082 8178 0461 8879 9130
02	Colégio Militar 02 de Julho (1ª a 8ª, Médio Reg.)	3243 3890	Av. dos Franceses s/n - Vila Palmeira	Comandante Amorim Flavio Mendes Ferreira 8802-0283 /8874 8851	9988 3278 8844 0062
03	Colégio Militar Tiradentes (3ª a 8ª e Ens. Médio Reg.)	3271 6992 sala 3275 0360 3249-5090 maj	Rua do Cema s/n - Vila Palmeira	Maj. José de Ribamar Costa Núbia 8112 7816 (Adj) Iêda Malta Sá 96132112	3244 1074 9112 3543 9144 1884 8179 8060
04	U.I. Estado do Rio Grande do Norte (1ª a 8ª, EJA Fund. e Médio)	3243 3541	Rua P s/n - Radional	Luciene Pinheiro Barros Kalyanne - 8803 2055 (Adj)	3215 4557 8116 3327
05	CE Dr. João Bacelar Portela (Ens.Médio Reg., EJA e Integrado)	3243 2244- sala 3275 0450	Rua Jorge Damous s/n. - Caratatiua	Maria do Socorro Brandão Santos	3256 7686 8838-0565
06	CE Lara Ribas (Ens. Médio Reg. e EJA)	3271 7774 3271 8350	Av. Dr. Roberto Simonsen s/n - Stª Cruz	Roselena Queiroz Moraes 8872 6942 (Diret) 9607-9761	3245 2009 8138 6671 8119- 5703/Rosalina
07	CE Coelho Neto (Ens.Médio Reg., EJA e Integrado)	3243 7095 3271 8973	Rua Jorge Damous s/n - Caratatiua	Mª.Teresa Freire-8138-6671 Selma de Jesus – Adj: 9117 4402	3244 0208 8818-6299

UNIDADE REGIONAL DE SÃO LUÍS - URE – São Luís

POLO IX – Turu e Olho D'água

COORDENADORA: JANDIRA SANTOS MOREIRA

Nº	NOME DA ESCOLA	TELEFONE	ENDEREÇO	DIRETOR	TELEFONE
01	CE Coelho Neto (2ª a 8ª, Médio Reg. e EJA)	3226 7075	Rua Gal. Artur Carvalho s/n - Turu	Iodete 8864 6818/88497060 Graça: 8864 6818/32261415	3248 1725 8125 1754-Mª Luiza
02	CE Vinicius de Moraes (3ª a 7ª, EJA Fund. e Médio Reg.)	3226 5627 3255 1012 sala	Rua Boa Esperança s/n - Divinéia - Olho D'água	Jandira Santos Moreira 8853-7855/32394963	3255 1012 9134 8311 8867 9810
03	CE Emésio Dário de Araújo (1ª a 8ª, EJA Fund. e Médio)	3233 0905	Av. Sol Nascente s/n - Sol e Mar	Claudia Maria Oliveira Pinto	8815 7893 8817-6550
04	CE Paulo Freire - Sede (Ens. Médio Reg.)	3226 5675	Av. 06 s/n - Turu	Terezinha de Jesus P. Nogueira André – Adj 32263213	3233 5549 8832 2010 8818 0911
05	CE Paulo Freire – <u>Anexo</u> (Ens. Médio Reg.)	3233 3808			
06	CINTRA (1ª a 8ª, EJA Fund.) (Médio Reg. e EJA)	3245 3022 sala 3245 9233 Geral 3245 3022 fax	Rua da Companhia nº 01 – Anil	Arnaldo Martinho da Costa Gorete – Secretária: 3245 3022 Anexo 32585901	3245 5851 9975 0745 84128294 81252322
		8412 8294/8125 2322 →Júlio (Dir. Pedagógica)			

UNIDADE REGIONAL DE SÃO LUÍS - URE – São Luís

POLO X - Anjo da Guarda, Vila Embratel e adjacências

COORDENADOR: RAIMUNDO BARROS RIBEIRO

Nº	NOME DA ESCOLA	TELEFONE	ENDEREÇO	DIRETOR	TELEFONE
01	CE América do Norte (4ª a 8ª, Médio Reg. e EJA)	3242 9769	Rua 32 Qd. 45 s/n - Vila Embratel	Vitória Serra Lima	3242 4755 8821 4575
02	CE Francisco A. Ximenes (5ª a 8ª, EJA Fund e Médio Reg. e EJA)	3228 2176	Av. Sarney Filho s/n - Vila Embratel	Sandra Maria Santana Geral 8872-9826 32520117 Socorro Barata adj	3242 0053 8828 4901 8803 2098
03	CE Y Bacanga (3ª a 8ª, EJA Fund e Médio Reg. e EJA)	3242 1242 3242 5554 sala	Qd. H s/n - Anjo da Guarda – Fumacê	Lourdimar da Glória Sales 8839-5026/9144-4426	3228 3155 32282848
04	U.I Severiano Sousa de Lima (1ª a 8ª, EJA Fund e Médio Reg)	3273 0321	Qd. 52 A s/n Fumacê – Anjo da Guarda	João Conceição da S. Nogueira	3221 5482 8867 2218 32428511
05	U.E Cruzeiro do Sul (5ª a 8ª, EJA Fund e Médio Reg)	3242 7117 3242 6977	Est. da Vila Nova s/n - Vila Nova	Enilda Amorim Belfort	8866 0110 32730577
06	CE Antonio Ribeiro da Silva (1ª a 8ª e EJA Fund. e Médio Reg.)	3242 9237	Av. do Contorno s/n - Sá Viana	Regina Célia Camelo Carvalho 8118-3955	8849 5604 8134-1712 32567463
07	CE Vila Maranhão (2ª a 8ª, EJA Fund. e Médio)	3241 3886	Rua da Igreja s/n - Vila Maranhão	Maria Quintina Costa L. Bezerra (Kátia 88221274/321413764)	8854 6080 8843 1782
08	CE Profª Dayse Galvão Sousa (8ª e Médio Reg.)	3228 4968 3228 1888 3228 1461	Av. do Contorno s/n - Vila Embratel	Raimundo Barros Ribeiro	9609 7852 8853 7121
09	CE Anjo da Guarda (Ens. Médio Reg.)	3242 5740 3223 4571	Rua Palestina Q.E s/n – Anjo da Guarda (D.Adj. 8823 7567)	Socorro de Maria Pereira Ribeiro	8801 8419
10	CE Profª Mª Helena de Souza Rocha (Ens. Médio Reg.)	3228 2706	Av dos Portugueses s/n – Bacanga	Vânia Maria de O. Menezes 9606-3123/9985-0693	9112 3637 3244 0212
11	CE Vicente Maia – Noturno (Ens. Médio Reg. e EJA)	3242 5747 3223 4571	Rua Est. Unidos – Anjo da Guarda	Lourival de Lima Silva Genésio: 9143 9268/32282664	9157 6777 8706 1914

UNIDADE REGIONAL DE SÃO LUÍS - URE – São Luís

POLO XI – Centro, São Francisco e adjacências

COORDENADORA: VANDA SANDES BASTOS

Nº	NOME DA ESCOLA	TELEFONE	ENDEREÇO	DIRETOR	TELEFONE
01	CE Solano Rodrigues (6ª a 8ª e Médio Reg.)	-	Rua dos Afogados (Ant. Ronald Carvalho) Centro	Maria do Espírito Santo Mafra Pereira	8843 5107 Espírito 8812 3195 Célia 8845 8141
02	CE Modelo Benedito Leite (3ª a 8ª, Médio Reg. e EJA)	3221 6276 3232 7905	Pça. Antonio Lobo s/n – Centro	Antonia Rosa L dos Santos Alessandra 88922565/81659522 /32380729	3238 9680 96096823 Caxuxa 8846 8031 Edilene 9971 2213 Toinha
03	CE Nerval Lebre (Médio Reg. e EJA)	32310697/3221 8856	Rua Barão de Itapary s/n – Camboa	Yone Pires de Menezes	3221 1386/8112 0256
04	CE Liceu Maranhense (Médio Reg.)	3232 3450	Parque Urbano Santos s/n Centro	Deurivan Rodrigues Sampaio João: 8807 0934 Silvio 8816 5187	3236 3246/9126 6721 32350365
05	CE Bernardo Coelho de Almeida – BCA (Médio Reg. e EJA)	3231 3396	Rua Celso Magalhães Nº561 – Centro	Vanda Sandes Bastos Norilene - 9139 5544 Iana – 9909 9912	3256 1175/9976 6786
06	CE Gov. Edison Lobão – CEGEL (8ª, Médio Reg. e EJA e Ed. Especial)	3231 4770/3211 0398 3221 1497	Rua Oswaldo Cruz s/n - Centro	Waldenê Costa Melo 32463113	3246 3163/9116 6299 9991 0322 Regina 8133 4955 Nonato
07	CE Roseana Sarney Murad (Ens. Médio Reg.)	3268 1336	Rua 06 Nº 173 – São Francisco	Claudiana Pereira de Sousa 87120756	3233 7290/91356720 9135 2846/8871 3329
08	CE Benedito Leite-Anexo CEPC (Ens. Médio Reg. e EJA)	3223 1587 32231661	Trav. Boa Esperança, 25 – Coroadinho	Antonia Rosa L dos Santos Ana Maria Frazão Gama	3223 1587/9615 0846 8141 5667(irmã) 84070713

ANEXO F – Plano didático anual da disciplina arte



PLANO DIDÁTICO ANUAL
ENSINO MÉDIO

DISCIPLINA: Arte
CARGA HORÁRIA ANUAL: 80 horas
CARGA SEMANAL: 2 horas
ANO: 1º / 2º / 3º

O presente Plano apresenta-se como uma proposta de conteúdos para a elaboração das atividades em sala de aula, observando-se ainda a necessidade de o professor **recorrer ao Referencial Curricular de sua área de conhecimento, a fim de buscar todas as outras sugestões de conteúdos procedimentais e atitudinais bem como os fundamentos teóricos metodológicos** que ampliam as possibilidades desse trabalho e da realização de projetos de formação continuada, cujo foco encontra-se no planejamento de boas sequências didáticas construídas individual e coletivamente na própria escola.

Ressalta-se que esse conjunto de conhecimentos só terá valor se operarem mudanças na prática pedagógica do professor bem como na realidade social do aluno.

EMENTA

Elementos da Linguagem Visual. Composição visual. História da Arte. Elementos que compõem a elaboração teatral. Montagens cênicas. História do Teatro. Elementos básicos do movimento. Fundamentos da expressão corporal e da linguagem da dança. História da Dança. Parâmetros do som. Teoria musical. História da Música. Música popular urbana do Maranhão.

DISCIPLINA: ARTE
1º ANO

PRIMEIRO PERÍODO LETIVO: _____ A _____

CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Elementos da Linguagem Visual: ponto, linha, plano, forma, volume, textura, cor, luz e sombra	06h	20 h/a
Composição Visual: espaço, eixos, proporção, cor, equilíbrio, tensão espacial, movimento, direção, peso, perspectiva.	06h	
História da Arte: origens da arte; civilizações antigas – Egito, Grécia e Roma; Arte medieval – bizantina, românica e gótica; renascimento europeu; Arte colonial brasileira – arquitetura civil, religiosa e militar; Pintura holandesa no Nordeste.	08h	

SEGUNDO PERÍODO LETIVO: _____ A _____

CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Elementos que compõem a elaboração teatral: texto, direção, interpretação, cenografia, caracterização, iluminação e público.	05h	20 h/a
Montagens cênicas: • Relação entre palco e platéia; • Espaços cênicos e criação de textos.	05h	
História do Teatro: origens do teatro; teatro grego; teatro romano; teatro medieval; renascimento.	10h	

TERCEIRO PERÍODO LETIVO: _____ A _____

CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Elementos básicos do movimento: • Força/peso, tempo, espaço e fluência. O Movimento: esforços incompletos, estados de ânimo, esforços completos e dinâmicas. Fundamentos da expressão corporal e da linguagem da dança. Consciência corporal; Estrutura e funcionamento corporal. Movimentos expressivos e coreografia.	10h	20 h/a
História da Dança: dança primitiva; manifestações na Grécia e em Roma; Idade Média; renascimento;	10h	

QUARTO PERÍODO LETIVO: _____ A _____

CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Parâmetros do som: duração, intensidade, altura e timbre; Elementos da linguagem musical: ritmo, harmonia e melodia; Teoria musical; Criação, improvisação e interpretação.	05h	20 h/a
História da Música: os principais gêneros, estilos, autores e obras; origens da música; Idade Média; renascimento; maneirismo; barroco; classicismo; romantismo; impressionismo; neoclassicismo e dodecafonismo; tendências contemporâneas; música eletrônica; música popular urbana mundial; música brasileira erudita e popular.	10h	
Música popular urbana do Maranhão: principais gêneros, compositores e manifestações populares.	05h	

DISCIPLINA: ARTE
2º ANO

PRIMEIRO PERÍODO LETIVO: _____ A _____

CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Elementos da Linguagem Visual: Ponto, linha, plano, forma, volume, textura, cor, luz e sombra. Composição visual – espaço, eixos, proporção, cor, equilíbrio, tensão espacial, movimento, direção, peso, perspectiva.	05h	20 h/a
História da Arte: barroco universal e brasileiro; arte rococó; arte europeia dos séculos XVIII e XIX – neoclassicismo, romantismo, realismo, impressionismo e suas influências na arte brasileira. Missão Artística Francesa, Academia Imperial de Belas Artes e os pintores viajantes e principais movimentos.	15h	

SEGUNDO PERÍODO LETIVO: _____ A _____

CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Elementos teatrais: texto, direção, interpretação, cenografia, caracterização, iluminação e público; jogos teatrais e o domínio da relação entre palco e plateia; compreensão e uso de diversos espaços cênicos; montagens cênicas na sala de aula; estrutura da dramaturgia e criação de textos.	10h	20 h/a
História do Teatro: barroco, romantismo; Naturalismo simbolismo, realismo; expressionismo, Surrealismo, Futurismo.	10h	

TERCEIRO PERÍODO LETIVO: _____ A _____

CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Elementos básicos do movimento: força/peso, tempo, espaço e fluência; O Movimento: esforços incompletos, estados de ânimo, esforços completos e dinâmicas; Fundamentos da expressão corporal e da linguagem da dança; Consciência corporal; Estrutura e funcionamento corporal. Movimentos expressivos e coreografia.	10h	20 h/a
História da Dança: romantismo; impressionismo; expressionismo; tendências contemporâneas; danças dramáticas e de corte no Brasil; dança educativa; manifestações populares do Maranhão.	10h	

QUARTO PERÍODO LETIVO: _____ A _____

CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Parâmetros do som: duração, intensidade, altura e timbre; Elementos da linguagem musical: ritmo, harmonia e melodia; Teoria musical; Criação, improvisação e interpretação.	10h	20 h/a
História da Música: maneirismo; barroco; classicismo; romantismo; impressionismo; neoclassicismo e dodecafonismo.	10h	

DISCIPLINA: ARTE**3º ANO****PRIMEIRO PERÍODO LETIVO: _____ A _____**

CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Elementos da Linguagem Visual: ponto, linha, plano, forma, volume, textura, cor, luz e sombra. Comunicação visual no cotidiano: leitura, análise e crítica da imagem nas mídias da propaganda, da publicidade e do entretenimento; Formas nas artes visuais: conceitos, funções, características, obras e os modos de produção; interpretação e simbologia das artes visuais.	05h	20 h/a
História da Arte: Estilos e tendências do modernismo europeu e brasileiro; Arte Contemporânea Universal e Brasileira. Arte indígena e afro-brasileira: características estéticas, funções, modos de produção e contextos histórico-culturais; arte sacra maranhense.	15h	

SEGUNDO PERÍODO LETIVO: _____ A _____

CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Elementos teatrais: texto, direção, interpretação, cenografia, caracterização, iluminação e público; domínio da relação entre palco e plateia; compreensão e uso de diversos espaços cênicos; montagens cênicas na sala de aula; estrutura da dramaturgia e criação de textos.	06h	20 h/a
História do Teatro: teatro contemporâneo; teatro brasileiro; teatro no Maranhão; tendências contemporâneas na cena teatral.	08h	
Manifestações cênicas produzidas por diferentes grupos sociais e étnicos do Maranhão: textos teatrais. Grupos amadores ou profissionais; montagens cênicas produzidas na sala de aula.	06h	

TERCEIRO PERÍODO LETIVO: _____ A _____ 2010

LINGUAGEM CORPORAL		
CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Processos da dança: • Improvisação; • Composição coreográfica; • Repertório pessoal (criação e recriação); • Construção coletiva.	06h	20h
Habilidades Pessoais: • Aquecimento; • Relaxamento; • Compensação do corpo; • Noções de anatomia aprendida.	02h	
Habilidades Corporais: • Memorização e reprodução de seqüências de movimentos.	04h	
História da Dança: • Dança Contemporânea; • Dança-teatro.	04h	
Dança de Rua: • Capoeira; • Break; • Street Dance; • Variações do hip hop; • Coreografias em grupo	04h	

QUARTO PERÍODO LETIVO: _____ A _____ 2010

LINGUAGEM MUSICAL		
CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Estudo da voz: Classificação dos timbres vocais, baixo, barítono, tenor, soprano, mezzo e contralto.	06h	20h
História da Música popular brasileira: • Característica dos gêneros musicais; • Intérpretes e compositores.	06h	
Movimentos musicais na contemporaneidade: • Tecno Pop; • Hip Hop; • Outras manifestações estilizadas.	04h	
Música Gospel: • História e Características.	04h	

TERCEIRO PERÍODO LETIVO: A

CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Linguagem da dança: Fundamentos da expressão corporal.	10h	20 h/a
História da Dança: romantismo; impressionismo; expressionismo; tendências contemporâneas; dança-teatro; danças dramáticas e de corte no Brasil; dança educativa; manifestações populares do Maranhão.	10h	

QUARTO PERÍODO LETIVO: A

CONTEÚDO	QUANTIDADE DE AULA	CH TOTAL
Os parâmetros do som: duração, intensidade, altura e timbre; Os elementos da linguagem musical: ritmo, harmonia, melodia, compreensão da teoria musical; Criação, improvisação e interpretação.	05h	20 h/a
História da Música: • Principais gêneros, estilos, autores e obras; • Tendências contemporâneas; • Música eletrônica; música popular urbana mundial; • Música brasileira erudita e popular.	10h	
Música popular urbana do Maranhão: principais gêneros, compositores e manifestações populares.	05h	