UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades

Marcus Flávio da Silva

O CURRÍCULO PARA O ENSINO DO TEATRO: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.

Recife
2016

Marcus Flávio da Silva

O CURRÍCULO PARA O ENSINO DO TEATRO: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. Moisés de M. Santana

Recife

2016

Ficha catalográfica

S586c Silva, Marcus Flávio da
O currículo para o ensino do teatro: um estudo em escolas de educação básica / Marcus Flávio da Silva. – Recife, 2016.
129 f.: il.

Orientador: Moisés de Melo Santana.
Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Currículo. 2. Ensino do teatro 3. Prática pedagógica I. Santana, Moisés de Melo, orientador II. Título

CDD 370

MARCUS FLÁVIO DA SILVA

O Currículo para o Ensino do Teatro: um estudo em escolas de educação básica.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovado em 30.06.2016

BANCA EXAMINADORA

Dr. Moisés de Melo Santana – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Orientador - Presidente

Dr. Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis – Universidade Federal de Pernambuco - Examinador Externo

Drª. Rosângela Tenório de Carvalho – Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

Drª. Ana Paula Abrahamian de Souza – Universidade Federal Rural de Pernambuco - Examinadora Interna

AGRADECIMENTOS

AGRADECER e CELEBRAR. Nesse momento de fechamento do texto dissertativo, essas são as duas palavras que me ocorrem. Agradeço e celebro o percurso trilhado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/Fundaj), e de forma especial ao meu orientador Moisés Santana, que me acolheu de forma serena e generosa, caminhando ao meu lado, apresentando espaços, cantos e recantos ainda desconhecidos do mundo da pesquisa e formação profissional. Muito grato por tudo.

A todos os professores e professoras do PPGECI, em especial Hulda H. Coraciara Stadtler, Denise Botelho e Cibele Maria Lima, agradeço todo empenho e cuidado que tiveram com a primeira turma do mestrado, da qual faço parte. A Elys, Raquel, Taciana e Márcia, obrigado pela prontidão na secretaria.

À Prefeitura do Recife, pela carta de anuência que permitiu a concretização da pesquisa nas escolas municipais.

Celebro a vida dos amigos e amigas de turma e agradeço pela convivência durante todo esse tempo da formação, em que vivemos todos os "ônus e bônus" por fazermos parte da primeira turma de mestrado do Programa. Obrigado pelos embates e partilhas.

Agradeço aos colegas professores, professoras e técnicos(as) do Colégio de Aplicação – UFPE que sempre estiveram atentos(as) ao meu percurso, compreendendo inclusive minhas ausências.

Aos meus alunos e alunas, fonte eterna de inspiração, agradeço todo carinho e atenção, principalmente nos momentos mais difíceis da pesquisa. A Fernanda Mélo, parceira de trabalho, meu muito obrigado pelo suporte nesses últimos seis meses, e pelo compartilhamento nas lutas que estão por vir. Que os deuses do teatro estejam conosco, sempre. Evoé!

A Fabiana Vidal, minha amigairmã (sim, grudado assim mesmo), eterna gratidão. Obrigado pela escuta, pela paciência, pelas críticas, pelas leituras cuidadosas feitas aos meus rascunhos e a esta dissertação, pelas pautas infinitas dos almoços e cafés, pelos sonhos e lutas partilhadas, pelas risadas frouxas e "fios desencapados".

A Ana Paula Abrahamian, a quem admiro imensamente, agradeço e celebro seu olhar generoso, atento, cuidadoso, refinado. Muito obrigado pela oportunidade de tê-la nesse momento tão especial de minha formação. Agradeço ainda seu empenho na defesa do campo da Arte e da Educação.

A Rosângela Tenório, Luis Reis e Maurício Antunes, meu muito obrigado pelo olhar atento e criterioso na qualificação do presente estudo e no acompanhamento da pesquisa. Espero tê-los sempre por perto.

A Kyara Muniz, Fabio Valente, Ana Virginia, Galiana Brasil, Ana Cunha e Renata Pimentel, amigos íntimos, agradeço pelo incentivo e pelo colo ofertado há anos.

À minha família: pai (*in memoriam*), mãe, irmãos - Ricardo e Rômulo; irmãs – Romana e Rosana, agradeço pelo carinho, incentivo e compreensão dispensada durante todo esse tempo da minha formação.

Ao meu companheiro Gilmar Rodrigues, presença de luz, amor e cumplicidade, minha eterna gratidão e respeito. Louvo e agradeço pela vida compartilhada com você, amado.

RESUMO

O presente estudo propõe uma investigação acerca da concepção curricular para o Ensino do Teatro em escolas municipais do Recife, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e Identidades. Para tanto, analisamos o currículo pronunciado pelos documentos que regem a prática educacional (currículo prescrito), assim como o desvelado no cotidiano da escola (currículo em ação), em sua prática pedagógica. Nas aproximações teóricas dialogamos com os estudos da Pedagogia do Teatro, e de forma mais específica com o campo do Ensino do Teatro na Educação Básica; prática pedagógica e os estudos curriculares. Como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso elegemos duas escolas municipais de anos finais do Ensino Fundamental e tivemos como sujeitos da pesquisa duas professoras de Teatro, alunos(as) e gestores(as) dessas escolas. Definimos a Educação Básica, por entendermos que é nesse período da escolarização durante o qual deve-se garantir amplamente o acesso à experiência estética, ao processo de simbolização, à criação e à apreciação dos saberes em arte. Os instrumentos de investigação utilizados foram a pesquisa documental, observação direta e entrevista semiestruturada, que nos favoreceram uma aproximação com os sujeitos definidos acima e com o nosso próprio objeto de estudo. Como instrumento de análise optamos pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) que nos possibilitou compreender melhor as dinâmicas assumidas pelo currículo para o Ensino do Teatro nas escolas municipais investigadas. As análises empreendidas nos revelaram que o currículo prescrito indica uma concepção crítica e pós-crítica para o Ensino do Teatro, no entanto, esse Ensino é concebido, no cotidiano da escola, de forma hierarquicamente menor com práticas pedagógicas que oscilam entre as críticas/reflexivas e a ausência desse posicionamento, deixando indicativos de que a prática ainda carece de discussões sistematizadas, adensadas, problematizadoras, críticas e propositivas, alinhando-se ao debate epistemológico do Ensino do Teatro na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVES: Currículo. Ensino do Teatro. Prática Pedagógica.

RÉSUMÉ

Le present étude est le résultat d'une rechechee sur la conception curriculaire sur l'Enseignement du Théâtre dans les écoles municipales du Recife qui a eté realisé au Program d'études Supérieures en Éducations, Cultures et Identités de la Université Fédéral Rurale du Pernambouc (UFRPE) et Fundation Joaquim Nabuco (FUNDAJ) dans la ligne 1 de recherche – "Mouvements sociaux, les pratiques éducatives et culturelles et identités". Par conséquent, nous avons analysé le curriculum prononcé par les documents qui régissent la pratique educational (curriculum prescrit) aussi bien que le curriculum dévoilé dans la vie quotidienne à l'école (curriculum en action), dans leur pratique pedagogique. Les approches théoriques, nous dialoguons avec les études de la Pédagogie du Théâtre et, plus particulièrement, avec le champ de l'Enseignement du Théâtre dans l'éducation de base; de la pratique pédagogique et les études du curriculum. Comme une recherche qualitative de type étude de cas, nous avons choisi les annés finalles du l'enseignement fundamental de deux écoles municipales et nous avions comme participants à la recherche, deux professeurs de théâtre, les étudiants et les directeurs des écoles. Nous nous concentrons sur l'éducation de base parce que nous pensons que cela est la période de la scolarité important pour assurer l'accès à l'expérience esthétique, au processus de symbolisation et à la création et l'appréciation des connaissances dans l'art. Les instruments de recherche utilisés étaient la recherche documentaire, l'observation directe et l'interview semi-structurée, qui nous a donné une approche des sujets et de notre propre objet d'étude. Comme un outil d'analyse, nous avons choisi l'Analyse du Contenu (Bardin, 2009), ce qui nous a permis de mieux comprendre les dynamiques assumées par le curriculum pour l'Enseignement du Théâtre dans les écoles municipales étudiées. Les analyses ont révélés que le curriculum prescrit indique une conception critique et post-critique pour l'Enseignement du Théâtre. Cependant, cet enseignement est conçu, dans le quotidien scolaire, hiérarchisés et méconnu, avec les pratiques pédagogiques qui vont de le posture critique/réflexive et l'absence de cette position, laissant indicatives que la pratique manque encore des discussions systématiques, denses, critique et réfléchissantes, de problématisations, en alignant le débat épistémologique de l'Enseignement du Théâtre dans la contemporanéité.

Mots-clés: Curriculum; Enseignement du Théâtre; Pratique Pedagogique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Pátio da EM 1 73
Foto 2 – Sala de aula do 8º. ano da EM 1.....74
Foto 3 – Pátio e rampas da EM 2 76
Foto 4 – Pátio da EM 1..... 81
Foto 5 – Alunos(as) do 5º. ano da EM 1..... 82
Foto 6 – Ensaio no pátio da EM 1.....88
Foto 7 – Alunos(as) apreciando ensaio na EM 1.....88
Foto 8 – Plateia da EM 1.....92
Foto 9 – Apresentação do Auto da Compadecida na EM 1.....93
Foto 10 – Sala de aula da EM 2.....98
Foto 11 – Projeção de filme na EM 2.....100
Foto 12 – Leitura de texto pelo 8º. B da EM 2.....101
Foto 13 – Apresentação Em Nome da Liberdade na EM 2.....107
Foto 14 – Alunas do 5º. ano da EM 2.....110
Foto 15 – Alunos(as) do 5º. ano da EM 2.....110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Registro da produção acadêmica 25
Quadro 2 – Horário das aulas de Arte no Primeiro Cenário.....78
Quadro 3 – Horário especial das aulas de Arte para o IV bimestre no Primeiro Cenário.....79
Quadro 4 – Horário das aulas de Arte no Segundo Cenário 79
Quadro 5 – Horário das aulas do 8º. Ano A.....80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAC – Centro de Artes e Comunicação

CAp – Colégio de Aplicação

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Chesf – Companhia Hidroelétrica de São Francisco

EAB – Escolinha de Arte do Brasil

EAR – Escolinha de Arte do Recife

ECA – Escola de Comunicação e Arte

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Escola Municipal

Fafire – Faculdade Frassinete do Recife

Facho – Faculdade de Ciências Humanas de Olinda

Fundaj – Fundação Joaquim Nabuco

IEP – Instituto de Educação de Pernambuco

ILT – Iniciação as Leis Trabalhistas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCT – Matriz Curricular de Teatro

NSE – Nova Sociologia da Educação

PERMR – Política de Ensino da Rede Municipal do Recife

PCR – Prefeitura da Cidade do Recife

PPGECI – Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades

RPA – Região Politico Administrativa

Seduc – Secretaria de Educação

SNT – Serviço Nacional de Teatro

Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina

Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ufba – Universidade Federal da Bahia

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFT – Universidade Federal de Tocantins

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Uninter – Universidade Internacional

USP – Universidade São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **13**

1. DAS BUSCAS REALIZADAS **23**

1.1 Descrição dos registros encontrados 23

2. DOS CAMPOS DE INTERESSE **37**

2.1 O ensino do Teatro e suas identidades 37

2.2 Teoria curricular e suas abordagens 44

2.2.1 Planejar, organizar, homogeneizar 46

2.2.2 Ideologia, reprodução e poder 47

2.2.3 Cultura, subjetividade e identidade 49

2.2.4 Currículo em ação 51

2.3 Prática Pedagógica 53

3 DOS CAMINHOS TRAÇADOS PARA ESTE ESTUDO **58**

3.1 Das escolhas dos instrumentos 62

4 DAS APROXIMAÇÕES COM OS CENÁRIOS **67**

4.1 Elementos constitutivos dos cenários 71

4.2 Os tempos e os espaços das ações observadas 77

4.3 O Primeiro Cenário 81

4.4 O Segundo Cenário 96

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS **117**

REFERÊNCIAS **120**

APÊNDICE .....

Apêndice A - Considerações e cuidados éticos 124

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 125

Apêndice C - Roteiro das entrevistas com as professoras 127

Apêndice D - Roteiro das entrevistas com os(as) gestores(as) 128

Apêndice E - Roteiro das entrevistas com os(as) alunos(as) 129

INTRODUÇÃO

As razões que me trouxeram até aqui são as mesmas que me levarão para além daqui. Explico: a escrita da presente dissertação organiza, segundo os estudos numa pós-graduação *stricto sensu*, as inquietações fruto de vinte anos de sala de aula como professor de Teatro[1] da Educação Básica. Um tempo durante o qual o ofício da docência foi exercido de forma intensa, buscando sempre entender melhor o que fazíamos, por que fazíamos e como fazíamos.

Tais inquietações ainda insistem e persistem, solicitam reflexões, requisitam respostas, provocam o cotidiano da sala de aula, reviram os planejamentos, incitam o diálogo teórico e, sobretudo, a buscar uma prática reflexiva. Na visita à nossa trajetória, percebemos que o objeto de estudo da presente pesquisa, currículo do Ensino do Teatro, em tudo atende às necessidades apresentadas tempos atrás e com ela inicio esta dissertação.

Das reminiscências...

(tempo da infância no subúrbio, numa casa com quintal e jardim, brincadeiras na rua e faz de conta com objetos animados)

Tive uma infância similar à da maioria dos meninos de um subúrbio da cidade do Recife. Nascido em setembro de 1973, morei até os 30 anos na zona oeste da cidade, no bairro da Cidade Universitária, cercado pelos bairros da Várzea, do Engenho do Meio, pela avenida Caxangá e pelo *campus* da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Passei a infância brincando na rua de terra batida e vendo os aviões passarem por cima da casa que meu pai, funcionário da Companhia Hidroelétrica do São Francisco (Chesf), havia levantado num terreno comprado há muitos anos. Uma casa que foi pouco a pouco sendo construída, cujo contrapiso escuro permaneceu por tempos em todos os cômodos e, paulatinamente, foi sendo substituído por cerâmica de diferentes padronagens em cada canto da casa.

Das brincadeiras de rua, lembro-me de quase todas: barra-bandeira, garrafão, pula-corda, academia, esconde-esconde, pião, papagaio, bambolê, seu rei mandou dizer e dominó. Nos tempos mais chuvosos, as brincadeiras aconteciam dentro de casa, e aí a imaginação corria solta, as panelas e suas tampas serviam de escudos, capacetes, caldeirão de bruxo e ressonadores. As colchas de *chenille* viravam capas para os super-heróis, cobertura das cabanas e quando torcidas e dobradas se transformavam em bonecas que eu ninava horas a fio. Nesse período, também era comum a utilização dos recipientes e embalagens plásticas vazias em outras formas e funções. Do manuseio desses materiais, surgiam naves espaciais,

[1] O termo *teatro* será escrito em letra minúscula (teatro) quando se referir ao fenômeno artístico e em maiúscula (Teatro) ao indicar a área de conhecimento escolar.

submarinos, monstros, paraquedas, aviões, carros e caminhões. Entre uma chuva e outra, era o momento de colocar barquinhos de papel para navegar ou simplesmente folhas retiradas das árvores e acompanhá-las pelas águas que escorriam pela rua e pequenos córregos da vizinhança.

Na pequena floresta que havia no jardim e quintal da casa, pude colocar meus pequenos e poucos bonecos, índios e soldados à moda americana, para guerrear. Verdadeiras batalhas sangrentas aconteciam entre um jarro e outro das plantas de minha mãe. Séculos e séculos de disputas territoriais se davam naquelas poucas horas de brincadeira, em que eu, sozinho, dirigia, como um deus, as manobras dos exércitos, definindo ali quem devia sobreviver àquela luta. A transformação dos materiais e objetos servia de alimento para a minha imaginação de criança. A mentira, que se tornava verdade no momento do jogo do faz de conta, esteve presente em grande parte de minha infância.

Dos tempos de escola na Várzea

(as primeiras experiências com o faz de conta, com as dramatizações, com o universo do teatro)

De 1980 a 1984, cursei da 1ª à 4ª série, para usar a terminologia da época — hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental —, nas Escolas Municipais Pe. Pedro Graff, no bairro de Brasilit, e Maria Edite, no bairro da Várzea. Conduzido pelas professoras dessa época, contatei com as dramatizações realizadas nas datas comemorativas do calendário letivo, a exemplo do Dia do Índio, do mês do folclore, do Dia da Independência do Brasil e das celebrações das festividades natalinas. O envolvimento com essas atividades ganhava uma dimensão especial na rotina da turma e de toda a escola, havia sempre muito entusiasmo, euforia e prazer em realizá-las.

Essas práticas, tão presentes ainda hoje em muitas escolas brasileiras, privilegiam a construção momentânea de uma expressividade e são pautadas no olhar e condução do professor e destituídas de uma familiaridade e sistematização dos conteúdos próprios da linguagem teatral.

Durante o período de férias, numa pequena cidade do interior da Paraíba chamada Umbuzeiro, na fronteira com o Estado de Pernambuco, escutava meu avô materno tocar e cantar músicas do cancioneiro popular em seu banjo e em seu violão. Boleros, marchinhas de Carnaval, fados portugueses, sambas e frevos fizeram parte das sonoridades da minha infância, assim como as canções de compositores e intérpretes famosos: Capiba, Ernesto Celestino, Altemar Dutra, Nelson Gonçalves, Luiz Gonzaga, Trio Nordestino, Elizeth

Cardoso, Dalva de Oliveira, Ataulfo Alves, Roberto Silva, entre tantos outros. Foi nesse universo interiorano que passei muitos Carnavais da minha infância e adolescência, onde tive a oportunidade de brincar de mela-mela e guerra de bomba-d'água, fantasiar-me de papangu e entrar no jogo do esconde-esconde, desafiando a imaginação dos curiosos. Mais uma vez, o *passar-se por outro*, o *travestir-se de* se apresenta em minha história de vida.

Dos primeiros contatos como o Ensino da Arte

(adolescência, o desvelamento do mundo da arte e a presença de uma professora na vida de um aluno)

No ano de 1984, aos 10 anos de idade, fui estudar na Escola Estadual Joaquim Távora, no bairro da Madalena. O ingresso no Ensino Fundamental II foi um acontecimento na minha vida de estudante, pois passei a frequentar uma escola grande, com quadra poliesportiva, muitas salas de aula, corredores longos, pátio arborizado, muitas matérias para estudar, muitas tarefas e toda a avenida Caxangá para percorrer todos os dias de ônibus. Tudo para mim, naquela época, era sinônimo de amadurecimento, já não era mais um menino, e sim um adolescente que pegava ônibus sozinho para ir à escola e voltar para casa.

Foi também nessa escola que se deu o meu contato com o Ensino da Arte. Durante toda a minha escolaridade, da 5ª à 8ª série, eu tive uma professora licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, a professora Márcia Mendonça. Era a única professora de Artes da escola, e foi com ela, e por meio de suas aulas, que acessei o mundo da arte, mais fortemente o das artes plásticas, como se chamava naquela época.

Foi nesse período que conheci parte das obras de Lula Cardoso Ayres, Abelardo da Hora, Mestre Vitalino, Bajado, as características dos azulejos franceses e portugueses, a técnica do desenho cego, do lápis de cera derretido na vela, o aquarelado da anilina com a água sanitária no papel, os movimentos e escolas artísticas como o Romantismo e toda a sequência dos ismos presentes na história da arte, a vida e obra de Van Gogh, Toulouse-Lautrec, Renoir, Picasso e tantos outros célebres artistas. Lembro-me ainda do abacaxi que desenhei a bico de pena e o desenho de observação que eu e minha turma realizamos tendo o Museu da Abolição como modelo.

A professora Márcia Mendonça também realizava algumas experimentações sonoras, como a construção de instrumentos musicais de forma artesanal, estimulando os alunos a perceber a diversidade dos sons produzidos. Havia também no contraturno um pequeno grupo de teatro que preparava uma apresentação para os demais alunos da escola no final do ano letivo. Dessa atividade, fui apenas espectador.

Os quatro anos como aluno da professora Márcia Mendonça foram definidores na construção do meu olhar para o mundo e para a arte. Foi ali, no finalzinho da avenida Caxangá, que a minha alfabetização estética foi potencializada, em que todos os meus sentidos foram estimulados, aguçados e provocados. Uma construção progressiva que, ao final desses quatro anos, havia me dado possibilidades de diálogo e fruição diante de uma manifestação artística, seja ela das artes visuais, da dança, da música ou do teatro.

Das escolhas profissionais

(tempo no Ensino Médio, participação na Catequese Renovada e Pastoral da Juventude, a decisão pelo curso superior)

Ingressando no Ensino Médio, na Escola Sizenando Silveira do Instituto de Educação de Pernambuco (IEP), não tive a continuidade dos estudos iniciados na Escola Joaquim Távora. Durante os dois primeiros anos do Ensino Médio, a disciplina Ed. Artística foi ministrada por uma professora que não possuía habilitação e propriedade para tal, além de acumular a responsabilidade pela disciplina Ensino Religioso, situação bem comum ainda hoje nas redes públicas de ensino de todo o País, quando professores de outros campos de conhecimento assumem as disciplinas do campo da Arte com o intuito de completar a carga horária necessária.

Nos dois primeiros anos do Ensino Médio, tudo o que foi proposto nas aulas de Ed. Artística não fez o mínimo sentido. Nada atraía a minha atenção ou me despertava a curiosidade, o interesse, a vontade pelo estudo e pela pesquisa. Todas as propostas lançadas em sala ficavam aquém das já vividas nos quatro anos do Ensino Fundamental. Diante desse cenário, o que se via na sala era uma completa falta de interesse dos alunos, inclusive por parte daqueles que não tinham tido a oportunidade de vivenciar de fato uma aula de Artes Plásticas, como eu havia experimentado.

Finalizado o segundo ano, fiz a seleção para o terceiro ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE) e nele concluí o Ensino Médio. Embora não tenha tido nenhuma linguagem artística no currículo daquele ano, as estimulações ocorreram de outras formas, principalmente ligadas à literatura. Pouco a pouco, o desejo para retomar a proximidade com o universo da arte foi se tornando cada vez mais latente. Em parte, as experimentações teatrais ocorridas dentro das ações da Pastoral da Juventude do Meio Popular e da Catequese Renovada, na Paróquia da Várzea, onde atuei durante algum tempo, deram certa contenção. Mas algo me impulsionava para ir mais além.

Durante os encontros de orientação profissional, fui percebendo que minhas escolhas recaíam no binômio docência e arte, mais especificamente, o teatro. Tratei logo de saber dos cursos oferecidos na UFPE que poderiam contemplar minhas escolhas profissionais. As idas frequentes ao Centro de Artes e Comunicação (CAC) me fizeram conhecer o Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, onde iniciei minha graduação em Licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Cênicas, no ano de 1992. O ingresso na universidade representou para mim a chegada na maioridade e com ela a "tomada de rédeas" da própria vida, as decisões e suas consequências. Cursei a graduação no seu tempo regular e no ano de 1995, último ano do curso, já estava atuando como professor de Teatro em um colégio particular da cidade.

Do exercício da docência

(último ano na universidade, ingresso no mercado de trabalho)

Do ano de 1995 ao de 2010, sempre trabalhei em mais de um colégio da rede particular de ensino, vivendo e experimentando propostas pedagógicas diversas, mas sempre defendendo um Ensino do Teatro voltado para uma experimentação estética que possibilitasse a formação de um sujeito sensível e crítico. Nesses colégios, definitivamente, aprendi a ser professor e conheci de perto o chão da escola.

Outro aspecto relevante na minha trajetória foi a participação como professor-formador nos encontros pedagógicos de atualização em colégios da rede privada de ensino e nas redes municipais de educação da cidade do Recife, de Olinda e Camaragibe. Nessas ocasiões, tive a oportunidade de estabelecer um diálogo estreito com docentes dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental e também especialistas na linguagem do Teatro, que lidam, na sua dinâmica diária de escola, com os enfrentamentos políticos, ideológicos e pedagógicos. É certo que dessas experiências sempre saí muito estimulado/alimentado pela diversidade das práticas e dos fazeres pedagógicos. Encarei aqueles encontros com os meus colegas de profissão, e ainda assim o faço, como uma oportunidade de renovação dos votos, de celebração dos princípios fundantes da escolha que fiz pela docência e pelo teatro.

As inquietudes da sala de aula e dos encontros de formação ao longo de vinte anos requisitaram uma sistematização, um aprofundamento, uma reflexão da prática pedagógica relativa ao Ensino do Teatro e, de forma mais ampla, do contexto curricular em que se inserem essas práticas e seus agentes: professores(as), alunos(as) e comunidade escolar. Todas essas demandas acabaram por serem potencializadas com o meu ingresso, como

primeiro professor de Teatro, no Colégio de Aplicação da UFPE[2], no ano de 2010. Entre as diversas tarefas assumidas nesse colégio, ainda está a de construir um currículo para o Ensino do Teatro. Tarefa que exige um debate amplo, posicionamento político definido e enfrentamentos ideológicos, pois discutir currículo é necessariamente estabelecer, no campo das disputas, temas emergentes como identidades, diferença, subjetividade, alteridade, cultura, gênero, raça, sexualidade, saber e poder.

Como campo de estágio, o CAp-UFPE vem recebendo, sob minha supervisão, alunos(as) da Licenciatura em Teatro que para lá se dirigem no intuito de cumprir parte das obrigatoriedades curriculares. Por muitas vezes, esses momentos possibilitaram oxigenações à minha prática docente, fazendo-me repensar procedimentos, confirmar posicionamentos e construir deslocamentos necessários na práxis pedagógica do Ensino do Teatro naquele colégio. Acolher e supervisionar[3] os(as) estagiários(as) no CAp-UFPE, contribuindo para a formação dos(as) futuros(as) professores(as) de Teatro, me impulsionaram a estreitar os laços, políticos e afetivos, com o Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, de onde sou aluno egresso.

Dos estudos na pós-graduação

(a especialização em Ensino de Arte, em 2005, e o ingresso no mestrado, em 2014)

Dez anos depois de formado e exclusivamente dedicado aos colégios em que trabalhava, fiz, no ano de 2005, a Especialização em Ensino de Arte, na linguagem do Teatro, pela UFPE. Durante o curso, fui retomando os estudos, as reflexões e pouco a pouco a teorização da prática construída. Nesse tempo, fui me descobrindo como pesquisador e me dedicando, cada vez mais, às questões inerentes à prática pedagógica e ao Ensino do Teatro na educação formal. Como resultado desse tempo de estudo e da pesquisa realizada, escrevi uma monografia intitulada *Jogo Teatral e Criatividade: um olhar sobre a prática pedagógica*, defendida em outubro de 2006.

O meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco (PPGECI-UFRPE/Fundaj), em 2014, faz parte dos desejos de verticalizar os estudos acerca das categorias que estão presentes em minhas reflexões desde o momento que pisei o chão da escola pela primeira vez, são elas: currículo e Ensino do Teatro. Penso que ser professor exige

[2] O Colégio de Aplicação da UFPE possui os anos finais do Ensino Fundamental, do 6° ao 9° ano, e as três séries do Ensino Médio.

[3] Vale lembrar que sempre recebi estagiários durante os quinze anos em que atuei nas escolas da rede privada de ensino antes de ingressar no CAp-UFPE, no ano de 2010.

um investimento contínuo na inquietude, no ato de pesquisar, de duvidar, de buscar caminhos e propor estratégias. É isto que venho perseguindo ao longo de vinte anos de sala de aula, na lida direta com os(as) alunos(as) da Educação Básica e da licenciatura e professores(as) colegas de profissão.

Educação, culturas e identidades, como grandes temáticas do programa de pós-graduação, perpassaram todas as disciplinas cursadas no primeiro ano do mestrado, mobilizando outras tantas temáticas e ampliando as nossas leituras, reflexões e ainda mais as inquietações. Dessa forma, o nosso objeto de pesquisa foi interrogado, questionado, lapidado, discutido, refletido, compartilhado e, à luz dos debates ocorridos, tomou corpo e assumiu seu lugar no mundo da pesquisa acadêmica.

Temos a consciência de que "o caminho se faz caminhando" e de que estamos apenas nas primeiras voltas de uma longa estrada, que não sabemos muito bem aonde vai dar, mas que até agora tem se mostrado farta de possibilidades e generosa nas oportunidades.

A trajetória relatada até aqui é reveladora da nossa história como sujeito que teve o seu processo de formação humana construído nas inter-relações estabelecidas nos diversos contextos sociais (das culturas, da família, do trabalho, da igreja), além de um processo educativo construído no chão da escola pública, das primeiras séries do Ensino Fundamental à pós-graduação. Talvez isso justifique, de partida, nosso interesse pela Educação Básica e, mais especificamente, pelo Ensino do Teatro que acontece em escolas da rede municipal de ensino do Recife. A nossa trajetória como professor-formador, que desde cedo compartilhou a sua prática docente na formação inicial e continuada de professores de teatro, reforça nosso interesse pelas práticas pedagógicas existentes na escola.

Outra razão que nos faz olhar para a Educação Básica, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental, é a compreensão de que é nesse período da escolarização que o processo de simbolização, criação e apreciação dos saberes em arte devem ser alargados, ampliados no seu acesso e experimentação.

Portanto, nossa pesquisa deseja identificar e analisar a concepção curricular para o Ensino do Teatro em escolas municipais do Recife, tendo como objetivos específicos: analisar a concepção curricular pronunciada pelos documentos que regem a prática educacional e compreender o Ensino do Teatro desvelado no cotidiano da escola, do seu currículo em ação.

Assim, definimos nossa base de investigação no pensamento pós-moderno (VEIGA-NETO, 1995), com metodologias pós-críticas (PARAÍSO, 2014), uma vez que nosso olhar foi direcionado para a normatização dos documentos curriculares, mas, sobretudo, para o cotidiano da escola, seus espaços e dinâmicas, seus(as) alunos(as), gestores(as) e

professores(as) na relação com o Ensino do Teatro. Isso exigiu deslocamentos constantes e travessias instigantes, provocando o pensamento, desafiando conceitos e pressupostos estabelecidos, redimensionando nossa compreensão do Ensino do Teatro vivido no chão da escola.

Nesse sentido, compactuamos com Paraíso quando nos fala que, nas metodologias de pesquisas pós-críticas, nós:

> Olhamos, observamos, escutamos. Entrevistamos, registramos, anotamos, gravamos, filmamos. Perguntamos, interrogamos, questionamos, fotografamos. Olhamos professores/as, alunos/as, crianças, jovens, adultos, meninas, meninos, brancos/as, negros/as [...] Observamos a rua, laboratórios de ensino de ciências, pátios de recreio, salas de aulas, aulas, conversas, brincadeiras, jogos [...] Interrogamos currículos escritos, livros de literatura, livros didáticos. Questionamos documentos de políticas, projetos pedagógicos, projetos de intervenção, diretrizes, leis (2014, p. 36).

Para tanto, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas com alunos(as), gestores(as) e professoras; realizamos observação direta em duas escolas municipais, durante todo o IV bimestre do ano letivo de 2015; e empreendemos uma pesquisa documental dos seguintes materiais: a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (PERMR) (nos aspectos teórico-metodológicos, fundamentação curricular e organização curricular do componente Arte – Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano) e a Matriz Curricular de Teatro (MCT) para o IV bimestre do 8º ano.

A análise empreendida pela pesquisa foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) por entendermos que esse procedimento acolhe, de forma mais significativa, as questões levantadas pela investigação, fazendo compreender melhor nosso objeto de estudo, uma vez que esse tipo de análise "[...] visa a ultrapassar o nível de senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica ante a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou resultados de observação" (MINAYO, 2008, p. 308).

A análise de conteúdo nos possibilitou enxergar por diversos ângulos as dinâmicas no chão da escola e os documentos escolhidos pela pesquisa, requisitando um "olhar articulado" (SANTANA, 2001)**,** um olhar a partir de distintas lentes que oportunizaram registrar detalhes a longas distâncias e ampliar aspectos corriqueiros, promovendo, assim, uma melhor compreensão do campo.

A sistematização da nossa investigação está estruturada, no presente texto, em quatro seções assim definidas: primeira seção – a descrição dos registros encontrados nas buscas realizadas no banco de teses e dissertações da Capes; segunda seção – o debate dos campos de interesse da pesquisa, as nossas categorias teórica - Ensino do Teatro, currículo e prática pedagógica; terceira seção – o aporte teórico-metodológico assumido para os caminhos

percorridos pela pesquisa; quarta seção – apresentação dos nossos espaços de investigação e os sujeitos da pesquisa. Também nessa seção apresentamos os achados e as reflexões construídas a partir da nossa imersão nos espaços pesquisado, em diálogo com os(as) autores(as) escolhidos(as). Finalizamos o presente texto com nossas considerações finais, seguidas das referencias bibliográficas utilizadas e dos apêndices.

1 DAS BUSCAS REALIZADAS

Definido o objetivo geral da nossa pesquisa como sendo o de *identificar e analisar a concepção curricular para o Ensino do Teatro em escolas municipais do Recife*, realizamos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o recorte de tempo de 2004 a 2014, no intuito de verificar os estudos já realizados no campo do currículo e Ensino do Teatro na Educação Básica.

O estado da arte nos possibilitou contatar com investigações distintas, modos de pensar e escrever diversos e procedimentos metodológicos variados, fornecendo, assim, um panorama significativo sobre a produção acadêmica *stricto sensu* no período citado anteriormente.

Sobre a importância da construção do estado da arte para uma pesquisa que se inicia, Paraiso afirma que:

> Lemos com muita paciência os "ditos e escritos" sobre o nosso objeto para conhecer, mapear, mostrar o que já foi dito, pesquisado, significado, escrito, publicado, divulgado sobre o objeto que escolhemos para investigar. [...] Lemos demoradamente para sabermos o que já foi produzido sobre nosso objeto, para nos juntarmos e nos separarmos de ideias, perspectivas, temas, significados. Lemos para mostrarmos a diferença do que estamos produzindo e nos capacitarmos a buscar novas associações, estabelecer comparações e encontrar complementações (2014, p. 37).

As leituras realizadas possibilitaram um questionamento constante sobre nosso objeto de pesquisa, nos fazendo perceber os diálogos presentes, ou não, com a nossa perspectiva epistêmica de conceber o currículo do Ensino do Teatro na Educação Básica. A inquietação latente, a experimentação, o escrever, rever, reagrupar, revolver, reescrever e retomar diversas vezes nos parece serem ações constantes e pertinentes ao ato de pesquisar.

Uma vez encontradas dissertações e teses em nossa busca, utilizamos os seguintes procedimentos para adentrar nos estudos: leitura dos títulos e resumos com o intuito de identificar a aproximação com a temática em estudo para, em seguida, caso confirmada, realizar a leitura na íntegra das dissertações e teses; identificação das categorias teóricas discutidas e reflexões trazidas pelos(as) pesquisadores(as).

1.1 Descrição dos registros encontrados

No primeiro momento, definimos como palavras-chaves para as buscas a combinação dos termos *currículo*, *ensino do teatro* e *educação básica*. Dessa pesquisa, não encontramos registro algum de dissertações e teses no período citado anteriormente. O que nos leva a pensar, num primeiro momento, que o campo do currículo para o Ensino do Teatro na

Educação Básica não foi alvo de investigações *stricto sensu* no período supracitado, embora os campos do currículo e do Ensino do Teatro, separadamente, tenham ganhado, nas últimas décadas no Brasil, grandes contribuições teóricas.

Numa segunda busca, utilizamos as palavras-chaves *currículo* e *teatro* combinadas, encontrando, assim, apenas uma dissertação defendida em 2012, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação, com o título *Currículo-Teatro: uma cartografia com Antonin Artaud*, de autoria de Thiago Ranniery Moreira de Oliveira. Nesse estudo, Oliveira (2012) parte do entendimento do currículo como espaço de territorializações e desterritorializações, compreendendo-o como um artefato cultural em que está em jogo e que põe em jogo a vida dos indivíduos. A partir dessa compreensão, o pesquisador propõe um *currículo-teatro* fundamentado nos escritos do ator, poeta e dramaturgo francês Antonin Artaud e nas suas proposições para um Teatro da Crueldade. Para o pesquisador, existem potencialidades e virtualidades na composição *currículo-teatro*, instauradas a partir do pensamento teatral do Artaud. Nas palavras de Oliveira (2012, p. 10) "[...] o que um *currículo-teatro* quer é apenas fazer das coisas e das palavras, das imagens e do mundo, da vida e do ser um exercício de *metamorfose* mágica e poética em um currículo". Tendo como filiação teórica as teorias pós-críticas do currículo e a filosofia da diferença do Gilles Deleuze, o pesquisador constrói, na sua dissertação, um exercício de fabulação, lançando mão de um personagem conceitual chamado de Ery, um viajante nômade, que, por meio de cartas, o acompanha e o auxilia nas formulações e reflexões.

Podemos perceber que a dissertação de Oliveira (2012) se aproxima dos nossos estudos nos aspectos relacionados com as discussões acerca das teorias pós-críticas do currículo e o diálogo com o universo do teatro. No entanto, o que nos distancia é a ideia artaudiana para um *currículo-teatro* proposto pelo pesquisador e a não localização do pensamento de Oliveira (2012) sobre currículo para o Ensino do Teatro na Educação Básica, que é objeto de interesse da nossa pesquisa.

Nos parece relevante que apenas uma dissertação tenha sido encontrada, no período entre 2004 e 2014, quando as expressões procuradas tenham sido *currículo* e *teatro*. Esse fato nos instigou a realizar outras buscas, procurar outras pistas para tentar encontrar outras pesquisas.

A partir dos resultados encontrados, realizamos três novas buscas no banco de teses da Capes utilizando as expressões combinadas *currículo de teatro* e *educação básica*; *currículo*

de teatro e *pedagogia do teatro*; *currículo* e *pedagogia do teatro*. Não encontramos registros de pesquisas em nível de mestrado ou doutorado. No intuito de alargar as buscas, utilizamos apenas a expressão *pedagogia do teatro* por considerar um campo mais específico da atividade teatral em que uma diversidade de temas encontra lugar propício para o debate na contemporaneidade. Dessa busca, resultaram sete registros, sendo cinco dissertações e duas teses, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 1 – Registro da produção acadêmica

ANO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	ÁREA DE CONHECIMENTO
2011	Mestrado	UFRN	Artes Cênicas	Teatro
2011	Mestrado	ECA/USP	Artes Cênicas	Artes
2011	Mestrado	Ufba	Artes Cênicas	Artes
2012	Mestrado	UFRGS	Artes Cênicas	Artes
2012	Mestrado	UFMG	Artes Cênicas	Artes
2012	Doutorado	ECA/USP	Artes Cênicas	Artes
2012	Doutorado	Unesp	Educação Escolar	Educação

Legenda: Dissertações e teses encontradas no banco de teses da Capes.
Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos perceber que as cinco dissertações e as duas teses foram defendidas entre os anos de 2011 e 2012 e majoritariamente em programas de pós-graduação em Artes Cênicas, revelando, de um lado, um fortalecimento desses programas no cenário das pesquisas *stricto sensu* no País e, por outro lado, a pouca presença dos estudos do campo da Pedagogia do Teatro em programas de pós-graduação na área de Educação. Temos a clareza de que variáveis políticas incidem sobre o resultado apresentado no quadro acima, como, por exemplo, o debate sobre autonomia universitária, orçamento destinado às universidades públicas, qualificação docente e valorização do magistério superior. Por outro lado, este número restrito de estudos em um período de 10 anos, nos faz pensar nos rebatimentos sobre o Ensino do Teatro no campo educacional, quando este campo ainda luta por espaço e reconhecimento na Educação Básica.

Os referidos programas estão assim distribuídos pelo Brasil: dois na Região Nordeste: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal da Bahia (Ufba); três na Região Sudeste: Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo (ECA/USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual de São Paulo (Unesp); e um na Região Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Na Unesp, o programa de pós-graduação é em Educação Escolar, com área de conhecimento em Educação; na UFRN, a área de conhecimento é em Teatro; e, nas demais, em Artes.

Na dissertação defendida na UFRN, dentro do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, por Hélio Junior Rocha de Lima em 2011, intitulada *O Tema no Processo Criativo de Asmarias Companhia de Teatro*, o autor se debruça sobre a descrição e análise do tema no processo criativo desenvolvido pela Asmarias Companhia de Teatro, companhia formada por sete mulheres adolescentes integrantes da entidade não governamental Casa Renascer, situada na cidade de Natal/RN. A pesquisa ainda focaliza o percurso que a Asmarias Companhia de Teatro fez com a prática de leitura e escrita dramática na elaboração do material didático chamado de Cartilha das Invenções, assim como nos procedimentos teatrais com o teatro de rua e teatro-fórum adotados pela companhia. Assim, a pesquisa se insere dentro de certo espectro do campo da Pedagogia do Teatro direcionado ao espaço da educação formal.

O segundo registro encontrado foi a dissertação, defendida em 2011, por Sérgio de Azevedo, na ECA/USP, sob o título *[Arte(Gestão)Educação] – Gestão Cultural e Pedagogia do Teatro no Programa* Viva Arte Viva. Na pesquisa citada, o autor estabeleceu como objetivo assinalar as aproximações entre cultura e educação a partir do diálogo entre os campos da gestão cultural e da Pedagogia do Teatro, desejando, assim, possibilitar uma reflexão sobre o papel da gestão cultural na ampliação da dimensão educativa existente na prática artística e na formação do cidadão-artista. Para tanto, Azevedo (2011) investigou a trajetória do programa *Viva Arte Viva*, que é financiado e supervisionado pela Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Caetano do Sul, no Estado de São Paulo.

Com uma escrita muito objetiva, o referido pesquisador traz para a discussão duas grandes categorias, Pedagogia do Teatro e Gestão Cultural. Para a primeira, faz uma filiação teórica que nos é muito familiar, como as reflexões da professora e pesquisadora Ingrid Koudela e as proposições da educadora e atriz norte-americana Viola Spolin, além da teoria defendida pelo dramaturgo Bertold Brecht. No campo da Gestão Cultural, Azevedo (2011) dialoga intimamente com Teixeira Coelho e Alfons Martinell, assim como René Barbier e sua fundamentação de *poliglotismo*, para os aspectos metodológicos adotados na pesquisa.

Na dissertação *A Travessia do Narrativo para o Dramático no Contexto Educacional*, defendida no Mestrado em Artes Cênicas da Ufba em 2011, a pesquisadora Cristiane Santos Barreto aborda o processo de adaptação do romance *Capitães de Areia*, do escritor baiano Jorge Amado, para o texto dramático *Meninos do Asfalto*, realizada com alunos da 7ª e 8ª séries, em 2007, no Colégio Joan Miró, na cidade de Salvador/BA.

Barreto (2011) descreve, em sua dissertação, o processo da adaptação, desde a escolha da obra, as etapas, as implicações e as consequências ocorridas. Analisa as categorias dos gêneros da *Poética*: a Lírica, a Épica e a Dramática e seus traços estilísticos, assim como compara o cronotopo do romance como o espaço, tempo e ação no texto dramático.

Nos seus estudos, a pesquisadora destaca a relevância da intertextualidade, da contextualização na leitura da obra e da releitura realizada pelos alunos. Como indícios conclusivos, afirma que o referido estudo traz elementos que podem incentivar o ensino de literatura dramática ou dramaturgia no ambiente educacional, estimulando, assim, a formação do aluno-leitor (BARRETO, 2011).

As informações acima relatadas foram retiradas apenas do resumo disponibilizado no banco de teses e dissertações da Capes, pois a dissertação mencionada não foi encontrada na íntegra, o que possibilitaria uma leitura e análise mais aprofundada. No entanto, percebemos que há um *locus* comum entre a pesquisa realizada por Barreto (2001) e os nossos estudos, que é a Educação Básica, mais especificamente os anos finais do Ensino Fundamental. Compreendemos que as ações implementadas pela pesquisadora se inserem dentro de um pressuposto curricular que concebe o estudante como sujeito partícipe do processo de ensino e de aprendizagem. Há, aqui, outra proximidade com aspectos debatidos nas teorias curriculares, alvo de nossos estudos.

A professora de Teatro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS), Lisinei Fátima Diegues Rodrigues, em sua dissertação de mestrado, defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da UFRGS, intitulada *Teatro e Transdisciplinaridade, a experiência do* Projeto Amora *no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, procura investigar se o teatro, na abordagem transdisciplinar, possibilitaria aprendizagens significativas no espaço escolar.

Para tanto, Rodrigues (2012) escolhe o *Projeto Amora* do CAp-UFRGS, que "[...] foi criado em 1996 para atender às preocupações dos docentes do CAp em relação à passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental" (p. 51). Segundo a pesquisadora, as famílias e professores percebiam o sofrimento dos estudantes diante da organização curricular e das relações interpessoais que se alteravam profundamente das séries iniciais para as séries finais do Ensino Fundamental. O 6º ano do Ensino Fundamental do CAp constituía-se como um período de reprovações e de inúmeros conflitos relacionados ao processo de aprender dos estudantes.

Tendo como aporte teórico os estudos da Pedagogia do Teatro, da epistemologia e das teorias do currículo e como abordagem metodológica o estudo de caso, Rodrigues (2012) analisou o Ensino do Teatro a partir de diversas fontes, tais como os documentos oficiais que regem as ações do CAp-UFRGS, fôlders, páginas na internet, relatos de experiências de professores e estudantes, planos e relatórios de ensino e de aprendizagem, documentos de criação do projeto, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a experiência do *Projeto Amora*. Os instrumentos usados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores, sujeitos da pesquisa; análise e transcrição de documentos oficiais; e trabalhos elaborados pelos estudantes envolvidos no projeto.

Como categoria de análise, Rodrigues (2012) definiu as seguintes: a concepção de conhecimento interacionista nas relações interpessoais e na gestão da escola; a perspectiva interacionista e o modelo pedagógico relacional; o reconhecimento do teatro como área de estudo; e avaliação por habilidades cognitivas.

Sobre tais categorias, a pesquisadora tece suas considerações, à guisa de conclusão:

> Foi possível identificar que o *Projeto Amora* possibilitou a transformação das relações interpessoais e da gestão escolar, ao adotar em sua práticas a concepção de conhecimento interacionista, na qual o desenvolvimento moral e o protagonismo dos estudantes se refletem no uso dos tempos e espaços institucionais. Foi possível ainda: reconhecer que a pedagogia relacional e suas concepções nortearam a ressignificação das disciplinas, das experiências de ensino e aprendizagem e dos processos avaliativos; e constatar que o reconhecimento do Teatro como área de estudo, na forma proposta pelo *Projeto Amora*, oferece um processo contínuo de estruturação de esquemas e conteúdos que possibilita aos estudantes realizar operações cognitivas de identificação (o que é só do Teatro), de comparação (o que não é só do Teatro) e de relação (o que é do Teatro e de outras disciplinas), permitindo formular generalizações acerca do ato teatral. Dessa forma, consolidou-se a ideia de que a transdisciplinaridade não pode prescindir do mergulho necessário nas especificidades da *mathema* Teatro (RODRIGUES, 2012, p. 7).

Pela pesquisa apresentada, o currículo do *Projeto Amora* propunha uma perspectiva transdisciplinar e uma ruptura com a ideia de hierarquização dos saberes, oportunizando a construção do conhecimento a partir do diálogo e articulação entre as diferentes áreas de conhecimento.

Destacamos que, assim como Barreto (2011) e Rodrigues (2012), pensamos que o teatro na escola é parte constituinte da movimentação artística e social do mundo contemporâneo e que suas formas de ensino e aprendizagem — portanto, também o currículo — não devem se distanciar disso. Nessas dissertações, o Ensino do Teatro na Educação Básica não é apenas o alvo das investigações das duas pesquisadoras, mas seus lugares de atuação profissional, assim como no nosso caso. Dessa dupla identificação, surgiram

inúmeras inquietações e reflexões consubstanciadas, que em muito acrescentaram na nossa pesquisa.

Diferentemente das pesquisas de Barreto (2011) e Rodrigues (2012), Renata Patrícia da Silva, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Teatro em Comunidades: o encontro entre os artistas da Cia ZAP 18 e a Comunidade do bairro Serrano e entorno*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, propõe uma investigação sobre as práticas desenvolvidas pela Cia Zona de Arte da Periferia – ZAP 18 e o diálogo com as características do Teatro em Comunidades. Propõe, ainda, verificar se tais práticas contribuem para a ampliação desse fazer teatral no Brasil.

Segundo a pesquisadora:

> [...] trata-se de um trabalho que se propõem a destacar algumas conversas e proximidades, a fim de contribuir para a expansão deste assunto e não enquadrar as ações do grupo em padrões preestabelecidos, apontando resultados (SILVA, 2012, p. 10).

Por meio da apreciação de espetáculos, observação de oficinas, entrevistas e conversas informais com membros do grupo e participantes das ações da Cia ZAP 18, Silva (2012) construiu sua dissertação em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, faz um breve panorama sobre os aspectos sociais e geográficos da cidade de Belo Horizonte, fornecendo maiores detalhes sobre o bairro Serrano, na região noroeste da cidade, onde está localizada a sede da Cia ZAP 18. Para as discussões sobre lugar, travadas nesse capítulo, a pesquisadora elege as reflexões do professor Milton Santos.

No segundo capítulo, destaca algumas referências dos estudos em Teatro em Comunidades no Brasil. Para tanto, estabelece um diálogo estreito com as reflexões da pesquisadora e professora Marina Henriques Coutinho, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio); com a professora Márcia Pompeo Nogueira, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); com o professor Narciso Teles, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); com o professor Victor Hugo Pereira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj); e com os estudos realizados pelos pesquisadores Zeca Ligiéro e Maria Amélia Gimmler Netto. Ainda nesse capítulo, o pensamento do teatrólogo Augusto Boal e o do educador Paulo Freire ganham espaço significativo no debate proposto pela pesquisadora.

No terceiro capítulo, versa sobre as práticas realizadas pela Cia ZAP 18, apresentando os projetos e ações desenvolvidas pela companhia, como as oficinas e espetáculos, e, em seguida, no quarto e último capítulo, reúne depoimentos das pessoas envolvidas nas ações oferecidas pela companhia, optando, assim, por "[...] não desenvolver nenhuma análise ou apresentar conteúdos teóricos" (SILVA, 2012, p. 18).

Diante dos objetivos traçados para a pesquisa, a pesquisadora supracitada conclui que as ações desenvolvidas pela Cia ZAP 18, seja por meio das oficinas ou por meio dos espetáculos montados, refletem a interferência da comunidade e seu entorno nas ações da companhia, havendo, assim, uma complementariedade. O contato estabelecido nas oficinas favorece a troca de experiências entre os artistas e a população do entorno, enquanto a formação de público possibilita um acesso a bens culturais, de que, muitas vezes, a comunidade é carente.

Silva (2012) finaliza sua dissertação afirmando que há certa proximidade entre as práticas desenvolvidas pela ZAP 18 e os elementos que caracterizam o Teatro em Comunidades, reiterando a contribuição da companhia, que atua há mais de dez anos na periferia de Belo Horizonte, para esse campo de estudo.

Dentro de outro aspecto da Pedagogia do Teatro, a tese de doutorado defendida em 2012, na ECA/USP, por Eugenio Tadeu Pereira, intitulada *Práticas Lúdicas na Formação Vocal em Teatro*, tem como objetivo analisar e discutir a relevância de práticas vocais lúdicas na formação de estudantes de licenciatura e bacharelado do curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG. Para tanto, Pereira (2012) faz uso de jogos tradicionais e da reflexão sobre esses procedimentos como propiciadores da experiência formativa.

A partir da sua vasta experiência adquirida no período em que trabalhou no Ensino Fundamental e na prática docente no magistério superior, no tocante às práticas vocais de carácter lúdico, o pesquisador assume como fundamentos da pesquisa o princípio da formatividade; o conceito e estrutura do jogo; a vocalidade do sujeito e do meio social; a musicalidade no jogo e no teatro; e a sala de aula como espaço de conhecimento. As atividades práticas da referida pesquisa aconteceram na disciplina Oficina de Improvisação Vocal e Musical, oferecida aos estudantes do segundo período do curso de Graduação em Teatro, ministrada pelo próprio pesquisador, no primeiro semestre de 2010.

Como pergunta central da pesquisa e propiciadora da investigação realizada, Pereira (2012) definiu: em que medida as práticas vocais de carácter lúdico e seus fundamentos contribuem para a formação do estudante de licenciatura e bacharelado em Teatro? Segundo o pesquisador, a pergunta "[...] se insere na necessidade de identificar e compreender o fenômeno do jogo vocal" (2012, p. 27) no processo formativo dos estudantes da Graduação em Teatro, contribuindo, assim, para a reflexão das práticas vocais dirigidas aos sujeitos em formação profissional, uma vez que a maioria dos estudos realizados nessa área aponta, de forma mais restritiva, para o trabalho do ator.

A proposta de formação vocal baseada nos fundamentos da situação lúdica, escolhida pelo pesquisador, é justificada pelo entendimento de que pode desencadear um aprendizado diferenciado, uma vez que o jogo provoca desafios, escolhas, riscos, atenção e interação entre os sujeitos, favorecendo, assim, um compartilhamento de experiências entre os jogadores (PEREIRA, 2012).

A metodologia assumida por Pereira (2012) foi a pesquisa-ação, que pressupõe uma imersão no campo de estudo, um envolvimento cooperativo e participativo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Segundo Moreira, "[...] a pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção" (2008, p. 89-90).

Os jogos tradicionais, cantados ou não, e os jogos teatrais na proposta spoliana — os que consideravam de alguma forma o uso da voz —, assim como os criados pelo pesquisador, compuseram as atividades em sala de aula. A utilização desses procedimentos foi baseada nas probabilidades de se evocarem expressões vocais, musicalidade, escuta, elementos cênicos, criação de versos ou textos e estrutura maleável para variações.

Para a coleta de dados, Pereira utilizou os protocolos e os *papers* dos estudantes, o diário de itinerância — escrito pelo pesquisador — e os registros audiovisuais. Os protocolos, segundo Pereira (2012), são registros individuais, escritos, imagéticos, gestuais ou de qualquer ordem expressiva, dos estudantes a partir das experiências em sala de aula e socializados no grupo de trabalho na aula seguinte. Já os *papers* são as reflexões escritas dos estudantes a partir de textos distribuídos ou indicados pelo pesquisador. Ainda segundo o autor, "[...] ao término do processo prático da pesquisa, os dados foram analisados a partir do cruzamento das informações dos referidos instrumentos" (PEREIRA, 2012, p. 40) e contrapostos com a questão central da pesquisa, seus objetivos e as hipóteses levantadas.

No capítulo dedicado às considerações finais, Pereira (2012) tece os seguintes comentários:

- O jogo, como mediador da experiência formativa, propicia meios para o aprimoramento da escuta, expressividade, técnica e capacidade de agir em relação às regras e aos parceiros no jogo, mas não é o único meio para que os processos de execução vocal sejam efetivamente assimilados.
- O jogo só conduzirá a uma experiência formativa se estiver integrado a um procedimento técnico e ao estudo que levem ao aprendizado artístico.

- O jogo tradicional, como instaurador de uma prática vocal lúdica, possibilita novos desafios formativos, provocando reflexões e favorecendo a discussão sobre os próprios processos de aquisição da prática vocal.
- As experiências vocais, na prática teatral, não possuem um percurso único, elas são construídas a partir de pontos de vista distintos e individuais.
- O jogo é um fenômeno relevante, uma experiência peculiar da natureza humana e, quando utilizado nas situações formativas em teatro, potencializa a aprendizagens de uma prática vocal.
- O jogo tradicional, como modalidade de situação lúdica, ao compor as atividades na formação em Teatro, termina por ampliar e diversificar as experiências dos estudantes, colaborando para a compreensão e apropriação de procedimentos vocais, imprescindível à atuação profissional desses sujeitos.

Por fim, Pereira (2012) afirma que há um campo imenso a ser investigado no tocante aos aspectos vocais na sala de aula universitária e que suas considerações finais não pretendem ser conclusivas, mas instigadoras de novos questionamentos acerca dos processos de aquisição de conhecimento pelo viés das situações lúdicas de aprendizagem.

No último registro encontrado, nos deparamos com a tese intitulada *Portas Entreabertas – em busca de uma Educação Sensível a partir das Imagens, Espaços e Narrativas com Teatro-Educação*, do pesquisador Micael Carmo Côrtes Gomes, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Araraquara).

A tese supracitada fundamenta-se na Socioantropologia do Cotidiano, tendo como referência a Sociologia do Cotidiano, os estudos da razão sensível de Michel Maffesoli, assim como a Pedagogia do Teatro. O objetivo traçado por Gomes (2012) em sua pesquisa de doutoramento foi o de analisar pistas de uma Educação Sensível por meio de uma Pedagogia do Teatro/Teatro-Educação a partir dos seus saberes e saber-fazer Teatro em práticas educativas.

Para tanto, Gomes (2012) definiu, como local da pesquisa, o Centro de Trabalho e Educação de um presídio do interior de São Paulo, mais especificamente o Galpão-Escola do Presídio, com os monitores culturais detentos como informantes dessa investigação. O pesquisador realizou seus estudos no período que compreende maio de 2008 a novembro de 2009.

Tendo como intuito "[...] investigar e sistematizar, por meio de um processo artístico-estético-pedagógico, as possibilidades desse 'processo' como possibilidade para a formação ampla da pessoa no ato educativo, a partir do fazer, apreciar e pensar com o teatro em práticas educativas" (GOMES, 2012, p. 23), o pesquisador adotou uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, para sua investigação, definindo os seguintes instrumentos para a coleta de dados: observação participante; etnobiografia dos informantes; coleta de documentos; registros audiovisuais; e entrevistas semiestruturadas. Para a análise das entrevistas, foi usada como guia a análise de conteúdo, a partir das proposições de Laurence Bardin.

Gomes fez uso do Sistema de Jogos Teatrais, de Viola Spolin, porque, segundo o pesquisador, essa metodologia possibilita "[...] uma ampla aprendizagem por meio de um processo artístico-estético-pedagógico do fazer teatro e, partir daí, favorecer a formação ampla da pessoa (aspectos biopsicosocioculturais) no ato educativo" (2012, p. 59).

Segundo o pesquisador:

> Uma "educação sensível" alinhada a um projeto artístico-estético-pedagógico a partir do Teatro-Educação permite ao ato educativo ir ao encontro desse cotidiano complexo e, a partir daí, apreender um lado oculto, o seu lado sombras, isto é, o imaginário, as configurações simbólicas, o lúdico, as paixões, os mitos, as lendas, as crenças, os arquétipos, as representações, o racional e o não racional ainda negligenciado por nós, educadores. Nesse sentido, compreendo também o teatro como um vasto terreno a ser investigado enquanto um processo artístico-estético-pedagógico (GOMES, 2012, p. 62).

Ao final do processo de pesquisa, Gomes (2012) conclui que sua investigação evidenciou pistas que concebem uma aprendizagem ampla a partir do Teatro-Educação na medida em que buscou uma prática pedagógica sensível e promissora para a experiência educativa, fundada em um experimento artístico e estético como forma de ampliar o olhar para além do fazer espetáculo.

Durante a construção desse estado da arte, vivenciamos um turbilhão de sensações e inquietações. Ao nos depararmos com a diversidade das temáticas abordadas dentro do campo da Pedagogia do Teatro, nos angustiamos por não encontrar, de forma mais específica, o debate de que desejamos tratar em nossa pesquisa: currículo e Ensino do Teatro. Ao mesmo tempo, fomos acometidos por uma enorme satisfação ao perceber que a multiplicidade das temáticas, abordagens, procedimentos e métodos é uma característica marcante desse campo epistemológico chamado Pedagogia do Teatro. Essa multiplicidade está revelada, nas dissertações e teses encontradas, pelo entrelaçamento da Pedagogia do Teatro com contextos diversos, como o das organizações extracurriculares, os escolares, grupos de teatro profissional, formação de professores dos cursos superiores, ação cultural e gestão cultural.

No *Dicionário do Teatro Brasileiro*, organizado por J. Guinsburg, João Roberto Faria e Mariangela Alves de Lima, no verbete *Pedagogia do Teatro*, escrito pela professora e pesquisadora Ingrid D. Koudela, temos a seguinte definição:

> A pedagogia do teatro incorpora tanto a investigação sobre a teoria e a prática da linguagem artística do teatro quanto sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino [...] A pedagogia do teatro tem, como referência, teorias contemporâneas de estudos crítico-culturais, como o desconstrutivismo, o feminismo e o pós-modernismo. Nesse tipo de teatro, educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do Ocidente (2006, p. 239-240).

Nos parece que a dimensão descrita acima permite uma compreensão ampla do Ensino do Teatro e sua complexidade na contemporaneidade. Da mesma forma que nos parece relevante constatar que, dentro do recorte de tempo utilizado para as buscas no banco de teses e dissertações da Capes, compreendido entre os anos de 2004 a 2014, apenas Rodrigues (2012) trata, em alguma medida, do debate curricular do Ensino do Teatro tendo a Educação Básica como espaço de investigação.

Portanto, o objeto de nossa pesquisa parece ganhar certa relevância diante do quadro exposto nesse estado da arte. Investigar, analisar, debater e refletir sobre o currículo para o Ensino do Teatro, adotado na Educação Básica, poderá nos revelar as opções ideológicas e metodológicas que estão sendo vivenciadas com os(as) alunos(as) desse segmento da formação escolar. Há um campo fértil de possibilidades onde nossa pesquisa encontra lugar propício para discussão.

Nos últimos anos as pesquisas fomentadas nos programas de pós-graduação em Teatro e/ou em Artes Cênicas, cujo foco ou linhas de pesquisa tocam a Pedagogia do Teatro, vêm encontrando nas publicações online um forte aliado para a divulgação de seus estudos. Embora não tenhamos utilizado tais publicações na construção do nosso estado da arte, não podemos deixar de considerar as contribuições, para o campo da Pedagogia do Teatro, das seguintes revistas eletrônicas: Teatro: *Criação e Construção de Conhecimento*, da Universidade Federal de Tocantins (UFT); *Revista Urdimento*, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); *Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas*, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); *Repertório: Teatro & Dança*, da Universidade Federal da Bahia (Ufba); *Revista Sala Preta*, da Universidade de São Paulo (USP); *Revista Cena* e *Cena em Movimento*, ambas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e *O Percevejo*, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

Além das publicações acima citadas, os encontros periódicos das associações, confederações, federações e outras instituições de pesquisadores em Arte e em Educação

tornaram-se oportunidades de discussão, reflexão e escoamento das pesquisas com a circulação de títulos, fruto dos diversos programas de pós-graduação existentes hoje no País.

2 DOS CAMPOS DE INTERESSE

Os resultados da nossa investigação sobre a produção acadêmica nos anos de 2004 a 2014, referente aos estudos sobre Ensino do Teatro, nos forneceram dados significativos, como já comentado anteriormente.

Como nosso objeto de estudo recai sobre o Ensino do Teatro na Educação Básica, nos parece relevante pensar, assim como Santana (2000), que, para uma melhor compreensão de como uma disciplina consolidou-se no ensino formal, é necessário averiguar o significado das políticas públicas sobre a área, os conteúdos historicamente construídos e as formas de organização dos profissionais do ramo. Para tanto, nesta seção, sem a obrigatoriedade de lermos a história de forma linear, primeiramente elencaremos fragmentos do percurso do Ensino do Teatro que nos ajudaram na compreensão de suas identidades e dinâmicas assumidas na contemporaneidade. Em um segundo momento, nos debruçaremos sobre a teorização curricular e o conceito de *currículo em ação*. Para encerrarmos a seção, teceremos considerações sobre a prática pedagógica a partir das ideias fomentadas por Souza (2012).

2.1 O Ensino do Teatro e Suas Identidades

Desde a Antiguidade clássica que pensadores como Aristóteles e Platão têm falado sobre o potencial pedagógico do teatro, "[...] embora sua vertente no ensino formal tenha sido consolidada somente nesse século, em resposta às necessidades do teatro moderno" (SANTANA, 2009, p. 30) e de um amplo processo social de luta e reflexão sobre cidadania e educação como direitos de todos.

Na Grécia do século V a.C., o teatro, embora não tivesse destaque como o estudo da música, da literatura e dos esportes, desempenhava uma função organizadora e orientadora de hábitos e costumes importantes à formação do caráter do indivíduo, tornando-se, assim, um valioso instrumento pedagógico, uma vez que possibilitava a produção de conhecimento e representava, para a grande população, o único prazer literário disponível.

No entendimento romano, há uma estreita relação entre a imitação e o teatro. E a este último caberia "[...] um propósito educacional se pudesse ser de utilidade e ensinasse lições morais" (COURTNEY, 1980, p. 8). Já no período medieval, a Igreja condenava o teatro por suas sátiras aos fundamentos e preceitos católicos, perseguindo severamente seus integrantes. São Tomás de Aquino foi o primeiro religioso a incentivar a representação com caráter recreativo, dando início a um teatro litúrgico com o claro propósito didático de fornecer, aos analfabetos, acesso à fé católica.

É pela mão da Igreja Católica que o teatro chega ao Brasil, trazido pelos padres da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola, em 1534. A educação

nesse momento abrangia o ensino de técnicas rudimentares do trabalho artesanal, o treinamento de habilidades domésticas e a instrução de boas maneiras para o convívio social. Os padres faziam pouco uso do teatro e não tinham a pretensão de desenvolver a linguagem cênica. Dessa forma, o teatro litúrgico tinha o claro intuito de fornecer às elites uma formação humanística e, aos indígenas, catequese e aculturação aos valores europeus.

Os registros escritos deixados pelos jesuítas não fazem menção ao uso do teatro em sala de aula, da mesma forma que não existem registros imagéticos, até o século XIX, de práticas teatrais, brincadeiras, jogos de faz de conta, espetáculos de dança e folguedos. Essa situação foi alterada com a chegada da missão artística francesa ao Brasil e a criação da Academia de Belas Artes. Porém, sabemos que José de Anchieta e Manoel da Nóbrega, padres jesuítas, encenaram diversos espetáculos religiosos tendo os indígenas e mamelucos como integrantes dos elencos nas apresentações. Anchieta escreveu aproximadamente, até sua morte, vinte autos contendo personagens alegóricos "[...] do bem contra o mal em que se condenam os gestos e ritmos, isto é, a liturgia tupi enquanto ação coletiva e sacral, vista pelo colonizador como resultado dos poderes dos espíritos maus tentando os membros da tribo" (SAVIANI, 2010, p. 47). Dessa forma, podemos perceber que toda uma perspectiva epistêmica é fortemente estabelecida através do processo de aculturação da população colonizada aos costumes e tradições do colonizador, havendo, assim, a produção de uma mentalidade que nega as referências da formação do povo brasileiro e estando o teatro, aqui, à serviço dessa produção.

Após dois séculos de uma educação pautada nos preceitos católicos da Companhia de Jesus, em 1759 os jesuítas foram expulsos do Brasil e de todas as colônias portuguesas pelo Marquês de Pombal, então primeiro-ministro do rei Dom José I. Ocorre, assim, uma descontinuidade nas ações teatrais implantadas por Anchieta e Nóbrega.

Com a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios e da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, em 1816, teve início o ensino artístico no Brasil, com ênfase no ensino do desenho geométrico. Apesar de o século terminar sem que o Ensino do Teatro chegasse à escola brasileira, é importante registrar a tentativa de João Caetano na criação da Escola Dramática do Rio de Janeiro. Sobre essa iniciativa, Santana nos diz:

> Em meados do século passado [século XIX] João Caetano tentou criar a Escola Dramática do Rio de Janeiro, tendo concebido a estrutura filosófica e organizacional da instituição, sem que obtivesse o apoio necessário para efetivá-la. Com finalidades mais políticas que pedagógicas, embora preocupado com razões de natureza estética, ele imaginou um curso contendo as seguintes matérias: Da Reta Prunúncia (gramática da língua portuguesa e literatura dramática); História (história antiga, Idade Média e Moderna e história pátria); Declamação (gênero trágico, dramático e cômico); Esgrima, adestrando os alunos no jogo das armas (2000, p. 65).

Assim como João Caetano, outras personalidades continuaram fomentando empreendimentos artísticos associados a projetos pedagógicos. A primeira escola de teatro do Brasil foi fundada por Coelho Neto, em janeiro de 1908, na cidade do Rio de Janeiro, com o nome de Escola Dramática Municipal, que logo após a sua fundação passou a se chamar Escola Martins Pena, em pleno funcionamento até os dias de hoje.

Na década de 1940, no contexto da educação formal, o teatro foi muito utilizado em festividades escolares e celebração de datas cívicas e culturais, como ainda hoje podemos perceber. Essa tendência é identificada por alguns autores, a exemplo de Japiassu (2001) e André (2011), como uma abordagem instrumental para o Ensino do Teatro, cuja intencionalidade pedagógica se restringe à formalização festiva dada pelo teatro.

A partir das proposições da Escola Nova, que tiveram repercussões entre os anos de 1930 e 1950 aqui no Brasil e colocam a criança no centro do processo educativo, o teatro e as outras expressões artísticas passaram a ser valorizadas no âmbito da educação formal. As práticas pedagógicas, antes diretivas, são deslocadas para os processos de desenvolvimento do(a) aluno(a) e de sua criatividade. Segundo Santana (2009), as tendências teatrais nesse momento foram muitas, destacando-se *o play way*, o jogo dramático infantil, o *creative dramatics*, a dança moderna educacional, a linguagem criativa e o psicodrama.

Na esteira do pensamento escolanovista, Augusto Rodrigues cria, em 1948, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), que rapidamente se espalha para outras regiões do País, influenciando as práticas pedagógicas das escolas de Educação Básica. Com uma metodologia que primava pela sensibilização através do aprender fazendo, a EAB tornou-se um centro de formação de professores(as), contribuindo fortemente para a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 4.024, de 1961, que estimulava a prática artística na escola básica.

Mesmo com artistas e educadores referenciados na linguagem teatral, como Yan Michalski, Ilo Krugli e Hilton Carlos de Araújo, fazendo parte do corpo docente da EAB, surgiu, por volta dos anos de 1960 e 1970, uma tendência metodológica que primava pelas dramatizações de fundo psicológico, tendo como fundamento a livre-expressão, proposto por Herbert Read e difundido pela EAB. Essa tendência acabou por fortalecer uma abordagem polivalente que não levou em conta as especificidades das linguagem artísticas. No Recife, Noemia Varela, Aloisio Magalhães e Augusto Rodrigues fundaram a Escolinha de Arte do Recife (EAR), em 1953, marcando de forma significativa a vida de muitos artistas e professores de Arte da cidade e região.

Ainda no Recife, em 1960, com a municipalização da educação pública, estadualizada desde 1928, a cidade volta a ter uma rede de ensino com o apoio do Movimento de Cultura Popular (MCP), que insere no seu projeto de trabalho a Educação Fundamental. O MCP foi um movimento social surgido na década de 1960 a partir da reunião de um grupo de intelectuais e artistas que tinha como objetivo a "[...] elevação do nível cultural do povo e a educação do povo para a vida e para o trabalho" (BARBOSA, 2010, p. 80), tendo sua sede no Sítio Trindade, zona norte da cidade. A inclusão da Educação Fundamental ao MCP, que trabalhava com as artes plásticas, a música e o teatro, foi ideia do então prefeito Miguel Arraes de Alencar. Segundo o documento Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (PERMR), no caderno "Fundamentos Teórico-Metodológicos", o MCP:

> Constituiu 201 escolas, com 626 turmas, 19.646 alunos (crianças, adolescentes, adultos), 452 professores e 174 monitores. O sucesso do trabalho foi tão grande que seus idealizadores foram convidados para apresentarem o projeto e ajudarem a implantá-lo em diferentes Estados da Federação (RECIFE, 2014, p. 21-22).

Mas, com o golpe militar de 1964, a sede do movimento é invadida; seus equipamentos e documentos, destruídos. Com isso, as escolas foram assumidas pela Fundação Guararapes numa outra perspectiva ideológica, distinta da do MCP. Apenas com o final do regime militar é que a Secretaria de Educação e Cultura da cidade do Recife implanta o Ciclo de Alfabetização, que compreendia as disciplinas Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática, Ciências, Educação Física, Programa de Saúde e Artes, tudo trabalhado de forma integrada. Sobre esse momento, Freire nos diz que:

> Esta informação leva-nos a situar um dos momentos da implantação do ensino da Arte nas séries iniciais do Primeiro Grau, como de outros componentes curriculares além de Língua Portuguesa e Matemática. Porém, não encontramos especificações sobre qual era a concepção de ensino de Arte adotada. Quanto ao Ensino Fundamental II, Médio e à Educação de Jovens e Adultos, até 1986, "há uma completa ausência de documentos e fontes bibliográficas sistematizadas sobre o ensino da arte nas escolas da cidade", segundo o documento *Tecendo a Proposta Pedagógica*, no caderno Arte (RECIFE, 1996, p. 6). Ainda segundo o mesmo documento, é possível afirmar que, até 1986, a disciplina era ministrada em grande parte por professores leigos, desenhistas ou artistas (2015, p. 206).

No campo artístico, o golpe militar de 1964 não foi menos devastador. Sobre o grupo de teatro existente no MCP, Baccarelli nos fala:

> Não é, pois, de espantar que o Movimento de Cultura Popular, voltado para educação das massas e utilizando seu grupo de teatro nas campanhas de alfabetização, fosse a primeira vítima. Sem que nenhuma das acusações fosse posteriormente confirmada, a violência desencadeada sobre o grupo de teatro do MCP foi tão devastadora que ainda hoje seus membros se ressentem. Os arquivos foram queimados, apreendido o material cênico e seus integrantes, quando não presos e espancados, foram obrigados a deixar clandestinamente o Estado (1994, p. 19).

Um tempo sombrio para as atividades do campo artístico e educacional, mas também de resistência e (re)agrupamentos em torno da atividade teatral[4]. De toda essa movimentação, um outro momento que merece destaque no campo do Ensino do Teatro refere-se à LDBEN nº 5.692/71, que, em seu artigo sétimo, inclui o teatro no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus, como atividade educativa, passando a compor uma das atividades da disciplina Educação Artística. Embora exista um significativo debate sobre a legitimidade dessa lei, promulgada em plena ditadura militar, iremos considerá-la como um marco legal, não nos furtando às críticas levantadas sobre ela.

Para nós, essa determinação legal acabou provocando sérias distorções conceituais e metodológicas que até hoje reverberam no interior das escolas. Muitos professores que se encaminharam para a sala de aula não estavam devidamente habilitados nem preparados para trabalhar com as demais linguagens artísticas inseridas na disciplina Educação Artística. Apesar do esforço de algumas instituições no intuito de oferecer cursos rápidos para habilitação de professores para o exercício da docência na Educação Básica, como o Serviço Nacional de Teatro (SNT), o Teatro Tablado e a EAB, muitos professores apenas seguiam documentos oficiais e livros didáticos, que, em geral, não traziam fundamentos e orientações teórico-metodológicas específicas — o que nos parece uma ação típica de uma época de silenciamentos e omissões.

Vale destacar que no apogeu da pedagogia tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, as atividades eram desenvolvidas com fins de recreação, lazer e apoio às demais disciplinas do currículo. Os manuais de jogos proliferaram com receitas prontas de aulas e treinamentos, definindo os procedimentos que deveriam ser adotados. Entre os anos de 1970 e 1980, a "[...] tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas" (BRASIL, 2001, p. 29) para que estivesse garantido o acesso às linguagens artísticas.

Com a obrigatoriedade da Educação Artística, os cursos de licenciatura passaram a adotar um modelo híbrido de currículo, a saber: licenciatura curta — com conteúdos de caráter generalista[5], voltada para o ensino do primeiro grau; e a licenciatura plena — com

[4] Duas obras são referências fundamentais sobre esse momento no teatro pernambucano: *Tirando a Máscara – Teatro Pernambucano: 20 anos de Repressão*, de Milton Baccarelli, e *O Teatro Moderno em Pernambuco*, de Joel Pontes.

[5] Com as disciplinas: Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas, Estética e História da Arte, Folclore Brasileiro, Formas de Expressão e Comunicação Artística (SANTANA, 2000).

conteúdos[6] nas habilitações específicas opcionais (Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas), voltada para o ensino do primeiro e segundo graus. Esse modelo perdurou pouco tempo nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, alcançando uma vida mais longa nas instituições privadas.

Para Santana (2000), esse modelo de licenciatura fundamentou-se no conceito de *polivalência*, que a história demonstrou ser de difícil operacionalização, uma vez que se destinava à formação de profissionais capazes de trabalhar, a um só tempo, com conhecimentos de diferentes linguagens. Vale lembrar que foi sob esse modelo que se deu toda a minha escolaridade, como aluno dos anos finais do Ensino Fundamental, já relatado anteriormente nas reminiscências. É curioso também pensar que esse modelo de licenciatura, apesar de todas as críticas feitas até hoje, foi o que possibilitou, de forma escolarizada, meus primeiros diálogos com o mundo da arte, sensibilizando para os aspectos conceituais, históricos e estéticos da linguagem artística.

Toda a efervescência e as tensões políticas da década de 1970 fizeram emergir, nos anos 1980, a expansão do Ensino da Arte, em nível superior, incentivando a pesquisa acadêmica; a reunião dos professores em associações e sindicatos; a abertura de programas de pós-graduação em Arte; a divulgação de pesquisas de autores brasileiros e estrangeiros; a publicação de livros e revistas abordando aspectos distintos do fazer pedagógico e artístico; e a organização de seminários e congressos nacionais e internacionais em diversas regiões do País.

Saviani (2010, p. 402) reforça as questões apresentadas quando diz que "[...] do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a", quando houve uma significativa produção acadêmico-científica. Ainda segundo o autor, um conjunto de fatores como a abertura democrática; a campanha por eleições diretas para presidente da República; as conferências brasileiras de Educação; e a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em Educação marcou a década de 1980, favorecendo o surgimento de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

É nesse cenário que surgem os movimentos das Associações dos Arte-Educadores com o claro intuito do debate em torno de temáticas como metodologias do trabalho pedagógico, experimentação artística e alfabetização estética. Esses movimentos também tiveram um papel fundamental, diante das políticas educacionais, nas discussões sobre a

[6] Disciplinas para habilitação em Artes Cênicas: Evolução do Teatro e da Dança, Expressão Corporal e Vocal, Encenação, Cenografia, Técnicas de Teatro e Dança (SANTANA, 2000).

garantia do Ensino da Arte nos currículos das escolas e a concepção de arte assumida pelos documentos oficiais.

Em 1996, a LDBEN nº 9.394 modificou, no texto da lei, o tratamento dado ao campo da arte, compreendendo-o como área de conhecimento e substituindo a expressão *Educação Artística* por *Arte*. O artigo 26, § 2º, que diz: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996, p. 10), possibilitou o espaço reivindicado pelos professores de Arte, embora ainda hoje não tenha se efetivado, de forma plena, no currículo de muitas escolas brasileiras.

Atualmente, um debate fértil e acirrado está posto nas discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acerca da definição do ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na Educação Básica[7]. Esse debate acalorado, porque envolve disputas políticas, ideológicas e estéticas, acaba de ganhar reforço com a recente alteração, feita por um substitutivo, apresentado na Câmara do Deputados, de modificação ao § 6º do art. 26 da LDBEN nº 9.394,[8] tornando obrigatório o ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como componentes curriculares em toda a Educação Básica. Acreditamos que essa alteração, certamente, impactará as definições do Ensino da Arte na BNCC, pois, enquanto textos legais, serão orientadores e definidores desse campo nas escolas e, portanto, precisam estar em sintonia.

O debate acerca do Ensino do Teatro na pós-modernidade nos parece que está inserido em um posicionamento que indica a superação do fazer e do sentir desconectados de um pensar, que poderá, de forma dialética, estabelecer pontes entre os componentes da ação artística-pedagógica (a saber: fazer, sentir, pensar). Assim, as temáticas emergentes da contemporaneidade requisitam que o Ensino do Teatro amplie seu currículo para além da sensibilização, assumindo uma perspectiva que aponte "[...] 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).

---

[7] Especialistas, associações e federações de professores de Arte, reivindicam a inserção, no texto da BNCC, do componente curricular Artes Visuais, do componente curricular Dança, do componente curricular Música e do componente curricular Teatro, para que não sejam mais tratados como subcomponentes da área da Arte.

[8] § 6º - A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010.)

O Ensino do Teatro na pós-modernidade, segundo André (2011), precisa dialogar com o modo com que a arte se manifesta na contemporaneidade, sendo necessário repensar as relações entre educação e arte "[...] para que o ensino das artes seja um espaço de acesso aos modos operativos da arte com o propósito de garantir a possibilidade da experiência do êxtase e da multiplicidade cultural" (*ibidem*, p. 132). Com isso, a autora faz uma crítica às práticas arte-educativas existentes hoje na Educação Básica, afirmando que a ação que se pretende educativa está voltada às teorias do teatro e práticas teatrais modernas, em que o professor de Arte tem se restringido a intermediar a produção teatral da tradição com os referenciais culturais dos(as) alunos(as).

O posicionamento de André nos faz reafirmar que o Ensino do Teatro, de base curricular crítica, portanto em diálogo com a pós-modernidade, poderá fomentar a construção de um sujeito crítico e sensível diante do outro, do mundo e de si mesmo, desde que "[...] as aulas de teatro atentem para os sinais de crise que estão presentes nos lugares mais cotidianos, que professores e alunos olhem para as instalações dos prédios onde atuam, que percebam quais são os sujeitos de tais práticas escolares e as relações de poder existentes" (*ibidem*, p. 211). A proposição apresentada pela autora provoca os sujeitos, alunos(as) e professores(as), a serem partícipes da ressignificação dos processos pedagógicos, olhando para a sala de aula como "mais um" espaço de experimentação e construção da expressividade.

O Ensino do Teatro, na contemporaneidade, mostra-se tão plural e diverso quanto o seu próprio percurso e as metodologias sistematizadas ao longo do tempo, o que requisita dos(as) professores(as) de Teatro, inseridos(as) na Educação Básica, uma consciência do espaço de atuação (cenário), dos sujeitos com quem contracenam (jogadores/atuantes), do texto curricular defendido (dramaturgia) e dos propósitos pedagógicos assumidos (texto cênico), a fim de que a experiência estética subsidie a formação humana e a construção das subjetividades dos(as) alunos(as), partícipes do processo pedagógico (encenação).

2.2 Teoria Curricular e Suas Abordagens

O interesse sobre o campo do currículo ganhou nas últimas décadas, no Brasil e também no restante do mundo, um debate intenso, revelado pelas inúmeras publicações sobre o assunto, encontros acadêmicos, seminários, congressos, surgimento de grupos de trabalho e abertura de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre o assunto.

A nossa pesquisa se insere nesse grupo de interesse e justifica-se pela pouca presença dos estudos do campo do currículo na sua interface com o Ensino do Teatro, como já apresentado anteriormente no estado da arte. Nesta seção, revisitaremos os estudos

curriculares e seus temas centrais, assim como a concepção de *currículo em ação*, adotada pela presente pesquisa.

Ao olhar para a trajetória das Teorias do Currículo, nosso intuito é o de melhor compreender os rebatimentos das suas concepções sobre o Ensino do Teatro e como se materializa, ou não, no chão das escolas.

A palavra *currículo* vem da expressão latina *Scurrere*, que significa *caminho*, *curso*, *jornada*, *trajetória* (GOODSON, 2012). Dessa forma, currículo é aqui apresentado como um curso, uma sequência ordenada a ser seguida, apresentada. Do entendimento etimológico, surgem definições e associações diversas para currículo, dentre elas a vinculação com a prescrição, que, segundo Goodson (2012), foi forjado desde muito cedo e fortaleceu-se devido ao surgimento de padrões de aprendizagem para definir e operar o currículo de forma já fixada. Ainda segundo esse autor, o fortalecimento dessa compreensão foi realçada numa época em que a escolarização se transformou em atividade de massa.

Partimos do entendimento de que o conhecimento corporificado no currículo não é fixo, imutável, mas, sim, um artefato cultural e histórico, suscetível a mudanças e transformações. Desse modo, afirmamos que compreendemos currículo como um processo constituído de lutas entre diferentes tradições e de conflitos entre diferentes concepções sociais e como uma parte da cultura que foi escolhida como importante, em determinado tempo histórico, para ser escolarizada. Sobre esse aspecto, o estudioso do campo do currículo Tomaz Tadeu da Silva nos diz:

> O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos "nobres" e menos "formais", tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. [...] O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente* válidos (SILVA, 2012, p. 8, grifo do autor).

Assim, a partir dessa compreensão, o currículo não pode ser pensado sem uma reflexão verticalizada das relações de poder que determinaram e determinam a inclusão ou não de um dado conhecimento ou que definem as dinâmicas vividas pelos sujeitos no interior da escola e que irão materializar ou não um certo conhecimento no currículo. Entendemos que pensar currículo na Educação Básica é concebê-lo como um texto cultural que estrutura as relações sociais, as relações de poder, direitos e deveres, noções de tempo e espaço, identidades e valores.

Mesmo tendo a consciência de que as categorizações/rotulações por vezes engessam os conceitos, dificultando o esfumaçamento das fronteiras, partiremos da classificação de

Silva (2011) para as Teorias do Currículo: Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas. Dessa caracterização, discutiremos as principais categorias presentes em cada uma delas e seus desdobramentos pedagógicos, tentando um estreitamento com o campo do Ensino do Teatro.

2.2.1 Planejar, organizar e homogeneizar

É no contexto de diferentes forças políticas, econômicas e culturais que se ocupavam, entre outros interesses, da manutenção de uma identidade nacional e do processo de industrialização e urbanização que surge, nos Estados Unidos, em 1918, a obra *The curriculum*, de Franklin Bobbitt. Essa obra tornou-se um marco nos estudos sobre currículo e propõe uma escola com o mesmo funcionamento de uma indústria ou empresa, especificando os resultados a serem alcançados, estabelecendo métodos e formas de mensuração capazes de checar os resultados de forma precisa. O modelo apresentado pelo autor está diretamente voltado para a economia, tendo como metas a eficiência e a organização. O currículo, para Bobbitt, é uma engrenagem, e a atividade de um especialista em currículo é uma atividade puramente burocrática.

Outro aspecto levado em consideração pelos primeiros teóricos do campo curricular foi o desenvolvimento da comunidade como uma das principais funções do currículo, que teria, assim, de promover certa integração social, desenvolvendo uma consciência de grupo. O currículo, nesse cenário, tem um papel social que consiste no elevado desenvolvimento de um consenso normativo e cognitivo de uma sociedade. Contribuindo para esse debate, Apple (1999, p. 129, grifo do autor) afirma que "[...] o interesse dos primeiros teóricos curriculares ia no sentido da preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em encaminhar os indivíduos para o seu "lugar" adequado numa sociedade industrial interdependente". A definição de comunidade, nessa perspectiva curricular, confunde-se com as ideias de homogeneidade e consenso cultural, tornando esse modelo extremamente conservador.

Em 1949, também nos Estados Unidos, Ralph Tyler consolida a ideia de currículo como organização e desenvolvimento, nesse sentido "[...] o currículo é um manual que define todo o desenvolvimento da instituição, e sua aplicação rigorosa resulta necessariamente em bons resultados" (VIDAL, 2011, p. 56). O conceito de currículo para Tyler, assim como para Bobbitt, é concebido como uma questão técnica, voltada para o atendimento às necessidades de uma época de elevado desenvolvimento na produção fabril.

Podemos perceber que as Teorias Tradicionais, pelo seu potencial técnico — voltado para a organização do currículo e do processo de ensino e aprendizagem, em que se determinam saberes hegemônicos e como devem ser ensinados —, desconsideram a

pluralidade dos interesses dos estudantes e a diversidade dos saberes. A partir do exposto, podemos afirmar que, nesse contexto, o Teatro é concebido apenas como ornamento e seu ensino desconsidera a multiculturalidade e a multiplicidade dos processos de ensinar e aprender, pautando-se no desenvolvimento da competência técnica para aquisição de habilidades artísticas. Outro sentido atribuído ao Ensino do Teatro, pelas Teorias Tradicionais do Currículo, é o aspecto comportamental, com forte influência dos estudos do campo da Psicologia. Para essa tendência, uma das funções do campo da arte é a expressão pessoal dos sentimentos e o alívio de tensões, objetivando também a integração pessoal e a saúde psíquica.

Em suma, podemos afirmar, portanto, que as Teorias Tradicionais do Currículo ao conceber o Ensino do Teatro a partir das tendências supracitadas, acabam por silenciar "[...] qualquer possibilidade de pensamento crítico e de questionamentos" (VIDAL, 2011, p. 55), não corroborando com a ampliação e a qualidade das experiências estéticas vividas pelos estudantes. A criação artística seria aceita desde que respeitasse as poéticas vigentes, e suas formas artísticas deveriam ser reproduzidas dentro de um padrão não questionável.

Ao pensarmos as questões apresentadas no campo da prática pedagógica com o Ensino do Teatro, podemos afirmar que, sob a influência dessa perspectiva de currículo, ainda podemos encontrar em muitas escolas as montagens teatrais centradas nos textos dramáticos, tidos como clássicos, cabendo ao professor a figura do encenador diretivo e ao(à) aluno(a) a de repetidor(a)/executor(a) de ações.

2.2.2 Ideologia, reprodução e poder

Nas Teorias Críticas do Currículo, que surgiram com maior intensidade a partir dos movimentos sociais da década de 1960, em vários lugares do mundo, percebe-se uma inversão nos fundamentos propostos pelas Teorias Tradicionais. Segundo Silva:

> As teorias críticas sobre currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais [...] As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz* (2011, p. 30, grifo do autor).

Para Silva (2011), a teoria curricular foi radicalmente modificada após estudos de autores que trouxeram para a arena do debate educacional conceitos como reprodução e capital cultural — Bourdieu e Passeron; produção e educação — Bowles e Gintis; educação e ideologia — Althusser. A rejeição com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pela Teoria

Tradicional do Currículo ganhou a adesão desses e outros autores e passou a ser conhecida como movimento de reconceptualização. Segundo esse movimento, a concepção de currículo adotada por Tyler e Bobbitt precisava ser questionada e ampliada diante das emergências sociais do início dos anos de1970.

Dois autores de inspiração marxista como Michael Aplle e Henry Giroux reivindicam, para o campo curricular, o debate sobre as relações entre economia e educação, economia e escola, cultura e escola, relações essas silenciadas pela teorização curricular tradicional. Para Aplle (1999), o currículo está intimamente ligado às estruturas econômicas e sociais e o conhecimento assumido pelo currículo é um conhecimento particular, específico. Portanto, para esse autor, as perguntas centrais diante de um currículo são: Por quê este e não aquele conhecimento foi escolhido para fazer parte do currículo?; Quais interesses serviram de guia para a seleção de um certo conhecimento?; Quais são as relações de poder diretamente vinculadas no processo de seleção dos campos de saberes para o currículo? Com essas questões, Apple contribui, decisivamente, para a politização da teorização curricular.

Já Henry Giroux, que ajudou a fomentar uma teorização crítica sobre o currículo, faz duros ataques à racionalidade técnica e utilitária, assim como ao positivismo das perspectivas dominantes. Para Giroux, citado por Silva (2011, p. 55-56), "[...] o currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual", pois, "[...] estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputas, de significados que são impostos, mas também contestados".

Para os autores críticos, as perspectivas teóricas tradicionais do currículo, ao enfatizarem o aspecto instrumental das decisões curriculares, desconsideram questões fundamentais relacionadas às razões das escolhas e suas consequências para toda a comunidade escolar.

No Brasil na década de 1970, emergiu, segundo Saviani (2010), um conjunto de estudos denominado de tendência crítico-reprodutivista, que entende não ser possível compreender a educação sem considerar seus condicionantes sociais. Ainda segundo Saviani (2010, p. 395), a contribuição da tendência crítico-reprodutivista "[...] foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais".

Nesse período da educação brasileira, em que a política educacional do regime militar utilizava a escola como instrumento de controle da sociedade, visando a continuidade das

relações de dominação, as ideias de Paulo Freire assumem um destaque importante. Embora Freire não tenha desenvolvido propriamente uma teorização curricular, há certo consenso entre os pesquisadores da atualidade de que o conjunto de sua obra aponta não só para uma crítica à educação tecnicista, mas também para discussões próprias do campo curricular.

A crítica de Freire é expressa no conceito de *educação bancária*, para o qual o conhecimento é algo que existe fora das pessoas envolvidas no processo pedagógico e o ato de educar torna-se um mero ato de depósito, em que os educandos recebem e o educador doa, deposita. Sobre esse aspecto, Freire nos fala:

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (2005, p. 67, grifo do autor).

Na perspectiva curricular crítica, os saberes prévios dos(as) alunos(as) são possibilidades de acesso para o saber proposto pela escola. Dessa forma, as Teorias Críticas negam os saberes culturais hegemônicos e sua propagação como sendo a única forma legítima. Para Freire, a cultura é o resultado de qualquer trabalho humano, portanto, não faz sentido falar de cultura, e sim de culturas.

Vale lembrar que na Inglaterra, também na década de 1970, toma força o movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), que tem na figura de Michael Young o seu representante maior. A NSE soma esforços com as Teorias Críticas do Currículo a partir do momento que concebe o currículo como espaço das tradições culturais e epistemológicas de grupos subordinados, e não apenas dos dominantes. Nessa perspectiva sociológica, o debate curricular não pode se afastar de questões acerca da seleção das disciplinas e campos do saber que constituem o currículo; de quem define esses saberes; dos valores éticos, morais, políticos e econômicos existentes nas disciplinas; e do discurso ideológico que alicerça o currículo.

2.2.3 Cultura, subjetividade e identidade

As Teorias Pós-Críticas do Currículo vistas enquanto uma ampliação das Teorias Críticas, e não como rompimento, trazem novas temáticas, influências e discussões para o campo curricular, partilhando questões de poder ligadas ao saber. Nesse cenário pós-crítico, as categorias que assumem o debate são: cultura, subjetividade, identidade, raça, sexualidade, gênero, alteridade, diferença, etnia, representação, multiculturalismo.

Segundo Moreira (2011, p. 8-9), na teorização pós-crítica do currículo "[...] a ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder". Assim, podemos perceber que há, nas Teorias Pós-Críticas, uma ampliação do debate inaugurado nas Teorias Críticas do Currículo, com a inserção de elementos do pensamento pós-moderno, dos estudos culturais, dos estudos de raça, gênero, sexualidade e dos estudos pós-coloniais.

Silva, dialogando com os pressupostos críticos do currículo, nos diz que "[...] para as teorias pós-críticas, o currículo está irremediavelmente envolvido nos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos. O currículo é uma questão de identidade e poder" (2011, contracapa).

Na tentativa de aproximarmos as discussões realizadas na teorização curricular com a Pedagogia do Teatro, percebemos algum diálogo das Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo com a abordagem essencialista ou estética para o Ensino do Teatro. Segundo essa abordagem, o Ensino do Teatro na Educação Básica tem como um dos seus objetivos a ampliação da experiência estética, favorecendo a formação crítica dos(as) alunos(as). Desse modo, a experiência se coloca como reveladora ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro. Portanto, vale pensar que:

> O sucesso ou fracasso do Ensino do Teatro vai depender, concretamente, de sua presença na escola e de um currículo que forneça as possibilidades da experiência estética para os sujeitos do processo educativo, envolvendo os seus interesses reais, a livre expressão, o fazer sistematizado, a fruição compreensiva, o entendimento das conexões históricas e dos contextos estéticos vinculados a culturas diversificadas (SANTANA, 2010, p. 217).

Não podemos esquecer que o teatro é parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. O conhecimento do passado é um elemento fundante na formação das identidades dos(as) alunos(as), na percepção de si e dos outros.

A partir do entendimento de que o Teatro na escola é parte constituinte do fluxo artístico e social da/na contemporaneidade e seu currículo não pode desconsiderar isso, reafirmamos nossa desconfiança de que um currículo crítico e pós-crítico para o Ensino do Teatro favorecerá uma formação estética, crítica e política dos(as) alunos(as) através de uma prática pedagógica dialógica e reflexiva.

Entendemos também que pensar currículo na Educação Básica é concebê-lo como um texto cultural que estrutura as relações sociais, as relações de poder, direitos e deveres, noções

de tempo e espaço, identidades e valores. Ou seja, "[...] poderemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia" (SILVA, 2011, p. 135).

O currículo não pode ser pensado sem uma reflexão aprofundada das relações de poder que determinaram e determinam a inclusão ou não de um dado conhecimento. Faz-se necessário, também, perceber as relações sociais imbricadas na definição ou não de um dado saber no currículo da escola. Segundo Carvalho (2009), o currículo é um dispositivo cultural na seleção dos objetos de saber, que também são objetos de poder, e na produção de subjetividades de classe, raça, etnia, gênero e sexualidade.

2.2.4 Currículo em ação

A dimensão prática do currículo ganhou, nos últimos trinta anos, dentro e fora do Brasil, a centralidade nos debates ocorridos em torno da teorização curricular. Segundo Macedo, esses debates ampliaram o conceito de currículo, abarcando as experiências vividas pelos(as) alunos(as) na escola, considerando "[...] a superação da ideia de um documento preestabelecido por uma concepção que englobasse atividades que permitissem ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida" (2006, p. 100). Ainda segundo a autora, tal posicionamento criou "[...] a necessidade de pensarmos um conceito de currículo que o conceba como espaço de produção cultural para além" (*ibidem*) das distinções currículo formal e currículo em ação.

Autores de filiação marxista, que tinham como foco a análise e a denúncia das dimensões ocultas do currículo, também reforçavam a necessidade de considerar o que acontecia nas escolas e nas salas de aula. Para Moreira (2012, p. 15), o pensamento pós-moderno trouxe para o currículo uma nova visão que inclui "[...] planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto)".

O currículo em ação potencializa a complexidade, como esclarece Sacristán (2000, p. 203), tornando presente "[...] uma superposição de múltiplos contextos, que é o que dá o significado real às práticas escolares". Dessa forma, o currículo em ação forma uma síntese de tensões entre os contextos pedagógico e social e concepções diversas que se processam dentro da escola, nas salas de aula, nos corredores e pátios, transformando-se em um currículo que engloba e concentra diferentes práticas, assim como as várias dimensões do fazer pedagógico. Portanto, para melhor compreender um currículo e entender seus desdobramentos, é

necessário vê-lo “por dentro e por fora”, “pelo direito e pelo avesso”, em movimento. O currículo em ação configura o significado real do que são as propostas curriculares. Portanto, é na prática reflexiva do currículo que toda ideia, projeto e intensão se manifesta, adquire valor e propicia significado para os(as) alunos(as) e para os(as) professores(as) nas atividades realizadas.

Ao considerar o currículo que se realiza por meio da prática pedagógica, compreendemos que ele é o resultado de uma série de interesses e influências convergentes, coerentes ou contraditórias, assumindo, assim, a característica de um artefato construído em um processo dinâmico e complexo. Dessa forma, necessita ser investigado como uma expressão de certo equilíbrio entre múltiplos interesses e compromissos, descartando a ideia de um objeto estático. O estudo que toma o currículo em ação como foco de investigação, como o nosso, precisa estar atento aos processos/caminhos/percursos de enfrentamentos vividos pelos diversos sujeitos que constituem a escola na definição dos saberes curriculares.

Sacristán nos alerta que, para uma melhor compreensão do currículo como um campo dinâmico, processual, cotejado por múltiplos agentes, faz-se necessário distinguir as influências que cada nível ou fase que compõe o sistema curricular exerce sobre a prática pedagógica. Para tanto, o autor nomeia seis fases, a saber: o currículo prescrito; o currículo apresentado; o currículo moldado pelos professores; o currículo em ação; o currículo realizado; e o currículo avaliado. No entendimento do autor, esses níveis ou fases:

> [...] não guardam dependências estritas uns com os outros. São instâncias que atuam *convergentemente* na definição da prática pedagógica com o poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. Em geral, representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de “conflito natural”, como em qualquer outra realidade social, abrindo, assim, perspectivas de mudança nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente às quais tomar partido, etc. De alguma forma, cada um dos subsistemas que intervém na determinação do currículo real tem algum grau de autonomia funcional, embora mantenha relações de determinação recíproca ou hierárquica com outros (2000, p. 101-102, grifo do autor).

A primeira fase — o currículo prescrito — é composta pelas orientações do que devem ser os conteúdos, os procedimentos e as aprendizagens básicas para cada etapa da escolaridade, sob as determinações regulamentadas por instâncias políticas e administrativas. Em todo e qualquer sistema educacional, há algum tipo de prescrição que atua como referência para o sistema curricular, servindo de ponto de partida para a elaboração das ações escolares.

No currículo apresentado aos professores, há uma tradução do significado e dos conteúdos presentes no currículo prescrito, efetuando-se uma interpretação dessa instância. Para Sacristán (2000, p. 105), “[...] as prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa

mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas". Já no currículo moldado pelos professores, são os sujeitos que decidem sobre a concretização dos conteúdos e seus significados, ajustando qualquer proposta curricular ao seu modo profissional. É o professor que tem condições de definir o que do currículo apresentado poderá atender às necessidades de determinados(as) alunos(as), de acordo com as suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural.

Segundo o autor supracitado, o currículo realizado é o que na prática produz efeitos cognitivo, afetivo, social, ético e moral nas aprendizagens dos(as) alunos(as), mas também dos(as) professores(as) e demais agentes pedagógicos. Planejar o desenvolvimento do currículo em práticas pedagógicas concretas exige um ordenamento dos componentes a serem apreendidos pelos(as) alunos(as), mas também as condições do ensino no contexto da escola. Por outro lado, esse currículo, quando avaliado, acaba estabelecendo critérios para o ensinar do professor e para a aprendizagem do(a) aluno(a), uma vez que reforça um significado definido na prática do que é realmente importante. Sacristán, ao falar do currículo avaliado, nos diz que:

> A concretização de significados do currículo não é alheia a esse clima de avaliação, que explicitamente pode ser vista no tipo de aprendizagem que fica ressaltada pelos sistemas de controle formal dominante. A avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades (*idem*, p. 311, grifo do autor).

Dessa forma, a importância dada pelos procedimentos da avaliação sobre os componentes curriculares é um aspecto do percurso do currículo no seu desdobramento dentro das instituições escolares. Para um melhor entendimento da prática curricular, é necessário que se vejam as inter-relações que são estabelecidas entre esse e os demais níveis ou fases descritas anteriormente.

Observando o currículo em ação para o Ensino do Teatro desvelado no chão da escola, não deixamos de ir em busca de uma melhor compreensão sobre as relações existentes entre as diversas fases apresentadas aqui, da mesma forma que nossos olhares se voltaram para a prática pedagógica, uma vez que essa é reveladora de uma série de influências, condicionadas por múltiplos agentes, fruto de uma correlação de forças.

2.3 Prática Pedagógica

Por entendermos que o currículo não é um objeto estático, torna-se fundamental compreendermos que ele é a expressão de interesses e compromissos múltiplos, resultado de

influências sucessivas, construído num processo complexo que se expressa na e pela prática pedagógica.

Segundo Sacristán, a quem nos reportamos mais uma vez, o currículo como confluência de práticas é:

> Um campo de atividade para múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso. Sobre o currículo incidem as decisões sobre os mínimos a que se deve ater a política da administração num dado momento, os sistemas de exames e controles para passar para níveis superiores de educação, assessores e técnicos diversos, a estrutura do saber de acordo com os grupos de especialistas dominantes num dado momento, elaboradores de materiais, os seus fabricantes, editores de guias e livros-texto, equipes de professores organizados, etc. O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos (2000, p. 100).

Dessa forma, a prática pedagógica, como um processo dialógico, é reveladora do debate que seus sujeitos estabelecem com as orientações assumidas pelo currículo. Para o professor João Francisco de Souza, é pela interação de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) que se dá a construção de conhecimentos que contribui para formação humana de sujeitos sociais. Souza (2012, p. 31), na defesa que faz da *práxis* pedagógica, nos fala que é uma:

> Condensação/síntese da realização interconectada da prática docente, prática discente, prática gestora, permeada por relações de afeto (amores, ódios, raivas...) entre seus sujeitos, na condução de uma prática epistemológica ou gnosiológica que garantiria a construção de conhecimentos ou dos conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operacionais), de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na busca de suas intencionalidades conformadas por meio da finalidade educativa e dos objetivos de educações específicas.

Portanto, o autor não reduz a compreensão de *práxis* pedagógica à prática docente. Na (re)conceituação por ele realizada, prática pedagógica deixa de ser tratada como sinônimo de prática docente, e sim como uma dimensão da *práxis* pedagógica.

A partir do exposto, percebemos uma relação entre a ideia de currículo em ação com a qual dialogamos e a concepção de prática pedagógica trazida por Souza. Desse modo, ao nos debruçarmos sobre o currículo para o Ensino do Teatro nos anos finais da Educação Básica, considerando seus desdobramentos no chão da escola, tomamos para o nosso estudo a (re)conceituação de *práxis* pedagógica e compactuamos com Souza quando nos diz que:

> Uma análise, organização e realização da *práxis* pedagógica escolar levam-nos a examinar o polo da complexidade PROFESSOR, da complexidade ALUNO, da complexidade GESTOR, da complexidade CONHECIMENTO, em suas INTER-RELAÇÕES no interior de uma INSTITUIÇÃO, que se organiza a partir de um contexto econômico, social, político, institucional e interpessoal, numa palavra, cultural, que pode ser caracterizado de DIVERSIDADE CULTURAL ou pluriculturalidade com determinados desejos, intencionalidades (finalidade e

> objetivos) claramente definidas, permeadas pela afetividade (2012, p. 53, grifo do autor).

O universo escolar poderá ser melhor compreendido se lançarmos sobre ele um olhar amplo, a fim de entendermos as dinâmicas de seus diversos sujeitos, assim como um olhar oblíquo/atravessado/transpassado para compreendermos as inter-relações existentes entre esses mesmos sujeitos (discente, docente e gestor(a)), a partir do lugar em que ocupam dentro daquele universo.

Nesse sentido, dialogamos com o posicionamento de Souza ao afirmar que a formação escolar de um sujeito não é resultado apenas da prática docente, mas "[...] resultante de um conjunto de práticas que se realizam na escola [...] naturalmente da prática docente, mas também da própria prática discente e da prática gestora, bem como da prática epistemológica" (*idem*, p. 23). O autor ainda assume que a *práxis* pedagógica é realizada em um *tempus* e em um *locus* intencionalmente organizado da educação; ou seja, um *locus* onde o processo educativo acontece de forma coletiva, com finalidades e objetivos explícitos e em um *tempus* de amadurecimento emocional, intelectual e operativo.

Ao definir *práxis* pedagógica como uma "[...] prática educativa analisada reflexivamente, teorizada e realizada pelo coletivo institucional" (*idem*, p. 59), além de explicitar sua filiação ao pensamento freiriano sobre a concepção de *práxis*, o autor defende que a conceituação dada "[...] possa contribuir para a invenção da escola capaz de garantir as condições do sucesso acadêmico (desenvolvimento ético-intelectual) das maiorias sociais (minorias sociológicas) e fornecer condições subjetivas e algumas objetivas de seu êxito social" (*idem*, p. 32). A partir desse posicionamento, podemos dizer que Souza e Freire comungam da ideia de que uma *práxis* pedagógica pressupõe a superação de uma prática educativa espontaneista, destituída de um pensamento reflexivo e transformador. Para Freire (2005, p. 42) a *práxis* "[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido".

Ampliando o debate sobre prática pedagógica, a partir da conceituação construída pelos autores supracitados, trazemos do campo da arte as definições de *prática pedagógica reiterativa* e *prática pedagógica reflexiva*, discutidas por Biasoli (1999). Segundo a autora, a prática pedagógica reiterativa concebe o conhecimento como produto, dando ênfase para a transmissão dos conhecimentos artísticos e culturais da humanidade. Nessa perspectiva, a atividade artística na escola se fundamenta em códigos preestabelecidos, dos quais o resultado não é o real, mas o ideal, e os(as) alunos(as) acabam sendo expostos(as) a um universo de saberes não para se apropriar deles, mas repeti-los. No campo da arte, essa prática pedagógica

"[...] enfatiza o fazer artístico cujo resultado desejado é o produto, produto de uma ação e não a expressão de uma vivência, de um saber artístico do qual resulta esse produto" (*ibidem*, p. 115). Ainda segundo Biasoli:

> O professor tem, na prática reiterativa, uma tênue consciência das finalidades da educação, da arte e de seu ensino, de suas relações com a sociedade e dos meios necessários para a efetivação das atividades educacionais. Na realidade, o professor não se reconhece na atividade pedagógica, colocando-se à margem da atividade que executa. Essa prática — a reiterativa — é repetitiva, imitativa e, portanto, acrítica (*ibidem*).

Já a prática pedagógica reflexiva admite a construção do conhecimento numa relação crítica dos saberes com a realidade circundante, em que "[...] o ensino da arte enfatiza tanto o saber artístico como o fazer artístico, não havendo dicotomia entre teoria e prática. Esse ensino não é regido por uma lei ou modelo preestabelecido [...] caracteriza-se por uma vontade de ruptura" (*ibidem,* p.116) com os padrões clássicos e cânones acadêmicos, lançando olhares para outros referenciais, ressignificando, assim, seus saberes. Segundo Biasoli (1999), o professor, na perspectiva da prática reflexiva, é o sujeito que propõe atividades criadoras em oposição a atividades repetitivas e mecânicas em que o(a) aluno(a) é estimulado(a):

> [...] a usar sua experiência cognitiva não apenas para adquirir informações e destreza, habilidades manuais ou técnicas, mas para utilizar suas capacidades e habilidades cognitivas na apreensão da realidade para não imitá-la pura e simplesmente, e sim compreendê-la, recriá-la e apropriar-se dela para a construção de um conhecimento novo, de seu próprio conhecimento (*ibidem*, p. 116).

Assim, compreendendo, em consonância com os autores citados, que a *práxis* pedagógica tem como finalidade a construção da humanidade do ser humano, ajudando a formar subjetividades críticas, expansivas e dialogantes, pensamos que há no teatro uma potência que contracena diretamente com esse objetivo e o seu Ensino, de base curricular crítica na Educação Básica, poderá favorecer a construção de um sujeito crítico e sensível diante de si mesmo, dos outros e do mundo que habita.

3 DOS CAMINHOS TRAÇADOS PARA ESTE ESTUDO

O tempo da escolha do caminho metodológico para a nossa pesquisa foi buliçoso, incerto e inquieto. Nesse momento, as dúvidas nos tomaram de assalto até compreendermos que parte das inquietações foi "[...] fruto do endeusamento desse tipo de pensamento a que denominamos ciência e que está impregnado de 'parâmetros' que enquadram todos, homogeneízam tudo" (COSTA, 2007, p. 18) e que o terreno movediço das pesquisas pós-críticas, às quais nos filiamos, coloca o desafio constante de ressignificar conceitos e métodos, redimensionando e complexificando os limites da própria pesquisa.

Os caminhos trilhados no presente estudo, considerando o seu tema de investigação e objetivos, foram orientados pelo pensamento pós-moderno, como define Veiga-Neto (1995, p. 35):

> Ele [o pensamento pós-moderno] não busca a(s) verdade (s) sobre o mundo, mas busca *insights*, quais ferramentas que possam ser úteis para o entendimento do mundo. [...] assim, ao olhar a Educação, o pensamento pós-moderno não está obrigatoriamente comprometido com soluções para aquilo que denominamos problemas educacionais. Antes disso, o que parece ser mais importante é saber como se estabelecem os enunciados que declaram ser problemáticos tais ou quais configurações ou características do mundo educacional.

Para tanto, definimos o campo das metodologias pós-críticas como o espaço fértil para os nossos procedimentos e instrumentos de pesquisa que, segundo Paraiso (2014, p. 44), "[...] gosta de incorporar conceitos, de 'roubar' inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se", por isso essas metodologias buscam "[...] ressignificar as práticas existentes e inventar novos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos".

A partir do que nos fala Paraiso (*idem*, p.18), "[...] construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos", definimos dois movimentos simultâneos e complementares para enxergarmos melhor a dinâmica complexa e diversa do Ensino do Teatro nas escolas municipais do Recife, no recorte de tempo e espaço em que a pesquisa de campo aconteceu. O primeiro movimento foi compreender como esse ensino se desvela no cotidiano da escola, com toda a complexidade das inter-relações estabelecidas, através da atuação dos diversos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, professores(as), alunos(as) e gestores(as). Portanto, nossa entrada no campo/cenário de pesquisa — as escolas — se deu para que soubéssemos o que acontece, como acontece e onde acontece o Ensino do Teatro. O outro movimento foi o de analisar o que diz o currículo escrito no conjunto de seus documentos instituídos, uma vez que

compreendemos, assim como Goodson (2012, p. 21), que "[...] o currículo escrito promulga e justifica determinadas intensões básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições". Dessa forma, com os dois movimentos simultâneos e complementares descritos acima, foi possível enxergarmos, no recorte de tempo e espaço em que a pesquisa de campo aconteceu, a dinâmica complexa e diversa do Ensino do Teatro nas escolas municipais do Recife.

Por compreender a complexidade de uma pesquisa em Educação e entender as várias formas de sua realização, reconhecemos a pesquisa fundada numa abordagem qualitativa como a mais próxima do que estamos propondo para o presente estudo, uma vez que essa perspectiva possibilita uma maior obtenção de dados descritivos e possui uma flexibilidade durante a sua realização, rejeitando a austeridade das regras estabelecidas como absolutas para a pesquisa acadêmica. Como afirma Minayo (2008, p.195), "A investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos".

Para realizar a nossa investigação, nos ancoramos na perspectiva da pesquisa qualitativa que se caracteriza como estudo de caso. Esse tipo de estudo se desenrola numa situação natural, exigindo do pesquisador uma flexibilidade e abertura nos planos de atuação por serem os materiais ricos em descrição e estarem inseridos numa realidade complexa e contextualizada. Menga Lüdke reforça a escolha por esse tipo de estudo quando diz:

> O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (2014, p. 20).

Alicerçados pelos posicionamentos anteriormente descritos, compreendemos a escola como um espaço sociocultural, onde os sujeitos não são apenas passivos diante da estrutura, mas estabelecem com ela uma relação dialógica, de conflitos e negociações, de construção contínua de uma relação. Para isso, adotamos o conceito de escola segundo Dayrell, que nos diz:

> A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo (1996, p. 2).

Tal proposição dialoga intimamente com os objetivos de nossa pesquisa, uma vez que desejamos analisar a concepção curricular para o Ensino do Teatro, pronunciada pelos documentos oficiais, mas, sobretudo, compreender o Ensino do Teatro desvelado no cotidiano da escola, a partir das falas dos seus sujeitos e dos espaços que eles ocupam, enquanto elemento do currículo em ação.

Compreendemos que a escola é dinâmica e polissêmica, que possui uma multiplicidade de sentidos, onde seus espaços e tempos são constantemente ressignificados por todos os agentes da comunidade escolar. Assim, não podemos considerá-la com um sentido único e absoluto, um dado universal. A escola é também um espaço dos encontros, das partilhas, da construção de um olhar crítico para a realidade, do debate de ideias e da formação dos sujeitos.

Partindo do entendimento de que a escola é um organismo vivo e complexo, fruto de uma construção social, definimos que, para a nossa entrada no campo, precisaríamos estar livremente imbuídos do espírito de um *flâneur* benjaminiano, uma vez que a nossa percepção sensorial deveria estar aguçada, assim como a nossa percepção cognitiva, analítica, reflexiva. Walter Benjamim[9], em seus estudos sobre a obra do poeta francês Baudelaire, destaca a figura do *flâneur* que, com um prazer voyeurístico, satisfazia-se em observar os moradores da cidade em suas atividades diárias.

Para Benjamim, o *flâneur* é um leitor atento da cidade e de seus habitantes. Através de suas perambulações ele concebe a cidade como um espaço a ser lido, investigado, decodificado, como um texto. Benjamim nos diz que o *flâneur* deve:

> Reconstruir topograficamente a cidade, dez, cem vezes, através das passagens e das portas, dos cemitérios e dos bordéis, das estações de trem... como antigamente podíamos fazê-lo através das igrejas e dos mercados. Os vultos mais secretos da cidade situam-se na sua parte mais recôndita (1984, p. 130).

Assim, nós adentramos nossos espaços de investigação — as escolas — considerando suas particularidades, seus becos, ruelas, vãos, rugas e entrâncias. Nos deixamos perder pelos labirintos dos espaços, fascinados pela multiplicidade das ações, dos ditos e não ditos, do revelado e dos escondidos, da cena posta e dos bastidores velados. Para nós, a escola é uniforme apenas na aparência, sob ela se esconde um mundo multifacetado, cheio de surpresas.

O espírito de um *flâneur* benjaminiano pressupõe a ideia de distanciamento, para compreender o que se vê. Portanto, é necessário que o observador se separe do que está

[9] Walter Benjamin foi um crítico literário, ensaísta, tradutor e filófoso. Nasceu na Alemanha, em 15 de julho de 1892, e morreu na Espanha, em 27 de setembro de 1940.

observando para melhor entender. Na perspectiva do efeito de distanciamento, evocamos o pensamento de um outro alemão, o dramaturgo Bertold Brecht, de quem Benjamin foi amigo íntimo e companheiro de luta contra o nazismo na Alemanha de Hitler. O efeito de distanciamento, também conhecido como efeito de estranhamento, foi utilizado por Brecht para designar um procedimento de seu teatro que tem como objetivo "[...] transformar a atitude aprovadora do espectador, baseada na identificação, numa atitude crítica. [...] o distanciamento não é apenas um ato estético, mas, sim, político" (PAVIS, 2011, p. 106).

Percebemos aqui que ambos, Benjamin e Brecht, celebram uma compreensão semelhante do conceito de distanciamento/estranhamento. Os dois pensadores desejam que o espectador/*flâneur* tenham diante da cena/paisagem observada uma atitude curiosa, investigadora, mantendo-se ao mesmo tempo vinculado e lucidamente crítico ao que é apreciado. Segundo Pavis (2011, p. 106), o distanciamento brechtiano é um "[...] procedimento de tomada de distância da realidade representada: esta aparece sob uma nova perspectiva, que nos revela seu lado oculto ou tornado demasiado familiar". Ainda segundo o autor, há níveis de distanciamento, como os descritos abaixo:

> A *fábula* conta duas histórias: uma é concreta, outra é sua parábola abstrata e metafórica.
> O *cenário* apresenta o objeto a ser reconhecido (ex.: a fábrica) e a crítica a ser feita (a exploração dos operários).
> A *gestualidade* informa sobre o individuo e sua pertinência social, sua relação com o mundo do trabalho, seu *gestus.*
> A *dicção* não psicologiza o texto, banalizando-o; ela lhe restitui o ritmo e a fatura artificial (ex.: pronúncia musical dos alexandrinos).
> Em sua *atuação*, o ator não encarna a personagem; ele a mostra, mantendo-a à distância.
> *Dirigir-se ao público*, *songs*, mudança de cenários à vista do público são outros tantos procedimentos que quebram a ilusão (PAVIS, 2011, p. 106-107, grifo do autor).

A apropriação que fazemos do efeito de estranhamento, na escrita desta dissertação, se materializa através das indagações diante de fatos e constatações percebidas durante as observações realizadas no campo. Tais perguntas, sem o intuito primeiro de que respostas fossem dadas, revelam o nosso distanciamento/estranhamento diante de aspectos naturalizados, ou até mesmo dissonantes, da prática pedagógica e do currículo vivido nas escolas pesquisadas. A suspensão causada pelas questões foi reorientadora no processo de compreensão, reflexão e análise empreendidas nesta pesquisa.

Ainda dialogando com as proposições brechtianas, optamos, para registro das observações realizadas, por fazer uma apropriação crítica do protocolo. Para Brecht, o protocolo é um contínuo, um registro dos acontecimentos que não obedece a uma rigidez formal de um relatório ou ata, mas, sim, um registro descontraído, espontâneo e fiel aos

acontecimentos. O protocolo nos deu a liberdade, fluidez e organicidade ao descrever os acontecimentos presenciados no campo de pesquisa. A professora Ingrid D. Koudela, na obra *Léxico de Pedagogia do Teatro*, nos diz que o protocolo brechtiano:

> Possibilita maior delimitação do foco de investigação em cada momento da aprendizagem. As questões que envolvem o protocolo tornam-se mais complexas se considerarmos que ele não aspira a ser tão somente uma epistemologia do processo. [...] É a partir da leitura dos protocolos que se instaura novo processo prático e reflexivo (2015, p. 148).

Como parte constituinte do protocolo, criamos uma seção intitulada *Pontos de (A)tensão*, que consistiu no destacamento de aspectos relevantes que emergiram de tudo o que foi observado. Dessa forma, construímos ao longo dos protocolos um processo de sistematização/composição/articulação/mediação dos fenômenos observados com os objetivos da pesquisa, surgindo daí, pouco a pouco, nossos núcleos/categorias de análises.

3.1 Das Escolhas dos Instrumentos

Como um dos nossos objetivos específicos é analisar a concepção curricular para o Ensino do Teatro, pronunciada pelos documentos que regem a prática educacional em escolas municipais do Recife, escolhemos como instrumento de coleta de materiais a pesquisa documental, uma vez que os documentos constituem-se como fontes inesgotáveis de informação. Para Lükde e André (2014, p. 45):

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Portanto, pesquisamos e analisamos os seguintes documentos: a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (PERMR) (os aspectos teórico-metodológicos, a fundamentação curricular e a organização curricular do componente Arte – Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano) e a Matriz Curricular de Teatro (MCT) para o IV bimestre do 8º ano. No conjunto desses documentos, consideramos importante analisar os planos de aula, no entanto, estes não foram entregues por uma das professoras observada até a finalização da pesquisa. Já a outra docente, em entrevista concedida[10], comunicou que não elabora planos de aula, afirmando que "Isso não vai pro papel. Eu não sou metódica. [...] não tenho uma coisa de ter um programa, de um caderninho... aula por aula, feito, não. Não faço. Vou conduzindo, sabe assim no processo?".

É importante lembrar que compreendemos como documento o que também é construído pelos diversos agentes que compõem a comunidade escolar e o que revela a prática

[10] Entrevista gravada na EM 1, no dia 20 dez. 2015, com a P1

pedagógica vivida, como, por exemplo, os cadernos escolares; as avaliações escritas realizadas; os anúncios, cartazes, fotografias, avisos, desenhos e ilustrações que fazem parte da visualidade da escola. Tais elementos são reveladores da prática curricular vivida nas escolas e testemunhas do pensamento pedagógico assumido pelos seus sujeitos (discentes, docentes e gestores).

Segundo Jacques Le Goff, historiador francês e representante da terceira geração da Escola dos Annales, um documento pode ser compreendido como "[...] um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder" (1996, p. 545), e não como algo que fica, simplesmente, do passado. A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico, surgido na França, que questionou a historiografia tradicional apresentando novos elementos para o conhecimento das sociedades, considerando todos os aspectos possíveis da vida humana na compreensão das estruturas sociais. Nesse sentido, perseguimos os elementos do cotidiano das escolas por compreendermos que são reveladores do currículo em ação vivido por elas.

Uma vez que o nosso segundo objetivo específico consiste em compreender o Ensino do Teatro enquanto elemento do currículo em ação, a partir das falas dos sujeitos e dos espaços que ocupam no ambiente escolar, considerando ainda que currículo em ação é aquele que se desvela no cotidiano e "[...] o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula" (MOREIRA, 2012, p. 15), definimos nossa escolha metodológica pela entrevista semiestruturada e a observação direta.

Há, no formato da entrevista semiestruturada, a possibilidade de o entrevistado discorrer sobre o tema nas questões de formulação mais aberta. Para Triviños (2008, p. 146), a entrevista semiestruturada "[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação". Nossas entrevistas foram realizadas com as professoras de Teatro definidas para a pesquisa, alunos e alunas das duas escolas em que realizamos nossas observações e os seus respectivos gestores. Todas as entrevistas foram gravadas e devidamente transcritas para esta pesquisa.

A observação direta, como outro instrumento de coleta de materiais utilizado, possibilitou ver de perto o fenômeno pesquisado, além de nos permitir, como observador, chegar "[...] mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante aspecto nas abordagens qualitativas" (LÜDKE, 2014, p. 31). Apesar de reconhecermos, assim como Lüdke, as críticas feitas ao método, a observação direta nos colocou no lugar privilegiado de quem olha,

inquieta-se, reflete, pergunta-se, volta a olhar e repensa sobre o acontecido, o observado, na tentativa de compreender melhor o objeto de estudos.

Por entender que um objeto de pesquisa e estudo em Educação demanda um olhar amplo, rigoroso e atento, realizamos a Análise de Conteúdo como procedimento para a análise dos materiais coletados durante esta pesquisa. Segundo Laurence Bardin, a Análise de Conteúdo é:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (2009, p. 44).

Entre as várias modalidades de Análise de Conteúdo, decidimos pela análise temática por entendermos que esta é a mais apropriada para as questões postas pela nossa investigação. Segundo Bardin (2009, p. 131), "[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". Para Minayo (2008), a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto e compreende um feixe de relações que pode ser apresentado através de uma palavra, de uma frase.

As três etapas da análise temática — pré-análise, exploração do material (descrição analítica) e interpretação — sugeridas por Bardin (2009) para um melhor entendimento dos fenômenos pesquisados nos trouxeram elementos diversos que contribuíram para as nossas discussões e reflexões sobre o Ensino do Teatro em escolas municipais do Recife.

Na pré-análise, escolhemos e organizamos todo o material que definimos como importantes e necessários para os nossos estudos, que foram, além dos já citados anteriormente, as entrevistas, os protocolos construídos a partir das observações realizadas, as fotos tiradas durante nossas idas às escolas e alguns materiais didáticos (provas e autoavaliações) utilizados pelas docentes em sala de aula. Segundo Bardin (*idem*, p. 121), essa "[...] é a fase de organização propriamente dita" dos materiais que constituíram o *corpus* da investigação, ou seja, o conjunto dos documentos que foram submetidos aos procedimentos de análise.

A segunda etapa empreendida foi a exploração do material, em que descrevemos, relembramos e revisitamos (espaços guardados na memória), decompomos, codificamos e classificamos o material selecionado na etapa anterior. Essa fase, longa e delicada, permitiu a definição dos núcleos de análise a partir das categorias que emergiram da investigação realizada.

Para Bardin (*idem*, p. 127), na etapa da interpretação, o pesquisador abastecido pelos procedimentos anteriores e "[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas". Assim vivenciamos essa etapa, recheada de descobertas, afirmações e muitas inquietações que levantaram questionamentos configurados, em nossa pesquisa, como molas propulsoras para novas investigações e reflexões. É importante lembrar que essas etapas não foram vivenciadas de forma estanque, dissociadas umas da outras. Durante a construção do nosso *corpus* e a descrição/exploração dos materiais, apareceram fragmentos de análise, alimentando nosso olhar curioso e definindo os passos seguintes da investigação.

4. DAS APROXIMAÇÕES COM OS CENÁRIOS

Com base nos modos pós-críticos de pesquisar, faremos nesta seção uma descrição dos percursos trilhados pelo estudo, da sua fase institucional até o cotidiano das salas de aula observadas, pois, como nos fala Paraiso (2014, p. 39), “a descrição é extremamente importante em nossos modos de pesquisar, porque é por meio dela que estabelecemos relações dos textos, dos discursos, dos enunciados em suas múltiplas ramificações”. A descrição nos possibilitou mostrar os cenários e as ações multifacetadas desenvolvidas em suas cenas. Descrevemos de perto, porque olhamos de perto, nos deslocamos pelas diversas cenas para enxergar melhor e enxergar diferente, na busca constante de compreender as regras estabelecidas, os discursos, os enunciados e os modos de funcionamento do Ensino do Teatro na escola.

Após as definições das atividades de campo, estabelecemos contato com a Secretaria-executiva de Gestão Pedagógica (Segep), da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR), a fim de obtermos a autorização para começarmos a pesquisa nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental. Com autorização dada e carta de anuência nas mãos, iniciamos o levantamento das informações necessárias com as instâncias devidas para a definição das escolas e dos(as) professores(as) de Teatro, um dos nossos sujeitos na pesquisa.

Segundo a Divisão de Anos Finais, da Gerência de Ensino Fundamental e Educação Integral, existem 32 escolas que oferecem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental distribuídas em toda a Região Metropolitana do Recife e quanto aos(às) professores(as) de Teatro, fomos informados que ainda não há um levantamento conclusivo sobre a quantidade exata de professores(as) de Teatro na rede municipal de educação. O que existe é uma lista com o nome de dez docentes e as respectivas escolas em que atuam.

A partir dos dados descritos acima, mesmo que de forma inconclusa quanto ao número exato de professores(as) de Teatro, já podemos perceber a ausência desse(a) profissional em grande parte das escolas dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de educação do Recife. Ou seja, o Ensino do Teatro ensejado por professores(as) de Teatro não está presente na totalidade das escolas municipais do Recife. Isso é fato! Então, diante desse panorama, perguntamos: Como essa linguagem do campo da Arte vem sendo tratada nas escolas? Mesmo com a ausência dos(as) professores(as), o Teatro acontece nas escolas? Quem se ocupa dos afazeres relacionados ao Teatro e quais são suas escolhas?

O terreno das imprecisões e ausências ainda parece ser o lugar onde as ações de políticas públicas costumam transitar: em um universo de 32 escolas, não se sabe ao certo quantos(as) professores(as) de Teatro existem na rede municipal de educação do Recife. A

quem interessa a permanência desse quadro? O rebatimento dessa situação, que se arrasta por muitos anos, alcança, de forma absoluta, os campos de interesse de nossa pesquisa: o currículo, a prática pedagógica e o Ensino do Teatro.

Dentro desse universo que nos foi apresentado, aplicamos os seguintes critérios para definição das escolas que participariam da nossa pesquisa: 1° – escolas que atendessem os anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano; 2° – escolas que contemplassem no seu currículo o Ensino do Teatro; 3º – escolas que estivessem em RPAs[11] diferentes. Para a definição dos(as) professores(as) de Teatro, sujeitos da pesquisa, definimos os critérios: 1° – o trabalho na sala de aula voltado para a linguagem do teatro; 2° – o maior tempo como professor(a) efetivo(a) na rede municipal de educação; 3° – a maior carga horária de regência na escola.

Embora todos(as) os(as) professores(as) contatados(as) tenham se disponibilizado para participar da pesquisa, o primeiro critério — trabalho na sala de aula voltado para a linguagem do teatro — foi determinante para a definição dos(as) professores(as) e, consequentemente, das escolas em que trabalham. Da lista de dez professores(as) apresentada pela Divisão de Anos Finais, apenas duas professoras afirmaram que estariam trabalhando com a linguagem do teatro no IV bimestre letivo. Uma das professoras, intitulada por nós de Professora 1 (P1), daria continuidade ao processo de montagem do texto dramático *Auto da Compadecida*, e a Professora 2 (P2) atenderia aos conteúdos da Matriz Curricular para a linguagem do teatro proposta pelo documento PERMR. Dessa forma, com consentimento, interesse e disponibilidade revelados por ambas, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo nos apêndices), definimos nossos sujeitos da pesquisa.

A P1 tem 37 anos, graduou-se em Licenciatura em Ed. Artística – habilitação Artes Cênicas pela UFPE em 2004 e tem pós-graduação em Cultura Pernambucana pela Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire). Atua na rede municipal do Recife desde 2011 como professora de Arte e possui uma trajetória no campo da dança e do teatro, com participações em companhias artísticas da cidade. Como professora de Arte na Escola Municipal 1 (EM 1), a P1 leciona o componente curricular nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9° ano, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) leciona o componente curricular Iniciação às Leis Trabalhistas (ILT) para complementação de carga horária. Em 2016, iniciará um mestrado profissional na área de Teatro por uma universidade federal de um estado vizinho.

[11] A cidade do Recife está dividida em seis Regiões Político-Administrativas (RPAs). São elas: 1 – Centro, 2 – Norte, 3 – Noroeste, 4 – Oeste, 5 – Sudoeste e 6 – Sul.

A P2 possui graduação em Licenciatura em Ed. Artística – habilitação Artes Cênicas pela UFPE, concluída em 2008; pós-graduação em Metodologia do Ensino da Arte pelo Centro Universitário Internacional (Uninter); e pós-graduação em Psicomotricidade Relacional pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (Facho) e Ícone Desenvolvimento Humano. Como professora de Arte na Escola Municipal 2 (EM 2), a P2 leciona o componente curricular no 6º e 8º anos, assim como na EJA. Em 2015, assumiu o componente curricular Ensino Religioso no 9º ano para complementação de carga horária. Em 2016, iniciará o curso de mestrado em Educação por uma instituição federal de Ensino Superior.

Parte dos(as) professores(as) presentes na lista que nos foi fornecida atestou que não trabalha com a linguagem do teatro, e outros afirmaram que já haviam passado pela linguagem em bimestres anteriores, destinando o quarto e último para os conteúdos das Artes Visuais. Nesse momento, contatamos com outro aspecto ainda hoje bem recorrente dentro da prática dos docentes em Arte: a formação inicial em uma linguagem artística e a atuação profissional em outra. Sobre essa questão, apresentaremos aqui as considerações das professoras participantes da nossa pesquisa sobre esse aspecto e levantaremos alguns ponto de reflexão, considerando que o debate interessa ao nosso estudo, embora não seja, de partida, objeto de nossa pesquisa.

Segundo a P2, em entrevista concedida[12], a sua atuação como a única professora de Teatro na EM 2, mesclando os conteúdos das matrizes curriculares de Teatro com Artes Visuais, deve-se ao seguinte entendimento:

> Aí, ele [aluno] vai chegar no Ensino Médio sem saber que tem uma pintura rupestre, as coisas ligadas às artes? Eu não me sentiria no conforto de só dar Teatro, porque eu penso que eles precisam ver o currículo de Artes Visuais, que eles precisam ver o currículo de Música, que eles precisam ver o currículo de Dança. Porque justamente isso, penso que esse aluno tem que ter a maior informação possível dentro desse bloco Arte. Como eu conheço um pouco da área de Artes Visuais, então é uma coisa comigo, eu penso que é melhor você dar mais que só o foco do currículo em Teatro.

Quando indagada se tal postura revelava uma compreensão polivalente para o Ensino da Arte, a P2 comentou que:

> Essa interrogação sobre isso, talvez ela vá existir sempre, por um longo período. Talvez seja um questionamento, uma interrogação que vai me seguir durante toda a minha prática: foco só em Teatro? Me aprofundo só em Teatro? Então, vai ficar sempre essa angústia que eu não sei se é ruim ou se é boa, de procurar trazer o que é melhor pra eles, né?

Ainda provocada sobre as razões pela quais muitos(as) professores(as) de Teatro atuam no Ensino das Artes Visuais, em escolas municipais do Recife, a P2 nos diz que isso

[12] Entrevista gravada na EM 2, no dia 23 dez. 2015, com a P2.

continua acontecendo devido a dois fatores. O primeiro é o "espaço físico [que], na sua grande maioria, não existe. Não existe uma sala de recurso, não existe um pátio...", e o segundo fator "é o quantitativo de alunos por turma".

Também levamos esse debate para a entrevista[13] realizada com a P1, que nos disse:

> Eu acho que tem algumas questões aí envolvidas. De praticidade de espaço, essa é uma questão que também colabora pra o trabalho das Artes Visuais, do tempo em realizar. Logo quando eu entrei, eu comecei, realmente, fazendo jogos teatrais em todas as turmas e parei porque eu vi que não tinha condições de tempo nem de compreensão, e eu ainda naquele processo que não tava entendendo por onde ir. Não tou dizendo que sei trabalhar com Artes Visuais, mas encontrei um caminho mais possível dentro dessa relação escolar municipal, sabe? Mas tou querendo, tou disposta a fazer outras coisas, tou querendo experimentar outras coisas com eles. Eu acho que é muito mais por uma questão de circunstância e de condição que eu acabo indo pras Artes Visuais, na maioria das vezes, sabe?

Podemos perceber, pela fala das docentes, que a opção pelo Ensino das Artes Visuais, por parte dos(as) professores(as) de Teatro, é devido à ausência de um espaço físico adequado para as atividades da linguagem teatral. Nesse sentido, os procedimentos utilizados no Ensino das Artes Visuais, na percepção das duas docentes, tornam-se mais apropriados para as salas de aula existentes hoje nas escolas municipais, uma questão "de praticidade de espaço". Mas de que Ensino das Artes Visuais estão falando? Aulas teóricas sobre a história da arte, seus movimentos estéticos e artistas? História da arte sob que perspectiva? Papel, lápis de cera, de madeira ou hidrocor sobre a mesa e uma cópia para realizar de uma obra de arte qualquer? Expressão de sentimentos em desenhos livres para passar o tempo? Atividades repassadas aos(às) alunos(as) por experiências empíricas já vividas ou sabidas por terceiros?

Será que, de fato, as salas existentes hoje nas escolas da rede municipal são mais adequadas para as Artes Visuais? Será que os impedimentos para o trabalho com a linguagem do Teatro são apenas de ordem material, estrutural? Que outros aspectos interferem e corroboram tal posicionamento?

Sobre o trabalho realizado com as turmas do 8º ano A e B, que será discutido mais adiante, a P1 nos revela outras possibilidades de entendimento sobre a questão ao afirmar que:

> Já essa turma eu disse "eu vou do início ao fim... quero ter essa experiência e quero ver como isso vai chegar neles, como é que isso vai chegar na escola, o que isso vai alterar". Porque, a partir daí, os meninos do 6º ano disseram: "Professora, a gente quer que a senhora monte um Auto de Natal, na semana do Natal". Eu disse: "Minha gente, não é assim, não funciona assim a coisa, não". Mas muito do meu intuito era despertar esse interesse, que eles vissem que há possibilidade de a gente fazer coisas diferentes que não fossem só a sala de aula**.** Mas isso neles e também na escola, entende? Acho que posso dizer que, realmente, foi o meu piloto. De começar do início ao fim, com Teatro.

[13] Entrevista gravada na EM 1, no dia 21 dez. 2015, com a P1.

O depoimento da P1 nos revela que, apesar de toda adversidade existente nos espaços físicos das escolas municipais e estruturas das salas de aula para o trabalho com o Ensino do Teatro — reconhecida por ela mesma no depoimento anterior como uma possível causa do desvio dos(as) professores(as) de Teatro para o Ensino das Artes Visuais —, o desejo de oferecer aos(às) alunos(as) uma experiência com o Teatro e "ver como isso vai chegar neles, como isso vai chegar na escola, o que isso vai alterar" a mobilizou para estar "do início ao fim com o Teatro". A P1 ainda nos fala que seu "intuito era de despertar esse interesse" tanto nos(as) alunos(as) como "também na escola", demonstrando, na nossa percepção, que a docente concebe um Ensino do Teatro capaz de alterar algo, de fazer diferente, de mover, de transformar, de possibilitar um sentir, pensar e refletir através da experiência estética. O posicionamento da P1 dialoga com um Ensino do Teatro que seja capaz de mobilizar os(as) alunos(as) para a experimentação dos códigos da linguagem teatral e que as experiências sejam compartilhadas, contracenadas com o restante da escola. Percebemos, assim, que a P1 se insere numa perspectiva da prática pedagógica reflexiva ao elaborar uma autocrítica e olhar para seu entorno com o desejo de produzir uma mudança, intervir na realidade e provocar novas possibilidades de aprendizagem.

Sobre esse aspecto, Desgranges oferece uma reflexão que nos parece pertinente, ao afirmar que:

> Tomar a experiência com a arte enquanto relevante atividade educacional constitui-se em proposição que vem sendo investigada ao longo dos tempos e que continua a estimular o pensamento e a atuação de artistas e educadores contemporâneos, já que as respostas para essa questão apresentam-se, enquanto formulações históricas, apropriadas para as diversas relações estabelecidas entre arte e sociedade nas diferentes épocas (2006, p. 21).

A fase inicial de nossa pesquisa já revela o quão diverso e multifacetado é o campo da Arte e a prática pedagógica relacionada ao Ensino do Teatro nas escolas municipais do Recife, o que nos estimula a seguir adiante e tentar compreender, no tempo de nossas observações, o Teatro concebido e vivido no cotidiano da escola.

Como espaços de atuação dos nossos sujeitos/personagens da pesquisa, consideraremos, a partir da próxima seção, a EM 1 e a EM 2 como nossos Primeiro e Segundo Cenários, respectivamente, onde contracenam as professoras, os(as) alunos(as) e os(as) gestores(as) — nossos personagens. Vamos a eles.

4.1 Elementos Constitutivos dos Cenários

Nosso Primeiro Cenário, a EM 1, onde a P1 leciona, está situada em um bairro cuja população residente, segundo dados do Censo Demográfico de 2010, disponibilizado na

página da PCR[14] na internet, é de 2.566 habitantes, na sua maioria do sexo feminino, com 737 domicílios numa área territorial de 585 hectares. O Primeiro Cenário possui 23 professores distribuídos nos três turnos e 600 alunos, em média. Seu organograma, segundo a coordenadora pedagógica em entrevista[15] concedida, encontra-se da seguinte forma: gestor; vice-gestor; secretária; coordenadora pedagógica; profissional de apoio pedagógico; profissional de apoio de gestão (na ausência da gestão e vice-gestão); agente administrativo escolar; professores I (com atuação do 1° ao 5° ano); professores II (com atuação do 6º ao 9º ano e na EJA); auxiliar de serviços gerais; estagiário de secretaria; alunos e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE)[16].

O Primeiro Cenário tem mais de 23 anos de existência na comunidade, e é a única escola que atende alunos(as) do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da EJA. Por isso, é muito valorizada pelos moradores e, devido à sua proximidade com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), torna-se muito procurada como campo de estágio pelos(as) alunos(as) das suas diversas licenciaturas.

No aspecto estrutural, o Primeiro Cenário possui oito salas de aula no primeiro piso, algumas com portas e grades e outras apenas com grades. Dessas, apenas duas possuem condicionadores de ar, as demais possuem ventiladores nas paredes. No térreo, estão localizadas a sala dos professores com banheiro; a cozinha; os banheiros para os alunos e as alunas; a sala de informática; duas salas de aula; a secretaria; a sala da gestão e vice-gestão; o almoxarifado; e um pátio com mesas escolares e cadeiras, onde acontece a distribuição da merenda, os recreios e os momentos coletivos.

[14] Disponível em: http://www2.recife.pe.gov.br/servico/dois-irmaos?op=NzQ3NQ. Acesso no dia 29 de dez. 2015.
[15] Entrevista gravada na EM 1, no dia 22 dez. 2015, com a coordenadora pedagógica.
[16] O AEE é um serviço da educação especial que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade a fim de superar barreiras, possibilitando aos alunos especiais a plena participação no processo de ensino-aprendizagem.

Foto 1 - Pátio da EM 1

Fonte: Foto do autor.

Devido ao grande número de alunos(as) no turno da manhã e o pouco espaço comum disponível, o horário do recreio no Primeiro Cenário é dividido em quatro tempos de dez minutos. Dessa forma, segundo a coordenadora pedagógica, há uma melhor organização na distribuição da merenda e um melhor aproveitamento do espaço pelos(as) alunos(as). Durante uma visita ao Primeiro Cenário no turno da manhã, presenciamos duas cenas que nos chamaram a atenção. A primeira: alunos com um prato de sopa em uma mão, a merenda do dia, e a outra ocupada no jogo de bola de gude. A segunda: a rápida ingestão de refrigerante, por um grupo de cinco alunos, a fim de poder jogar futebol com a pequena garrafa plástica vazia.

Diante do estranhamento causado pelas duas cenas observadas, rapidamente fomos acometidos por questões como: Qual é o tempo do brincar no tempo do recreio? De que é possível brincar em dez minutos? Merendar ou brincar? Qual é o entendimento da escola sobre o brincar? Como o espaço da ludicidade vem sendo garantido na escola? Há brinquedos na escola? O espaço do brincar é restrito ao momento do recreio? Se o tempo do brincar/jogar é de dez minutos, qual será o tempo destinado ao fazer lúdico do teatro no Primeiro Cenário?

Nos parece que as cenas observadas no Primeiro Cenário apontam caminhos para nossa investigação, que é retroalimentada pelas questões postas. Assim, estimulados pelo que observamos, seguimos em frente.

No Primeiro Cenário, não existe biblioteca nem sala-ambiente para as aulas do componente curricular Arte, e, mesmo estando localizada em uma das áreas mais verdes da Região Metropolitana do Recife, não há arborização nas áreas comuns. As salas de aula, mesmo as localizadas no primeiro andar, durante o turno da tarde, recebem todo o sol, deixando o espaço aquecido e sem a ventilação favorável a um ambiente de estudo e aprendizagem.

Foto 2 - Sala de aula do 8º. ano da EM 1

Fonte: Foto do autor.

Situação semelhante acontece no Segundo Cenário, onde trabalha a P2, que está localizada na zona norte da cidade, em uma avenida de grande movimentação que dá acesso às partes mais altas do bairro. Estamos falando de uma área populosa e adensada com 9.113 domicílios[17], 31.025 habitantes em um território de 160 hectares. O Segundo Cenário tem uma média de 487 alunos(as) matriculados(as), nos três turnos, distribuídos nas quatro turmas

[17] Disponível em: http://www2.recife.pe.gov.br/servico/vasco-da-gama?op=NzQ3NQ. Acesso no dia 06 de jan. 2015.

de Ensino Fundamental I, oito turmas de Ensino Fundamental II, uma turma de EJA – Ensino Fundamental I e duas de EJA – Ensino Fundamental II.

O Segundo Cenário possui seis salas de aula que são acessadas através de rampas que interligam os três andares da escola; um pequeno pátio coberto com uma bancada de concreto cercando seus três lados, localizado na frente da cozinha; banheiros para os alunos e as alunas; área lateral da escola coberta por telhas de zinco, que se comunica com o pequeno pátio; uma minúscula biblioteca; sala da direção; secretaria; um pequeno laboratório de informática; e dois banheiros. Estes seis últimos espaços são todos interligados pela sala dos professores, onde existe uma mesa para cinco lugares que serve de apoio para os momentos de lanche e reuniões. No Segundo Cenário, não há sala ambiente para as aulas do componente curricular Arte nem há arborização, apenas pequenos vasos com plantas, próximo ao portão da rua, contrastando de forma gritante com os espaços lajotados ou cimentados de toda a escola.

Podemos perceber que, do ponto de vista estrutural, ambas as escolas se assemelham na quantidade e qualidade dos seus espaços físicos, assim como na ausência de arborização em seu interior. Embora estejam localizadas em bairros com adensamento populacional bem distinto, o Primeiro Cenário e o Segundo Cenário, durante o período das nossas observações, transformaram-se em pequenas ilhas de calor, favorecendo, na nossa percepção, uma agitação e dispersão dos(as) alunos(as) e, consequentemente, exigindo um maior esforço das professoras na condução das atividades em sala.

Foto 3 - Pátio e rampas da EM 2

Fonte: Fotos do autor.

Nos dois Cenários descritos, o espaço arquitetônico parece apartar-se do seu entorno, com muros altos, portões e grades — sob a alegação da proteção e da vigilância —, demarcando que aquele é outro espaço, distinto dos existentes na circunvizinhança, distinto da rua, das praças, das igrejas, dos clubes, dos bares, das lanchonetes, demarcando "[...] claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar" (DAYRELL, 1996, p. 13). Aquele é o espaço da escola, local da construção de saberes, local em que o conhecimento é socializado, repensado, refletido, reconstruído. Mas de que saberes estamos falando? Que tipo de conhecimento é socializado em um espaço que não é convidativo para tal ação? Como o teatro, linguagem artística fundada na coletividade, é socializada nesses espaços?

Segundo Dayrell, o espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa, uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Porém, os(as) alunos(as) se apropriam dos espaços "[...] recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade [...] o pátio se torna lugar de encontro, de relacionamento. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado para encontros", dessa forma "[...] fica evidente que essa re-significação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da

escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro" (*ibidem*, p. 13). Essa ressignificação do uso do espaço é também efetivada pelos(as) professores(as), como é o caso da P1 e da P2, que relataremos mais adiante.

As duas cenas que observamos durante o recreio, descritas anteriormente, nos intrigaram de forma absoluta, provocando um misto de indignação e perplexidade. Indignação diante de uma regra estabelecida — recreio de 10 minutos — e perplexidade ao constatar a atitude transgressora dos(as) alunos(as) frente àquela determinação. A dimensão do encontro pareceu ser mais valorosa para aquele aluno que, ao mesmo tempo que comia sua sopa — ato individual que é próprio do horário em que estava —, encontrava seus(suas) amigos(as) pelo viés do jogo, do brincar, daquela bola de gude que rasgava, no chão lajotado do Primeiro Cenário, caminhos cruzados entre um(a) e outro(a) colega, tecendo vínculos, construindo histórias. Apesar do curto espaço de tempo destinado ao recreio, o vai e vem da bola de gude emaranhava todos(as) aqueles(as) alunos(as), estabelecendo e fortalecendo os laços da afetividade. O mesmo aconteceu com o grupo de alunos que da garrafa de refrigerante fez bola de futebol, mais uma transgressão diante do tempo escasso e da ausência de brinquedos na escola. Esses, além de compartilhar o refrigerante, compartilhavam também a inventividade do brinquedo, assim como a possibilidade de brincá-lo, ali naquele instante, pois, "[...] na medida em que a escola não incentiva o encontro, ao contrário, dificulta a sua concretização, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situação de transgressão" (*ibidem*, p. 15).

4.2 Os Tempos e os Espaços das Ações Observadas nos Cenários

Qual é o espaço que o teatro ocupa nas escolas? Como o Ensino do Teatro se desvela no cotidiano escolar? Onde ele se faz presente? Como acontece? Acontece? De fato, se faz teatro na escola? O que dizem os(as) alunos(as), professores(as) e gestores(as) das escolas sobre o Ensino do Teatro? O que os documentos instituídos na escola nos revelam sobre esse ensino?

O espaço reflexivo aberto pelas perguntas acima, além de alcançar dimensões que ultrapassam os limites do tempo e do espaço de nossa pesquisa, porque são indagações basilares, da ordem do pertencimento ao campo, serviram de guia para nossa entrada nos Cenários da nossa pesquisa. O barulho provocado pelas questões, em muitos momentos, nos fizeram silenciar diante dos acontecimentos observados no cotidiano escolar.

No exercício solitário de pesquisador, precisamos alargar nosso olhar para todo tipo de informação que pudesse atender às indagações do estudo. Para sistematizar, no que fosse

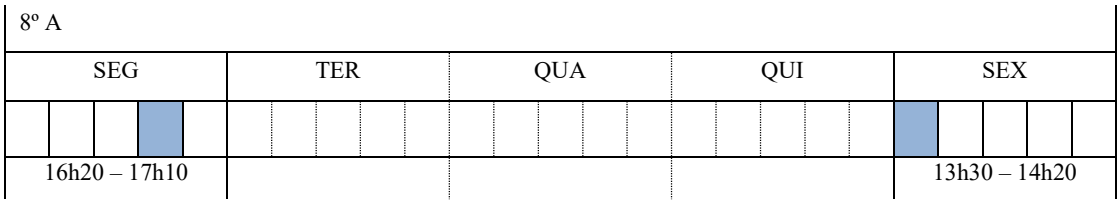
possível, as demandas da observação, fizemos uso do protocolo — instrumento brechtiano, já detalhado anteriormente.

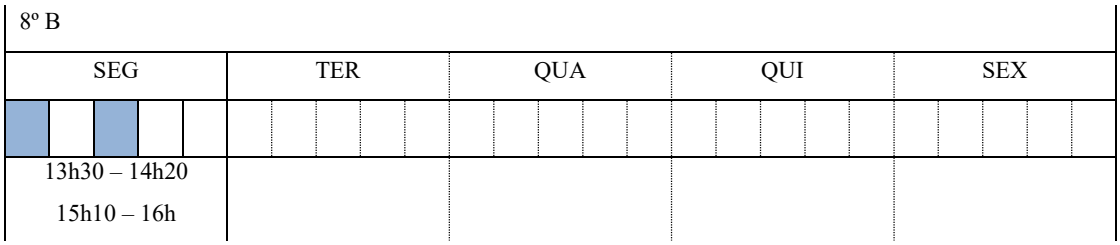
A prática do protocolo não nos trouxe apenas, ou simplesmente, a sistematização do que vivenciamos no cotidiano escolar, mas também a rememoração das práticas observadas e, a partir daí, a compreensão e reflexão dos fatos, assim como a reelaboração do olhar. Essas ações não hierarquizadas, quase sempre simultâneas, promoveram esclarecimentos, suscitaram dúvidas e um olhar cada vez mais desvelado para o currículo do Ensino do Teatro e as suas condições dentro das escolas. Para a professora Ingrid Koudela (2015, p. 148), "[...] é a partir da leitura dos protocolos que se instaura novo processo prático e reflexivo...", e, para tanto, criamos um procedimento, dentro dos protocolos construídos, intitulado *Pontos de (A)tensão*, pelo qual registramos, após as leituras do que havia sido escrito, os aspectos que emergiram do conjunto dos fenômenos observados.

A observação realizada no Primeiro Cenário e no Segundo Cenário compreendeu todo o quarto bimestre letivo, iniciado no mês de outubro e finalizado no mês de dezembro de 2015, como consta no calendário definido pela Secretaria de Educação. Nesse período, construímos treze protocolos referentes às atividades observadas no Primeiro Cenário e quinze protocolos escritos a partir das observações realizadas no Segundo Cenário.

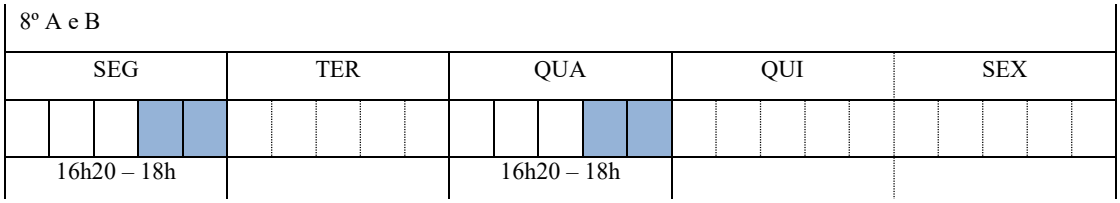
Os momentos de nossas observações foram definidos pelos dias e horários das aulas de Arte organizados pelas escolas. Foram eles: nas quartas-feiras, das 13h30 às 15h10, com o 8º ano do Ensino Fundamental, turma B, no Segundo Cenário; e, logo em seguida, das 16h20 às 18h, no Primeiro Cenário com os 8º ano A e B. Neste Cenário, as observações, nas últimas três semanas, foram realizadas na configuração original das aulas de Arte, a saber: nas segundas-feiras, das 13h20 às 14h20 e das 15h10 às 16h, com o 8º ano do Ensino Fundamental, turma B, e das 16h30 às 17h20 com o 8º ano do Ensino Fundamental, turma A, e com esse mesmo grupo nas sextas-feiras, das 13h20 às 14h10, como podemos verificar nos quadros abaixo:

QUADRO 2: Horário das aulas de Arte no Primeiro Cenário

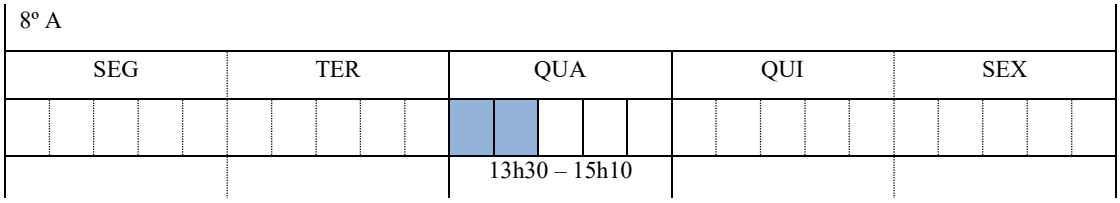




QUADRO 3: Horário especial das aulas de Arte para o IV bimestre no Primeiro Cenário



QUADRO 4: Horário das aulas de Arte no Segundo Cenário



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da análise dos quadros acima, principalmente o primeiro, novas indagações surgem: O que é possível realizar, pedagogicamente, naquele tempo? A quem favorece a distribuição dos horários das aulas de Arte da forma como estão? Como a P1 se relaciona com tal configuração de horário? Quais os desdobramentos pedagógicos ocasionados pela configuração/arquitetura do horário?

Provocada sobre a configuração do horário, a P1 nos esclarece[18]:

> Chegou um professor de Matemática e a escola queria agarrar, porque, se mandasse embora, a gente não ia ter e os meninos iam ficar mais um ano... sem professor de Matemática, então, arrumou-se um jeito. Nesse arruma-se um jeito nós ficamos sem aulas geminadas porque... eu sei que foi um sufoco... a menina que ficou fazendo o horário fez e refez e só teve essa solução. Não sei explicar exatamente por quê, mas só teve essa solução. Ficamos todos, a maioria dos professores, com aulas partidas, sem ser geminadas. O que foi terrível porque deu muito mais trabalho, você não ter aulas geminadas.
> [...] Eu espero que volte ao normal! Eu já reclamei isso o ano todo. Como minha carga horária é muito curta, não ter ela geminada é muito complicado. Às vezes você começa uma atividade e não termina, não consegue terminar, ou seja, não consegue dar continuidade, entende?

A situação relatada pela professora nos leva, a princípio, a dois aspectos antigos e recorrentes, são eles: a falta de professores, das diversas áreas do conhecimento, em todos os

[18] Entrevista gravada na EM 1, no dia 21 dez. 2015, com a P1.

seguimentos da Educação Básica; e os desdobramentos políticos e ideológicos, portanto curriculares, da hierarquização dos campos de conhecimento. A hierarquização está posta nas duas escolas observadas e é facilmente percebida ao olharmos para o quadro de horários do 8º ano A do Primeiro Cenário, como exemplo.

QUADRO 5: Horário das aulas do 8º Ano A

SEG	TER	QUA	QUI	SEX
POR	POR	MAT	MAT	**ARTES**
HIS	CIE	MAT	GEO	MAT
HIS	GEO	POR	CIE	POR
ARTES	HIS	POR	POR	ING
GEO	REL	ING	CIE	MAT

Assim estão distribuídas as aulas para cada componente curricular: Língua Portuguesa e Matemática possuem a maior quantidade de horas-aula, um total de cinco aulas semanais para Matemática e seis para Português; a área de estudos sociais com três aulas semanais para História e três para Geografia; Ciências conta com três aulas semanais; Ensino Religioso, uma aula semanal; Língua Inglesa e Arte, duas aulas semanais cada uma. Percebemos, então, que a organização do horário revela um currículo estratificado, distribuído entre as disciplinas mais valorizadas — que possuem maior carga horária —, as secundárias e as mais desvalorizadas, aquelas com menor carga horária, como a disciplina Arte. Dessa forma, a escola acaba ratificando o prestígio dos campos de conhecimento que são valorados pelo mundo social fora da escola.

O quadro de horários, construído e legitimado pela comunidade escolar, é compreendido por nós como um documento que revela o entendimento curricular vigente no chão da escola e nos oferece pistas das dinâmicas existentes entre alunos(as), professores(as), gestores(as) e os diversos campos do conhecimento, através da sua configuração e organização. Portanto, ao observarmos como as aulas do componente curricular Arte estão dispostas no horário do Primeiro Cenário, podemos afirmar que a configuração não favorece um bom trabalho pedagógico com o Teatro, porque não leva em consideração, por exemplo, o tempo e o espaço para a realização das atividades específicas desse campo do conhecimento. As duas aulas, de cinquenta minutos cada, estão alocadas em dois dias diferentes da semana, sendo a primeira logo após o recreio da segunda-feira e a outra no início do expediente da

sexta-feira. Ou seja, dois horários em que comumente o tempo útil da aula é menor, por tratar-se de um pós-recreio, com alunos(as) chegando na sala de aula ainda na euforia desse momento, e o outro pelos constantes atrasos dos(as) alunos(as) e professora na chegada à escola. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática possuem uma situação diferenciada, com uma carga horária maior, além de tempos geminados, o que favorece, certamente, o desenvolvimento das atividades propostas. A hierarquização dos campos de conhecimento está presente no currículo adotado pela rede municipal de ensino do Recife, sendo desvelada no quadro de horários, não apenas pela quantidade de aulas destinadas para cada componente curricular, como também pela configuração da arrumação das aulas assumida por esses componentes.

4.2.1 O Primeiro Cenário

Alimentados por todas as informações até aqui encontradas, seguimos as rotas indicadas e percorremos as ruas estreitas de um dos bairros mais arborizados da RPA 3. E, logo que chegamos nas proximidades da EM 1, nosso Primeiro Cenário, percebemos um clima típico de um espaço social que congrega uma diversidade de sujeitos e seus interesses.

Portão de ferro na cor azul; muros pintados na cor creme, desgastada pelo tempo; calçada estreita e alta. Do outro lado do muro, encontramos alunos e alunas de diversas idades e estaturas, sentados nos poucos bancos existentes, andando ou correndo pelo pátio cimentado e sem árvores.

Foto 4 - Pátio da EM 1

Fonte: Foto do autor.

Nas paredes, muitos cartazes, avisos, informes sobre o calendário letivo, horário das aulas, comunicados da PCR e informações sobre as ações da escola. Um em especial nos chamou a atenção e ali, com o nosso olhar alargado para o todo da escola, encontramos um estímulo favorável à nossa pesquisa. O cartaz era composto por fotos e divulgava o trabalho desenvolvido e apresentado pelos(as) alunos(as) do 5º ano na feira de conhecimento realizada na semana anterior, que teve como objeto de trabalho a história contada no texto teatral *O Auto da Compadecida*, do dramaturgo Ariano Suassuna, então homenageado do ano letivo 2015, que teve como tema *Ariano Suassuna e o Movimento Armorial*.

As fotos que encontramos no cartaz mostravam alunos e alunas caracterizados(as) como os personagens do texto *O Auto da Compadecida*, assumindo, cada um, uma partitura corporal própria, específica para cada personagem. As imagens não indicavam movimento, e sim posturas estáticas, posadas intencionalmente para as fotos. Inquietados com tais imagens e imbuídos de curiosidade fomos impulsionados a buscar maiores informações sobre o trabalho desenvolvido pelo 5º ano, embora esse período da escolaridade não estivesse, a princípio, no recorte de nossa pesquisa.

Foto 5 - Alunos(as) do 5º ano da EM 1

Fonte: Dados da pesquisa.

Em entrevista realizada com a Professora A (PA)[19], a Professora B (PB)[20] e a Estagiária (E)[21] do 5º ano, ficamos sabendo que o cartaz fez parte da decoração da sala no dia da feira de conhecimento e que, posteriormente, foi colocado no pátio da escola "pra ficar exposto porque aí... levanta o ego deles [alunos]... massageia bastante", como comentou a PA.[22] Esclarecendo a proposta do projeto desenvolvido, as professoras e a estagiária nos disseram:

> - Porque foi o seguinte: havia um projeto, já da rede, que era pra trabalhar Ariano Suassuna. Porque esse ano, o ano letivo é Ariano Suassuna. (PA)
> - E teríamos uma feira de conhecimentos. A gente reuniu, juntou o projeto com a feira e fez um trabalho só. Então, a gente começou trabalhando Ariano Suassuna desde o começo do ano. A gente trabalhou biografia, as outras obras. Tudo sobre Ariano e depois foram distribuídos os trabalhos. Fizeram uma reunião e decidiram quem ia ficar com o quê. Então, o 5º ano ficou com o cinema. Obras de Ariano que foram pra o cinema... tem mais de uma, tem várias, né? Só que a gente só quis focar mais em *O Auto da Compadecida* por causa do tempo. O tempo tava curto. (PB)
> - A gente teve quinze dias para trabalhar em sala. (PA)
> - A gente era cinema, então, a gente tinha que gravar pra eles aparecerem, como se fosse um filme mesmo e no dia eles também interpretar. Só que aí deu errado. A gente não conseguiu o áudio. Agora, a gente queria interpretar mesmo. Queria que interpretasse as cenas. (E)

Interessados pelo processo vivido pelos(as) alunos(as), perguntamos às docentes sobre as etapas do trabalho desenvolvido e tivemos as seguintes respostas:

> - Aí, eles assistiram o filme, primeiro, pra conhecer bem direitinho. Aí, a gente trabalhou parte escrita, produção textual com isso. Muita coisa. Depois, a gente resolveu fazer, sentamos as três, de comum acordo, resolvemos fazer fotos... porque interpretar teatro não dava tempo pra eles fazerem. (PA)
> - A gente foi vendo as cenas que eles gostaram mais, eles desenharam... primeiro eles desenharam. É porque não ficou exposto o trabalho, não, a gente entregou pra eles. (PB)
> - Todas as cenas foram eles que escolheram, que eles lembravam como era. Eles interpretavam mesmo, não era lá só fazendo pose, não! Eles ficavam interpretando e a gente tirando foto. (PA)
> No dia da feira a gente botou eles no corredor pra chamar o pessoal pra sala da gente. Todos eles, Chicó, João... A gente pendurou numa vara velha um cachorrinho de pelúcia que eu trouxe e eles no corredor: "Ai, ai, ai a cachorrinha dela...". Aí, a gente conseguiu fazer... todas as fotos são eles na cena, mesmo. Só que a gente não conseguiu gravar o áudio. (E)
> - A gente arrumou como se fosse um cineminha. Botou as cadeiras de frente pra o quadro branco, pra projetar esses *slides* e eles estavam vestidos, caracterizados como na foto. Aí, o pessoal entrava, eles explicavam todo o processo do trabalho, e, em seguida, o pessoal sentava, e eles ficavam assistindo, como se fosse um filme. Que a gente queria, na realidade, fazer o filme, mas não deu e foi só as fotozinhas. E eles explicando o processo, como é que acontecia. E depois eles saíam caracterizados, chamando o pessoal pra ir assistir o trabalho deles. (PB)

---

[19] Pedagoga com especialização em Gestão Educacional. Atua na rede municipal do Recife há 12 anos e na rede municipal de ensino de São Lourenço da Mata há 23 anos, sempre nos anos iniciais da Educação Básica.
[20] Pedagoga com especialização em Avaliação de Língua Portuguesa. Atua há 7 anos na rede municipal de ensino do Recife e há 25 na rede municipal de ensino de Camaragibe.
[21] Cursa o sexto período de Pedagogia na UFRPE.
[22] Entrevista gravada na EM 1, no dia 11 nov. 2015, com a PA, a PB e a E.

Pelo que podemos perceber a partir das respostas dadas pela PA, PB e E, o projeto original do trabalho consistia na filmagem de cenas do texto *O Auto da Compadecida*, que seria apresentada como cinema pela turma do 5º ano, o que não chegou a acontecer. Apenas as fotos organizadas em *slides* foram projetadas, seguidas da explicação dos(as) alunos(as) sobre as cenas fotografadas.

Embora não tenham optado pelo teatro, as docentes e a estagiária partiram de um texto dramático e utilizaram procedimentos bem familiares a um processo de montagem teatral, como a leitura do texto; a adaptação após análise e escolha das cenas mais interessantes pelos(as) alunos(as); a reapropriação dos contextos das cenas escolhidas, no caso através de desenhos; o uso de adereços e figurino para a caracterização dos personagens; a divisão das funções dentro do processo; e o esboço de uma partitura corporal, de uma gestualidade própria para cada personagem.

Os procedimentos utilizados nessa atividade dialogam diretamente com as orientações curriculares encontradas no documento PERMR, caderno *Fundamentos Teórico-Metodológicos*, Capítulo 6 – Educação Básica no Recife, em que podemos encontrar a seguinte afirmação:

> Por meio das diversas linguagens, a criança *representa* a sua realidade, desenvolve o brincar, a imaginação, a emoção, a memória, a percepção. É importante que a escola favoreça, na sua rotina, espaços onde experimentem diferentes formas de expressão, a exemplo do desenho, da *dramatização*, *do movimento*, da música [...] a criança entre os seis e dez anos está ampliando *suas relações de linguagem* e, portanto, é relevante considerar suas potencialidades para *descobrir, criar, propor*. [...] Os jogos, as brincadeiras e as demais linguagens simbólicas são fundamentais no processo de aprendizagem, uma vez que estas experiências sensibilizam, humanizam, socializam e favorecem a apropriação de conhecimentos e valores. São também meios pelos quais a criança interpreta, age e se relaciona com o mundo que a cerca. *Brincando, modifica objetos, imagina, cria situações novas, vive papéis sociais*, transforma a realidade e muda de identidade quantas vezes achar necessário (RECIFE, 2015, p. 171-172, grifo nosso).

Dessa forma — brincando, representando, descobrindo, propondo, criando, imaginando, vivendo papéis —, podemos perceber que os(as) alunos(as) se apropriaram teatralmente das cenas escolhidas "ampliando suas relações de linguagem", como podemos constatar nas fala da E e professoras quando afirmam:

> - Aí quando a gente chegou na hora que perguntou "Quem vai fazer o Diabo?". Na hora Abraão pulou e fez: "Eu faço, tia!". Eu fiz: "Eita, menino, vai dar nome na escola". E ele botando a maquiagem: "Bota aqui, bota barba". Fiz: "Que barba?". Ele: "Bota barba!". Fiz: "Não tem barba". Ai ele fez: "No filme tem! Tem a orelha, tem a barba, tem a unha, cadê minha unha?". Eu fiz: "Venha, vou ver!". Todos os detalhes eles lembravam. Tinha uns que a gente queria passar por cima, mas eles lembravam de todos os detalhes. Os personagens que eles queriam ser estavam lá lembrados. (E)

> - Não se intimidaram em momento nenhum no dia da feira! Em momento nenhum eles ficaram intimidados porque tinha os pais, tinha vizinhos. (PB)
> - Quem ia participar ficou, quem não ia participar ficou fazendo outra atividade. (PA)
> - Mesmo quem não tava atuando tava lá na produção. Por isso tá todo mundo lá na foto, no final. (PB)

O trabalho desenvolvido com o 5º ano, segundo as professoras, repercutiu positivamente no Primeiro Cenário, fazendo com que a comunidade escolar pudesse perceber uma turma engajada, comprometida, criativa e responsável com o processo vivido, como podemos conferir nas seguintes falas:

> - O 5º ano aqui da gente, eles eram vistos como os meninos que perturbam, é uma sala perigosa... quando tem apresentação aqui embaixo, eles quase não descem, porque ficam tirando onda com o pessoal, gritando. Quase não ajuda. Isso é o que vem deles, mas eles não são assim. (PA)
> - Depois desse trabalho, o pessoal começou a aceitar eles melhor. Tão vendo eles com outros olhos porque sabem que eles não são assim. (PB)
> - A gente viu que realmente melhorou muita coisa... do pessoal da escola com eles. Melhorou a própria relação dos pais com eles, com os outros e... (PA)
> - Mas não, a turma da gente superou todo mundo. Ficou maravilhoso. Pra mim, a melhor sala foi a nossa! (PB)

A vivência relatada até aqui nos revelou espaços e tempos do teatro que foram acessados para atender a necessidades diversas dentro das atividades escolares. O uso da linguagem teatral dentro da escola, seja por especialistas ou professores polivalentes, sempre aqueceu o debate, por vezes desnecessário, em torno da abordagem instrumental *versus* abordagem essencialista ou estética para o Ensino do Teatro.

Na abordagem instrumental, o teatro é concebido como meio, como ferramenta para o alcance dos objetivos de outros campos do conhecimento. Já na perspectiva essencialista ou estética para o Ensino do Teatro, um dos objetivos é a ampliação e a qualidade das experiências estéticas vividas pelos(as) alunos(as), de modo que favoreça o domínio, a fluência e a compreensão dessa complexa forma de expressão humana que é o teatro.

O que podemos afirmar é que ambas as abordagens estão bem presentes na escola, seja ela pública ou privada, dos anos iniciais ou finais da Educação Básica, e que há implicações ideológicas, políticas e pedagógicas que tornam o debate complexo, dinâmico e extenso. Tal debate nos interessa na medida em que a escola deixa transparecer, através da sua prática pedagógica, a compreensão curricular para o Ensino do Teatro.

No caso aqui apresentado podemos perceber que, embora a opção inicial das docentes e estagiária do 5º ano, no Primeiro Cenário, tenha recaído pelo cinema, as circunstâncias cotidianas da sala de aula e os procedimentos utilizados favoreceram uma aproximação com aspectos próprios da linguagem do teatro, como podemos destacar nas falas das docentes, retiradas das entrevista transcrita: "Todas as *cenas* foram eles que escolheram, que eles

lembravam como era. Eles *interpretavam* mesmo, não era lá só fazendo pose, não! Eles ficavam *interpretando*"; "Mesmo quem não tava *atuando* tava lá na *produção*"; "Os *personagens* que eles queriam ser estavam lá, lembrados" (grifo nosso).

Consultando mais uma vez o documento PERMR (RECIFE, 2015), caderno Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano, no tocante à Matriz Curricular de Teatro para o 5º ano, percebemos que os conteúdos/saberes lá descritos para o IV bimestre são: Texto teatral: características e produção; Elementos do teatro: personagens (expressão gestual, vocal, corporal, facial); figurino; espaço cênico; texto. Pelo que pudemos observar nas fotos organizadas pelas docentes e estagiárias para os cartazes de divulgação do trabalho realizado com a turma do 5º ano, e também pelos seus relatos na entrevista que nos foi concedida, percebemos que o trabalho realizado contemplou, em alguma medida, as orientações da Matriz Curricular, porém sem a devida consciência por parte das docentes e estagiária, que relevaram o desconhecimento de tais orientações

O fazer pedagógico nos pareceu desprovido de uma intencionalidade articulada a uma ação reflexiva e consciente, embora tenha dialogado com as orientações mais gerais para o trabalho com os anos iniciais, como já relatado anteriormente. A experiência foi pontualmente vivida, ganhou visibilidade na comunidade escolar e familiar, mas foi pouco aproveitada enquanto ação-reflexão da/na prática pedagógica para o Ensino do Teatro. Como apontamento para reflexão sobre esse aspecto, convocamos Strazzacappa, Schroeder & Schroeder, que afirmam:

> Não é o simples contato esporádico com algumas obras e muito menos a mera estimulação sensorial que fará com que alguém *desperte* uma sensibilidade para linguagens artísticas. Assim, mais que *entrar em contato com*, há a necessidade de *se apropriar de*, presente no fazer, experimentar, arriscar, testar, todas as atividades inerentes à criação (2005, p. 77, grifo do autor).

Dando continuidade às nossas investigações, chegamos às aulas de Arte ministradas pela P1, que já havia confirmado que estaria trabalhando com a linguagem do teatro no IV bimestre, com o 8º ano A e B. Assim como as professoras do 5º ano, a P1 trabalhou com o texto teatral *O Auto da Compadecida*, do dramaturgo paraibano Ariano Suassuna.

Em entrevista [23] que nos concedeu, a P1 nos relata como surgiu o trabalho desenvolvido pelo 8º ano A e B. Vamos a ela:

> Quando eu comecei a trabalhar teatro, no início do ano, tinha decidido começar a trabalhar teatro com eles formalmente, seguindo um roteiro. Eu pensei e eu disse: "quero em algum momento, quero, no final do ano, terminar com alguma prática". Isso tava na minha cabeça.... Só que eu não sabia o que seria, entende? Até que, no final do segundo bimestre, a gente vinha conversando, inclusive a própria

[23] Entrevista gravada na EM 1, no dia 21 dez. 2015, com a P1.

> coordenação também, enfim, eu disse que tava trabalhando com teatro e tal, a gente... na verdade eu disse: "eu quero terminar com uma proposta". Poderia até casar essa possibilidade, já que o tema desse ano é esse, então, poderíamos montar algo relacionado ao Armorial, Ariano, enfim, algo dele e tal. Eu disse: "bom, pode ser!", topei isso tranquila. Foi quando a gente decidiu, não sabia que obra, mas sabia o caminho. Seria dentro desse tema, e eu levei isso pra sala de aula. Então, já no final do terceiro bimestre... no final, não, no início do terceiro, eu comecei a trabalhar o Movimento Armorial, Ariano e tudo o mais.
> [...] a ideia inicial, quando eu propus, na verdade, escrevi, fiz um projetinho, escrevi, discuti, coloquei primeiro pra gestão, depois pros professores. Quando a gente pensou nesse projeto, eu formatei, coloquei pra gestão e a gente foi conversando. Todo mundo "beleza, beleza", mas ninguém se envolveu, de fato. Na verdade um ou dois [professores] que chegavam mais junto. Porque a ideia era que, em cada componente, cada matéria puxasse algo relacionado... Mas, na prática, não funcionou, não. Só ficou eu mesma trabalhando diretamente. E eu ia trabalhar o aspecto da construção, mesmo.
> [...] Eu disse, vamos pegar algo que seja mais próximo, mais fácil, mais próximo de eles compreenderem e que tenha uma empatia de cara. Então, eu optei por montar o *Auto*. Pronto. Pedi pra eles pesquisarem em texto, que eles acharam na internet, trouxeram e, a partir do que trouxeram, eu fui organizando e a gente chegou naquele texto, que não é nem o texto original, né? É um resumo, eu acho, do que é a ideia. E tem as falas, a maioria são do texto, mas não é o texto original.

Nas semanas em que acompanhamos as aulas da P1, durante a montagem de *O Auto da Compadecida*, observamos um grupo de 22 alunos[24] bem envolvidos com tudo o que se relacionava com as demandas da encenação e uma professora atenta ao grupo na classe, conduzindo com desenvoltura os ensaios. Durante esse período, todas as aulas/ensaios aconteceram no pátio da escola. Embora barulhento e muito usado para outras atividades, era o único espaço apropriado para o trabalho que estava sendo desenvolvido.

A P1 sempre iniciava os ensaios com os(as) alunos(as) em círculo, propondo um alongamento do corpo, seguido de um aquecimento e exercícios que promovem maior nível de atenção e concentração. Todos esses procedimentos foram realizados de forma breve, destinando a maior parte do tempo ao ensaio propriamente dito, em que as orientações da P1 se voltavam para aspectos como a ocupação do espaço; o deslocamento dos personagens durante a ação; a articulação das palavras; a emissão e a projeção da voz; a caracterização física dos personagens e sua relação com a plateia.

[24] Nesse quantitativo, havia três alunos do 9º ano integrando o conjunto dos dezenove alunos do 8º ano A e B. Os catorze alunos que não fizeram parte da montagem foram direcionados para outras aulas durante o ensaio.

Foto 6 - Ensaio no pátio da EM 1

Fonte: Foto do autor.

Como os ensaios aconteceram no pátio da escola, sempre havia alguém observando aquela dinâmica. Por várias vezes percebemos funcionários(as), professores(as) e alunos(as) que por ali passavam pararem um momento para apreciar os(as) alunos(as) durante o ensaio, como podemos verificar na imagem abaixo.

Foto 7 - Alunos apreciando ensaio na EM 1

Fonte: Foto do autor.

A atmosfera que se estabelecia no Primeiro Cenário atraía a atenção dos que por ali passavam, em especial dos(as) alunos(as) mais novos(as) que se colocavam como plateia e, assim, se relacionavam com a história que estava sendo contada. Recolher as mãos pra trás, ficar de pé com braços cruzados ou simplesmente sentar-se no chão com a bolsa nas costas são posturas reveladoras do diálogo estabelecido pela contemplação desses(as) alunos(as) para com aquilo que pertence a outro tempo, que desloca o sujeito para outro espaço, com o jogo, com o faz de conta, com o teatro. Sobre a relação do espectador com o evento artístico, Desgranges nos diz que ele:

> [...] se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos — autor, contemplador e obra — reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos (2006, p. 28).

Continuamos compactuando com Desgranges quando afirma que a experiência teatral traz desafios ao espectador por requisitar uma elaboração a partir dos elementos compositivos da linguagem teatral, que são elementos de significação — o texto, os gestos, os figurinos, os cenários, as sonoridades, a maquiagem, a iluminação e os objetos cênicos. Para o autor, o "mergulho no jogo da linguagem teatral provoca o espectador a *perceber*, *decodificar* e *interpretar* de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico" (*ibidem*, p. 23, grifo nosso).

Pelo que pudemos observar durante os momentos de ensaios, no Primeiro Cenário, é que tudo ali parecia ser uma grande novidade, para toda a comunidade escolar. Alunos(as), professores(as), gestores(as), porteiros(as), funcionários(as) da secretaria, limpeza e cozinha, ao transitar pelo pátio, paravam e se colocavam diante do ensaio, observando/contemplando com atenção e curiosidade o texto de Ariano Suassuna, levado para a cena pelos(as) alunos(as) do 8º ano. A frequentação desses agentes da prática pedagógica aos ensaios realizados, certamente, possibilitou uma familiaridade com aquela proposta estética, favorecendo uma percepção, decodificação e interpretação dos códigos da linguagem teatral. Assim, o teatro foi se fazendo presente, devagarinho, sorrateiramente naquelas tardes quentes de dias ensolarados.

Nesses momentos de ensaio, diferentemente do curto espaço destinado ao recreio no turno da manhã, o lúdico, o jogo, o faz de conta, o brinquedo e a brincadeira se estabeleceram por longos quarenta/sessenta minutos, sob a chancela do Teatro. Ou seja, tempo pensado e organizado segundo objetivos estabelecidos, princípios e metodologias para o seu ensino. O que não percebemos acontecer com o momento do recreio, em que a escola apenas se limita a

marcar, sem muito controle, o seu início e o seu fim, não oferecendo estímulo material algum, muito menos planejando e organizando aquele espaço e tempo. Essa relação que acabamos de estabelecer nos leva a refletir sobre a concepção de recreio e o tempo destinado para tal. Nos parece que o momento do recreio ainda é concebido apenas como o momento livre, solto das amarras da sala de aula, desprovido de propósitos afetivos, relacionais e pedagógicos, em que os(as) docentes se recolhem na sala dos professores e os(as) alunos(as), no pátio da escola. Pensamos que o momento do recreio é carregado de intencionalidades, guiadas, sobretudo, pelos laços do afeto, do encontro com o outro. Aqui, nos juntamos novamente a Dayrell, ao afirmar que:

> Podemos dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos rituais possui uma dimensão pedagógica (1996, p. 16).

Assim, a escola pode e deve possibilitar, em todos os seus espaços, o convívio entre os iguais, abrindo espaços para o diálogo com as diferenças, identidades e subjetividades de seus agentes, instigando professores(as), gestores(as) e alunos(as) a falarem de si, de suas ideias e sentimentos.

Lançando o olhar para o jogo cênico proposto pela P1, para o texto adaptado do *O Auto da Compadecida*, percebemos que sua escolha recai pelo revezamento de alguns personagens entre os(as) alunos(as) e o uso do espaço de atuação formado entre duas filas de cadeiras, onde os(as) alunos(as) sentados assistiam a seus colegas, esperando sua vez de entrar em cena. O toque de uma sineta avisava a troca de personagens, e pequenas narrações conduziam os espectadores pela trama de Suassuna. O uso de adereços e algumas peças de figurino, trazidas pelos(as) próprios(as) alunos(as) e compartilhadas na cena, também ajudavam a plateia na compreensão dos personagens, ora feitos por um aluno, ora por uma aluna. Dessa forma, todos os(as) alunos(as) tomaram parte da encenação, possibilitando um jogo cênico dinâmico e ágil.

Vale lembrar que, antes de os ensaios acontecerem no pátio da escola, a P1 conduziu, na própria sala de aula do 8º ano, alguns exercícios práticos, leituras e experimentações com o texto, como podemos conferir no relato a seguir:

> Bom, a gente passou um mês e meio, na verdade, quase dois, lendo. Os personagens, passou praticamente por todos, assim. E eu comecei a ficar louca pra poder definir. Porque tinha meninos que tinham muito o perfil.
> Comecei, só pra eles experimentarem "Olha, trabalhem vocês quatro, aqui, cinco, aqui essa cena". Isso ainda na perspectiva da leitura. "Junta, mostra que vocês conseguiram trabalhar", só na leitura. Então, eu deixei todo mundo, dividi em grupos e determinei já pra ir vendo como era essa coisa da desenvoltura na leitura.
> Eu percebi que eu precisava começar a estimulá-los naquilo que a gente começa quando tá nas oficinas de teatro, que é andar no espaço, que é parar, olhar, coisas

> simples que são necessárias, iniciais pra quem vai fazer teatro, né? Então, eu comecei a fazer essas vivências com eles. Foram poucas, muito poucas, pra te dizer a verdade. Porque ainda tava no grupão quando eu comecei a fazer isso, e a sala pequena, aqui em cima, pra realizar esses trabalhos, e não tinha como ir pro chão. Então, eu trabalhava 15, 20 minutos.
> Tirava todas as mesas da sala, as cadeiras da sala, botava no corredor. Foi assim por um tempo. E aí fui pra alguns pequenos trabalhos de se olhar... **"**observa o que tem no outro", um faz um movimento, outro repete. Essas coisas que a gente começa a fazer quando tá vivenciando experiências com o teatro, de iniciação. Mas não foram aprofundadas, não. Não tinha como aprofundar muito. O ideal era que eu tivesse um espaço, que os meninos pudessem usar o chão, trabalhar... então, era tudo muito assim. Porque confesso que estou começando a descobrir aqui como é que é o trabalho de aula. Porque eu não sei, ainda, aqui.

O depoimento da P1 nos fez pensar no trabalho diário dos(as) professores(as) de Teatro que, assim como nós, desempenham seu ofício na Educação Básica pública. Todos os dias, os enfrentamentos surgem na nossa frente, dos mais diversos, vindos de todos os lados. Os políticos e ideológicos exigem posicionamentos firmes, debates, construção de argumentos, escuta e vigilância teórica, sempre. Os da vida cotidiana, do chão da escola, exigem, além dos aspectos já mencionados, corpo flexível, olhar atento, escuta generosa, voz aquecida e muita prontidão para acolher alunos(as), orientar atividades; mediar desejos e interesses; resolver conflitos interpessoais e institucionais; assegurar conquistas; flexibilizar propostas; redimensionar objetivos; reestabelecer vínculos; tirar-colocar-(re)arrumar cadeiras e mesas no intuito de criar espaços de invenção, expressão, criação e ressignificação.

Esses espaços existem dentro do campo das possibilidades, expressão utilizada por Carmela Soares, estudiosa do campo da Pedagogia do Teatro, que nos diz que:

> Trabalhar no "campo das possibilidades" é o grande desafio do professor de teatro na escola pública. É a partir dessa perspectiva que procuro desenvolver minha prática de ensino: na tentativa de encontrar a harmonia, o prazer estético e a ordem dentro de um suposto caos, o da sala de aula, com a certeza de estar desenhando algo que tem a potência de vir a ser e realizar-se; na perspectiva do esboço, naquilo que se delineia e não é. Sugestões inscritas em um tempo ínfimo, em um segundo. Ter a capacidade de mesmo assim encontrar o prazer de jogar, encontrar o campo do significado. Exercício de humildade constante (2006, p. 97).

A P1, ciente dos desafios impostos, encontra possibilidades de ação, removendo obstáculos: "tirava todas as mesas da sala, as cadeiras da sala, botava no corredor. Foi assim por um tempo. E aí, fui pra alguns pequenos trabalhos de se olhar", e redimensionando os espaços para a realização de algo possível: "eu percebi que eu precisava começar a estimulá-los naquilo que a gente começa quando tá nas oficinas de teatro, que é andar no espaço, que é parar, olhar, coisas simples que são necessárias, iniciais pra quem vai fazer teatro". Assim, a professora, além de atuar no campo das possibilidades, reconhece que ainda está descobrindo como trabalhar em sala de aula com o Teatro, na realidade cotidiana da Educação Básica no município, revelando um senso crítico-reflexivo sobre a prática pedagógica vivida. Segundo

Freire, ao falar sobre os saberes indispensáveis à prática educativa, afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (1996, p. 42-43), ações essas assumidas pela P1 e necessárias, para o autor pernambucano, como um caminho para a autonomia de todo(a) e qualquer educador(a) comprometido(a) com uma educação libertadora e emancipatória.

Concluído o período de ensaios, os(as) alunos(as), a P1 e toda a comunidade escolar se prepararam para o momento da apresentação do trabalho. O envolvimento e a empolgação dos(as) alunos(as) era evidente, transparecia nos olhares trocados entre eles.

No dia marcado para a apresentação, o pátio estava lotado de professores(as); funcionários(as) dos serviços gerais, da cozinha; e parte dos alunos(as) do turno da tarde. Todos(as) atentos(as) e em silêncio, um clima de expectativa e curiosidade era perceptível. Os(as) alunos(as) menores sentados(as) no chão e os(as) maiores sentados(as) em cadeiras ou em pé. A apresentação começa, e pouco a pouco a plateia vai demonstrando que estava entregue à história contada pelos(as) alunos(as) do 8º ano. Cada gesto, cada fala, cada mudança de personagem foi apreciada pela plateia com interesse. Muitos filmavam e fotografavam com os equipamentos de celular disponíveis.

Foto 8 - Plateia da EM 1

Fonte: Fotos do autor.

Ao desviar o olhar para os(as) alunos(as) que ocupavam o espaço da representação, percebemos o prazer que demonstravam por estarem em cena. A apresentação transcorreu bem, com um jogo cênico afinado e muito bem assimilado pelos(as) alunos(as). Sobre esse momento, uma aluna entrevistada[25] comenta que:

> Eu pensava "Nossa!". Quando chegava perto da nossa fala, eu já ficava nervosa. O coração disparava. Mas, assim que eu saí da cadeira, passou o nervosismo. (A1)

O texto, em seus momentos cômicos, arrancava risos de toda a plateia. Os(as) alunos(as) menores não piscavam os olhos, eles(as) estavam completamente absorvidos por tudo o que viam e ouviam. Ao final dos vinte minutos da récita, a plateia, de pé, aplaudiu os(as) alunos(as) do 8º ano que apresentaram *O Auto da Compadecida*. Um misto de alegria pela realização, superação e contentamento eclode entre os(as) alunos(as), que cerimoniosamente agradecem, curvando-se para a plateia animada.

Foto 9 - Apresentação do *Auto da Compadecida* na EM 1

Fonte: Fotos do autor.

Finalizada a primeira récita, a plateia foi dispensada, enquanto os(as) alunos(as) do 6º, 7º, 8º e 9º anos, que até então assistiam à aula, se acomodavam para a segunda apresentação, que foi realizada com o mesmo empenho e alegria dos(as) alunos(as) e atenção da plateia. Ao final, percebemos os(as) alunos(as) bem contentes com o trabalho realizado e emocionados pelos elogios recebidos. Ainda houve uma terceira apresentação para os(as) alunos(as) da

[25] Entrevista gravada na EM 1, no dia 14 dez. 2015, com as alunas A1, A2, A3, A4, A5 e A6.

EJA, na semana seguinte, para encerramento dos trabalhos. Vejamos o que disseram as alunas entrevistadas sobre esse momento:

> - Eu acho que na primeira vez foi mais tenso, na segunda já se soltou mais e na terceira... já!... Uuull! (A2)
> - Eu acho que, quando acabou aquilo tudo, que a gente foi pra sala se reunir, foi aquele alívio! (A1)
> - Foi! Trabalho concluído! (A6)
> - A professora quase que chorava... (A3)
> - Ela chorou... (A4)
> - Já podia apresentar na rua, já! Já tava mais confiante! (A1)
> - Se a professora levasse, eu adoraria se a professora levasse a peça pra rua. (A4)
> - Pois é! Eu fiquei pensando em casa, assim, se, no caso, a gente sozinha... gostaria muito que a professora levasse pra rua. Tipo, a gente chegar e... como é... a gente fala e o povo já ia parar, e ia ficar olhando. Ia ficar muito legal. (A6)
> - A gente apresentar tipo num parque público. Ali na Jaqueira ia ser! (A1)
> - Se a gente chegasse... nem chegasse, ficasse reunido... já chegasse falando! O povo ia parar! (A5)
> - Ia entrando um e outro, aí o povo já ia se enturmando. (A3)
> - Eu acharia muito legal, gosto muito dessa ideia, e falar com a professora, se falasse... seria legal! (A2)
> - Durante nossas férias! (A3)

O processo construído pela P1 com seus(suas) alunos(as) e o êxito da experiência vivida por toda a comunidade escolar nos fez relembrar o posicionamento de Santana (2010) ao afirmar que o sucesso ou fracasso do Ensino do Teatro na escola depende de um currículo que seja capaz de possibilitar a experiência estética aos(às) alunos(as), conjugando um fazer sistematizado, o exercício constante da expressividade, a fruição compreensiva e a consciência dos contextos estéticos. No depoimento dos(as) alunos(as), percebemos que a experiência marcou cada um e cada uma de forma significativa, estimulando outros compartilhamentos, a ocupação de outros espaços, encontrando outros públicos, desejando novos desafios.

Após as observações dos ensaios, seguimos acompanhando a P1 no horário normal das aulas, descrito anteriormente no Quadro 1. Com essa nova configuração, tivemos a oportunidade de observar o momento da chegada dos(as) alunos(as) para início do turno da tarde. A calçada e o pátio interno do Primeiro Cenário ficavam preenchidos por pequenos grupos de alunos(as) que ali mesmo conversavam, compartilhavam fones de ouvido de um mesmo celular, mostravam fotos e vídeos postados nas redes sociais, outros relembravam as aulas e tarefas das disciplinas do dia.

As filas de alunos(as) se formavam assim que a campainha da escola era acionada, e seguiam todos para sua sala a partir da liberação da gestora ou da coordenadora pedagógica. A P1, nessa volta para a sala de aula e dentro da configuração de horário já comentada anteriormente, ocupou-se da avaliação do processo vivido pelos alunos(as) e do fechamento do IV bimestre. Tal avaliação foi conduzida por duas questões, escritas no quadro e copiadas

pelos(as) alunos(as). Foram elas: “1 - Faça uma relação dos conteúdos abordados durante o ano sobre a história do teatro e tudo o que vimos até aqui; 2 – Recentemente, tivemos na escola uma experiência teatral vivida pelas turmas do 8º ano A e B. A respeito disso, reflita sobre o que você viu, o que você gostou e se você considera importantes trabalhos como esse na escola”.

As questões acima foram respondidas pelas duas turmas do 8º ano, servindo para alguns(algumas) alunos(as) como atividade de recuperação anual. Sobre a segunda questão, pudemos perceber, pelas respostas dadas, que todos(as) os(as) alunos(as)[26] consideraram o trabalho realizado como uma atividade importante na e para a escola, como verificamos nos depoimentos[27] transcritos abaixo:

> - Considero porque o teatro ajuda você se espresa mais e manter contato com outras pessoas. (Maria – 8º A)
> - Em primeiro lugar acho que a escola deveria fazer mais vezes isso. E isso fez nós 8º “A” se unir mais com os alunos do 8º B. (Cássia – 8º A)
> - Sim para os alunos faserem alguma coisa diferente, e também perderem mais o medo de fala em público, e ganhar mais experiência em relação a teatro e vergonha. (Júnior – 8º B)
> - Esse tipo de trabalho e muito importante porque dicontrai e ajuda a saí da rotina normal da escola. (Luiz – 8º A)
> - É importante trabalhar coisas como essa na escola pra tira um pouco da rotina os alunos, e também alegrar mais. (Antonio – 8º B)
> - Sim eu considero estes trabalhos importantes por terem muita gente que gosta de se apresentar e não tem oportunidade então este é um modo de que muita gente faça o que gosta e também faz com que muitos que não gostam comecem a gostar de teatro. (Lucas – 8º A)
> - A escola deveria sim ter muito mais trabalho desse tipo pois além de nos tirar da rotina nos ensina muito não só sobre o teatro como também sobre a vida. (Elizabeth – 8º A)

Os(as) alunos(as) que fizeram parte do elenco, em entrevista concedida, reforçam os depoimentos anteriores trazendo, nas suas respostas, dados sobre a experiência vivida:

> - Foi até uma experiência boa pensei que seria uma catástrofe a apresentação que ia ser o maior mico da minha vida mas foi um sucesso, foi lindo. Também foi uma boa experiência fazer um papel de padeiro, ser o corno da vez... (Carlos – 8º A)
> - Sim, é importante porque você já fica com experiência. Eu vi todo mundo dando duro para conseguir eu achei muito bom eu gostei do jeito que foi feito todo mundo se comprometendo e no final deu tudo certo muito lindo. (Marcos – 8º A)
> - Isso foi importante pra nós porque a gente viveu um pouco de teatro e isso foi muito legal para todos. E eu aprendi quando a plateia rir é porque ela tá gostando do nosso trabalho. (Amanda – 8º A)
> - Pra mim foi muito bom, e importante também pelo fato de participar e evoluir esse trabalho que fizemos sobre o teatro a peça foi muito bom, muito prazeroso fazer um trabalho assim. Porque perdemos a timidez aprendemos á conviver juntos, respeitar, se ajudar, tudo foi novo pra mim... (Vitória – 8º B)

[26] Todos os nomes de alunos(as) citados(as) a partir dessa seção são fictícios, atendendo à prerrogativa do sigilo na pesquisa realizada.

[27] Na transcrição dos depoimentos estamos respeitando a forma como os(as) alunos(as) responderam na atividade realizada.

> - Eu amei participar desse trabalho pois sempre tive o sonho de ser atriz e graças a professora só quero mais ainda realizar meu sonho. Achei muito bom também o desenvolvimento de cada um de nós e até mesmo aprendendo a valorizar mais os colegas por saber que se algum deles faltar a cena fica incompleta. (Elizabeth – 8º A)

As respostas dadas às questões que foram propostas pela P1, assim como o conjunto das observações, as entrevistas realizadas com alunos(as), professora e gestora, nos forneceram elementos para compreensão do currículo para o Ensino do Teatro desvelado nas ações cotidianas da escola. Podemos perceber um alinhamento ideológico da prática pedagógica do Primeiro Cenário com as orientações curriculares presentes nos documentos da PERMR, assim como um Ensino do Teatro em diálogo com os pressupostos metodológicos da pós-modernidade. Os modos diversos do Ensino do Teatro desvelado pelo currículo em ação nos fizeram compreender ainda mais que a diversidade presente no pensar e concretizar o Teatro na escola é parte constituinte desse campo heterogêneo e complexo chamado Pedagogia do Teatro, com toda a gama de influências históricas que o constitui.

Com a atividade relatada anteriormente, a P1 encerrou o ano letivo com o 8º ano A e B, ocupando as duas últimas semanas de aula do IV bimestre. A nossa permanência na EM 1 continuou por mais uma semana, a fim de concluirmos as demandas da pesquisa naquele Cenário.

4.2.2 O **Segundo Cenário**

Asfalto; trânsito intenso; muitos carros; ônibus; caminhões; motocicletas; bicicletas; pedestres em calçadas estreitas, de pisos irregulares, ocupadas por anúncios de lojas, bares, padarias, fiteiros, paradas de ônibus. Mais carros, mais motocicletas e pedestres em calçadas irregulares que não servem para pedestres, sejam eles crianças, idosos, jovens... ninguém. O espaço da rua é dividido, em muitos trechos, por tudo até agora descrito, tudo junto e ao mesmo tempo, simultaneamente. Esse é o espaço urbano, adensado e populoso do bairro em que está o nosso Segundo Cenário, a EM 2.

Em um terreno de esquina, ao pé de uma ladeira, subimos quatro largos degraus que dão acesso ao portão de ferro vazado de cor azul. Antes de alcançarmos o próximo portão, igualmente de ferro vazado de cor azul, encontramos um pequeno espaço onde podemos observar três mastros para bandeiras, um tronco de árvore que possivelmente algum dia ali existiu, pequenos vasos com plantas arrumados lado a lado ao pé do muro; cinco metros, no máximo, separam o muro da escola da sua fachada.

Após o segundo portão, à esquerda, encontramos a sala dos professores e o restante dos outros espaços que dali se conectam: banheiros, secretaria, sala de informática, minúscula biblioteca e sala da direção. Seguindo em frente, subimos a primeira rampa que leva ao pequeno pátio, à cozinha e à área externa, assim como as demais rampas que levam até as salas dos pisos superiores. Além do porteiro, percebemos a presença de um segurança de uma empresa terceirizada, devidamente fardado e portando arma de fogo. Sobre essa presença dentro da escola, que nos pareceu um tanto incomum, o gestor da EM 2 nos disse[28]:

> É um serviço oferecido pela prefeitura. O vigilante é oferecido pela prefeitura, tem um do dia e tem o da noite. Tem o porteiro do dia e o porteiro da noite, né? Inclusive, assim, gerou um certo desconforto, porque não sei se você observou, eles usam arma. Observou isso, né?
> Um contrato feito com a prefeitura previa a utilização de arma, e, como não estava sendo usada, então aquele contrato ele tava sendo fraudado, digamos assim, estava sendo fraudado. Então, pra que não acontecesse mais, então tinha que, pra cumprir o contrato, aí então teve que colocar a arma, né?

Ao continuarmos nossa entrada no Segundo Cenário, observamos, nas paredes e no painel da primeira rampa, alguns trabalhos realizados pelos(as) alunos(as) do 6º ano — autorretrato — e da EJA — paisagens —, sob orientação da P2, que, com essas turmas, atua na linguagem das Artes Visuais. A P2 está no Segundo Cenário desde setembro de 2014, assumindo o componente curricular Arte com os 6º e 8º anos e a EJA. Para complementação de carga horária, é responsável pelo componente curricular Ensino Religioso oferecido ao 9º ano. As aulas de Arte do 7º e 9º anos são ministradas por uma professora de língua estrangeira, que chegou no Segundo Cenário no mesmo período da P2. Devido ao período de contratação, carga horária dos contratos e grade de horários já existente na escola, as aulas de Arte ficaram estabelecidas da forma como estão para ambas as docentes.

A situação relatada acima revela o aspecto da complementação de carga horária, que não é um assunto contemplado pelos documentos que versam sobre a Política de Ensino do município, embora tenha forte rebatimento no currículo em ação, como observado no Segundo Cenário. Nas nossas investigações, percebemos que esse tipo de procedimento é utilizado com maior frequência sob os componentes curriculares do campo da Arte, em que docentes de formação em outra área ocupam a carga horária das linguagens artísticas para manter-se na mesma escola, cumprindo todo o seu horário estabelecido em contrato, sem ter que ser alocado em outra unidade escolar.

Diante dessas constatações, perguntamos: Quais são os critérios que definem que uma professora de língua estrangeira pode assumir as aulas do campo da Arte e uma professora de

[28] Entrevista gravada na EM 2, no dia 23 dez. 2015, com o gestor da escola.

Teatro pode assumir as aulas de Ensino Religioso? No momento em que há uma complementação de carga horária, como a observada na situação anterior, quais aspectos pedagógicos são levados em consideração?

Podemos afirmar, pelo observado no Segundo Cenário e em entrevistas realizadas, que o aspecto mais levado em consideração é o do funcionamento das aulas e da manutenção dos(as) alunos(as) em atividade, tirando-os da ociosidade das aulas vagas, uma espécie de "tapa-buraco". Afinidade e disponibilidade do docente, em detrimento à sua formação, nos parece que são os critérios primeiros para a efetivação da complementação de carga horária. Há tempos isso vem causando graves danos ao ensino das linguagens artísticas na escola. No entanto, continuamos observando esse tipo de prática efetivar-se dentro das escolas.

Como combinado com a professora, seguimos para a observação das aulas na turma B do 8º ano, que é formada por 42 alunos, entre 13 e 14 anos, com quase dois terços da turma compostos por meninos. Na sala de aula, as mesas e cadeiras são dispostas em dupla, formando três filas, com um birô de concreto e quatro ventiladores grande fixados nas paredes.

Foto 10 - Sala de aula da EM 2

Fonte: Foto do autor.

Durante toda a IV unidade letiva, a P2 seguiu a Matriz Curricular para Teatro, documento que integra a PERMR, com os seguintes conteúdos: Comédia de Costumes – conceito e contextualização; Dramaturgos: Molière (França), Martins Pena e Artur Azevedo (Brasil); Elementos do Teatro: personagem (expressão corporal, vocal, gestual e facial), espaço, figurino, cenário; Texto Dramático.

Observamos que a P2 utilizou diversos procedimentos metodológicos na abordagem dos conteúdos, como: breve pesquisa sobre a vida e a obra dos dramaturgos Molière, Martins Pena e Artur Azevedo; aula expositiva sobre as características da comédia de costumes; apreciação da filmagem do espetáculo *O Caixeiro da Taverna*, de Martins Pena, pela Cia Mamborê de Teatro; leitura de textos dramáticos representativos da comédia de costumes; e elaboração escrita de pequenas cenas utilizando as características da comédia de costumes a partir de notícias publicadas em jornal impresso. De todas as aulas observadas, apenas uma foi realizada no pátio da escola com a prática de jogos teatrais[29]. Todas as demais tiveram a sala de aula como espaço de trabalho.

Das propostas metodológicas relatadas acima, duas nos chamaram a atenção pelo envolvimento distinto provocado nos(as) alunos(as). A primeira foi a apreciação da filmagem do espetáculo *O Caixeiro da Taverna*, quando a grande maioria da turma, numa apatia declarada, debruçou-se sobre os braços e, de cabeça baixa sobre a mesa, assim permaneceu pelo tempo da exibição. O texto conta a história de um caixeiro português que finge ser solteiro para conquistar a viúva Angélica Pereira, dona da taverna, e tornar-se sócio. A peça, escrita em 1845, é um legítimo exemplo da comédia de costumes, com seus característicos quiprocós.

Nos parece que alguns fatores contribuíram para que a apatia tomasse conta dos(as) alunos(as): a pouca qualidade técnica do vídeo projetado — imagem e áudio; o pequeno tamanho da projeção em quadro branco; o longo tempo da exibição — 52’46”; o calor e a pouca ventilação na sala de aula.

[29] O sistema de jogos teatrais, estruturado pela norte-americana Viola Spolin, tem seu fundamento no jogo regrado com o único objetivo promover a espontaneidade. O objetivo do sistema não é a interpretação, mas a atuação que surge da relação de jogo.

Foto 11 - Projeção de filme na EM 2

Fonte: Foto do autor.

A outra atividade que nos chamou a atenção foi a leitura, compartilhada entre os(as) alunos(as), do sétimo quadro do texto *A Eleição*, de autoria de Lourdes Ramalho. A peça conta a história da primeira eleição democrática na cidade de Fundão depois da ditadura militar, com uma forte sátira à compra e venda de votos, às fraudes, a agressões e fofocas que sacodem a vida das cidades interioranas brasileiras.

Antes de iniciar a leitura, a P2 contextualizou a obra, trazendo dados sobre a dramaturga Lourdes Ramalho, assim como um detalhamento dos elementos que caracterizam um texto dramático. Finalizada a primeira leitura, a P2 perguntou aos(às) alunos(as) se desejavam fazer uma outra leitura, o que recebeu como resposta um uníssono *sim*, revelador do interesse e da empolgação da turma. Dessa forma, foi organizado um outro elenco e deu-se a segunda leitura do texto. Percebemos, nesse momento, que os(as) alunos(as) leitores(as) investiram numa caracterização vocal com inflexões criativas e contracenas durante os diálogos, gerando na turma um clima de atenção, expectativa e alegria.

Foto 12 - Leitura de texto pelo 8º. B da EM 2

Fonte: Foto do autor.

Consultando o documento PERMR (RECIFE, 2014, p. 80), constatamos que a opção metodológica assumida pela P2, nas aulas observadas, dialoga com a adotada na rede, que concebe o Ensino da Arte a partir da relação dialógica das três ações da abordagem triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (1997; 2001), que são o ler, o contextualizar e o fazer artístico, portanto ações que "não se restringem ao saber fazer, mas ao saber ler e refletir sobre as produções artístico/culturais em diferentes contextos (tempos/espaços/culturas)", como afirma o documento.

O mesmo envolvimento acontecido com a leitura do texto não continuou durante os jogos teatrais vividos na penúltima aula do bimestre, quando a turma nos pareceu pouco à vontade com aquela prática que exigiu uma disponibilidade corporal durante a sua realização. Segundo Spolin (2007, p. 29), os jogos teatrais "[...] podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. [...] São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo", mas acreditamos que isso só é possível a partir de uma prática sistemática e devidamente engendrada no planejamento de ensino. Do contrário, uma vivência esporádica e desarticulada, como a que observamos, não chegará a ter esse alcance. Porém, poderá despertar algum interesse pela manifestação cênica, criando, assim, um caminho para o diálogo com as atividades de experimentação e criação.

Indagada sobre o processo vivido nos bimestres letivos anteriores, a P2 nos disse[30] que:

> Na primeira unidade, com o 8º ano, foram os conteúdos das Artes Visuais. Na segunda unidade: eu vi origem do teatro; as primeiras manifestações do teatro no Brasil; teatro elisabetano. [...] Em Artes Visuais, foi plumagem, arte indígena. Aí, eu aproveitei, pra já fazer num âmbito maior, pegar em ritual, essa coisa mais ritualística.
> E, na terceira unidade, foi fotografia, foi só Artes Visuais. Porque aí foi um conteúdo que mobilizou muito eles. Então, assim... eles foram descobrindo os fotógrafos, foram descobrindo essa fotografia de cunho artístico. Fazendo distanciamento, um pouco do que eles vivenciam muito que é o universo da *selfie*. Aí, demandou mais, o conteúdo gastou mais tempo. Eles fizeram fotografia, contextualizaram a fotografia, falaram desse sentimento da fotografia, falaram da descoberta da fotografia... então não entramos em Teatro.

A partir da resposta da P2, constatamos que a docente transitou pelo Ensino das Artes Visuais com a turma do 8º B, assim como nas outras modalidades de ensino em que atua no Segundo Cenário. Essa prática nos parece ser muito recorrente na rede municipal de ensino do Recife. Lembramos aqui que, da lista de dez docentes de Teatro fornecida pela Divisão de Anos Finais, uma parte do conjunto dos(as) oito professores(as) afirmou que não estaria contemplando o Ensino do Teatro no IV bimestre letivo e a outra parte confirmou que não contempla, em bimestre algum do ano letivo, os conteúdos do Teatro nas modalidades de ensino em que atuam. A P2 justifica sua prática, alegando que:

> Penso que esse aluno, ele tem que ter a maior formação possível dentro desse bloco Arte. Se a gente não tem o ideal de ter as quatro modalidades contempladas com o professor especialista da área... Esse é o meu grande nó: essa questão de ser... ter uma tendência polivalente. Muito embora a prefeitura deixe, o município, deixe muito tranquilo no sentido de você dar a sua habilitação. Como eu conheço um pouco da área de Artes Visuais, então a coisa que eu penso, comigo, que é melhor você dar mais que só o foco do currículo de Teatro. Talvez seja um questionamento, uma interrogação que vai me perseguir durante toda a minha prática. Foco só em Teatro? Me aprofundo só em Teatro?
> [...] Acho que eu não me sentiria no conforto de só dar teatro, porque eu penso que eles precisam ver o currículo de Artes Visuais, que eles precisam ver o currículo de Música e que eles precisam ver o currículo de Dança. Então, imagine que só tivesse eu nessa escola, dando do 6º ao 9º ano e aplicando só minha área de conhecimento Teatro: o menino vai ver apenas Teatro? Aí ele vai chegar no Ensino Médio sem saber que teve uma pintura rupestre, as coisas ligadas às artes, ou eu vou abrir esse meu universo de Teatro para abarcar as outras coisas?
> [...] É uma coisa que me inquieta, e eu não sei dizer se tá certo esse caminho ou se tá certo esse outro caminho. Agora, eu prefiro ir dessa forma porque eu sei que eles fizeram um caminho onde pode estar mesclando essas linguagens.

As inquietações pedagógicas apresentadas pela P2 trazem para nosso debate um aspecto muito discutido pelas Teorias Críticas e Pós-Críticas ao falarem do currículo como um campo dinâmico, processual e alvo das ações dos diversos agentes da prática pedagógica. Sacristán (2000) nos diz que, para melhor compreensão do sistema curricular, é importante

[30] Entrevista gravada na EM 2, no dia 23 dez. 2015, com a P2.

observar as relações estabelecidas entre suas fases, entre elas o currículo moldado pelo professor. Segundo o autor, o professor é:

> Um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos, etc. [...] é um "tradutor" que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares (p. 105).

Sacristán, ao falar do currículo moldado pelo professor, toca diretamente no aspecto da autonomia relativa do docente, em que este recorre ao seu repertório individual de saberes e conhecimentos, acumulados na sua experiência profissional e social, reconhecidos e adquiridos nos processos científicos para tomar decisões, fazer suas escolhas e organizar o seu planejamento, com consequências significativas para a prática pedagógica. A P2, apesar de expor a sua dúvida — se a prática exercida é o melhor caminho —, acaba ratificando que a mesclagem/alternância dos conteúdos elencados na Matriz Curricular para o Ensino das Artes Visuais com os da de Teatro é um ganho para a formação dos(as) alunos(as) porque amplia o contato destes(as) com a linguagem da arte.

A partir desse posicionamento, as dúvidas agora são nossas: O fato de um(a) docente(a) "conhecer um pouco da área de Artes Visuais" garante o seu ensino comprometido com uma experiência estética significativa para os(as) alunos(as)? Em que medida a prática defendida pela docente ratifica a ideia de que qualquer professor(a) pode assumir o componente curricular Arte na escola? O que importa mais ao Ensino da Arte na Educação Básica: uma mesclagem/alternância de conteúdos das linguagens artísticas ou uma experiência estética significativa e transformadora em uma delas? Será que o universo do teatro e os conteúdos elencados na Matriz Curricular não são suficientes para possibilitar aos(às) alunos(as) uma visão crítica sobre o mundo e sobre si mesmos(as)? Por fim, perguntamos: o currículo para o Ensino do Teatro, como linguagem estabelecida dentro da escola, deverá oferecer "a maior formação possível" ou a melhor formação possível aos(às) alunos(as)?

Como resposta às questões anteriores ou no mínimo uma provocação/reflexão, citamos a Profa. Célida Salume Mendonça, que nos diz:

> Um dos maiores desafios para o ensino de teatro nas escolas públicas é construir uma nova atmosfera para a experiência teatral e ajudar os alunos a encontrarem sentido nas atividades que desenvolvem nessas aulas, possibilitando que sintam sua contribuição como indispensável para esse processo. Isso implica uma mudança epistemológica no ato de ensinar para uma pedagogia crítica, que se utiliza de uma postura investigativa e do sentimento de autoria no aprendizado artístico, transformado em saber (2013, p. 146).

A elaboração de questões como as construídas até aqui, livremente inspiradas no conceito brechtiano de estranhamento, vem nos ajudando a compreender cada vez mais as cenas onde se desvelam a dinâmica do currículo (em ação) para o Ensino do Teatro. A pesquisa deverá apontar respostas para algumas dessas indagações/inquietações e para outras apenas caminhos possíveis que nos levarão a outras tantas questões — disso temos certeza.

Para encerrar a descrição do nosso Segundo Cenário, traremos para a cena duas ações desenvolvidas pela P2 que não estavam no nosso alvo de observação, mas que consideramos pertinentes ao nosso estudo.

Primeira ação: *Em Nome da Liberdade*

Certo dia, após o encerramento das observações no 8º B, acompanhei a P2 até a sala do 9º ano, onde a docente iria iniciar a aula do componente curricular Ensino Religioso. No trajeto pelas rampas do Segundo Cenário, a docente nos falou da culminância, envolvendo música e teatro, que estava sendo preparada por ela e pelos(as) alunos(as) da turma.

Ao tomar conhecimento dessas informações, passamos a frequentar as aulas do 9º ano com uma curiosidade investigativa enorme, pois percebemos que ali também havia algo para ser observado, pesquisado, coscuvilhado, compreendido, refletido. Percebemos que ali, pelo pouco que ouvimos da P2, o teatro se fazia presente, manifestava-se de outra forma, ocupava um espaço importante. Então, estimulados por tudo o que nos foi dito, acompanhamos a docente nas últimas cinco aulas com o 9º ano, até o encerramento das atividades letivas.

Segundo a P2, em uma aula do III bimestre encontrou os(as) alunos(as) do 9º ano em um debate caloroso sobre as manifestações ocorridas em diversas capitais brasileiras, que tiveram como pauta um conjunto de reivindicações sociais, políticas e econômicas. Nesse debate caloroso, entre defesas, argumentos e contra-argumentos, a frase "volta dos militares", dita por um(a) dos(as) alunos(as) chamou a atenção da P2. Ao questionar sobre o teor da frase, a docente logo percebeu que os(as) alunos(as) desconheciam o período da ditadura militar no Brasil e foi rapidamente requisitada por eles(as) a esclarecer tal assunto.

Dados os devidos e breves esclarecimentos, a P2 viu ali, a partir do debate, uma possibilidade de fomentar uma discussão sobre a ditadura militar e sua relação com a Igreja Católica progressista, já que estava responsável pelo componente curricular Ensino Religioso, mas avessa aos conteúdos listados na sua matriz[31]. Teve a oportunidade, então, de ampliar a discussão para o contexto de censura e cerceamento das linguagens artísticas.

[31] Eixo: Tempos e Espaços das Espiritualidades. Conteúdos/Saberes: métodos desenvolvidos pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o transcendente, consigo mesmo, com os(as) outros(as) e com o

A P2 utilizou um percurso metodológico que envolveu uma pesquisa sobre a vida e atuação política de D. Helder Camara no contexto da ditadura militar; um bate-papo dos(as) alunos(as) com o jornalista Samarone Lima[32] no Segundo Cenário; a elaboração escrita de pequenas cenas, por grupos de alunos(as), a partir do material coletado nas ações anteriores, e sua posterior costura dramatúrgica, realizada pela P2, de um texto que tem como título *Em Nome da Liberdade*. Esse texto é composto por seis cenas que retratam personagens como D. Helder Camara, Pe. Henrique e Pe. Vito Miracapillo dando depoimentos das ações dos militares sobre suas atuações políticas e eclesiais, assim como uma jornalista que, após nove meses investigando tudo o que se passava por trás do regime militar, tem sua matéria proibida pelo editor do jornal em que trabalha. Também fazem parte do texto trechos da poesia *Os Estatutos do Homem*, de Thiago de Mello, e *Cálice*, composição de Chico Buarque de Hollanda. Esta última serviu para uma das coreografias elaboradas pelos(as) alunos(as).

Sobre a opção pelo formato teatral para o trabalho, a P2 nos esclarece:

> Eu acho que isso foi meio que acontecendo concomitantemente, porque, como eles tinham esse grito meio que revoltoso, no sentido de eu não estar com eles dando Arte e eles queriam que eu desse Arte, eu não sei assim a fala... que momento eu... Eu acho que fui dizendo assim "a gente pode ir fazendo...". E eu acho que o teatro, para gritar a ditadura, talvez não tenha uma linguagem mais próxima. Essa coisa que eu posso gritar, posso falar... O teatro é altamente revolucionário nesse aspecto.
> E ele teve uma proximidade, nesse período de ditadura, né? É uma pena que eu não pude ir com eles... Era uma aula por semana, mas teve momentos que eu tive muito o desejo de trazer o Teatro Fórum, sair um pouco... de apresentar Boal, trazer um Oficina... quem são essas pessoas lá e essas pessoas aqui. Então, talvez, se eu tivesse com eles mesmo, porque eles têm um currículo, parece meio próximo, eles estudam Boal no 9º ano. Então, eu acho que talvez eu tivesse ficado muito mais feliz. Eu penso que é uma linguagem para a temática muito próxima para o teatro. Porque eu acho que as artes já trazem essa liberdade de falar do que deseja, do que sonha, do que dá medo, do que conhece, do que desconhece. Eu acho que o teatro, por ser ao vivo, em cores, ele é vida, tenho uma sensação assim... a linguagem que mais mostra o vivo, próximo do homem, é o teatro.

Nas cinco aulas observadas, verificamos uma turma envolvida, inventiva, propositiva e autônoma com o trabalho em fase final de construção. Os ensaios aconteceram, majoritariamente, na própria sala de aula do 9º ano, entre cadeiras e mesas. Apenas os dois últimos foram realizados no pátio da escola. Dos 29 alunos, dezessete tomaram parte no trabalho cênico, formado na sua maioria por meninas. Momentos antes da apresentação, foi perceptível a apreensão dos(as) alunos(as) ainda repassando coreografias, músicas e texto.

---

mundo. Eixo: Ética entre a para Além das Religiões. Conteúdos/Saberes: diálogo: diferentes abordagens espirituais dos modos de sobreviver e conviver, de vivenciar a sexualidade e organizar as famílias (nas várias formas em que se apresentam hoje), (RECIFE, 2015, p. 211-212).

[32] Samarone Lima é jornalista e autor do livro *Zé*, que conta a história de José Carlos Novais da Mata Machado, militante mineiro da Ação Popular que foi morto no período do regime militar pelo DOI-CODI. Vive no Recife desde 1987 e tem mais alguns livros publicados, entre eles: *Clamor*, *Estuário* e *Viagem ao Crepúsculo*.

Pouco a pouco, o pequeno pátio da escola foi sendo tomado pelos(as) alunos(as) das outras turmas, pelos(as) professores(as) e funcionários(as). O gestor da EM 2 solicita silêncio de todos(as), e uma das alunas do 9º ano dá as boas-vindas e esclarece o que irão apresentar. Vale lembrar que esse momento também serviu como encerramento do ano letivo e conclusão da turma do 9º ano na EM 2.

Ao lançarmos o olhar para a plateia, pudemos verificar um grupo heterogêneo na recepção do trabalho, com níveis diferentes de atenção e interesse revelados por alguma dispersão e conversas paralelas. Durante os quinze minutos da apresentação, nos pareceu que momentos como aquele, apesar de já existirem, ainda precisam ser melhor pensados e executados na/pela escola, pois eles carregam um potencial poderoso de aprendizagem para todos os envolvidos no evento — seja para quem faz, seja para quem observa. No entanto, não foi devidamente valorizado.

Apenas um pedido de silêncio não será o suficiente para conduzir a plateia ao diálogo com o apresentado, não será o suficiente para provocar, nos que observam, uma fruição e reelaboração da história contada. O pedido de silêncio deverá ser feito, sim, à escola. De preferência, muito anteriormente à descida dos alunos para o pátio, porque a escola precisa entender que a construção de um momento como aquele começa em torno dos propósitos epistemológicos do Ensino do Teatro e da formação de um currículo que favoreça, na diversidade dos fazeres e pensares, o exercício constante da experiência, voltada para um processo de alfabetização estética. O ato de se colocar/mostrar/exibir para o outro, assim como o de olhar/apreciar/assistir o outro, essências do fazer teatral, no exato momento em que acontecem extrapolam o campo restrito do ensinar e aprender Teatro e se alargam, contribuindo para a formação humana dos sujeitos.

Foto 13 - Apresentação Em Nome da Liberdade na EM 2

Fonte: Foto do autor.

Em entrevistas realizadas com alguns(algumas) alunos(as) do 9º ano, sobre o trabalho realizado, eles(as) nos disseram[33]:

> - Sempre gostei de teatro, novela, séries, *shows*... essas coisas todas. E sempre foi um sonho. E, agora, despertou mais ainda. Mas eu nunca tive coragem de fazer aula de teatro, porque eu tinha medo. Quando ela [a P2] trouxe isso, me despertou, e eu quero fazer isso pro resto da minha vida. (Iuri)
> - Foi a nossa primeira experiência com teatro, com tudo, com a dança... falar em público e dançar... tirou bastante a timidez de cada aluno. A experiência que a gente teve foi boa, porque é uma coisa que a gente leva pra vida toda, levando em conta a timidez que a gente precisou deixar de lado, nos ajudou bastante, dessa forma. (Madalena)
> - Esse ano foi um dos melhores porque eu ganhei mais conhecimento, querendo ou não, porque antes eu era muito tímida... eu tocava violão, mas era só pra mim, nem na frente da minha mãe eu não tocava. Foi quando veio essa ideia, esse ano foi bem produtivo. Mostrei que eu sei, deixei a timidez de lado. Esse ano, tô aí! (Perla)
> - Uma atividade como essa, como elas disseram, tira a timidez das pessoas, e, querendo ou não, as pessoas vão se interessar mais pela aula. E isso vai ajudar não só na matéria da peça... mas em outras matérias, outras disciplinas, eles vão ficar mais concentrados em certas matérias que, geralmente, eles não são concentrados. (Cássia)
> - Mas é uma coisa grandiosa pra quem nunca fez nada do tipo... isso tá sendo uma coisa incrível pra gente. A gente tá descobrindo mais e mais coisas, tá aprendendo teatro, atuação, essas coisas, enfim... isso não é uma coisa grande, mas, pra gente**,** é extraordinário. (Geiza)

[33] Entrevista gravada na EM 2, no dia16 dez. 2015, com os(as) alunos(as) Iuri, Madalena, Perla, Cássia, Geiza, Carla e Edson, nomes fictícios dos(as) alunos(as) entrevistados(as).

> - Me despertou mais vontade de seguir o que eu quero, desde uma certa idade que eu descobri que eu gostava muito de música. E, quando a professora trouxe o teatro pra cá, foi quando despertou mais ainda o meu lado artístico. Aí... vou mudar de vida, se Deus quiser, eu chego onde eu quero chegar. (Carla)
> - Eu acho que meu lado artístico... Como todos, e a vontade de querer fazer isso pro resto da vida. Eu sempre tive vontade de atuar, de cantar e dançar, eu sempre tive uma insegurança, porque eu sou muito desengonçado e minha voz não é uma das melhores vozes do mundo. Então, eu sempre tive insegurança com isso. Mas eu também gosto muito disso e, se eu tiver oportunidade de trabalhar com canto e dança, eu também gostaria de trabalhar nessa área. (Edson)

Quando indagado, de forma semelhante aos(às) alunos(as) do 9º ano, sobre o trabalho desenvolvido pela P2, o gestor do Segundo Cenário nos disse[34]:

> A gente viu a espontaneidade deles. teve aluno que fez questão de não pegar no papel. Alguns se justificaram "porque outra não veio e eu tô fazendo a parte dele, então a gente vai ler um pouquinho", mas teve aluno que segurou ali, sozinho, e vi um empenho, vi a dedicação. E eu digo porque antes ele fazia assim "professor, a gente tá num... a gente pode ficar aqui 15 minutos depois da aula, lá na sala de aula?". Eu disse "pode, daqui a pouco a menina vai passar pra varrer, mas eu digo a ela que demore um pouquinho". Então, a gente percebe que se tiver o toque, o empurrão, eles vão, eles vão com certeza. E ainda tem o contexto histórico nessa peça né, ainda tem um contexto histórico.
> Por mim, quanto mais acontecesse isso, melhor. Se a gente tivesse, assim... Já até passou pela minha cabeça conversar aí em ter um momento cultural dentro da escola, momento cultural, que envolva a plástica, a música, a dança, o teatro, que envolvesse tudo. Se todas as turmas tivessem um trabalho pra apresentar, mesmo que seja só o visual, colado na parede, né? Um trabalho de dança, um trabalho musical, uma dança, um teatro... Que tivesse assim, uma semana, né? Hoje vai ser só musical, então quem tem arte musical pra apresentar, mesmo que fosse da que eles quisessem. Então eu acho assim, talvez eu vá precisar da ajuda da professora pra concretizar esse sonho, a gente ter, no segundo semestre, um momento cultural na escola, que envolva a dança, o teatro, as artes plásticas. E aí ela até pode ajudar as outras professoras, no sentido de dar dicas sobre que tipo de trabalho a professora pode pedir, solicitar, pra a gente ter essa... essa ideia concretizada aqui.

Após tais depoimentos, percebemos que os alunos do 9º ano delegam ao processo vivido a apropriação de saberes teatrais, assim como a construção de um encorajamento para os enfrentamentos pessoais e a superação de obstáculos sociais. Revelam também que a experiência vivida permanecerá "pro resto da vida", como uma marca guardada na memória, lembrando com afetuosidade e contentamento o processo construído. Portanto, nos parece que:

> A montagem de espetáculo na escola, se trabalhada de maneira orgânica e envolvendo alunos e professor nas decisões a serem tomadas, converte-se em oportunidade de conhecimento das convenções teatrais, favorece a descoberta, a percepção de diversos pontos de vista e o desenvolvimento da socialização. No que diz respeito à relação professor-aluno, acreditamos que uma aprendizagem significativa ocorre, principalmente, quando o aluno participa ativamente de seu processo de aprendizagem e o professor atua como mediador entre o saber e o aluno (MENDONÇA, 2013, p. 147).

[34] Entrevista gravada na EM 2, no dia 23 dez. 2015, com o gestor da escola.

O gestor do Segundo Cenário reconhece e valoriza a ação desenvolvida pela P2, revelando o desejo de momentos semelhantes, envolvendo toda a escola, mobilizando todos(as) os(as) alunos(as) para uma interação mais íntima com os conteúdos das linguagens artísticas. Esse posicionamento, somado ao conjunto das situações observadas, nos faz acreditar que o Ensino do Teatro poderá encontrar espaço fértil para discussão, experimentação e reflexão no Segundo Cenário, possibilitando uma prática pedagógica engajada, crítica e propositiva, favorecedora de uma formação humana e estética.

Segunda ação: *O Castigo da Soberba*

A segunda ação que iremos descrever trata-se da atuação da P2 com os alunos do 5º ano, grupo que a docente acompanha semanalmente de forma voluntária, desde o início do ano letivo de 2016, em comum acordo com a professora pedagoga responsável pela turma.

Durante o IV bimestre, a docente montou com o 5º ano uma adaptação do texto *O Castigo da Soberba*, do dramaturgo Ariano Suassuna, integrando, assim, as comemorações do ano letivo que homenageia Ariano Suassuna na rede municipal de educação.

Imbuídos do espírito de um *flâneur* que rastreia o campo de observação com seu olhar atento e sensível para os aspectos de interesse dos estudos, alargamos um pouco mais o caminho estabelecido para a nossa pesquisa e acompanhamos a P2 em dois momentos de trabalho com o 5º ano. Sempre acompanhados pelos propósitos de compreender o currículo em ação do Ensino do Teatro na escola, observamos um ensaio e depois a apresentação dos(as) alunos(as) para toda a escola na última semana de aulas.

Pudemos perceber, durante o ensaio, um grupo de alunos(as) pouco familiarizado com a história contada e realizando marcações orientadas pela P2, embora alguns(algumas) tenham demonstrado uma leitura fluida do texto. No momento da apresentação para toda a escola, o grupo de alunos(as) mostrava-se pouco à vontade diante da plateia, escondendo-se uns atrás dos(as) outros(as) ou mesmo levando o texto escrito ao rosto, como na imagem a seguir (Foto 14). Pequenos risos desconcertantes, conversas ao pé do ouvido e postura corporal desatenta (Foto 15) durante a apresentação revelaram, aos nossos olhos, certa vergonha dos(as) alunos(as) para com aquele momento de exposição, denunciando o pouco ou quase nenhum envolvimento com o jogo.

Foto 14 - Alunas do 5º ano da EM 2

Fonte: Foto do autor.

Foto 15 – Alunos(as) do 5º ano da EM 2

Fonte: Foto do autor.

Apesar de tudo isso e da ausência de alguns integrantes, o grupo seguiu com a apresentação por 35 minutos, diante de uma plateia que foi se inquietando com o passar do tempo, não estabelecendo um vínculo com o que estava sendo apresentado, dispersando-se com conversas paralelas e uso de celulares.

Situação semelhante, em alguma medida, foi possível perceber na apresentação do 9º ano, já relatada anteriormente, com algumas variantes que nos parecem importantes a serem consideradas, como: o tempo de apresentação (a do 9º ano teve a duração de quinze minutos, enquanto a do 5º ano 35 minutos); a natureza do texto (o 9º ano teve uma participação efetiva na discussão da temática e construção do texto apresentado, já o texto apresentado pelo 5º ano foi escolhido e adaptado pela P2); a maturidade das turmas e sua representação dentro daquele universo do Segundo Cenário (o 9º ano é a última turma do Ensino Fundamental II e, assim, possui certa ascendência diante das demais, enquanto o 5º ano faz parte dos anos iniciais do Ensino Fundamental).

Diante do Primeiro e Segundo Cenários apresentados e descritos por nós até aqui, verificamos que o teatro é muito presente dentro do ambiente escolar, aparecendo aqui e acolá nos planejamentos dos professores, ora subordinado a uma utilização factual, momentânea e eventual de componentes curriculares diversos (5º ano do Primeiro Cenário – *O Auto da Compadecida*; 5º ano do Segundo Cenário – *O Castigo da Soberba*; 9º ano do Segundo Cenário – *Em Nome da Liberdade*), ora no atendimento a projetos e orientações curriculares, como a Matriz Curricular para o Ensino do Teatro (8º ano do Primeiro Cenário – *O Auto da Compadecida* e 8º ano B do Segundo Cenário – Comédia de Costumes).

As ações aqui relatadas, e outras tantas observadas, indicam que o Ensino do Teatro ainda necessita de uma reflexão adensada sobre seus propósitos pedagógicos por todo o conjunto da escola, embora seja reconhecido como importante e fundamental para a formação dos(as) alunos(as).

Essa importância é manifestada no documento PERMR, publicado pela Secretaria de Educação, que está organizado em seis cadernos, distribuídos da seguinte forma: *Fundamentos Teórico-Metodológicos*, lançado no ano de 2014; *Educação Infantil*; *Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano*; *Educação de Jovens, Adultos e Idosos*; *Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares*; e *Tecnologia na Educação*. Os últimos cinco cadernos foram lançados no ano de 2015 e, até agora, apenas disponibilizados virtualmente na página da Escola de

Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Prof. Paulo Freire[35]. O referido documento foi construído pela equipe técnica; coordenadores(as) pedagógicos(as); gestores(as); docentes dos anos iniciais e dos anos finais da rede municipal de ensino do Recife[36], cujo objetivo foi:

> De implantar uma política educacional integrada, e que articule as unidades educacionais para a renovação, inovação e resposta ao complexo desafio de aprender e ensinar, criando uma cultura de compartilhamento, com ênfase nas relações humanas e na educação de qualidade (RECIFE 2015, p. 17).

Concebendo a escola como espaço de construção das identidades, do conhecimento e das práticas sociais, o documento PERMR é referendado pelas Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, e sua formulação foi pautada "[...] nos princípios da ética, liberdade, solidariedade, participação, justiça social, pluralismo de ideias e respeito aos direitos" (RECIFE, 2015, p. 22).

A organização pedagógica da rede municipal de ensino do Recife, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, toma como norteadores de sua política educativa e ações pedagógicas os princípios éticos, políticos e estéticos. Sobre este último princípio, diz o documento PERMR:

> Cultivo à sensibilidade juntamente com a racionalidade; *enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade*; valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. A experiência educativa vivenciada à luz desse princípio *propiciará a participação em experiências diversificadas, que valorizem o ato criador*, a partir da singularidade de cada educando, por meio de vivências culturais que estimulem a autoestima, a iniciativa, a comunicação, a organização, *a apropriação de diferentes linguagens e a convivência em grupo na busca de soluções para situações-problema* (*ibidem*, p. 25, grifo nosso).

Chamamos a atenção para o grifo na citação acima porque verificamos, através das nossas observações e de entrevistas realizadas, que os aspectos destacados no princípio, apesar de toda a adversidade estrutural existente nas escolas visitadas, foram, em alguma medida, garantidos pelas ações docentes desenvolvidas naquele tempo e espaço da nossa pesquisa de campo, como já dito anteriormente, e como podemos conferir nos depoimentos dos(as) alunos(as) a seguir:

> - Falar em público e dançar me tirou bastante a timidez. A experiência que a gente teve foi boa, porque é uma coisa que a gente leva pra vida toda. (Pedro – 9º ano, EM 2)

---

[35] Disponível em: http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/politica-de-Ensino. Acesso no dia 14 mar. 2016.

[36] Também participaram como consultores/leitores críticos, professores de diversas Instituições de Ensino Superior do Estado. Nesse contexto, fizemos parte da equipe de leitores críticos do componente curricular Arte.

> - Trouxe a comunhão entre os amigos. Porque é o que tem que haver na escola. Não tem que ter briga, essas coisas. Tem que haver uma comunhão, porque, se um cair, o outro vai lá e levanta. Foi isso. (Laura – 8º ano, EM 1)

Na explicitação que o documento PERMR faz, em seu primeiro caderno, intitulado *Fundamentos Teórico-Metodológicos*, podemos verificar que a rede municipal concebe o currículo como "[...] uma seleção da cultura e a cultura se constituindo como um espaço em que significados se produzem", portanto, um "currículo como uma prática de significação que, se expressando em meio a conflitos e relações de poder, desempenha importante papel na produção da identidade e da diferença" (2014, p. 56).

A filiação teórica do documento PERMR com as Teorias Crítica e Pós-Crítica do Currículo é revelada em diversos momentos dos cadernos analisados por nós — *Fundamentos Teórico-Metodológicos* e *Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano* — quando explicitam o entendimento do processo de ensino-aprendizagem, prática pedagógica, processo avaliativo, pedagogia de projetos, interdisciplinaridade, ação docente, como podemos verificar nas citações a seguir:

> - [...] um texto curricular se compõe dos muitos textos da docência e das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que ensinam e aprendem os diferentes saberes, torna visíveis as práticas significativas e abriga várias formas de pensar e agir, pois acredita que o consenso pode silenciar vozes (*ibidem*, p. 33-34).
> - [...] as(os) educadoras(es) comprometem-se com uma educação que abra espaço aos conhecimentos e referências que os estudantes trazem de seu contexto social e cultural e que os ajudem a incorporar os conhecimentos disciplinares e as experiências escolares vividas, ampliando sua formação espiritual, ética, estética e intelectual. Uma educação que implique, para esses estudantes, a saída da condição de invisíveis em que se encontram para se tornarem aqueles que sabem propor, debater, argumentar, decidir, construindo novos significados para o local onde vivem, para os direitos, para os saberes das diferentes culturas (*ibidem*, p. 41).
> - [...] a escola, local de convívio de diferentes culturas, tem a responsabilidade como espaço de formação, e a obrigatoriedade definida por lei, de formar para a valorização de diversidade (*ibidem*, p. 54).
> - [...] aliada à preocupação de valorizar os conhecimentos que podem ser elaborados na própria instituição de ensino, partindo-se dos interesses e vivências das(dos) estudantes, e de incluir nessa seleção o ensino e aprendizagem de valores e atitudes, nota-se a clareza de que os conteúdos conceituais relativos às disciplinas não devem ser deixados de lado (*ibidem*, p. 103).
> - [...] partindo da premissa de que o currículo é um processo de significação, a avaliação pode ser tomada como reflexão sobre a construção deste processo. Portanto, no inseparável processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação tem estreita relação com a construção da identidade e autonomia das(os) estudantes, docentes e demais envolvidos no percurso de construção das aprendizagens e suas significações. Ela pode ser constituída de momentos de reflexão, acompanhados, coletivos, institucionais, que abraçam o contexto e o indivíduo, simultânea e dialeticamente. Que compreendem a educação nos espaços da sala de aula, nas interações diversificadas em outros espaços escolares e nas trocas que acontecem para além dos muros da escola (*ibidem*, p. 127).

Sobre o componente curricular Arte, o documento da PERMR explicita sua escolha metodológica pela abordagem triangular, sistematizada pela pesquisadora e professora Ana

Mae Barbosa, que concebe o Ensino da Arte a partir da articulação de três eixos: o ler e o contextualizar das produções artístico/culturais em contextos diversos (tempos/espaços/culturas) e o fazer artístico.

As Matrizes Curriculares elaboradas para as quatros linguagens artísticas — Artes Visuais, Dança, Música e Teatro — são compostas pelos Direitos de Aprendizagem, Objetivos e Conteúdos, abrangendo toda a escolaridade dos nove anos do Ensino Fundamental. Os conteúdos elencados para cada ano da escolaridade, a partir dos eixos anteriormente descritos, objetivam que o(a) aluno(a) seja um(a) leitor(a) de Arte, ao conhecer, compreender e interpretar os elementos compositivos da linguagem artística estudada, posicionando-se de forma crítica e reflexiva; um(a) conhecedor(a)/pesquisador(a), sendo capaz de analisar, comparar e relacionar contextos diversos das produções culturais estudadas; e um(a) autor(a)/produtor(a) de formas expressivas, criando, recriando e desenvolvendo poéticas, sistematizando e refletindo sobre elas.

Outra evidência da filiação teórica do documento PERMR às Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo está posta nas temáticas definidas para cada bimestre letivo dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a saber: "Diálogo com a diversidade estética e cultural", "Diálogo com as tradições culturais", "Diálogo com as modalidades artísticas e a produção local à universal", "Diálogo com gêneros em diferentes tempos históricos e culturais", "Diálogo com a identidade e o meio ambiente", "Diálogo entre os tempos históricos e a contemporaneidade", "Diálogo com diferentes culturas", "Diálogo com a cultura local e com as modalidades artísticas" (RECIFE, 2015, p. 82). Podemos verificar que as temáticas trazem as categorias da cultura, identidade, alteridade e diferença, assim como a ideia do currículo como o local de criação e produção de significados sociais (GIROUX, 2011). Nesse sentido, o documento defende o conceito de Arte como:

> [...] produção de conhecimento histórico, cultural, filosófico, sociológico e está em permanente transformação. Constitui-se de carácter simbólico e estético, permeia toda a existência humana e revela as potencialidades do sujeito como ser sensível, perceptivo, pensante, criador e crítico (RECIFE, 2015, p. 80).

Como nos diz Sacristán, o currículo prescrito não deve ser compreendido como um "[...] tratado pedagógico e um guia didático que oferta planos elaborados para os professores, porque tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educativa geral, do que ordenar os processos pedagógicos nas aulas" (2000, p. 118).

Portanto, a partir do exposto, percebemos que o documento da PERMR representa um avanço significativo por defender e inserir as quatro linguagens do campo da Arte — Artes Visuais, Dança, Música e Teatro — como componentes curriculares obrigatórios em todo o

Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). Certamente, esse avanço foi fruto de muitos enfrentamentos políticos e ideológicos na garantia de um Ensino da Arte voltado para a construção de sujeitos humanos, críticos e sensíveis diante de si e dos outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar estas considerações finais, retomamos a primeira linha escrita na introdução desta dissertação: *As razões que me trouxeram até aqui são as mesmas que me levarão para além daqui.* Confessamos que, ao escrevê-la, há tempos, não pensamos que a retornaríamos neste exato momento, mas assim o fazemos porque a sistematização da presente pesquisa nos impulsiona a novas idas ao campo de pesquisa em um futuro breve, certamente com novos olhares, outros interesses e perspectivas.

Currículo, Ensino do Teatro e prática pedagógica como grandes categorias sobre as quais nos debruçamos trouxeram a oportunidade de refletirmos sobre as proposições vigentes em escolas municipais do Recife, mas também, e não poderia ser diferente, acabaram por possibilitar uma (re)visita à nossa própria prática docente, nos deslocando de certezas, movendo conceitos, afirmando princípios. As temáticas também trouxeram inúmeros desafios, tanto pela amplitude como pela escassez de estudos sistematizados na área, principalmente no campo da Pedagogia do Teatro.

Nosso interesse na presente pesquisa foi o de entender como acontece o Ensino do Teatro em escolas de Educação Básica, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do Recife. Para tanto, nos pareceu natural que olhássemos não apenas para o que dizem os documentos institucionalizados — ou, como fala Sacristán (2000), o currículo prescrito, normatizado —, mas também o conjunto das ações desveladas no cotidiano da escola e a relação dos seus agentes com aquele ensino, ou seja, o currículo em ação, o que de fato acontece no chão da escola, como afirma Moreira (2012). Uma vez definido nosso campo de atuação, fomos buscar, em outras pesquisas e estudos, uma ampliação do debate a fim de compreendermos melhor as variantes relativas às temáticas de nossa investigação. Embora a construção do estado da arte tenha tomado apenas o banco de teses e dissertações da Capes como fonte, já foi suficiente para entendermos os campos de interesse definidos nas pesquisas realizadas no período compreendido entre 2004 e 2014. Os resultados encontrados reforçam a pluralidade de atuação dos(as) pesquisadores(as) e a diversidade das teorias contemporâneas que dão sustentação aos referidos estudos, já constatada por Koudela (2006) ao definir os limites e o alcance da Pedagogia do Teatro.

A partir das categorias que orientaram nossa investigação, definimos o campo da pós-modernidade como lugar fértil para escolhermos o aporte teórico e estabelecermos o debate. Assim, assumimos a perspectiva de currículo trazida por Silva (2012), Moreira (2012), Goodson (2012) e Sacristán (2000), para os quais o currículo é um construto social em que se produzem e se criam significados sociais, numa arena de disputas e interesses. Portanto, o currículo precisa ser analisado em seus múltiplos aspectos, considerando variáveis

socioculturais diversas. Para o debate sobre o Ensino do Teatro, dialogamos com Santana (2000), Koudela (2006), André (2011), entre outros, que advogam o Teatro como área de conhecimento necessária à formação de todo e qualquer indivíduo. Os(as) referidos(as) autores(as) requisitam que o Ensino do Teatro na Educação Básica possa criar meios para que a experiência estética faça parte da formação humana dos(as) alunos(as), como estabelecer vínculos fluidos com as discussões sociais da contemporaneidade. No tocante à prática pedagógica, nos alimentamos das discussões fomentadas por Souza (2012) e Freire (1996, 2005), quando se referem à prática pedagógica como um processo dialógico, construído na e pela interação entre os diversos sujeitos — docentes, discentes e gestores(as). Dessa forma, devidamente estimulados e instrumentalizados pelo aporte teórico citado, seguimos para o campo de pesquisa.

Os caminhos traçados para este estudo foram orientados pelas metodologias pós-críticas, a partir das contribuições de Paraíso (2014) e Costa (2007), por acreditarmos que a dinâmica intrínseca às nossas categorias exigiriam também instrumentos dinâmicos que permitissem movimentos de aproximação e distanciamento, conexões e entrelaçamentos com diferentes campos teóricos. Para tanto, optamos por uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando como procedimentos de investigação a pesquisa documental, a observação direta e a entrevista semiestruturada (MINAYO, 2008; LÜKDE e ANDRÉ, 2014). Para os procedimentos de análise, nos ancoramos na Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2009), fazendo uso das etapas da análise temática — pré-análise, exploração do material e interpretação.

Em nossas análises, sempre guiados pelos objetivos do estudo, percebemos que o documento PERMR foi construído dentro de um pensamento pós-moderno, com um currículo para o Ensino do Teatro numa perspectiva crítica e pós-crítica, revelando um diálogo com as questões contemporâneas relativas ao processo de ensino-aprendizagem em Teatro. No entanto, a pesquisa também revelou que o componente curricular Arte (Teatro) é concebido de forma hierarquicamente menor, aparecendo no cotidiano dos(as) alunos(as), através do horário escolar, por exemplo, em uma proporção bem distinta da de outros campos de conhecimento, reforçando, assim, um entendimento raso e simplista sobre o Ensino da Arte na escola — como algo de menor importância para a formação daqueles sujeitos. Corroborando com esse entendimento, temos ainda o aspecto da ocupação das aulas de Arte por docentes não habilitados na linguagem, utilizando-se do artifício da complementação de carga horária. Os aspectos levantados acima indicam a necessidade de um maior diálogo entre o estabelecido no documento PERMR e as orientações que gerenciam e organizam o cotidiano

da escola, diminuindo o espaço existente hoje entre o currículo pronunciado pelo documento e o currículo vivido no chão da escola.

Quanto ao Ensino do Teatro desvelado no cotidiano da escola, a investigação desse ponto nos mostra uma presença significativa da linguagem, embora nem sempre compreendida como tal, favorecendo processos diversos, seja no atendimento às orientações curriculares para o Teatro, seja no benefício a outras áreas do conhecimento. As nossas análises também apontam a presença de uma prática pedagógica no Ensino do Teatro que oscila entre a postura crítica/reflexiva e a ausência desse posicionamento, indicando, assim, que o seu exercício ainda carece de discussões sistematizadas, adensadas, problematizadoras, críticas e propositivas, alinhando-se ao debate epistemológico do Ensino do Teatro na contemporaneidade.

Por fim, nossa incursão em escolas municipais do Recife, como um *flâneur* benjaminiano, levantou várias questões que ficaram sem respostas no momento e seguiram para o varal ou quarador[37] para esperar um pouco mais de sol e vento. Assim procedemos a fim de clarear certas reflexões e buscar possíveis respostas ou, quem sabe, novas pistas que poderão configurar outros objetos de estudo, a exemplo de: * Aproximações e distanciamentos entre a formação inicial e a prática profissional do(a) professor(a) de Teatro; * As tendências contemporâneas do Ensino do Teatro na Educação Básica; * O Ensino do Teatro nos anos iniciais do Ensino Fundamental; * O lugar do Teatro nos espaços físicos das escolas públicas; * Os encontros de formação como espaço de ressignificação da prática pedagógica.

Ao chegar ao final da escrita do presente texto, temos a certeza de que a pesquisa não para por aqui, porque as inquietações não cessaram, muito menos o interesse pelas categorias elencadas para essa investigação. A sensação de incompletude é real, mas, como afirma Freire (1996), se por um lado ela atesta nossa ignorância, de outro nos abre o caminho para conhecer.

[37] Espécie de varal em formato de mesa, coberto com palhas de coqueiro ou outro material, onde são colocadas as roupas ensaboadas, por um determinado tempo, expostas ao sol.

REFERÊNCIAS

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

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

AZEVEDO, Sérgio de. **[Arte(Gestão)Educação] – Gestão Cultural e Pedagogia do Teatro no Programa *Viva Arte Viva***. 2011, ----f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicação e Arte/Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, São Paulo.

BACCARELLI, Milton. **O teatro em Pernambuco**: trocando a máscara. Recife: FUNDARPE, 1994.

BARBOSA, Letícia Rameh. **Movimento de Cultura Popular**: impactos na sociedade pernambucana**.** Recife: Liceu, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: D.O.U. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2011.

BARRETO, Cristiane Santos. **A Travessia do Narrativo para o Dramático no Contexto Educacional**. 2011, -----f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Salvador.

BENJAMIM, Walter. **Espaços e debates 11** – Paris, capital do século IXI. São Paulo: Neru Annablume, 1984.

CARVALHO, Rosângela Tenório. Escola e diferença cultural: o debate da diferença cultural no campo do currículo da educação básica. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio (orgs). **Gênero, diversidade e desigualdade na educação**: interpretações e reflexões para formação docente. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento** – as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DAYRELL, Juarez Tarcísio (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG,1996.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec: Mandacaru, 2006.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Jaísa Farias de Souza. Traçando um histórico do ensino da arte na rede municipal de ensino do Recife. In: COSTA, Robson Xavier da; SILVA, MARIA Betânia e; CARVALHO, Lívia Marques (orgs). **Pesquisas e metodologias em artes visuais**[recurso eletrônico] João Pessoa: UFPB; [Recife]: Editora UFPE, 2015.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOMES, Micael Carmo Côrtes. **Portas Entreabertas** - em busca de uma Educação Sensível a partir das Imagens, Espaços e Narrativas com Teatro-Educação. 2012, ----f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

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

KOUDELA, Ingrid Dormien. In: GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves, (orgs.). **Dicionário do Teatro Brasileiro** – temas formas e conceitos. São Paulo: Perspectiva/SESC, 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien; JÚNIOR, José Simões de Almeida (org.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão, 4ª. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1996.

LIMA, Hélio Junior Rocha de. **O Tema no Processo Criativo de Asmarias Companhia de Teatro**. 2011, -----f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Natal.

LÜKDE, Menga; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MACEDO, E. **Currículo**: Política, Cultura e Poder. Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, pp. 98-113, Jul/Dez 2006.

MENDONÇA, Celida Salume. Montagem em sala de aula: os princípios norteadores de um processo. In: TELLES, Narciso (org). **Pedagogia do Teatro**: práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MEYER, Dagmar E.; PARAISO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalistas em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs). **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 27.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2008b.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo: Questões atuais** – 18ª. . ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. **Currículo-teatro**: uma cartografia com Antonin Artaud. 2012, ----f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias. In: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PENNA, Maura. **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. **Práticas lúdicas na formação vocal em teatro**. 2012, ----f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicação e Arte/Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, São Paulo.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife**: subsídios para atualização da organização curricular**. /** Elia de Fátima Lopes Maçaíra (Org.).; Kátia Marcelina de Souza (Org.). ; Márcia Maria Del Guerra (Org.), 2 ed. – Recife: Secretaria de Educação, 2014.

_____. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife**: ensino fundamental do 1º. ao 9º. ano / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Kátia Marcelina de Souza, Elia de Fátima Lopes Maçaíra. - Recife: Secretaria de Educação, 2015.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Diegues. **Teatro e Transdisciplinaridade, a experiência do Projeto Amora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2012, -----f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luis: EDUFMA, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Metodologias contemporâneas do ensino do teatro: em foco a sala de aula. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (orgs). **Cartografias do**

ensino do teatro. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Os saberes escolares, a experi6encia estética e a questão da formação docente em Artes. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, 15., Belo Horizonte, 2010. Anais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTANA, Moisés de Melo. **Carnaval e educação** - numa perspectiva curricular transcultural, dialógica e crítica**.** Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife-PE: 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história.. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Renata Patrícia da. **Teatro em Comunidades:** o encontro entre os artistas da Cia ZAP 18 e a Comunidade do bairro Serrano e entorno. 2012, ----f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes, Belo Horizonte.

SOARES, Carmela. Teatro e educação na escola pública: uma situação de jogo. In: TAVARES, Renan (org). **Entre coxias e recreios**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor.** Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**; organizadora: Inez Maria Fornari de Souza. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia; SCHROEDER, Jorge e SCHROEDER, Silvia A construção do conhecimento em arte. In: BITTENCOURT, Agueda e OLIVEIRA JR., Wenceslão (org.). **Estudos, pensamento e criação**. Livro 1. Campinas: FE-Unicamp: 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Crítica pós-estruturalista e Educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

VIDAL, Fabiana Souto Lima. **A formação inicial em pedagogia e o ensino da arte**: um estudo em instituições de ensino superior do Estado de Pernambuco. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2011.

APÊNDICE A - Considerações e Cuidados Éticos

Essa pesquisa compromete-se com os princípios éticos que visam proteger aos direitos, à dignidade e ao bem-estar dos(as) participantes. Em particular, serão considerados os seguintes princípios éticos envolvidos na pesquisa: 1. obtenção de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE; 2. avaliação dos riscos e benefícios gerados com a pesquisa; 3. cuidado para que os procedimentos da pesquisa não gerem danos ou desconfortos aos participantes da mesma e 4. relevância social da pesquisa.

No que se refere ao primeiro princípio (obtenção do TCLE), a pesquisa só será realizada após assinatura do Termo pelos participantes. Nele, serão explicitados e esclarecidos os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como assegurada a participação voluntária e a privacidade dos participantes e confidencialidade quanto a identidade e demais informações pessoais dos mesmos na pesquisa. Nesse documento assumimos também o compromisso com o uso dos dados de pesquisa exclusivamente para fins acadêmicos.

Considerando agora o segundo e terceiro princípios acima mencionados (avaliação dos riscos e benefícios e não geração de danos aos participantes), os procedimentos metodológicos de construção dos registros da presente pesquisa envolvem atividades que, em princípio, não implicam em qualquer risco a integridade física e/ou psicológica e de bem-estar dos participantes. Tais procedimentos foram planejados com o cuidado de evitar colocar os participantes em qualquer situação que possa lhe gerar desconforto.

No que se refere ao quarto princípio acima mencionado (relevância social da pesquisa), entendemos que essa pesquisa poderá contribuir para o debate educacional sobre o Ensino do Teatro na Educação Básica e seu papel na formação dos estudantes.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação
Título do Projeto: **O currículo para o Ensino do Teatro em escolas municipais do Recife.**

Pesquisador Responsável: **Marcus Flávio da Silva**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)**

Telefones para contato: (81) 99139-2169 - (81) 3271.0118

Nome do participante:

_____

Idade: _____ anos - R.G._____

Responsável legal (quando for o caso):

_____R.G._____

Responsável legal: _____

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **O currículo para o Ensino do Teatro em escolas municipais do Recife**, de responsabilidade do pesquisador **Marcus Flávio da Silva.**

1- INFORMÇÕES GERAIS DA PESQUISA

O objetivo de nossa pesquisa é o de identificar e analisar a concepção curricular para o Ensino do Teatro em escolas municipais do Recife e para seu alcance utilizaremos os seguinte procedimentos metodológicos: pesquisa documental, observação direta e entrevista, que será devidamente gravada em áudio e imagem. Participar desta pesquisa não envolverá quaisquer riscos significativos ao senhor(a), nem a expressão da sua opinião. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento, para evitar

qualquer desconforto e manter sua privacidade. Os dados coletados serão guardados em local seguro, por pelo menos 5 anos, pelo pesquisador responsável e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes, O senhor (a) não terá benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas contribuirá para desenvolver estudos sobre o campo curricular para o Ensino do Teatro no município do Recife. O (a) senhor (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O senhor (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar dessa pesquisa.

Para qualquer outra informação, o senhor (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Dois Irmãos, 92, Apipucos, Recife/PE, pelo telefone (81) 3073-6556 e pelo email: marquinhosrodrigues@yahoo.com.br

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Ou

Eu,_____, RG nº_____, responsável legal por _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação na pesquisa acima descrita.

Recife , _____ de _____ de _____

_____ _____

Nome e assinatura do responsável legal

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

_____ _____

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE C – Roteiro das Entrevistas com as Professoras

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades

Roteiro das Entrevistas com as Professoras

1º. Bloco

a) Nome, idade, formação acadêmica,
b) Experiências artísticas e pedagógicas antes da chegada à rede municipal de ensino do Recife.

2º. Bloco

a) Tempo e carga horária na escola,
b) Turmas em que atua na escola,
c) Processos vividos com as turmas que trabalha.

3º. Bloco

a) Planos de aula, Planejamento de Ensino,
b) Documento da Política de Ensino e Matriz Curricular.

4º. Bloco

a) Relacionamento com as demais disciplinas,
b) Relacionamento com a gestão da escola,
c) Relacionamento com alunos(as) e família.

5º. Bloco

a) Formação continuada, estudos.

6º. Bloco

a) Conquistas e desafios no cotidiano da escola.

APÊNDICE D – Roteiro das Entrevistas com os(as) Gestores(as)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades

Roteiro das Entrevistas com os(as) Gestores(as)

1º. Bloco

a) Nome, idade, formação acadêmica,
b) Tempo de atuação como gestor(a),
c) Atribuições como gestor(a)

2º. Bloco

a) Organograma da escola,
b) Relacionamento com o corpo docente e técnicos,
c) Relacionamento com alunos(as) e família,
d) Relacionamento com o entorno da escola,
e) Dificuldades como gestor(a) no cotidiano da escola.

3º. Bloco

a) Organização pedagógica da escola: reuniões de planejamentos, conselho escolar, formação continuada do corpo docente.

4º. Bloco

a) Relacionamento com o Ensino do Teatro: docente e proposta de trabalho,
b) Relacionamento do Ensino do Teatro com as demais disciplinas.

APÊNDICE E – Roteiro das Entrevistas com Alunos(as)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades

Roteiro das Entrevistas com Alunos(as)

1º. Bloco

a) Nome, idade, endereço,
b) Família: escolaridade e profissão dos pais ou responsáveis; irmãos,

2º. Bloco

a) A quanto tempo estuda na EM,
b) O que mais gosta na EM,
c) O que menos gosta na EM.

3º. Bloco

c) Qual disciplina/matéria que mais gosta e por quê.
d) Qual disciplina/matéria que menos gosta e por quê
e) Histórico do processo vivido nas aulas de Teatro,
f) Avaliação do processo vivido,
g) O que fica da experiência do trabalho: para ele e pro coletivo,
h) Como percebe a relação do trabalho construído com o todo da EM.