

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Departamento de Artes Cênicas – CEN

Rogério Luiz de Oliveira - 07/52185

**A arte do desencontro:
o ensino de teatro em uma escola de Ensino Médio de Brasília**

Brasília-DF
Abril , 2013

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Departamento de Artes Cênicas – CEN

Rogério Luiz de Oliveira - 07/52185

**A arte do desencontro:
o ensino de teatro em uma escola de Ensino Médio de Brasília**

Monografia apresentada à
Universidade de Brasília como pré-
requisito parcial para a obtenção do
título de licenciado em artes cênicas.
Orientadora: Roberta Matsumoto

Brasília-DF
Abril , 2013

Sumário

Introdução	4
1. Trajetória descontínua e pouco lógica do teatro na educação formal brasileira	6
2. Os PCN e as novas perspectivas para o ensino do teatro em tempos pós-tudo e qualquer coisa	15
3. Teatro e educação formal: relatos de uma certa experiência	21
Conclusão	32
Referências	35

Introdução

Este trabalho é fruto de muita hesitação, tanto que o concluo com atraso. As questões que aqui discuto são fruto de grande preocupação e de uma reflexão que não iniciou com o início da pesquisa, nem terminará com término dela. Tendo como eixo minha experiência nas disciplinas Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 1 e Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2, volto-me para a relação entre educação e teatro. Desejava falar de quando essas duas áreas de conhecimento se encontram, mas talvez leve mais tempo falando de quando elas se separam.

Para o cumprimento dos Estágios, conteúdos curriculares obrigatórios da licenciatura em Artes Cênicas da UnB, frequentei por três semestres o Centro Educacional Gisno, escola pública de Ensino Médio localizada à quadra 908 da Asa Norte em Brasília. No primeiro estágio observei as aulas da professora de Arte da escola, a quem cheguei por indicação de alguns colegas da UnB que me garantiram que ela dava aulas de teatro, conforme sua formação específica. No segundo estágio, como o previsto pela ementa da disciplina, parti para a atividade de regência na mesma escola, tentando aplicar sem sucesso e por dois semestres consecutivos um projeto de pesquisa em educação que propunha o processo criação teatral em work in process como procedimento de ensino.

Apesar de não ter logrado êxito na aplicação do projeto, decidi lançar mão da experiência para estudar e discutir o teatro na via da educação formal básica. Para tal, estruturei este trabalho de conclusão de curso em três capítulos sem divisão interna. No primeiro deles cruzo dados da história da educação, da história do teatro brasileiro e da história da arte-educação no Brasil para reconstituir o processo de consolidação do teatro como matéria escolar, um processo que ainda segue, tão longe está do apropriado. Em seguida, no segundo capítulo, escrevo sobre as inovações metodológicas do ensino de teatro que, tendo surgido nas últimas três décadas em que foi intensa a discussão política e o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre a arte-educação, afetou a legislação e o discurso oficial sobre teatro nas escolas, mas não atingiu significativamente a prática de ensino. E é da prática de ensino que me ocupo no terceiro capítulo. Nele relato minhas experiências nos Estágios Supervisionados e as analiso, procurando saber qual a relação dessa prática com os parâmetros curriculares e como ela concorre para que se efetive a contribuição das artes cênicas prevista para o ensino.

O que espero é abordar a relação teatro/ensino formal a fim de levantar questionamentos sobre a instituição escola, compreender os conceitos filosóficos que amparam a presença do teatro no currículo formal, relatar a qualidade dessa presença e apontar para novas e necessárias reformas do ensino.

1. Trajetória descontínua e pouco lógica do teatro na educação formal brasileira

Não são muitos os estudos que versam sobre a história do ensino do teatro na educação formal. O mais completo que encontrei é o de Arão Paranaguá de Santana que aborda essa história, passando pelos diversos sistemas políticos brasileiros, para então falar da legislação educacional brasileira e da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em face de estudos e discussões promovidos pela Unesco sobre ensino de artes. Os outros estudos a que tive acesso contam essa história a partir de 1971, quando a Lei n. 5.692, LDBEN/71, oficializa o ensino de teatro e o de outras linguagens artísticas, à época, reunidas, como ainda é hoje, em um mesmo componente curricular. Depois da LDB de 1971, buscando atender reivindicações de profissionais e estudiosos da arte-educação, readequações na estrutura curricular e no discurso oficial sobre a educação foram operadas para, dentre outros objetivos, reafirmar o espaço e a importância das artes como matéria escolar e enfatizar os conhecimentos específicos de teatro como conhecimento válido para os estudantes. Mas a distância entre o ensino previsto por essas readequações, que já são consideradas insipientes, e o que observei na escola durante os meus estágios me levam a discorrer sobre a dificuldade de sintonizar as especificidades da linguagem teatral, e mesmo das outras artes, ao modelo de educação formal praticado. Para Richard Courtney (1980), porém, toda educação é dramática. Segundo o autor, o teatro na forma de jogo dramático é a base de toda educação criativa e está por trás de toda aprendizagem humana. Por mais que essa consideração reafirme a importância do teatro não como conteúdo escolar e sim como abordagem metodológica para qualquer disciplina, antes ela o vincula definitivamente à essência da atividade educativa, fazendo do desencontro entre teatro e educação uma fatalidade estapafúrdia.

A máxima de Courtney também amplia a historiografia dessa arte na via do ensino. É uma interface bem antiga, mas também tão diversa em procedimentos e discursos que seu processo histórico, como é natural, fez-se inconstante e complexo. A reconstituição e a análise desse processo histórico, com foco, é claro, na educação formal brasileira, são os objetivos deste capítulo e é para cumpri-lo que cruzo dados da história do teatro, da educação e da arte-educação nacional. Mas, antes de começar, gostaria de lembrar que a história é, entre outras coisas, ferramenta capaz de forjar a compreensão. Roberto Machado

na introdução de *Microfísica do Poder*, livro por ele organizado que reúne textos avulsos de Michel Foucault, diz que a grande inovação assinalada pelo filósofo francês ao escrever *História da Loucura* foi sua “resolução de estudar – em diferentes épocas e sem se limitar a nenhuma disciplina – os saberes sobre a loucura para estabelecer o momento exato e as condições de possibilidade do nascimento da psiquiatria” (MACHADO. In: FOUCAULT, 2011, p. VII). Para Machado, essa abordagem deixa de considerar a história de uma ciência como linear e contínua além de estabelecer relação entre os saberes, considerando que cada um deles tem “positividade específica”, assim se deve aceitar o que foi dito como foi dito e relacionar os saberes, sem subjugar-los uns aos outros, para que dessas relações se possa, a partir de compatibilidade e incompatibilidades, estabelecer regularidades que permitam entender individualmente como se formou cada discurso.

Considerando a contribuição metodológica de Foucault, a história do ensino de teatro na escola formal brasileira deve nos ajudar a compreender porque o teatro ficou tanto tempo afastado dos currículos do ensino básico brasileiro, mesmo estando ele fundamentalmente associado à educação. E deve nos ajudar também a entender como e porque se formaram os discursos que reafirmam a necessidade de o teatro figurar nos currículos e no cotidiano escolar.

Sem me apegar a estruturas e correndo o risco de ignorar pontos mais relevantes em detrimento de outros que não nos interessam, retorno à Grécia Antiga, lugar a que se atribui o epíteto de berço cultural da civilização ocidental, para demonstrar quão antiga é a relação entre ensino e atividade dramática no que chamamos de ocidente. Em Atenas, por volta do século V a.C., por mais que a base da educação fosse a literatura, a música e o esporte, já era possível esbarrar na interface teatro e educação. Na literatura, além do exercício da escrita, leitura e aritmética, eram decoradas passagens inteiras de poetas, em especial Homero, para serem “então recitadas com todos os recursos teatrais – inflexão, expressão facial e gestos dramáticos.” (COURTNEY, 1980, p. 4). O esporte incluía a prática da dança de que se valiam os cidadãos ricos, que treinavam seus coros para festividades religiosas. Essas festividades tinham “forma intensamente dramática e exigiam grande habilidade [...] [para tal é que] crianças, muitas vezes pobres, eram submetidas a um rigoroso programa de poesia, religião canto e dança – um programa coordenado, de fato, que expressava a harmonia do pensamento do indivíduo através do exercício rítmico” (COURTNEY, 1980 p.5). Tais manifestações espetaculares, cada vez mais organizadas, estão na origem do Teatro Grego, que, mais uma vez de acordo com Courtney, foi um

importante instrumento educacional na medida em que disseminava e representava, para o povo, o único prazer literário disponível. “O teatro, em todos os seus aspectos, foi a maior força unificadora e educacional no mundo ático” (COURTNEY, 1980, p. 5).

No Brasil o teatro e a educação também estiveram vinculados ao longo da história. Conta-se que depois da Reforma Protestante a Igreja Católica sofreu gradual desprestígio e que, por essa razão, teria investido nas grandes navegações. A intenção era que religiosos, organizados em missões, alcançassem novos povos, expandindo assim os limites do clero. Foi com esse objetivo que a missão de Manoel da Nóbrega chegou ao Brasil, onde educação já não era novidade. Os povos que aqui habitavam possuíam uma prática educativa essencialmente empírica, vinculada ao processo de trabalho, e assim iam transmitindo “através das gerações uma tradição codificada” (ZOTTI, 2004, p. 13).

Diferente da indígena, a educação Jesuítica tinha como objetivo principal a catequese, era ministrada aos povos nativos e teve a língua portuguesa como a mais urgente demanda curricular, a fim de possibilitar a comunicação entre indígenas e portugueses. Para viabilizar a atividade educacional o jesuíta aprendeu a língua nativa, o tupi, que também acabou por ser incorporado ao conteúdo ensinado. A música instrumental e o canto orfeônico também eram ministrados, tornando as aulas mais atraentes para os nativos e os filhos de colonos, que também se beneficiaram da educação jesuítica. Doutrina e dogmas cristãos eram o conteúdo da catequese, que se valia de aulas expositivas e exemplos vivos, ou seja, fatos supostamente acontecidos que, representados dramaticamente, traduziam lições morais. O teatro, forma de comunicação e instrumento de catequização, tem importância fundamental para que se concretize a relação, com forte cunho educacional, entre missionários e nativos no Brasil.

Consta que o indígena, alcançado pelas missões jesuíticas, possuía grande habilidade no canto e na dança, além de forte predisposição dramática. Galante Sousa (1960) conta, sem designar nenhum grupo, que, quando os índios brasileiros recebiam hóspede, cercavam-no e choravam copiosamente, ao passo que recitavam trovas improvisadas na intenção de reconstituir a vigem do visitante, demonstrando, assim, não só dramaticidade, mas também inclinação natural para a oratória.

Daí para o teatro era apenas um passo. Essa loquacidade, aliada ao espírito dramático do indígena, constituía meio caminho andado. O jesuíta não duvidou em aproveitar mais esse instrumento de civilização. O teatro [...] era um exercício habitual dos estudantes de humanidades, onde quer que houvesse colégio da companhia de Jesus, por força da sua lei

orgânica, que é a *Ratio Studiorum*¹. Desta sorte não foi difícil aos catequistas utilizar as representações teatrais como elemento de educação, assim que o permitiam as condições materiais da catequese. (SOUSA, 1960, p. 84).

Os missionários se encarregaram da educação na colônia até 1759. A expulsão dos jesuítas de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil, marca o fim de 210 anos de educação de inspiração religiosa, um momento crucial na educação brasileira, pois o ensino se laiciza, passando o Estado a responder por ele. A investida determinada por Marques Pombal visava o abandono de práticas feudais para reorientação da economia portuguesa segundo pressupostos capitalistas que estavam surgindo e se disseminando pela Europa. As reformas educacionais desse período implementaram um ensino de inspiração pretensamente iluminista, fragmentado em aulas avulsas em que não se tem notícia de nenhuma prática dramática ao longo de anos.

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, a educação na colônia experimenta outras reformas. Nesse período, os portos estão abertos para a entrada de produtos estrangeiros e é significativo o crescimento da população urbana. O Rio de Janeiro, então capital, torna-se referência cultural, abrem-se órgãos públicos, bancos e estabelecimentos para diversão e entretenimento pela cidade, toda uma revisão no estilo de vida da capital para que ela se ajuste à condição de sede da coroa. O teatro também é contemplado nesse processo de reurbanização da capital: D. João VI baixa um decreto permitindo e estimulando a construção de uma casa de espetáculos condizente com o recente desenvolvimento da cidade. Esse decreto não só desencadeou a edificação de teatros na Capital Federal, como também em algumas das capitais dos estados brasileiros. Nessa época, enquanto a comédia de costumes domina a cena nacional, surgem organizações teatrais, estrangeiras e locais, amadoras, acadêmicas e profissionais.

Quanto à educação, há uma mudança de paradigma. O ensino até então vinha sendo eruditista, com conteúdo enciclopédico, convenientemente alheio às questões da realidade do brasileiro. A ruptura se dá quando D. João VI opera sobre o ensino superior, abrindo cursos “voltados para a máquina estatal, foi o marco de referência das mudanças relacionadas à educação [...] pela primeira vez no Brasil ela respondia às necessidades imediatas e reais do Estado”. (ZOTTI, 2004, p. 34-35). Parte do governo de D. João VI a preocupação pioneira com a instituição do ensino de arte, que culmina com a criação, em

¹ O *Ratio Studiorum* é talvez a primeira forma de currículo da educação brasileira. Era documento que padronizava os procedimentos dos colégios jesuítas, um regulamento muito rígido que versava sobre todos os assuntos, uma espécie de “currículo que ia muito além das disciplinas ou conteúdos escolares” (ZOTTI, 2004:21).

1816, da Academia Imperial de Belas Artes. Tendo dado início às suas atividades em 1826, difundindo o neoclassicismo francês a despeito do característico e original barroco brasileiro, essa academia é sempre mencionada nos estudos sobre a história da arte-educação, mas não existe registro de que tenha oferecido algum tipo de atividade teatral.

A essa altura o Brasil já é um país independente. A sanção da Constituição de 1824, a primeira constituição da nossa história, marca o início de pequenas reformas na educação brasileira. O ensino primário se torna gratuito para todos os cidadãos e o ensino dos elementos de arte e belas artes, bem como os de ciências, são previstos, pela mesma constituição, para colégios e universidades. Chamo a atenção para a inconstância da educação e do ensino de arte no Brasil Império, o teatro não chega a figurar em nenhum dos vários currículos elaborados durante o período, as artes contempladas foram sempre o desenho e a música, principalmente a vocal, e mesmo assim, se alguns currículos tornaram obrigatórias essas duas disciplinas, outros não chegam a mencioná-las, excluindo, às vezes por décadas, qualquer tipo de prática artística das listas de disciplinas.

O teatro brasileiro, no entanto, conhece durante o império a sua primeira figura paradigmática. O fluminense João Caetano foi ator, empresário teatral e ensaiador, objetivou uma revisão da declamação típica do teatro brasileiro de sua época, divulgou a interpretação naturalista e a necessidade do estudo da personagem. Reuniu suas lições teatrais em dois livros, Reflexões Dramáticas (1837) e Lições Dramáticas (1862), e buscou junto ao governo, sem atingir êxito, a fundação da Escola Dramática, um projeto cuidadoso que, segundo Décio de Almeida Prado (1984), previa o ensino de história, dicção e declamação para a tragédia e a comédia. João, talvez a primeira pessoa a se dedicar ao ensino de teatro no Brasil, buscava o desenvolvimento da arte dramática nacional através da formação e informação de atores e dramaturgos.

Na passagem do século XIX para o XX a sociedade brasileira passa a se organizar sob o modelo republicano. A primeira república, como foi denominado esse período que, estendendo-se até a década de 1930, é um momento de transições, rico em reformas no pensamento e na legislação educacional. A Constituição de 1891 deu ênfase aos ensinos secundários e superior, devotando pouca atenção ao ensino primário. A postura é lida pelos estudiosos da educação brasileira como um conveniente descaso da oligarquia cafeeira para com a educação popular, pois educar o povo, além de um projeto de difícil concretização, era também perigoso para os interesses das camadas superiores. Mas esse período tem a sua importância para o desenvolvimento da educação formal brasileira, se

ele não transforma o ensino na prática, até porque é frágil o amparo constitucional, ao menos faz surgir discursos que determinarão novos rumos.

No início do regime republicano, com a I Guerra Mundial, o envolvimento dos países que traziam seus produtos para o Brasil abria caminho para indústria local, que já não tinha que lidar com a concorrência estrangeira. Para Nagle, “a nova configuração da sociedade brasileira, consolidada, sobretudo, a partir da Primeira Guerra Mundial, fortaleceu a valorização da educação como processo de formação cultural e profissional” (NAGLE apud ZOTTI, 2004, p. 69.). O que decorre disso são pressões sociais em favor da educação popular, nessa época, uma utopia que só podia ser concretizada por intermédio do ensino primário. Esse ciclo de ensino se encontrava descentralizado, haja vista que era ele de responsabilidade dos estados e não da União, o que concorreu para a multiplicidade de reformas: cada organismo territorial, político e administrativo, impulsionado pelo otimismo pedagógico da época, fez sua própria reforma. A exemplo de Anísio Teixeira, que coordenou o projeto baiano de educação sob princípios escolanovistas.

A Escola Nova, apenas um dos tantos nomes atribuídos ao movimento, que, com forte influência sobre a educação na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, propunha uma reforma completa do modelo de educação, desde o comportamento que é exigido dos alunos até as acomodações do espaço escola. No Brasil, a exemplo da educação progressista proposta por John Dewey nos EUA, o discurso escolanovista ganhou força com o lançamento em 1932 do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, mas consta que essas ideias já vinham sendo divulgadas por Rui Barbosa ainda no século XIX.

A disseminação no Brasil desses novos discursos educacionais coincide com a importação das vanguardas europeias, que culmina na Semana de Arte Moderna, evento que marca profundamente o projeto de emancipação cultural do povo brasileiro. Marca também a arte-educação brasileira, que, segundo Ana Mae Barbosa (1986), sofre a sua “primeira grande renovação metodológica” em decorrência da Semana de 1922. Dois de seus realizadores, Anita Malfatti e Mário de Andrade, trabalharam com a ideia de livre expressão, ela em suas aulas ministradas a jovens e crianças de São Paulo e ele nos estudos sobre a Arte da Criança, em seu curso de História da Arte na Universidade do Rio Janeiro. Tanto a importação das ideias escolanovistas, como a iniciativa de Mário e Anita, ajudou a disseminar a ideia de que arte não é ensinada, mas expressada, concepção que será duramente atacada décadas depois, acusada de não ressaltar a especificidade técnica,

conceitual e poética das linguagens artísticas como conhecimento válido, esvaziando, assim, o sentido do ensino das artes nas escolas.

Na Primeira República, como era no Brasil Império, o teatro não figurou nos currículos da educação formal e na Semana de Arte Moderna também não se ouviu falar dele. O momento que ficou consagrado como o marco da modernidade no teatro brasileiro só acontecerá mais de vinte anos depois, em 1943 com a montagem de *Vestido de Noiva* de Nelson Rodrigues, com direção de Ziembinski e encenação do artista plástico Santa Rosa. O teatro, em relação às outras artes, parece seguir uma trajetória histórica particular, está quase sempre atrasado ou esquecido. Creio que a tematização e o estudo dessa linguagem tornam-se mais difíceis pela efemeridade que tem o evento cênico. E o evento cênico é um fenômeno essencialmente efêmero, parafraseando Renato Cohen: uma função do espaço e do tempo, $E. C. = f(s, t)$ (Cohen 2011, p. 28). Assim como o happening, a performance e a dança, o teatro é difícil de captar para estudar depois, é como o instante que se esvaiu quando vamos descrevê-lo, nada parece depor melhor sobre ele do que a prática dele mesmo. Essa fugacidade é arredia a registros e por muito tempo fez desaguar abordagens literárias da teoria teatral em detrimento do estudo da espetacularidade. *Paradoxo do Comediante* de Diderot é consistente exemplo, primeiro texto de que se tem notícia em que a arte do ator e com ela a natureza da cena é teorizada, só foi ele escrito na segunda metade do século XVIII, mais de três milênios depois de Tespis subir em uma mesa e dialogar com o coro, o que ficou conhecido como o surgimento do ator clássico. Ainda hoje, depois do surgimento e popularização de tecnologias que permitem o registro, a materialidade cênica nos parece obtusa e, se isso conturbou a inscrição do teatro na história oficial, dificultou a difusão de eventos, técnicas, tradições e vanguardas, dificultou, ainda, a instituição do teatro como conhecimento válido.

Na apresentação da coletânea de textos *Currículo: teoria e história*, Tomaz Tadeu da Silva escreve: “a fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento (...). O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente válidos*” (GOODSSON, 2011, p.8, grifo do autor). Essa noção me faz considerar que a inscrição do teatro na história oficial, mais do que sua prática social, determina sua ausência no currículo. Ora, o teatro era, para os jesuítas, entretenimento e forma de expressão, ainda assim o Ratio Studiorum, que regularizava os conteúdos a serem estudados nos colégios, não previa o seu estudo. E até a década de 1970, quando parece se intensificar o reconhecimento acadêmico e, por

consequente, histórico do teatro e das demais manifestações espetaculares, ele esteve distanciado do currículo escolar.

De volta à educação: a Constituição de 1946, a terceira em duas décadas, é elaborada sobre preceitos redemocratizantes e, de acordo com Zotti, conseguiu desencadear a discussão e elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada só em 1961. É a primeira vez na história brasileira que o termo “diretrizes e bases” é aplicado à educação. A Lei 4.024/61 (LDBEN/61) é promulgada ainda no governo João Goulart, em um período de tensão política e econômica, que só vai se adensando com o passar dos anos. O currículo de que resultou a lei mistura tendências humanistas herdadas da Reforma Campanema – reforma educacional realizada ainda no contexto do Estado Novo, sob a presidência de Getúlio Vargas – e tendências tecnicistas, para que se veja sanada a demanda de mão de obra em um Brasil cada vez mais industrializado.

O ensino de artes continua restrito ao desenho e ao canto orfeônico, mas grandes agitações ocorrem no teatro brasileiro, tanto no período de discussão da LDBEN/61, como nos anos em que esteve em vigor. Na década de 1950 o *Teatro de Arena*, grupo liderado por Augusto Boal e José Renato Pécora, montam espetáculos com temáticas nacionais e incentiva o surgimento de autores brasileiros, inscrevendo, assim, temas e estilos menos importados nos dramas representados no Brasil. Na década seguinte, José Celso Martinez e seu Teatro Oficina experimentam em processo novas formas teatrais, montam *O Rei da Vela*, de Oswald de Andrade, espetáculo em que levam a cabo o até então incompreendido, mas desde sempre original, ideário estético-teatral oswaldiano. Não posso me esquecer de que ganhava reconhecimento por aqui o livro de Peter Slade, *Child Drama*, publicado em português só em 1978, em que é “postulado que o jogo dramático infantil era uma forma de arte com direito próprio, tendo seu próprio lugar como disciplina na escola” (COURTNEY, 1980, p. 44). Essas experiências marcam profundamente a história do teatro nacional e contribuem para elevar o status epistemológico dessa arte no Brasil, tanto que na LDB seguinte ela não será esquecida.

É no contexto do Milagre Econômico e da forte repressão política, o auge da ditadura militar brasileira, que é aprovada a Lei 5.692/71 (LDBEN/71), elaborada por um grupo de trabalho designado pelo então ministro da educação. Tal norma agradou tanto aos

políticos da ARENA como os do MDB², não recebendo nenhum veto presidencial. A LDBEN/71 não apresenta grandes rupturas com a lei de 1961, mas reestrutura os níveis de educação, aumentando o ensino fundamental e diminuindo o médio. Estabelece, é claro, o ensino de artes que, como já sabemos, é previsto pela *Educação Artística*, matéria escolar em que deveriam ser ministrados conteúdos de música, artes plásticas e artes cênicas. Para José Mauro Barbosa Ribeiro, nesta época

“o que se assistiu foi o aparecimento de diversos problemas tornando inexecutável a efetivação na arte no meio escolar [...] Isso se deu quer pela concepção pedagógica equivocada – a fusão polivalente das linguagens artísticas, “conceito” que tentava abrigar um ensino pretensamente interdisciplinar [...] ministrado por um mesmo professor [...] – quer pela inadequação física das escolas ou então pela necessidade que se impôs quanto à improvisação de professores provenientes das demais disciplinas, para preencher as lacunas criadas pela nova atividade escolar, já que não havia professor qualificado para tal. Formou-se assim uma verdadeira confusão que passava pela questão da competência profissional, do enfoque teórico-metodológico, das técnicas e materiais didáticos, como pelo próprio preconceito dos professores das outras disciplinas quanto à incompreensão da arte como forma de conhecimento, o que infelizmente perdura até hoje.” (RIBEIRO, 2009, p. 81)

A LDBEN/71, com implementação gradual, recebeu, ao longo do tempo, algumas revisões e, apesar da sua aceitação sem reivindicações, em pouco tempo passou “a ser alvo da crítica dos educadores que crescentemente se organizaram em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 70 e se intensificou ao longo dos anos 80” (SAVIANI, 2008, p.33). Os professores de educação artística também se organizaram, é fundada em 1980 a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), grupo que, como outros tantos, impulsiona mudanças do sistema educacional, presencia o início do processo de redemocratização, com a posse do presidente da república José Sarney e exige uma nova LDB.

A nova Lei 9.394 só é promulgada em 1996, com a assinatura do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e decepiona arte-educadores, pois apenas muda o nome do componente curricular para Arte, não prevendo a especificidade das linguagens artísticas. Além disso, o parágrafo segundo do artigo 26 da LDBEN/96, que estabelece o ensino de arte como componente curricular obrigatório, é o mesmo que abre precedentes para que o ensino da linguagem não esteja presente em todas as séries, uma vez que estabelece a obrigatoriedade do ensino de arte não em todos os anos, mas nos diversos níveis da educação básica.

² Arena e MDB, são respectivamente os *Aliança Renovadora Nacional* e Movimento Democrático Brasileiro, são os dois partidos que surgem na bipartidária ditadura militar brasileira, sendo o Arena partido da situação e o MDB seu opositor.

Ainda na década de 1990 começam a serem publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que oferecem subsídios para a elaboração dos currículos das escolas brasileiras. Os PCN versam detidamente sobre o ensino de arte e, a maioria deles, com exceção dos PCN+ (2002), separa cada arte, designando suas competências e habilidades específicas. São quatro: artes visuais, dança, música e teatro – sem contar com a linguagem áudio-visual, que os PCNEM (2000) mencionam como conteúdo do ensino médio apenas, mas não lhe dá tanto enfoque.

A LDBEN/96, assim como a de 1971, tem caráter gradativo de implementação e tem sido objeto de várias reformas, como a obrigatoriedade do ensino de arte no Ensino Médio, a incorporação de mais um ano no Ensino Fundamental. O teatro na via da educação formal também foi revisto, mas pelas teorias sobre o assunto que se multiplicaram nos últimos anos, propondo novos procedimentos e criticando, tanto a sua abordagem como adorno em datas festivas, como a visão de que auxiliaria no ensino de outras matérias. Mas, evidentemente, outros problemas se impõem, como o do espaço destinado ao ensino de teatro na escola, que está longe do adequado. No Distrito Federal, estado que interessa a este trabalho, há ainda a questão que se convencionou chamar de *polivalência* do ensino de arte. A Portaria 30/06, fevereiro/2006, impede que as turmas sejam divididas em subgrupos confiados a professores com formação específica em uma das áreas artísticas, como costumava ser anteriormente, ficando a cargo dos professores a decisão de trabalhar com uma ou mais linguagens.

Considerando, ainda, que existem menos professores com formação específica em artes cênicas que professores formados em artes visuais, não há como garantir que o teatro seja abordado em todas as escolas. A propósito, não temos garantia nem de que o que é previsto pela LDB para o ensino de arte esteja sendo efetivado nas instituições de ensino. Se a lei que versa sobre a educação já é insipiente, imaginemos então como é a prática de ensino que deveria seguir a lei, mas costuma frustrá-la.

2. Os PCN e as novas perspectivas para o ensino do teatro em tempos “pós-tudo e qualquer coisa”

A partir dos anos 80, a relação do ensino formal com as artes em geral experimentou muitas mudanças no Brasil. A organização política e conceitual dos arte-educadores, reivindica mudanças, repensa a prática do ensino de arte e, conseqüentemente, revê suas bases filosóficas. Ricardo Japiassu (2001) mapeia essa revisão, sempre tendo as artes cênicas como centro de suas preocupações conceituais, colocando de um lado da ponte o ensino modernista de teatro e do outro o ensino pós-modernista de teatro. De acordo com Japiassu o ensino brasileiro de teatro na modernidade caracterizou-se por uma ênfase na expressividade, que, sempre associada a alguma outra área de conhecimento, tinha a atividade prática no centro dessas experiências. Para o autor, a ênfase na expressividade atendia a uma lógica econômica. É sintomático, por exemplo, que ela seja conhecida entre estudiosos e professores como *laissez-faire*, frase que unida a duas outras, *laissez-aller* e *laissez-passer*, forma a máxima iluminista que abriu caminho para o liberalismo econômico. É Japiassu quem diz: “advogar a livre expressão artística na escolarização era – e é – para professores modernistas, consciente ou inconscientemente, algo como ‘traduzir’ em termos estético-pedagógicos a ‘defesa’ da *livre-iniciativa* do pequeno burguês empreendedor da fase *liberal* do capitalismo...” (JAPIASSU, 2001, p. 11).

Já o ensino pós-moderno de teatro caracteriza-se pela busca do conhecimento. A propósito, no período que conhecemos por modernidade é evidenciada a fé no trabalho e na ciência para responder a questões culturais, sociais e políticas, no que conhecemos por pós-modernidade “seria unicamente por meio do esclarecimento que se tornaria possível a mobilização supranacional das pessoas [...] com o objetivo de contraporem-se às investidas perversas do capital sobre a sociedade.” (JAPIASSU, 2001, p. 13)

A revisão filosófica do ensino de arte pode ser verificada nos PCN. Uma vez que foram elaborados por profissionais e estudiosos da arte-educação, encontram-se organizadas nesses documentos as inovações metodológicas da área e as perspectivas teórico-filosóficas do ensino, que, assimiladas pela administração da educação pública, deveriam, apesar de terem os PCN natureza indicativa e interpretativa, estar inseridas no cotidiano escolar. Frente a diretrizes desenhadas à têmpera, os PCN, ainda que sem a força que teria uma lei, configuram-se como um passo importante no processo de consolidação

das linguagens artísticas na educação formal brasileira, pois prescreve parâmetros para a área, enaltecendo, como já se sabe, a importância da arte em si e não a possibilidade de ser ela um instrumento metodológico para viabilizar a apreensão de outras disciplinas.

São três os documentos que estabelecem parâmetros curriculares para o ensino de arte, os *PCN arte – 1º e 2º ciclos* (para 1º a 4º série), os *PCN arte – 3º e 4º ciclos* (para 5º e 8º séries), os *PCN ensino médio (PCNEM) - Parte II – Linguagens, Código e suas Tecnologias* (2000). Há ainda os *PCN + – Linguagens, Código e suas Tecnologias* (2002) e *Orientações curriculares para o ensino médio - Linguagens, Código e suas Tecnologias* (2006), ambos os documentos, também voltados para o ensino médio, são complementares aos PCNEM. Todos esses documentos, com exceção dos PCN+, que não se detém especificamente em nenhuma linguagem, apresentam e discutem o ensino de teatro e suas particularidades para a formação dos matriculados no Ensino Básico. Para o teatro, assim como para as outras linguagens do componente curricular, os parâmetros estão estruturados na famigerada Abordagem Triangular que funciona como eixo de toda a proposta para o ensino de arte.

Articulada pela professora Ana Mae Barbosa, a princípio como metodologia para a leitura de imagens, a abordagem Triangular é fruto de anos de estudo, observação e aprimoramento, tornando-se o mais difundido procedimento para o ensino de arte no Brasil. Tal procedimento consiste na articulação de produção de arte, contextualização histórico-teórica e apreciação sensório-cognitiva em favor de uma relação mais plena com as linguagens artísticas. Para Ana Mae, a abordagem triangular representa uma ruptura com a concepção moderna de educação artística, pois ressalta a complexidade das artes em seu caráter “construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte com expressão e como cultura na sala de aula” (BARBOSA apud SANTOS, 2006, p. 54).

Segundo Japiassu, a abordagem triangular se inscreve na pós-modernidade por ressaltar a ênfase no esclarecimento. A proposta de Ana Mae, ainda que não explicitamente, sofreria influência, acredita ele, das implicações pedagógicas da Teoria Crítica, pois a apreciação estética, a prática e a contextualização se articulariam na educação para uma relação, esclarecida e esclarecedora, com obras e linguagens artísticas. Ana Mae³, no entanto, diz que a abordagem triangular foi desenvolvida a partir de uma

³ BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular*. Disponível: <http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/viewFile/4242/3973>. Acessado em 12/02/2013.

atitude antropofágica, pós-colonial, em que ela teria deglutido as Escuelas al Aire Libre, o Critical Studies e o DBAE (Discipline Based Art Education). Esses movimentos, respectivamente do México, da Inglaterra e dos EUA, priorizavam, cada qual à sua maneira, valores culturais, apreciação e crítica, história da arte e técnicas artísticas, encaravam também a arte como expressão e como cultura, inspirando decisivamente as opções epistemológicas de Ana Mae. A abordagem triangular, nos PCN referentes à arte, atende demandas políticas, pedagógicas e filosóficas, que perpassam as várias matérias escolares e os níveis de ensino.

Os PCN arte-1º e 2º ciclos centram suas coordenadas na predisposição que as crianças teriam para o jogo dramático, os parâmetros são descritos pontualmente e o que se espera é que as crianças entendam o teatro, no seu caráter coletivo, como possibilidade de reconhecer e respeitar o outro, como forma de comunicação, mas também de expressão.

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. (BRASIL, 1997a, p. 57)

Para que não se recaia no espontaneísmo que marcou o ensino na modernidade, é prescrita a prática contextualizada da linguagem, a improvisação, reconhecendo os elementos próprios do teatro, além da apreciação de produções teatrais e manifestações espetaculares locais.

Os PCN arte -3º e 4º ciclos, por sua vez, estão voltados para a experimentação coletiva com elementos teatrais, o estudo da gestualidade, das áreas de suporte cênico e dos meios de produção e difusão das manifestações cênicas. O documento indica também a introdução ao vocabulário específico da atividade teatral, o reconhecimento da relação palco-plateia e de diferentes estilos e estéticas, considerando o contexto histórico em que se dão as práticas, a inter-relação dos elementos constituintes da cena e, por fim, a compreensão da diversidade cultural do teatro, o teatro como forma de interação e alteridade.

Quanto às passagens que versam sobre o teatro nos PCNEM, essas são um caso à parte. Centrados na experiência dos estudantes, esses parâmetros prezam mais por uma contextualização e por um aprofundamento de seu conhecimento sobre a arte. A sessão intitulada Conhecimentos em Arte diz “que as diretrizes enunciadas no documento buscam

contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas” (BRASIL, 2000, 46). Os trechos que tratam do ensino de arte prescrevem a análise, a reflexão e o respeito às diversas manifestações culturais, além de reconhecer os elementos das linguagens na fruição das obras, a pesquisa teatral e a valorização do trabalho profissional na área, e encoraja à realização de produções artísticas, tudo sem perder de vista as referências e preferências pessoais. Esse documento, mais que os outros dois, abre possibilidade de discussão e possibilita a adaptação desses parâmetros aos contextos culturais diversos, mas a falta de objetividade de seus enunciados muitas vezes redundante em parâmetros abstratos e de difícil compreensão.

Os PCNEM centram suas coordenadas na função social da linguagem. “A linguagem é considerada aqui como a capacidade de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação” (Brasil, 2000, p.5). A abordagem, em conformidade com a filosofia pós-estruturalista de Deleuze e Guatarri (1995a), em que são criticados os sistemas arborescentes no estudo da linguística, parece considerar a linguagem como um sistema rizomático, com possibilidades infinitas de produção e compartilhamento de sentidos, e, para além dos aspectos formais, contempla especificidades regionais na comunicação e na organização de manifestações culturais.

A pesquisa e a análise são taxativamente indicadas nos PCN Ensino Médio. Reafirma-se a necessidade da apropriação crítica de conceitos, o objetivo é a emancipação do sujeito, o exercício esclarecido da sua autonomia nas escolhas e opiniões pessoais. Por fim, o pensamento complexo, o documento em conformidade com o pensamento de Edgar Morin (2011) propõe que se deve pensar a especificidade das experiências sem perder a noção do todo e estimula o diálogo numa atitude de negação da resposta única e parcial pela contraposição de diferentes perspectivas.

Os PCN, escritos por profissionais e estudiosos da arte-educação, prescrevem e divulgam a revisão epistemológica da área. No livro *Jogo, Teatro e Pensamento*, já citado no capítulo anterior, Richard Courtney se preocupa em designar as bases filosóficas do que chamou de Educação Dramática, que, a se julgar pelas definições de campo que o autor traz durante o texto, tem conteúdo mais específico que todo aquele tratado pelos PCN. Para Courtney, a Educação Dramática se reporta a Rousseau, é pedocêntrica, o que significa que traz – como também propõe a escola pragmática do John Dewey que tanto influenciou a arte-educação brasileira na modernidade – a criança, ou seja, sujeito do processo de

ensino-aprendizado, como entidade central nas práticas educativas. Os PCN também propõe uma educação pedocêntrica, mas vale ressaltar que o pedocentrismo do ensino de teatro pós-moderno é diferente do pedocentrismo do ensino moderno de teatro moderno, pois seu sentido se deslocou da expressão para cultura. Se antes se convencionou como atitude pedocêntrica deixar que a criança se expresse livremente, hoje essa visão não basta. Para que a criança esteja no centro da abordagem pedagógica, é necessário partir de suas experiências estéticas e vivenciais, dos produtos e manifestações culturais acolhidas pelo contexto em que está inserida.

Além de pedocêntrico, o ensino de teatro segundo os PCN deve ressaltar e acolher o caráter multicultural e interdisciplinar. A interdisciplinaridade na escola vem da necessidade de superar a ilusão cartesiana de que as matérias escolares são territórios isolados. Já a consciência do multiculturalismo, contemplado no tema transversal *Pluralidade Cultural*, além de associar as matérias escolares ao contexto dos alunos – uma vez que não basta associar as matérias umas às outras –, configura-se como uma demanda do mundo globalizado e neoliberal, que, na escola, chama a atenção para o respeito às diferenças e abre caminho para a alteridade.

A LDB e os PCNs assumem a educação como um sistema inacabado, sujeito a sucessivas reformas, e deixa, ainda, lacunas a serem contempladas, considerando a diversidade cultural do público. A falta de definição das linguagens artísticas por parte da LDB, que demonstra falta de interesse pelos conhecimentos abordados no conteúdo curricular de arte e que os PCNs tentam sanar, configura-se como um problema, mas falhas mais imediatas podem ser verificadas nas práticas cotidianas de ensino. As linguagens artísticas na escola formam um componente curricular marginal e cada uma delas, a exemplo do teatro, estaria em pleno processo de consolidação como matéria escolar. Os PCN impulsionam esse processo, mas muitas escolas continuam alheias aos parâmetros. Como pude observar nos Estágios Supervisionados – experiências que descrevo detidamente no capítulo seguinte – poucos professores leem os PCN e revisam suas práticas pedagógicas, o que faz a crítica de qualquer um desses documentos menos proveitosa que a indicação de sua leitura.

3. Teatro e educação formal: relatos de uma certa experiência

Para começar, gostaria de contar que estive por três semestres no Centro Educacional Gisno, escola pública de ensino médio, localizada à quadra 907 da Asa Norte, em Brasília. Primeiro cumpri lá, no segundo semestre de 2009, a demanda de observação da disciplina *Estágio Supervisionado em Artes Cênicas I*⁴. Em 2011, voltei à escola por dois semestres consecutivos, nos quais tentei, sem muito sucesso, tanto é que repeti a disciplina, aplicar o meu planejamento de aulas para o Estágio Supervisionado em Artes Cênicas II⁵, que prevê prática de docência. Essa falta de sucesso nas experiências me coloca, ainda agora, hesitante de me valer delas neste texto. Se me valho, é porque percebi que a reflexão que cá faço ganha efetividade teórica no que observei e fiz na escola. O exercício de estágio me revelou coisas: na medida em que me frustrava, reconhecia não só falhas no ensino de Arte oferecido pela instituição, como também equívocos meus.

Quando cheguei no Gisno para o ESAC I, o que mais me inquietava quando refletia sobre o ensino de Arte era imaginar como uma linguagem tão complexa como o teatro poderia ser ministrada numa instituição com valores tão cartesianos, como eu acreditava ser a Escola. Por vezes pensava na educação que recebi quando cursei o ensino básico, lembrava-me das explicações simplificadas que ouvia em toda e qualquer disciplina, dos trabalhos manuais que, sem explicação técnica, deprimiam-me, já que era obrigado a fazê-los para passar de ano em Arte. A propósito, tudo que soube sobre essa disciplina, sobre a relevância dela para minha formação, é que, apesar de ser uma disciplina fácil e de caráter recreativo, ela reprovava.

Foram essas as inquietações que me levaram ao Gisno. Descobri, por alguns colegas da graduação que cursaram o Ensino Médio nessa escola, que nela havia uma professora de Arte com um trabalho muito bem consolidado, que, apesar de a disciplina ter um caráter polivalente, a professora tendia ao ensino do teatro e pelo teatro. Além disso, disseram-me que ela coordenava um projeto extra-curricular, que, além de lhe render prêmios, influenciou a escolha desses meus colegas pela graduação em Artes Cênicas. Não tive dúvidas, na ânsia de verificar possibilidades para o ensino de teatro na escola formal,

⁴ Daqui em diante ESAC 1.

⁵ Daqui para frente ESAC 2

uma vez matriculado no Estágio Supervisionado I, recorri à professora. Ela, por sua vez, aceitou, sem reservas, que eu observasse as suas aulas.

Estive na escola quase que diariamente por dois meses nessa época, fiz observações das aulas e cheguei a ir a um dos ensaios do *Giz no Teatro*, como é conhecida a atividade extra-curricular em que a professora monta, com os alunos mais interessados pela prática teatral, espetáculos que já foram apresentados em vários palcos de Brasília e de outras partes do mundo.

Na dualidade do cotidiano curricular e do processo com o *Giz no Teatro* é que construí as minhas reflexões no relatório que entreguei à professora da UnB que supervisionava o estágio. Naquele relatório escrevi sobre as aulas como sendo pouco atrativas, muito embora a professora tivesse uma relação amistosa com os alunos. Já sobre o *Giz no Teatro*, sobre o ensaio que presenciei, escrevi que ela me pareceu diferente, pois agia como uma encenadora e, ao contrário do que fazia em sala de aula, comunicava-se com suas atrizes-alunas sobre detalhes da encenação, sem respostas prontas ou verdades absolutas.

Na conclusão do relatório, cheguei a propor que talvez fosse mais interessante que o professor ou professora de teatro assumisse, durante as aulas, uma postura de encenador. Acreditava que, já que a prática real do teatro acaba por gerar ensinamentos sobre ele, seria essa uma alternativa para lidar com o impasse da complexidade da arte teatral sendo ministrada em uma instituição sistêmica e burocrática. Amadureci essa reflexão no ano em que me mantive afastado do *Gisno* e, no segundo semestre de 2010, elaborei na disciplina *Seminário Interdisciplinar*⁶ um projeto de pesquisa que propunha o *Work in Process* teatral como procedimento para o ensino de teatro. A partir desse projeto de pesquisa, escrevi em ESAC II o Plano de Ensino que tentei aplicar no primeiro e segundo semestres de 2011 na escola.

Work in Process é um termo aplicado às ciências humanas e exatas. Sua primeira menção aplicada às artes se deu no campo literário, tendo sido o termo utilizado pioneiramente por James Joyce ao referir-se ao romance *Ulisses*, que vinha sendo escrito há muito tempo sem previsão para término. Para Cohen, *Work in Process* consiste em um processo que não se fecha como produto final, que é permeado pelo risco e pela

⁶ Disciplina do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, hoje sob a denominação *Metodologia de Pesquisa em Artes Cênicas e Educação*. Seminário Interdisciplinar, nome antigo e popular da disciplina, está localizado no antepenúltimo semestre do fluxo normal do curso, nas suas aulas os alunos sistematizam ideias para o Trabalho de Conclusão de Curso em um projeto de pesquisa e discute metodologias e procedimentos para aplicá-lo.

interatividade e que está associado à obra inacabada e à obra aberta. É amplamente utilizado por Joseph Beuys, encontram-se elementos de work in process na literatura de Marllamé, além da de Joyce, e, na cena contemporânea, é/foi procedimento de artistas como Kantor, Bob Wilson, Zé Celso Martinez, Enrique Diaz, Pina Baush, Gerald Tomaz, Maura Baiocchi, entre outros.

Essa apropriação do termo *Work in Process* pelas artes está ligada à negação do cartesianismo, ou mesmo à superação da dialética, é impulsionada pelo relativismo, pela teoria do caos e pelo pensamento pós-estruturalista. Se por um lado o *Work in Process* como procedimento para criação cênica se afasta de métodos apriorísticos, como a escolha de um texto fechado, por outro lado ele adota esquemas como *leitmotiv* e *storyboard*, limites rígidos que insurgem como estrutura mínima para deixar que o processo artístico transcorra com muita liberdade, sem que, no entanto, o artista perca de vista os objetivos do processo. Acreditava nesse procedimento como forma de superar divisões, tais como processo e produto final, teoria, prática e apreciação, clássico e popular. Para mim, a superação dessas distinções, bem como, um trabalho que se efetivasse no “entre”, ali no contato entre territórios tradicionalmente separados, seria necessário na medida em que a disciplina *Arte*, nos moldes atuais, incita ao trabalho na fronteira, já que partimos de duas interfaces mínimas: a interface teatro-educação e a interface multifacetada das linguagens artísticas.

Cheguei à escola no primeiro semestre de 2011 com essas reflexões sistematizadas no meu projeto de pesquisa e os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Propor o Work in Process como metodologia⁷ que viabilize o ensino do teatro sem descartar a complexidade da linguagem.

Objetivos Específicos

- Superar a querela “processo ou produto?”, histórica na arte educação;
- refletir sobre a educação na pós-modernidade;
- valorizar as experiências estéticas dos sujeitos envolvidos no processo;

⁷ Na época não me dei conta do inconveniente da palavra metodologia para minha proposta. Seria, é claro, uma contradição lançar mão de qualquer palavra que evoque método, uma vez que a apropriação que fiz do work in process teatral nega a rigidez e a padronização no processo de ensino-aprendizagem.

- promover experiências estéticas variadas como forma de acesso aos mais diversos códigos artísticos, mesmo aqueles que pareçam próprios de determinadas classes, privilegiadas ou não;
- garantir que todos os alunos participem do processo, cada qual colaborando segundo suas potencialidades, inclinações e desejos;
- comprovar a efetividade da prática como forma de ensinar também crítica e história do teatro.

Quando informei à professora de Arte do Gisno o meu interesse em cumprir o ESAC II, que exigia não mais observação, mas regência, ela me apresentou três turmas de 1º ano do Ensino Médio. Antes, porém, foi muito clara, disse que estava preparando o Fest Gisno, mostra de artes da escola, prevista para junho daquele mesmo ano letivo, e que, para dar conta dessa demanda, é que havia dividido as turmas em quatro grupos: o grupo de maquete, de artes plásticas, de teatro e de vídeo. Achei, a princípio, que estava diante de uma solução, pois o meu projeto de pesquisa previa a divisão dos grupos em áreas de encenação e, previa também, o trabalho com mídias tecnológicas. Acontece, porém, que como a maior parte dos grupos já tinha trabalho engatado e todos eles trabalhavam isoladamente, foi-me impossível propor um trabalho que reunisse a turma, até porque a professora me confiou alguns grupos, mas nenhuma turma na totalidade. Mesmo assim decidi seguir estagiando no Gisno por acreditar que já tinha um material sobre a escola e que, na relação com ela, é que estava construindo uma reflexão sobre o ensino do teatro e das demais artes.

Passei então a trabalhar com três turmas do 1º ano do Ensino Médio, acreditando que, com pelo menos uma delas, conseguiria me aproximar da prática que propunha no Plano de Ensino. O fato é que não cheguei a nenhum resultado, a urgência da produção artística para o evento que se aproximava pressionava os alunos a uma prática artística sem reflexão nem qualidade estética. Como me opunha à forma com que as atividades estavam sendo conduzidas, segui desconsiderando que tivéssemos alguma demanda e continuei voltado para o processo de ensino-aprendizado. Minha postura surtiu efeito negativo, alguns alunos se indispueram comigo, logo eu também comecei a me sentir pressionado, por fim me senti também inconveniente, desculpei-me com alguns e passei a uma postura de maior conformidade com o contexto em que, à força, me inseria.

Por fim, a professora mesma parece ter se dado conta de que o Fest Gisno era um evento que atropelava o processo de ensino em favor de resultados artísticos irrefletidos.

Como o evento envolvia todas as disciplinas e todos professores da escola, a professora de arte teve de convencer seus colegas da inviabilidade e do inconveniente do evento.

Assim, seguimos trabalhando em sala de aula. A partir desse ponto, minha autonomia no exercício de regência foi ficando cada vez mais comprometida, uma vez que a professora dispunha de pouco para finalizar o semestre letivo e, visto que não haveria mais Fest Gisno e que esse era a principal atividade avaliativa do bimestre, ela passou a buscar outras atividades para atribuir notas aos alunos. Era como se eu tivesse voltado ao estágio de observação, permanecia nas três aulas sem ser consultado, algumas vezes a mim era pedido apenas e quando a professora tinha de se ausentar – geralmente ao final da primeira aula - que aplicasse as suas atividades às duas outras turmas. E deixava claro, ainda, que como aquele conteúdo era para atividade avaliativa, padrão para todos os 1º anos, as aulas não podiam ser ministradas de forma muito distinta para cada uma das turmas. Essa situação não se alterou até o final do ano.

É delicada a condição do estagiário de docência. Somos instruídos nas aulas presenciais do ESAC II sobre o cuidado que devemos ter na abordagem em campo, sempre levando em consideração as especificidades da escola. Sistematizamos ainda nossas ações em um Plano de Ensino e vamos à escola, onde somos sempre vistos com reserva, pois não nos é permitido sequer ficarmos sozinhos com as turmas. Mesmo assim tentamos, sem muitos recursos, conduzir nossa prática de docência e, geralmente, intimidados, como aconteceu no meu caso, pelo professor que se vale do fator experiência e do fato de ser dele o cargo para não perder o controle sobre as nossas ações. Que importa ter um Plano de Ensino, se a professora é quem define o que é e o que não é relevante para suas turmas? Depois não há nada que regularize a relação professor da escola/estagiário, cada qual age segundo seus princípios. Eu optei por compreender as adversidades do contexto em que me inseria, tentando não agir com a arrogância dos jovens que chegam à escola para promover uma revolução e, assim, não consegui aplicar o meu Plano de Ensino. Já ela, a professora, não me permitiu a autonomia, ouvia-me pouco, aconselhava-me sempre e criticava-me muito, até tentou permitir que ficasse livre, mas percebeu que minha presença seria mais bem aproveitada se ao invés de me permitir testar novas tendências pedagógicas, que nenhum de nós conhecia senão na teoria, ela me colocasse para reproduzir suas atividades, na sua forma mesmo de conduzi-las, pois desses procedimentos ela tinha garantia de resultados.

Compreendi, apesar do desapontamento, o impasse da professora e continue frequentando as aulas, acompanhando os alunos e fazendo o que me era pedido até o final do semestre letivo. Porém, recusei-me a concluir a disciplina ESAC II, não entregando o relatório final que nos é exigido, porque seguia obstinado em aplicar o meu Plano de Ensino.

Com esse intento voltei ao Centro Educacional Gisno no semestre seguinte, o segundo de 2011, e pedi à professora que confiasse a mim a turma com que consegui travar o melhor contato na minha passagem anterior pela escola. Ela aceitou e, a princípio, tudo transcorreu de forma tranquila. Expliquei minha proposta à turma, depois a dividi em grupos, por área de suporte cênico, conforme o interesse pelas linguagens artísticas. Distribui cadernos para registro pessoal do processo e discutimos textos que poderiam ser trabalhados. Depois fui verificando que o grupo era muito flutuante, os alunos que faltavam em uma semana apareciam na semana seguinte, quando faltavam os alunos que tinham aparecido na semana anterior. Como se não bastasse, o grupo começou também a diminuir, alguns alunos simplesmente não apareceram mais e eu me via a cada aula com uma turma menor e diferente. Esse fenômeno dos grupos flutuantes na escola é próprio do segundo semestre do ano letivo, já tinha registrado isso quando cumpri o ESAC I. As faltas são mais frequentes nos segundos semestres do ano letivo quando a escola toda parece mais cansada. Quanto à evasão, as razões para ela são as mais diversas. Há casos de alunos que moram longe do Plano Piloto e que vão abandonando a escola na medida em que encontram vaga em instituições mais próximas de casa. Mudanças de turno também são recorrentes, não menos recorrentes são os casos de alunos que deixam de frequentar as aulas quando percebem que não atingirão a nota mínima para passar de ano. O oposto também se dá, não são raros os casos dos alunos que abandonam as aulas porque já atingiram a nota mínima para a aprovação.

Vejo a escola como o lugar de onde se quer fugir. É comum ouvir dos porteiros, ao final do turno de estudo, que “está na hora de **liberar** os alunos”. Parece-me que quando são abertos os portões é que os alunos ganham liberdade. A escola não é o lugar para o exercício dela. É quando as aulas terminam que se veste o que se quer vestir, que se senta onde se quer sentar e que se pode manifestar a sexualidade, as verdadeiras ideias, os verdadeiros gostos. Pode não parecer, mas o ritual escolar ainda é muito rigoroso, o aluno não se identifica com ele, a escola antes de ajudar o aluno a entender seu contexto sócio-

cultural, o aliena dele. Fugimos da escola sempre que podemos para ir ao encontro daquilo de que ela nos afasta, de nós mesmos.

A falta de liberdade que meu Plano de Ensino atacava é que acabou por revelar sua fragilidade, descobri que nem sempre era possível trabalhar com a ideia de processo. Frustrado, reprovei mais uma vez o ESAC II e só o conclui na terceira tentativa, quando desisti do meu projeto e resolvi aceitar a experiência que adquiri na tentativa de aplicá-lo. Foi então que comecei a descobrir que essa experiência, apesar de se dá em um contexto bastante específico, fornecia-me dados para uma reflexão sobre o ensino de teatro em sua prática cotidiana.

Foi por meio dessa percepção que comecei a construir análises mais profundas sobre a professora de Arte do Gisno e sobre a prática de ensino que ela oferecia. A princípio, acreditava que ela nem seguia os parâmetros curriculares e que, por opor-se à polivalência das aulas de Arte, como me revelou em entrevista, limitava-se em ministrar aos alunos somente os conteúdos de Teatro. Revendo minha percepção depois, afirmo que não só a vi tentando lidar com o ensino de outras artes numa clara preocupação com o PAS⁸, como também tentando lidar com os três vértices da Abordagem Triangular, que é a base metodológica tanto dos PCN's como dos Currículos de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – CEBEPDF.

Aproveitando o ensejo, a forma com que a professora tentou lidar com a abordagem deixou claro que ela enxergava apreciação, contextualização e prática artística como territórios isolados. Digo isso porque dificilmente a professora lançou mão de uma atividade para abordar mais de uma das competências do triângulo de Ana Mae. Certa vez, por exemplo, apresentou aos alunos *A viagem do Capitão Tornado*, filme de Ettore Scola, rodado em 1990, com a finalidade única de que os alunos tomassem conhecimento do teatro medieval profano. Esse longa metragem é verdadeiramente um material consistente para que se entendam os vários aspectos dessa tradição teatral. Ele registra o fato de os atores da Commedia Dell'art viverem o mesmo personagem-tipo, às vezes até por toda a vida, aborda o formato do texto que utilizam, só o enredo sem diálogos definidos, além de mostrar a encenação e o estilo de interpretação. Mas *A viagem do Capitão Tornado* é também dos mais célebres filmes de um grande cineasta italiano, a forma com que operou

⁸ Processo de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília. Consiste em uma alternativa ao vestibular convencional em que os estudantes prestam três exames, um em cada ano do Ensino Médio, com conteúdo específico da série que estão cursando. Ao longo dos três anos os alunos acumulam uma nota que os classifica ou não para o curso pretendido na universidade.

a estória merece tanta atenção quanto o intento de aludir a uma prática artística de um determinado momento histórico. E, se os alunos assistem a um filme, isso, já de saída, consiste em uma atividade de apreciação que demanda mediação, sobretudo porque se trata de um filme mais velho que qualquer um deles, com tendências cinematográficas pouco difundidas entre o público jovem e com signos que, muitas vezes, não são lidos facilmente para quem o assiste uma única vez.

Além disso, como o filme mostra uma tradição teatral essencialmente corporal, a *Commedia Dell'arte*, os alunos poderiam compreender melhor o gênero experimentando a construção tipificada das personagens. O livro *O Corpo Poético*, de Jacques Lecoq, por exemplo, dispõe de desenhos e descrição das seis posições básicas do Arlequino. Outras proposições que contemplassem todos os vértices do triângulo, ao passo que facilitassem a compreensão do contexto como se pretendia, eram, parece-me, possíveis. Acontece que a professora se limitou ao caráter histórico do filme, deu uma explicação lançando mão de verdades absolutas, não abriu espaço para dúvidas, depois deixou os alunos sozinhos com o filme, apresentado na íntegra em duas aulas, ao final das quais os alunos não sabiam nem comunicar suas dúvidas, tampouco se sentia autorizados a tecer alguma interpretação, pois *A viagem do Capitão Tornado* lhes era tão alheia que mal conseguiram assistir a ele sem dormir.

Nas atividades de prática teatral é que a professora parecia brilhar, conseguia envolver os alunos, com facilidade, em exercícios de improvisação diversificados. Olhando a turma em ação, era possível ver a predisposição dos jovens à improvisação. Os comandos eram entendidos sem dificuldade e, quem jogava, jogava com prazer, consumido que estava pelo mecanismo vivo do jogo. Essa predisposição à interpretação, no entanto, não foi aproveitada em nenhuma das montagens teatrais que acompanhei, pois nelas a professora centralizava a produção partindo de um texto, que era, geralmente, escrito por ela e, segundo ela, em colaboração com os alunos. Tal texto era, então, decorado e dado sem vida entre marcações de cena direcionadas, e pretensamente realistas.

Na minha passagem pela escola, tentei propor, com sete meninas de uma das turmas, uma montagem teatral mais processual e menos realista. Como já tinha conhecimento do gosto que elas tinham pela improvisação e como havíamos escolhido juntos trabalhar com *Romeu e Julieta*, resolvemos, já que era impossível montar na íntegra, subverter a estória e montar as cenas por meio de ações improvisadas. Em algumas semanas as meninas já conheciam o sentido da obra e tinham informações sobre o autor e

seu contexto. Sabiam também da possibilidade de inscrever uma nova obra sobre a original, pois me esforcei em mostrar como Shakespeare se encontrava difundido e remontado nas mais diversas modalidades de ficção. E assim chegamos a cenas atabalhoadas e absurdas que elas desempenhavam sem domínio técnico, mas com alegria. Quando mostramos a professora, ela se portou como se estivesse diante de um espetáculo profissional, disse que a cena era desorganizada e destituída de sentido, depois perguntou às estudantes, a meu ver, para comprovar a ignorância delas quanto ao trabalho que desempenhavam, em que espaço-tempo se dava aquela ação. Ao que fui defender, dizer que as noções de tempo e espaço estavam dissolvidas no nosso estilo de encenação, ela pediu que tomasse cuidado, que não fosse exigindo das alunas um trabalho com improvisação, porque elas não eram atrizes.

A máxima “a escola não está formando artistas” é amplamente difundida. Ela insurge como respeito às habilidades e limitações pessoais, contra todo tipo de exigência de virtuosismo e domínio técnico da parte do professor para os alunos. Assim deve-se considerar, já que está regulada a prática artística no ensino, o aluno individualmente, na sua inclinação ou dificuldade para lidar com a linguagem no fazer. Quanto ao ensino de teatro, as montagens de cena ou espetáculos estão previstas nos PCN’s Ensino Médio e a história do ensino moderno de arte nos mostra que essas montagens devem estar sustentadas por discursos técnicos para que não recaiam puramente na livre expressão. Sem perder de vista essa noção, para não forçar resultados em detrimento ao percurso, como vi fazer a professora, devemos confiar que, quanto mais próximo o teatro escolar estiver da prática social do teatro, mais efetivo será o ensino da linguagem.

No ensino previsto pelos PCN’s, a Abordagem Triangular assegura que a aprendizagem em arte deve se dar pela arte, por meio da apresentação de obras e da prática da linguagem contextualizada e não por exemplos abstratos. No Brasil, que não os exercícios de improvisação e as tentativas de montagens teatrais, não vi obras servirem como amparo para a assimilação das linguagens artísticas. As atividades da professora centraram-se na prática teatral isolada da contextualização, que surgia de vez em quando como uma atividade extraordinária. Mais extraordinária ainda são as atividades que tentam contemplar o vértice da apreciação, que era quase sempre esquecido e jamais associado às outras faces do triângulo. Mesmo quando os alunos se assistiam, fosse nas tentativas de montagem, fosse nos exercícios de improvisação, pouca ênfase era dada à condição de espectador e, por conseguinte, à atividade crítica frente ao que era mostrado. O caso de

Danaides, que os alunos assistiram fora da escola e por iniciativa da produção do espetáculo, consiste em rara atividade de apreciação, talvez a única que tenha visto nos três semestres que passei pela escola.

Espectáculo de dança-teatro dirigido por Gisele Rodrigues, *Danaides* é uma releitura de um mito grego, aludido também na tragédia *As Suplicantes* de Ésquilo. No mito as 50 filhas de Danáo, as Danaides, são obrigadas a se casarem com os 50 filhos de Egito, irmão de Danáo. Instruídas pelo pai, 49 das 50 Danaídes matam os maridos na noite de núpcias. A equipe que produziu o espetáculo, preocupada com a formação do espectador e com a formação de público para o teatro brasileiro, desenvolveu um cuidadoso programa educativo para atender a 1.500 estudantes de escolas públicas do Distrito Federal. Para tal, a equipe disponibilizou ônibus para transportarem os alunos e, uma vez que se tratava de um espetáculo experimental, fragmentado e com apresentação essencialmente semiológica do enredo, eram recebidos no teatro por um mediador, que os sensibilizava para audiência do espetáculo através da apresentação de vídeos que associavam a dança-teatro a outras formas de dança mais populares. Depois os alunos assistiram ao espetáculo e, em seguida, conversavam com elenco, que se dispunha a responder as mais diversas perguntas sobre o processo de criação, sobre o mito e a tragédia *A Suplicantes*, além de questões de gênero, sexualidade e questões outras que surgissem.

No livro *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*, Flávio Desgranges (2011) propõe uma metodologia de programa educativo de espetáculos teatrais a ser desenvolvido na escola. Sugere oficinas antes e depois das apresentações, “tendo em vista a sensibilização prévia para o evento (de que se encarregou o mediador de Danaides) quanto ao estímulo para efetivação de uma leitura acurada da obra assistida (como poderia ter feito a professora da escola)” (DESGRANGES, 2011, p. 165-166). A metodologia de Desgranges se ocupa principalmente da apreciação, mas acaba envolvendo contextualização e prática, pois sugere também o que chamou de *ensaios de desmontagem*, que consiste no desenvolvimento, pelos alunos, de atividades que os envolvidos no espetáculo podem ter experienciado durante o processo criativo. Os ensaios de desmontagem são para serem desenvolvidos antes e depois do espetáculo. O que é desenvolvido antes é chamado de *ensaios de preparação* e têm como finalidade oferecer vetores de análise para guiar os espectadores na leitura da peça – o que não significa fornecer uma análise previamente construída; o que é desenvolvido depois, os *ensaios de*

prolongamento, intentam provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido pelo grupo.

O programa educativo de Danaides, visivelmente considerava o procedimento de Desgranges. O espetáculo, a palestra do mediador e a conversa com os envolvidos no processo criativo deveriam ser completados com ações desenvolvidas em sala de aula pelo professor de Arte, considerando que ele tenha assistido ao espetáculo com os alunos e feitos suas próprias análises para conduzir a mediação dialogicamente, efetivando, assim, as ações do programa educativo.

Acredito que a oportunidade poderia ser mais bem aproveitada pela professora em sala de aula. Longe da metodologia proposta por Desgranges, ela solicitou como tarefa aos alunos que fizessem um desenho e um texto curto sobre a cena que mais gostaram. Tive acesso às atividades e me pareceram livre expressão, os textos não chegavam a refletir sobre o espetáculo, apenas descreviam a cena sem praticar um vocabulário técnico. Os desenhos, coerentes ao nível do comando, ilustravam a cena, redundando nas poucas informações que o texto já trazia.

Conto, ainda, que a professora de Arte do Gisno confiou a mim uma das suas turmas de 1º ano que estava trabalhando com um texto que ela me garantiu ter sido escrito por ela a partir de ideias dos alunos. Era um texto que falava em aborto, sob uma visão parcial, visto que na trama a protagonista, uma moça pobre, engravida de um rapaz rico, que, ao saber do ocorrido, rompia com ela e pedia conselhos à mãe. Esta encaminhava a protagonista a uma médica-monstro que realizava um aborto sem menores cuidados, levando a moça à morte.

Encontrei-me com esse grupo, composto por doze integrantes, no anfiteatro da escola e nosso encontro serviu para perceber que o tema aborto não havia sido discutido. As opiniões do grupo a respeito do assunto não divergiram, nem fugiram ao lugar comum. Tentei abordar a questão como sendo um assunto polêmico, tentando mostrar que havia opiniões contrárias às manifestadas, além de movimentos com pessoas sérias pela legalização do aborto. Disse que a questão era vista por alguns como assunto de saúde pública, que talvez não houvesse muitas informações a respeito, na escola ou na mídia, e que os discursos contrários aos que eles manifestaram, que tomei a liberdade de identificar

como Pró-vida⁹, falava em direito da mulher sobre seu próprio corpo. Tentei, ainda, apontar as instituições e grupos sociais que estariam por trás de cada um desses discursos. Depois pedi pesquisas a respeito do assunto e alertei para possibilidade de deixarmos a peça em aberto, para que pudéssemos incorporar essas informações na encenação. Porém, parte do grupo não recebeu muito bem essas últimas proposições, dizendo que já estavam decorando as falas e que, se já dispunham de pouco tempo para montar a peça com o texto como estava, não conseguiriam chegar a um produto se fizessem alterações na dramaturgia. Acatei a indignação, mas não descartei a pesquisa. Tanto que a cobrei na aula seguinte. Em resposta, uma das alunas disse que eu só sabia conversar, que enquanto eles precisavam “treinar a peça” eu ficava gastando o pouco tempo que tinha “jogando conversa fora”. Outra das adolescentes do grupo de teatro me defendeu dizendo que a culpa não era minha, pois eu tinha acabado de chegar à escola, mas sugeri que da semana seguinte em diante nós só “treinásemos a peça”.

Refleti sobre a forma com que os estudantes reagiram frente a minha proposta de pesquisa e observei o fato de o processo de ensino estar prejudicado pela urgência de resultados, bem como pela expectativa por boas notas. As aulas são muito curtas para a variedade de conteúdos, obrigando uma abordagem menos complexa das linguagens, não sobrando espaço para os alunos responderem às questões apresentadas pelo processo de ensino, senão automaticamente, sem refleti-lo, nem questioná-lo.

⁹ “São denominados pró-vida movimentos que se declaram em defesa da dignidade da vida humana, conhecidos principalmente por sua oposição à prática do aborto induzido, consideram que o termo “interrupção voluntária da gravidez” trata-se de eufemismo por não remeter à morte fetal. Diversos grupos e indivíduos atuam em campanhas pró-vida, de religiosos a laicos, incluindo profissionais da medicina, da ciência, do direito e pessoas das mais diversas ocupações e ideologias” (Wikipédia, a enciclopédia livre, Pró-vida. Disponível em <http://PT.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%B3-vida>).

Conclusão

Gostaria de observar, por fim, que as aulas que vi me permitem afirmar que há uma dificuldade em sintonizar a prática de ensino de teatro ao que é previsto pela legislação e pelos parâmetros curriculares. O ensino que vi não se ancorava nas competências e habilidades previstas para o nível de ensino em questão. Vi também uma oscilação entre a divulgação de conceitos simplificados – o que poderia ser interpretado de forma política, entendendo, assim, muito embora eu não acredite nisso, que a professora, para que prevaleça a sua opinião, impede o acesso à complexidade dos assuntos – e conceitos abstratos, pois quando o conteúdo era abordado com um pouco mais de complexidade, o aluno acabava perdendo o interesse por ele, pois a professora não se esforçava para associar aquele conteúdo ao contexto dos alunos. Quando, por exemplo, dava aula de cinema, tentava ilustrar cada um dos planos cinematográficos fazendo desenhos no ar, em vez de demonstrar que aquelas noções estão presentes nos filmes e programas que os alunos assistem diariamente.

Essas questões demonstram a ausência de definições. Os parâmetros curriculares passam longe do ensino de arte que observei sendo praticado. Ninguém garante que eles sejam lidos e que a variedade tão grande de conteúdos, competências e habilidades sejam contempladas. Se o ensino deve ser obrigatoriamente polivalente, há o problema da formação do professor, como ele vai lidar com a prática, apreciação e contextualização das linguagens artísticas para as quais não detém formação, nem conhecimento técnico e intelectual? E mesmo considerando que ele tenha uma capacidade mágica que o habilite para ministrar as aulas de teatro, dança, artes visuais, música e áudio visual, faltaria tempo para ele contemplar todas as habilidades e competências de cada uma dessas áreas como prevê o documento. Fica a cargo das escolas, de acordo com a formação específica de seus professores, escolher qual modalidade artística deve ser ensinada segundo os parâmetros curriculares. O que se observa é um desinteresse do documento, de quem o elaborou e de quem mandou elaborá-lo, pela especificidade de cada linguagem artística.

A prática do ensino de teatro é, como busquei mostrar no primeiro capítulo, produto de uma longa e lenta trajetória histórica, mas não percamos de vista que se trata de um conteúdo que foi recentemente incluído na grade curricular. O teatro é, no Brasil, uma área de conhecimento que engatinha no seu processo de consolidação como componente curricular, tanto que ainda não detém status de matéria escolar específica, tudo isso implica

diretamente no espaço, físico e político, destinado à linguagem na escola. Sem contar que a matéria ainda é vista com preconceito na escola. Foi a professora do Gisno quem, quando perguntei dos desafios para seu trabalho na escola, disse-me em entrevista que “é necessário uma postura firme, pois ainda é possível notar que alguns colegas, pais e até alunos acreditam que a disciplina não tenha grande importância na formação...”

O espaço do ensino de teatro na escola formal, longe, muito longe do sonhado pelos profissionais da área é uma conquista e não uma consequência. Visto assim, o trabalho de professores de artes, como o dessa com quem entrei em contato, antes de ser um ensino permeado por práticas pedagógicas ultrapassadas, é uma investida pioneira e política, pois não só lida com um ensino regularizado por espaços, leis, teorias e parâmetros abstratos, mal divulgados e insipientes, como fornece material para reflexão e melhoramento dos procedimentos.

Referências

- BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira e NOMA, Amélia Kimiko. *História do movimento de Arte-Educação no Brasil*. Universidade Estadual de Maringá – UEM. Disponível em [HTTP:// www.anpuh.uepg.br](http://www.anpuh.uepg.br). Acessado em 18/06/2009.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular*. Disponível: <http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/viewFile/4242/3973>. Acessado em 12/02/2013.
- _____. (Org). *História da Arte educação*. São Paulo: Ed. Max Limonad, 1986.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. (Org). *Teria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1975.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio - volume 1- Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte (1º e 2º ciclos) / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte (3º e 4º ciclos) / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília : MEC, 2000.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. *Work in Progress na Cena Contemporânea*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2011
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia - vol 1*. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- _____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia - vol 3*. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2007.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2006.
- LECOQ, Jacques. *O Corpo Poético: Uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo: Ed. Senac, 2010.
- LEHMAN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.
- PARANAGUA, Arão de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. Sala Preta (USP), São Paulo, v. 2, p. 143-154, 2003.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PRADO, Décio de Almeida. *João Caetano e a arte do ator: Estudo de fontes*. São Paulo: Ática, 1984.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa; Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (Coord.). *Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil: anais do XV Confaeb*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. *(Arte) & (Cultura): equívocos do elitismo*. São Paulo: Cortez, 1982.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SOUSA, J. Galante de. *O Teatro no Brasil*. Rio de Janeiro: Inl, 1960.

TECLES, Elisa. *O Teatro no Palco do Ensino*. Reportagem veiculada pelo Correio Brasileiro em 14/4/2008. Disponível em: <http://www.correioweb.com.br/euestudante/noticias.php?id=2230>. Acessado em: 18/06/2009

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados, 2004.