



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

Aleksandro Pereira da Silva

**PEDAGOGIA DO TEATRO: Um breve apanhado das realidades nas escolas
do Distrito Federal**

**Brasília DF
2018**

ALEKSANDRO PEREIRA DA SILVA

**PEDAGOGIA DO TEATRO: Um breve apanhado das realidades nas escolas
do Distrito Federal**

Trabalho de conclusão do curso de
Licenciatura em Artes Cênicas do
Departamento de Artes Cênicas do
Instituto de Artes da Universidade de
Brasília.

Orientador(a) Prof. Dr. Luís Carlos
Ribeiro dos Santos.

**Brasília DF
2018**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), autoria de Aleksandro Pereira da Silva, sob o título/subtítulo: PEDAGOGIA DO TEATRO: Um breve apanhado das realidades nas escolas do Distrito Federal, apresentada como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, em 03 de Dezembro 2018 defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Ribeiro dos Santos (IdA – CEN – UnB)

Profa. Dra. Ana Maria Agra (IdA – CEN- UnB)

Prof. Dr. Jonas de Lima Sales (IdA – CEN- UnB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a colaboração de familiares e amigos nessa jornada acadêmica que aqui se inicia. À Antonia Pereira dos Santos, Bruna Pereira Martins e Maria Antonia Pereira dos Santos, mãe e irmãs respectivamente, sem a ajuda delas não seria possível. A orientação amorosa e humanista do Prof. Dr. Luís Carlos Ribeiro dos Santos, vulgo artístico Luís3 Laranjeiras, grande mestre e entusiasta da cultura popular. Ao meu primeiro professor de Teatro com o qual construí uma relação de amizade e cumplicidade, Luís de Carlos, que reside em Caxias do Maranhão. Ao grupo de Teatro Viver't também é de Caxias, grupo que me ensinou a pisar no palco com respeito, abraçando as diversidades e ajudando a quem precisa ser ajudado. Às professoras partícipes da minha pesquisa, o meu muito obrigado, sem essa colaboração o trabalho seria inviabilizado. À sociedade brasileira que até o presente momento fornece educação gratuita, de qualidade, buscando o acesso universalizado e inclusivo a todos.

RESUMO

Nesta monografia verifico como é a aprendizagem e a produção de Artes Cênicas nas escolas, de acordo com relatos dos professores do ensino básico. Descrevo a experiência de professores de duas escolas públicas, uma de nível fundamental e outra de nível médio, a partir dos seus trabalhos e atividades em sala de aula. Proponho inicialmente um diálogo com a legislação vigente que regulamenta não só o ensino do Teatro, como as demais áreas de conhecimento. Em busca da verificação e do entendimento do papel da escola na formação e no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, o que se espera da escola pelo viés legal, quais as atribuições e proposições pedagógicas, adentro em questões da Pedagogia do Teatro a partir das perspectivas de autores importantes para a escola em suas propostas de ensino do Teatro. Apresento, conclusivamente, uma pesquisa de campo em que é possível constatar as proximidades e as disparidades entre a lei que rege as diretrizes educacionais e a realidade prática nas escolas públicas de Brasília, Distrito Federal.

Palavras chave: Artes Cênicas; Pedagogia do Teatro; Teatro e Educação; Jogos Teatrais; Jogos Dramáticos; Metodologias do Ensino do Teatro; PCN; LDB; Currículo em Movimento/GDF; Educação Artística; Arte Educação.

ABSTRACT

At this monographic work, I verify how is the learning and Scenic Arts production at school, according to teacher's report from basic education. I describe teacher's experience coming from two public schools, one elementary and the other one high school, focusing their work and activity at classroom. Initially, I propose a dialogue with the current law that rules not just the Theater teaching, as all the others knowledgement areas. On a search of proofing and of understanding into the schools role at individual form and cognitive development, what should expect from school by legal bias, what are pedagogic attributes and propositions, inside question of Theater pedagogy starting from perspective important authors to school in your theater teach proposal. Introduce, conclusively, a field search wich is possible seeing proximity and disparity between the law that rules educational direction and practical reality at Brasilia's public school, Federal District.

Keywords: Scenic Arts; Theater pedagogy; Theater and Education; Theater Games; Dramatic Games; Theater Teaching Methodologies; PCN; LDB; currículo em movimento/GDF; Artistical Education; Art Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	9
1.1- A escola leva o menino ao Teatro	9
1.2- A escola no papel de formação do cidadão.	12
1.3- O papel da Arte na escola	15
1.4- O papel do Teatro na escola	17
1.5- As metodologias de ensino do Teatro na escola	19
1.5.1- Jogos dramáticos	19
1.5.2- O Jogo Teatral de Viola Spolin	24
1.5.3- A escola conteudista e o ensino tradicional	26
CAPÍTULO 2	30
2.1. Entraves no recolhimento de depoimentos.	30
2.2. Escola de Ensino Fundamental da Rede Pública.	31
2.3. Escola de Ensino Médio da Rede Pública.	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
ANEXOS	42

INTRODUÇÃO

O tema produção em Artes Cênicas nas escolas de ensino regular é suscitado nas Licenciaturas do curso de Artes Cênicas em específico nas disciplinas de Metodologia do Ensino do Teatro, com interesse por diversas vezes no aproveitamento real da disciplina do Teatro no currículo básico, principalmente no que se refere aos resultados e as apresentações para apreciação pública de um espetáculo teatral.

Diante das problemáticas do tempo de trabalho as condições oferecidas (como espaço, recursos materiais e financeiros, disponibilidade dos alunos, etc.), surgem diversas curiosidades. Como os professores se dispõem na ausência das condições necessárias para o trabalho com os alunos? Quais os resultados geralmente exigidos por parte da gestão da escola? Se exigidos, dá tempo de trabalhar suficiente para a apresentação? É razoável considerar a possibilidade de encontrar professores com liberdade de trabalho o suficiente para não exigir tais resultados e a esses o questionamento se voltará então para o aproveitamento da disciplina no quesito avaliação do aprendizado e sobre como se dá essa avaliação em casos das disciplinas práticas. Importante salientar também os componentes curriculares das disciplinas de Artes Cênicas em todas as suas modalidades (Teatro, Dança, Circo, Ópera e Artes Performativas) desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até a sua formatação nos Planos Pedagógicos de cada escola. Nesta monografia também proponho um levantamento das metodologias aplicadas em sala de aula, averiguando as suas consonâncias com os currículos supracitados. O entendimento dos caminhos metodológicos que serão objetos de pesquisa de campo, atrelados aos pré-dispositivos previstos nos currículos darão um norteamento aos objetivos fundamentais.

A construção do trabalho se deve aos questionamentos pertinentes às disciplinas de Artes Cênicas voltadas para a Licenciatura com respeito ao trabalho do professor em sala de aula e às exigências que se fazem do professor para as competências trabalhadas. Segundo relatos de professores que trabalham com o ensino básico a demanda de trabalho por parte da coordenação escolar é de que haja uma apresentação dos resultados da disciplina em forma de espetáculo aberto ao público (no caso de escolas particulares).

O interesse da pesquisa é verificar em pelo menos quatro escolas (duas particulares e duas públicas) como se dão esses processos de avaliação. O norteamento do trabalho é auxiliado por três questões bases: Qual é o papel do professor de teatro na escola? Quais os

resultados esperados para as disciplinas de Artes Cênicas? Quais são as possíveis metodologias do ensino das Artes Cênicas no ambiente escolar?

A contribuição do material servirá para entender os processos de demanda de um professor de Artes Cênicas no ensino básico, avaliar o aproveitamento por parte dos alunos como construção de seres humanos iniciados no olhar artístico, seja como ator ou espectador, ou outras funções do fazer teatral. Compreender e explicitar a inserção do sujeito ao universo das Artes Cênicas através do incentivo dos professores dentro das instituições consultadas.

CAPÍTULO 1

1.1. A escola leva o menino ao Teatro

Uma criança de 7 anos cursou a 1ª série do Ensino Fundamental, sim, ainda podemos chamar de 1ª série pois o relato se passou no ano de 2001. Essa criança estudava em uma escola pública gerida pelo Governo do Distrito Federal- GDF que se localiza numa Área Alfa da Marinha do Brasil. A escola funcionava com a gestão participativa junto com a comunidade em Associação de Pais e Mestres e seguia o Currículo em Movimento do GDF.

Com duas semanas de antecedência o aluno recebeu uma autorização para participar de um passeio. Os passeios são quando a escola decide estender as práticas pedagógicas para fora do prédio físico de suas instituições, levam os estudantes para outros ambientes de aprendizado, como em museus, cinemas, zoológicos, Teatro, dentre outros. O convite a esta aula atípica por si só, gera uma expectativa fora do comum no imaginário da criança, mas até então, a expectativa aumenta quando o lugar alvo da visita é um lugar de referenciais inescrutáveis até o momento de suas vivências naquele instante, a escola propôs levar o nosso aluno ao Teatro. O aluno volta para a sua casa cheio de ânimo e curiosidades.

Chegando em casa pergunta a sua mãe:

- Mamãe, o que é um Teatro?

Porém a mãe do aluno que nunca havia visitado um Teatro, nada soube lhe dizer.

A *internet* não era uma ferramenta de pesquisa comum e disponível a esse aluno assim como não era para uma grande parte da população brasileira. Logo os intentos de descobrir essa valiosa informação com a finalidade de antecipar a curiosidade de duas longas e eternas semanas se davam através de perguntas a pessoas próximas. Importunava a todos, a seu pai perguntou:

- Papai, o que é um Teatro?

Seu pai respondeu, sem muito interesse na curiosidade, que era um lugar onde pessoas muito inteligentes iam para se distrair. O pai da criança já havia vendido balinhas nas portas dos circos em Pernambuco, contou as histórias de como eram as suas idas ao circo depois de um dia de vendas de balas, mas nada muito expressivo e condizente com uma real ida ao circo. Porém, a sua jornada não acaba aqui.

Continuava enchendo a paciência de todos com perguntas, professores, colegas de classe, diretores e servidores da escola, até que a sua irmã que fazia a antiga aceleração para ir para a 6ª do Ensino Fundamental explicou:

- O Teatro é como um cinema, só que ao invés de filme, são pessoas de verdade!

Ufa! Agora as coisas estavam mais claras, a criança já sabia que o Teatro era o lugar aonde ela poderia acompanhar histórias interpretadas e encenadas por atores ao vivo, um bom passo foi dado. A peça era *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes.

Duas semanas se passaram a duras penas e eis que chega o grande dia do passeio. Todas as expectativas possíveis já geradas no imaginário do menino foram motivos de insônia na noite anterior, a ansiedade por conhecer o famoso lugar aonde se vê uma história no ato e em cores fazia dele um curioso nato, sabia tudo o que queria ver no Teatro, só o que não sabia era o que de fato ia ver. Já na escola o aluno entra no ônibus e quando o ônibus partiu contava árvore por árvore cada instante em que se locomovia por entre as estradas de Brasília. Quanto mais árvores se passaram mais árvores pareciam faltar, era uma espera longa e laboriosa demais, chutava o ferro do banco da frente, chutava o colega do lado, brincava de dá bafo quente na janela do ônibus para fazer desenhos com o dedo e o tempo era um vilão da espera. Próximo a rodoviária do Plano Piloto a professora dá as coordenadas de conduta, pedindo a todos que saiam em fila, sem correr, de forma ordeira, em silêncio, sempre por perto da sua tutela. E o ônibus aporta no estacionamento ao lado de um prédio branco com cinza, mais branco que cinza, de concreto, com vários quadrados em alto-relevo. Porém, o prédio não é exatamente um quadrado como qualquer outro prédio comum, a sua forma é larga nas bases e vão se estreitando a medida em que crescem, assemelhava-se a uma pirâmide egípcia, o menino estava de frente para o Teatro Nacional Cláudio Santoro.

Ao adentrar no Teatro viu algumas esculturas no *hall* de entrada, viu o quão grande era aquele salão e como se assemelhava aos grandes *shoppings* em que ia assistir cinema de vez em quando. Era uma festa para a criançada, conhecer o maior Teatro de Brasília por dentro de uma escultura de um grande arquiteto brasileiro chamado Oscar Niemeyer. Mas a parte mais interessante do local não estava nem perto de chegar. Uns 10 minutos na fila e o menino já se consumia em impaciência, queria ver mesmo o que vem a ser o tal Teatro. Eis que as portas se abrem e o menino pode enxergar com muita dificuldade e visão turva devido à escuridão repentina as escadas e a luz da lanterna de uma guia que o direcionou a plateia que cabe incrivelmente 1.407 pessoas, maior que as salas de cinema visitadas pelo menino até então. A altura do teto também não lhe fugiu a atenção, o pé direito alto, se imaginava lá em cima. por falar em cima, o que eram aquelas luzes lá em cima? Refletores multivariados, fazendo diversas funções, até aqui apagados, mas alguma coisa lá de cima vai sair. Cortinas fechadas, achava ainda que na verdade seria só mais uma ida qualquer ao cinema, até que alguém anuncia ao microfone o momento em que o menino sonhou por todo aquele tempo.

Cortinas se abrem, aquelas luzes lá em cima se acendem, do pé direito à ribalta nenhum detalhe falta, um *show* de cores nos olhos das crianças, uma cenografia trabalhada no requinte. Aqueles atores com figurinos bem expressivos e vivos, lembrando aquelas épocas de filmes antigos que o menino não sabia exatamente qual era, mas é semelhante a tudo aquilo que já havia visto dentro de uma TV. Olhando mais fundo como uma águia, dentro do palco: “Uau!!! Dá para ver lá atrás!” As bailarinas se maquiando, se olhando no espelho, os atores circulando, trocando de roupa, a cenografia se movimentando, não era só mais um passeio na mente do menino, era um multiverso.

Dado momento numa coreografia de balé estonteantemente linda, as bailarinas e seus tutus rosas dançavam, circulavam, moviam-se com tamanha destreza que era indizível ao menino que só assistia em silêncio. Uma das doces bailarinas veio ao chão batendo o seu lindo rosto e causando espanto e comoção em uma parte da plateia e risos em outras, eram crianças, o código comportamental não fora bem entendido por todos. Mas logo a mocinha se levantou e terminou o show aplaudida.

Fim de espetáculo, a volta para casa já é bem mais leve, o menino deixou no Teatro toda a sua ansiedade e levava consigo um sentimento de felicidade, de ter conseguido saciar a sua curiosidade de forma positiva e com tamanho regozijo. Aprendeu algo novo, uma nova forma de olhar, apesar da história ser densa e exigir muita atenção, a função estética visual estava muito bem cumprida, o menino podia falar para sua mãe e ao seu pai o que é um Teatro de fato, tudo dentro da sua visão ampliada pela experiência e o comparecimento em uma oportunidade única que lhe foi ofertada. Como eu sei de tudo isso? Esse menino sou eu e essa foi a minha primeira experiência como espectador de Teatro, momento decisivo em minha vida, experiência artística determinante para minhas escolhas como artista-educador-pesquisador das Artes Cênicas, propiciado por uma escola pública orientada pedagogicamente pelo programa de ensino Currículo em Movimento, do Governo do Distrito Federal (GDF).

1.2. A escola no papel de formação do cidadão

É inegável que a escola é a primeira grande experiência de um ser humano fora do seu reduto de convívio familiar, pois é um lugar de saberes, de contato com outras crianças ou adolescentes, com outros adultos em suas mais diversas funções como professores, servidores da limpeza, da cantina, da secretaria, da coordenação pedagógica, bem como constata novas formas de pensar, agir, falar. É um lugar de novos aprendizados tanto em referência aos conteúdos fundamentais quanto a introdução na vida enquanto indivíduo perante a sociedade. Um dos papéis fundamentais da escola é o de formar o cidadão para as noções básicas de vivência e inserção social de forma participativa, nos âmbitos econômicos, político como é bem explicitado na introdução do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Currículo em Movimento é um documento de parâmetro curricular elaborado pela Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal (GDF) objetivado como guia pedagógico para docentes que atuam no Distrito Federal, em atendimento às especificações normativas propostas no Parâmetro Curricular Nacional – PCN, elaborado pelo MEC. O PCN é um documento que em sua elaboração é consultado por diversos profissionais e especialistas das mais variadas áreas de formação e competências. Com o Currículo em Movimento não é diferente, todo o seu conteúdo é elaborado de forma coletiva buscando a equanimidade da qualidade do ensino em todos os componentes curriculares em todas as áreas de formação da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e também em atendimento ao Ensino Especial, Educação Profissional e a Distância e à Educação de Jovens e Adultos. O trecho a seguir é extraído da introdução do Currículo em Movimento do Ensino Fundamental dos anos iniciais e traz uma breve noção da missão das escolas em desempenho de suas funções:

(...) A estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica têm sido objeto de mudanças em busca de melhorias que promovam a qualidade social (DCN 2013 – Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010), entendida para além do acesso de estudantes à escola, assegurando, também, sua permanência no processo escolar, por meio da democratização de saberes e da formação integral rumo à emancipação, ou seja, qualidade que se configura como questão de Direitos Humanos. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) compreende que tal qualidade se consolida à medida que se garante o acesso, permanência e aprendizagens dos estudantes para que se insiram com dignidade no meio social, econômico e político da vida moderna.

(Currículo Em Movimento/ GDF, p.08)

Reiterando novamente o papel da escola na formação do estudante e sua inserção nos meios de acesso social com dignidade através do acesso aos saberes fundamentais, formação integral e de qualidade, é o que propõe o currículo do GDF aos anos iniciais do Ensino

Fundamental. A escola ultrapassa então a finalidade unicamente conteudista, se engajando também em outras atribuições de caráter pedagógico na vida do aluno.

Não obstante, o Parâmetro Curricular Nacional é um documento elaborado em 1997 pelo Ministério da Educação vigente até os dias atuais e é o guia educacional de todos os estados a nível nacional como o próprio nome diz, em sua quarta página em discurso dirigido ao professor expressa também o caráter formativo amplo no ambiente escolar. O trecho destacado do documento a seguir traz essa noção de forma resumida, porém, categórica acerca das atribuições das escolas de ensino básico.

(...)oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (PCN, 1997, p.04)

Esta fala acima do ex-Ministro de Educação e Desporto Paulo Renato Souza reforça ainda toda a abrangência do compromisso no fornecimento da educação em todo o território brasileiro, sendo ligado não somente a alfabetização propriamente dita.

Tanto o PCN, como o Currículo em Movimento existem porque estão assegurados dentro da legislação. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em vigor atualmente é o dispositivo legal pelo qual o cidadão tem expressa as suas garantias fundamentais de acesso à educação. Regulamentando da Educação Básica ao Ensino Superior em instituições públicas ou privadas, a lei é alterada em determinadas periodicidades atendendo a questões diversas, inclusive de ordem orçamentária para haver consonância entre o seu texto e o funcionamento real e das suas proposições. É essa lei que designa a competência no fornecimento de educação nas instituições públicas de ensino, sendo divididas as competências nas esferas Municipais, Estaduais e da União. O Título IV traz uma explanação dessas competências com base na legislação em sua formatação vigente. A LDB é o dispositivo que regulamenta o provimento dos direitos sociais descrito no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 que diz:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015); (BRASIL- CF, 1988, grifos do autor)

Educação é o primeiro item mencionado neste artigo da Constituição Federal de

1988. A LDB traz em seu Artigo 3º item V “...coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;” ou seja, a quem puder pagar por instituições de ensino privadas, têm a liberdade de assim fazer nas observações da lei, com garantia no padrão de qualidade, conforme exposto do item IX.

Trago essas especificações gerais com o intuito de somar aos interesses da pesquisa o entendimento das partes inerentes ao aparato legal no processo normativo de fornecimento de educação, seja nas instituições públicas ou privadas, tendo todas um único objetivo: formar o cidadão para as diversas áreas de interesse social, do trabalho e pessoal. É importante salientar que a legislação é para todas essas instituições. Porém, todas têm a sua autonomia na gestão dos conteúdos, desde que atendam às necessidades básicas do currículo pré-estabelecidas pelo PCN para cada ano de ensino.

1.3 - O Papel da Arte na Escola

(...) através das pesquisas realizadas particularmente na Hungria, na escolas Kodaly (escolas com horário musical reforçado, 45 minutos por dia desde o primeiro ano), que os alunos dessas escolas apresentam resultados significativamente superiores aos dos outros alunos no que diz respeito ao cálculo mental, à leitura, à escrita, ao desenho, às atividades que colocam em jogo a memória e a imaginação; e, bem entendido, quanto à capacidade pulmonar e a ginástica.
(PORCHER, 1982, p. 30)

Início este subcapítulo com um trecho extraído do livro ‘Educação Artística: Luxo ou necessidade?’ tradução do livro original em francês *L’Education Esthétique – luxe u necessite*, um compilado de artigos de professores doutores da arte-educação realizado pelo falecido sociólogo e professor associado da universidade francesa *Sorbonne Nouvelle*, Louis Porcher. O livro foi publicado em 1973 em Paris e trouxe diversas explicações sobre importância do ensino das linguagens artísticas dança, poesia, música, desenho e o Teatro nas escolas de ensino básico. Dentre as atribuições, o desenvolvimento da personalidade global do aluno, a formação do ser sensível a ser inserido no meio social, a melhor aptidão para desenvolver o aprendizado em outras áreas de conhecimento como, por exemplo, as matérias de cálculo, fluência verbal, melhoras significativas nas qualidades psicomotoras, etc. O parágrafo supracitado é um recorte de uma pesquisa especificamente sobre os benefícios da inserção regular das práticas musicais nas atividades escolares sobre o Método Kódaly aplicado nas instituições de ensino da França. De acordo com o próprio título do livro com enfoque em uma outra realidade pedagógica num outro país de um outro continente, soa em tom afirmativo a necessidade de uma regularidade das práticas artísticas como disciplinas efetivas no currículo escolar. Em pouco tempo no Brasil esteve em voga os debates para a formulação da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC e trouxe a tona novamente a discussão proposta pelo autor. O ensino da Arte é um luxo ou uma necessidade? Sobre isso o professor Arão Paranaguá de Santana nos responde:

(...) Com as reformas do Marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas, o sistema de ensino pouco foi alterado, continuando a educação dos ricos a cargo dos colégios e universidades europeus e a dos pobres relegada a um modelo pedagógico pautado na iniciação à escrita e aprendizado das quatro operações.
(SANTANA, 2005, p.248)

Santana traça uma trajetória do que chama “Teatro-educação” no Brasil. Neste recorte de parágrafo citado acima relata de forma breve as intervenções do Marquês de Pombal na reforma da educação portuguesa por intermédio da expulsão dos jesuítas na segunda metade do século XVIII. Os critérios pelos quais se dividiu os modelos de ensino das camadas mais

ricas para as mais pobres da sociedade, sendo a primeira advinda de fontes conteudísticas mais abastadas em seu currículo acadêmico e a última pautada no tecnicismo, revelando um caráter de herança quiçá contemporâneo com o ensino brasileiro e suas atuais proposições, preparando a população de menor poder aquisitivo para o trabalho na indústria e o mero funcionalismo nas cadeias de produção. Mais adiante, Santana cita que “(...) nem mesmo o ideário iluminista teve repercussão por aqui, pois a difusão de ideias diferentes das preconizadas pelas elites era proibida e as publicações controladas” (SANTANA, 2005, p.248), reforçando mais um vez o acesso restrito das informações que circulavam e da produção artística das classes econômicas mais baixas.

Logo mais adiante Santana discorre sobre o período que chama “Grande Marco da educação artística” quando houve a promulgação da lei de obrigatoriedade do ensino da arte no Brasil em 1971 porém de maneira *polivalente*, ou seja, um único professor esteve a cargo de ensinar todas as linguagens artísticas (plásticas, desenho, cênicas e música) no ensino básico. A partir dessa demanda começaram “(...) a surgir as necessidade de formação de professores” para assumir os postos nas salas de aula. Vale lembrar que em 1971 o Brasil estava sobre o Regime Militar. (SANTANA, 2005, p.248)

A Declaração da 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação realizada em Genebra em outubro de 1994 e aprovada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, em 1995, possui no preâmbulo de número 36 a seguinte manifestação:

(...) Programas de educação básica devem dar particular importância a assuntos relativos à paz, aos direitos humanos e à democracia. Todos os meios de comunicação culturalmente adequados, como folclore, Teatro popular, grupos de discussão de comunidades e rádio, devem ser utilizados na educação em massa.
(UNESCO, 1995, p. 15)

Evidencia-se aqui a latente importância desses conteúdos de humanidades na formação e valorização da vida dos cidadãos em sociedade, relegando as tradições populares e os meios de comunicação digitais o papel de levar as comunidades assuntos relativos a paz conforme mencionado. Trata-se, no entanto, de uma recomendação a ser seguida obrigatoriamente, porém, quando não acatadas levam sérios prejuízos tanto para a qualidade de vida da população quanto para maiores problemas na diplomacia dos países infratores. A UNESCO também é um órgão que serve de diretriz na formulação dos parâmetros curriculares de vários países que compoem alianças universais sem afetar necessariamente na autonomia dessas nações na gestão de seus conteúdos.

1.4. O papel do Teatro na escola

As Artes Cênicas em sua formação estética bebem de fontes inesgotáveis de inspiração em sua composição híbrida. Como uma arte da cena podemos dizer que o Teatro é audiovisual, decerto, a exemplificar as falas dos personagens, a sonoplastia, os ruídos, as músicas de fundo como a parte de áudio, no visual temos a própria figura do ator, dos figurinos, da cenografia, da iluminação, das eventuais projeções e do palco. Quando há um movimento coreografado em uma cena em questão o diretor e o elenco utilizam de especificidades da dança. A sonoplastia inevitavelmente utilizará elementos musicais seja em um ritmo ou em um timbre executado com o corpo ou extraído de um instrumento, ou na ambientação de uma cena para transmitir uma ideia ou provocar uma sensação no espectador. O cenógrafo, um “mascareiro”, em diversos casos o próprio figurinista, precisam de conhecimentos voltados para as práticas das Artes Plásticas com conhecimento aprofundado em materiais de construção, saber qual a melhor tinta para pintar determinado objeto, noção de escala e valores de cores e outros elementos que competem às habilidades manuais de confecção. Mas claro, o Teatro possui o seu próprio conteúdo de interesses específicos, como na arte do ator que é a interpretação, do qual o artista domina a fala, os gestos, a espacialidade, a relação com o outro artista e com o público, as sonoridades e potencialidades da voz, a expressão corporal e facial e o diálogo e apropriação de todos os elementos mencionados acima pela colaboração coletiva de outros artistas. Com este breve apanhado trago a dimensão ampla de um produto estético que envolve a convergência de diversas práticas de arte aparentemente distintas, mas que juntas constituem numa expressão artística única.

Menciono esses elementos importantes na realização de um espetáculo teatral como expoente da gama extensa de conteúdos a serem trabalhados pelos professores na sala de aula. É importante fazer um adendo com relação as diferenciações entre a realização de uma peça no ambiente escolar para a realização do Teatro profissional. Voltando as menções do livro “Educação Artística: luxo ou necessidade?”, o Bernard Blot autor do artigo sobre *O Teatro* diz:

(...) Antes de nos perguntarmos o que podemos esperar da expressão dramática na escola, vamos formular a pergunta-base, cuja resposta orientará qualquer processo que se inspire numa Pedagogia do Teatro ou que a inspire; para que fazer Teatro, e como fazê-lo? Faremos esta pergunta dentro da perspectiva não de um grupo profissional, mas de uma expressão dramática popular, ou seja, entendendo que todo indivíduo, independentemente do seu nível de instrução e da camada social na qual se insere, deve poder praticar essa atividade com a finalidade de expressar-se e de criar.

(PORCHER, 1982, p. 133)

O ensino do Teatro na escola por essa perspectiva deve ser desprendido de qualquer pretensão de *glamour*, sendo uma ferramenta útil dialógica e dialética, considerando todo e qualquer grau de instrução e entendimento a partir das experiências próprias de cada aluno.

Jorge Larrosa Bondia defende o conceito de experiência dissociado da informação.

(...) Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos de coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (BONDIA, 2002, p.22)

Bondia é professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona e no artigo “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” produz uma série de conceituações sobre a experiência, dizendo o que pode ser e o que pode não ser a experiência. Pois bem, o fato de não associá-la a ideia de informação é que a informação por si só não traduz vivência, não significa aprendizado real, não impacta diretamente na vida do sujeito como receptor do conteúdo informativo. Logicamente, uma informação como por exemplo uma ida a um Teatro como o que menciono no primeiro capítulo deste trabalho, pela descrição de Bondia poderia se considerar uma experiência, pois esta ida me trouxe memórias, sensações, novas vivências, uma nova informação que corroborou em uma nova experiência.

Diante disto convém questionar: até que ponto as práticas pedagógicas do Teatro no ensino básico hoje estão somando e colaborando com as experiências dos alunos? São elas meros conteúdos informativos? Não obstante, é importante pensar em metodologias que abarquem toda a capacidade avançada de cognição e absorção de novos assuntos de interesse por parte dos alunos na era digital, em que todas os conteúdos estão a um toque de um clique, arrisco a dizer que o próximo desafio da Arte-educação vai ser em como transformar esse acesso todo em experiências.

1.5. As metodologias de ensino do Teatro na escola

1.5.1 – Jogos dramáticos

O jogo é um aporte metodológico muito recorrente e eficaz no processo de ensino das Artes Cênicas em sala de aula. Independente do grau ou série do aluno, quando se objetiva uma montagem de espetáculo, um aprendizado direcionado ou um lazer que seja, é alvo de adoção por diversos educadores. Ao estudar as disciplinas de didática do Teatro vemos que os jogos se subdividem basicamente em *jogos teatrais*, jogos dramáticos e jogos de regra. Além de tudo, afinando o assunto deste capítulo com o anterior, o jogo é uma ferramenta em que a medida da sua utilização proporciona também experiência com o ensino do Teatro aos estudantes. As formas de jogar são todas formas próprias de ensino do Teatro, pois a partir delas se trabalha a fisicalidade, a espacialidade, a interatividade, a fala, dentre outras competências pertinentes ao fazer cênico.

Ingrid Dormien Koudela, autora, pedagoga do teatro, professora de Artes Cênicas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA USP, escreveu um artigo intitulado A Nova Proposta de Ensino do Teatro levando em consideração a legislação educacional atual, no qual contempla com uma visão ampla da pedagogia teatral em reconhecimento da sua importância e necessidade, bem como um diagnóstico social dos resultados desse ensino. Para Koudela, a defesa dos pressupostos se dá a partir de três eixos norteadores que são o: “produzir, apreciar e contextualizar”. Em observação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Koudela diz:

(...) O Teatro é abordado nos PCN – Arte a partir de sua gênese em rituais de diferentes culturas e tempos e o jogo é conceituado a partir das fases da evolução genética do ser humano e entendido como instrumento de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da criatividade em direção à educação estética e práxis artística. Nesse sentido, o jogo teatral é um jogo de construção em que a consciência do ‘como se’ é gradativamente trabalhada em direção à articulação da linguagem artística no Teatro. (KOUDELA, 2011, p.233)

Koudela é pesquisadora e tradutora no Brasil acerca do *jogo teatral* proposto pela arte educadora estadunidense Viola Spolin e as citações sobre o termo nas suas obras muitas vezes destacado em itálico, tratam diretamente da abordagem original de Spolin. Nesta ocasião defende o *jogo teatral* como ferramenta base para o ensino do Teatro, pois através dele se compreende desde a formação humana e sua evolução no decorrer do tempo até a aprendizagem significativa, apreciação estética e aplicação da teoria em favor da prática teatral o que denomina de “práxis artística”.

Levando em consideração as culturas e suas origens das diversas regiões brasileiras, o jogo possibilita ao estudante a imersão nos conteúdos que são próprios da sua vivência. Através da prática do jogo se pode vislumbrar outros universos, outras atividades culturais de outras localidades que não a de origem do aluno. É importante explicitar que os PCN – Arte asseguram, porém não restringem a regionalidade, permitindo que o sujeito no Sul do país trabalhe suas lendas, parlendas, folclores, etc, e não o impede de conhecer esses mesmos conteúdos de outras regiões brasileiras ou até mesmo de outros países.

O jogo é uma ferramenta de socialização importante, o grau de envolvimento que se permite através dele é o aprendizado lúdico. A palavra “lúdica” que em muitas páginas da *internet* com seus dicionários informais irão se referenciar “a jogo, brincadeira, recreação etc” e claro, vinculá-los a aprendizagem. Porém, uma pesquisa etimológica aprofundada, levando em consideração o radical *ludus*, e suas possíveis derivações em *alludo* ou *iludo* pode inferir a tradução o sentido de ilusório, ou simulação. Daí também surgem as palavras como ludibriar, iludir entre outras.

Nesse sentido, iremos observar a perspectiva de jogo no tocante ao aproveitamento no trabalho artístico da cena, também ao que diz de recreativo, do prazer ao trabalhar o corpo, o espaço, o que significa dar ludicidade a esses processos de trabalho dentro da sala de aula.

O Prof. Dr. Ricardo Ottoni Vaz Japiassu, professor titular aposentado da Universidade do Estado da Bahia - UNEB no artigo intitulado ‘Jogos teatrais na escola pública’ considera:

Os *jogos teatrais* são intencionalmente dirigidos para o outro. O processo em que se engajam os sujeitos que "jogam" se desenvolve a partir da ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori mas emergem a partir das interações que ocorrem durante o jogo. A finalidade do processo é o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal dos jogadores através do domínio e uso inter-ativo da *linguagem teatral*, sem nenhuma preocupação com resultados estéticos cênicos pré-concebidos ou artisticamente planejados e ensaiados. O princípio do *jogo teatral* é o mesmo da *improvisação teatral* e do *Teatro improvisacional*, isto é, a comunicação que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre sujeitos mediados pela linguagem teatral, que se encontram engajados na solução cênica de um problema de atuação. (JAPIASSU, 1998, Grifos do autor)

Japiassu está se refere também as explicações de Ingrid Koudela sobre os *jogos teatrais* explicitando o caráter primitivo desta metodologia que se interliga diretamente a interação e a interatividade, a improvisação desprovida de qualquer necessidade emergente nos reparos estéticos, sem formulação prévia, motivado pela criatividade espontânea.

Quanto ao “desenvolvimento cultural”, Japiassu discorre:

A expressão *desenvolvimento cultural* foi cunhada por Vygotsky e segue sendo utilizada pela *Escola Russa de Psicologia* para referir-se ao desenvolvimento cognitivo do ser humano. A tese central desta escola, formulada por Vygotsky, é a de que a estrutura e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos emerge através da atividade prática mediada simbólico-culturalmente pelas linguagens, conforme o desenvolvimento histórico das condições materiais de produção de determinada sociedade. (JAPIASSU, 1998, Grifos do autor)

Japiassu faz aqui referência ao Prof. Dr. Michael Cole, psicólogo e pesquisador norte-americano da Universidade da Califórnia de San Diego-UCSD. Neste trecho trata da dimensão psicológica na formação cultural do ser humano, permeada de referências ao termo cunhado por Vygotsky para *desenvolvimento cultural*, reforçando ainda mais a ideia da contribuição pessoal de todos os envolvidos no *jogo teatral*.

É salutar ao docente considerar que todo aluno é capaz de desempenhar qualquer atividade ligada aos jogos teatrais, todos são capazes de contribuir com as suas ‘bagagens’ culturais, não podendo nenhum ser excluído desse processo importante de criação e envolvimento interpessoal. Pois através dele trabalha-se também as possíveis dificuldades e desafios a criatividade, logo, é um instrumento poderoso para o trabalho das Artes Cênicas em sala de aula.

Observo no jogo um espaço do cotidiano destinado para práticas extra-cotidianas, que podem fugir do caráter normativo de agir, conferindo ao jogador a possibilidade de trabalhar suas inabilidades e alcançar outras habilidades que, por sua vez, ainda não fazem parte do seu repertório. O jogar por si só ao jogador desatento pode ser só mais um lugar de lazer ou de distração, se acompanhado de um bom estimulador ou aplicador, poderá trazer consciência das suas potencialidades como um conjunto, levando em conta desde as suas limitações físicas e espaciais até a sua possibilidade de reinventar a sua capacidade física dentro de um espaço reduzido. Sobre a ludicidade no ato de jogar, o professor português José Oliveira Barata considera:

(...) Precisamente desta tradicional oposição jogo/trabalho, derivam alguns preconceitos e, por vezes até, manifesta hostilidade perante *o jogo dramático* pois que, frequentemente, este se define como ambígua associação da actividade lúdica (de que o jogo é manifestação pura) e *actividade dramática*, esta em si mesmo apontando para um trabalho que nem sempre o jovem consegue integrar no núcleo lúdico que lhe é próprio. (BARATA, 1979, p.33, grifos do autor)

No trecho em destaque, Barata se refere ao grau de seriedade ao qual se aplica no jogo praticado pelo jovem diferindo-se do modo de jogar do adulto, ao qual atribuiria apenas o caráter lúdico. Barata não nega com isso que o jogo do jovem não venha carregado com essa ludicidade, porém, aponta uma dificuldade em que o jovem não consegue inferir a ludicidade devida ao que ele chama de *actividade dramática*. Interessante observar que no trecho destacado não é mencionado qual o tipo de atividade lúdica ou atividade dramática é aplicado tanto ao jovem quanto ao adulto, podendo serem ou não as mesmas.

Ainda na mesma linha de raciocínio, Barata considera que “(...) As crianças efectivamente expressam através do <<jogo>> todo o seu vigor físico, num conhecimento inicial que todas elas fazem do seu corpo, bem como o seu desejo de liberdade.” (BARATA, 1979, p.34). Para Barata as crianças utilizam e se apropriam da situação do jogo para praticar e manifestar as suas habilidades com todo empenho, levando em conta suas limitações físicas que já é de um prévio conhecimento, mas com a vontade de alcançar objetivos maiores do que a própria condição dela. Salienta ainda que no ato de jogar a criança “[...] esquece o *real*; recusa-se a aceitar a <<realidade>> que <<fantasia>> como atividade séria, libertando-se dos quadros apertador com que se defronta nas actividades quotidianas.” (BARATA, 1979, p.34).

Em referência ao que foi destacado, presume-se então que o jogar da criança assemelha-se ao jogar do adulto pela proximidade do caráter lúdico e fuga do cotidiano, porém tem muita proximidade na seriedade que o jovem aplica em seu jogar tendo consciência das regras do jogo.

É importante conhecermos essas características gerais do jogo e suas representações para as diferentes idades, não generalizando obviamente. As crianças, jovens e adultos que Barata tomou como alvo de estudo podem ter essas peculiaridades devido a diversos fatores, um deles arrisco a dizer que pode ser de cunho social. Apesar das disparidades que podem ser encontradas devido a subjetividade do jogador, o jogo bem aplicado e claro em seus objetivos pode igualá-los quanto aos objetivos pretendidos.

Como aplicador de um jogo que pretende preparar o aluno/ator para uma situação ou cena, é importante considerar os rumos que um mesmo jogo pode tomar devido as diferentes interpretações dos comandos aplicados. Dependendo ainda da faixa etária, cada um pode ter uma interpretação própria do que se pode antes considerar como um objetivo claro. Quanto ao objetivo artístico o professor titular de Estética e História da Arte do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, Afonso Medeiros explica “(...)A arte, como plasticidade e materialidade que é em qualquer uma de suas manifestações, dá forma ao pensamento, à nossa capacidade de abstração e deixa-se moldar pelo próprio pensamento” (MEDEIROS, 2012) Ou

seja, ao pretender um objetivo específico como exemplo: proposição de movimentos circulares, o professor instrutor do jogo também deve estar preparado para a recepção de movimentos retilíneos vindo do aluno. Cada jogador com o seu arcabouço de memórias e possibilidades físicas irá ofertar aquilo que lhe foi abstraído no momento do estímulo. Portanto faz-se importante que o professor, oficinairo, ou qualquer educador de arte possua habilidade de ministrar várias possibilidades dentro de um mesmo exercício, ou vários exercícios com objetivos parecidos para que possa ter êxito em suas pretensões iniciais.

Barata traz algumas características específicas do jogo dramático. Na primeira delas diz “O jogo dramático, como <<jogo>> que é, não procura uma reprodução fiel da realidade [...]” (BARATA, 1979, p.40). Sendo assim, o compromisso com o agir no cotidiano pode ser desestabelecido e a criança “visa pôr em prática a integral manifestação da personalidade [...], projectando-se num espaço, falando uma linguagem que criou para aquela situação dramática concreta, e que pode ser a negação da linguagem convencional [...]” (BARATA, 1979, p.40)

Na segunda característica “(...)A prática didáctica do jogo teatral ajudará a reduzir o individualismo aos limites em que ele é permissível e aconselhável; [...]” (BARATA, 1979, p. 41). A coletivização aqui proposta objetiva a troca de experiências entre crianças que participaram de um mesmo processo de criação e/ou aprendizado. Entender que os esforços individuais no coletivo permitem o resultado e a contemplação do resultado alcançado. Barata diz ainda “(...)que é preciso esbater o narcisismo, compreender que o Teatro é uma tarefa colectiva em que ninguém é insubstituível” (BARATA, 1979, p.41). Discordo parcialmente dessa última afirmativa, pois se cada indivíduo tem a sua contribuição subjetiva, a substituição desse indivíduo pode dar outro sentido a um resultado já alcançado, mas concordo que o narcisismo deve ser combatido. Quem sabe através da inferência de valores iguais a todos os jogadores?

Na terceira característica “(...) O jogo dramático não assenta num texto fixo. Parte de uma situação dramática para desenvolver todo um guião cênico.” (BARATA, 1979, p41). Referencia-se nesse parágrafo a *Commedia dell'Arte* para exemplificar o guião cênico e a forma como ele é feito dissociando-se do texto dramático. Esses guiões ou “<<canevas>>(em italiano <<canovaccio>>), que fornecia apenas a evolução da intriga” teria contido neles o enredo a ser percorrido e cabe ao ator o desenvolvimento dentro da trama com suas potenciais capacidades ao qual menciona “signos visuais, sonoros, etc”; Essa etapa então trabalha a capacidade do ator ou aluno para a improvisação.

E por último, Barata define “(...) O jogo dramático não é pois, ainda Teatro. Nem isso se pretende: é apenas um importante exercício de comunicação;” (BARATA, 1979, p.43).

Essa definição é importante para que possamos entender que o repertório adquirido no processo do jogo dramático é apenas um capacitador para o espetáculo e não o espetáculo em si. Como Barata menciona, esse processo não busca formar atores virtuosos, mas sim atores que em suas práticas demonstrem aptidão, sintam-se seguros e lúcidos de suas ações para o espetáculo.

Essas características descritas, que mais se assemelham a uma descrição de etapas, é também o que coloca o jogo dramático mais próximo de uma situação de ensaio. A convivência em grupo, o diálogo com outras linguagens a aprendizagem pelo lúdico e o conhecimento da arte são uma das características que permeiam essa forma de jogar.

1.5.2 – O jogo teatral de Viola Spolin

O jogo teatral de Viola Spolin traz outra estrutura organizacional em suas execuções. Há uma diferenciação quanto ao processo em que ele é elaborado com os seus objetivos específicos e focados para o trabalho do ator em consonância com o método de Stanislavisk. Abro a explanação com uma reflexão de Ingrid Koudela.

(...) A diferença mais importante da definição de theater game de Viola Spolin, quando relacionada ao drama (Teatro-educação) de origem inglesa ou ao creative dramatics (drama criativo) de origem americana, reside na relação com o corpo. O puro fantasiar do jogo dramático é substituído, no processo de aprendizagem com o jogo teatral, por meio de uma representação corporal consciente. De acordo com SPOLIN (1989), o princípio da physicalization (fiscização/ corporificação) busca evitar uma imitação irrefletida, mera cópia. (KOUDELA, 2005, p. 148)

De acordo com Koudela, o jogo teatral de Viola Spolin é voltado para o trabalho da representação corporal consciente, o que denomina-se “fiscalização/ corporificação” para evitar a mímica, a imitação, a cópia. Isso viria em substituição ao “fantasiar” do jogo dramático.

Valeria um esclarecimento da própria Koudela para o “fantasiar” ao qual ela se refere ao jogo dramático. Mas ao que é proposto, temos então no jogo teatral um início de trabalho voltado para o corpo, ou seja, como no jogo dramático um trabalho que irá somar repertório para o corpo do ator/aluno, porém com outras especificidades. O fantasiar foi intencionalmente usado para se referir a processos miméticos irrefletidos na prática do jogo dramático? Ao que tudo indica, sim. Isso nos aponta então uma característica que difere esses dois jogos, no jogo dramático não possui necessariamente uma etapa de avaliação, enquanto no jogo teatral essa etapa é prevista para a reflexão e aprimoramento da prática dos exercícios. Mesmo porque no jogo dramático não tem compromisso com a reprodução fiel da realidade segundo Barata.

Relacionado ao Jogo Teatral e o Jogo Dramático, outras considerações nos permite associar as duas práticas como parecidas, pois há realmente muitos eixos de convergência em suas definições. Koudela menciona:

(...)No jogo teatral, pelo processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho em que a fonte da imaginação criadora – o jogo simbólico – é combinada com a prática e a consciência da regra de jogo, a qual interfere no exercício artístico coletivo. (KOUDELA, 2005, p. 149)

Percebe-se no trecho destacado a mesma preocupação com o resultado coletivo como no Jogo Dramático descrito por Barata e o mais interessante, a preocupação com o cumprimento de uma regra estabelecida para o funcionamento do exercício artístico coletivo.

(...) O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento de acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros. O jogo teatral é um jogo de construção com a linguagem artística. Na prática com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdos, por intermédio da forma estética. (KOUDELA, 2005, p. 149)

O trecho acima revela novamente a predominância das regras em detrimento das práticas dos Jogos Teatrais como princípio organizador. O Jogo Teatral busca a construção de uma linguagem artística. Pois bem, ao que foi destacado dos trechos de Barata o Jogo Dramático e sua realização por si só ainda não seria o Teatro, ou seja, a linguagem não estaria construída a partir do ato de jogar com as ações. No Jogo Teatral assim como no Jogo Dramático trabalham com gerações de conteúdos por intermédio de uma forma estética. Vale também ressaltar que as duas práticas se valem do improviso para a geração de conteúdo.

Farei agora uma referência as anotações antigas das aulas de Metodologia de Ensino do Teatro 2, Jonas Sales sobre jogos dramáticos e jogos teatrais, citando primeiramente o jogo teatral de Viola Spolin. Conforme foi explicitado na aula e retomando ao que foi mencionado neste capítulo, o jogo teatral de Viola Spolin é um conjunto de exercícios elaborados para trabalhar experimentações a partir do método do diretor russo Constantin Stanislavski. O trabalho objetiva a fisicalização, ou seja, realizar a ação da forma que ela acontece o mais próximo do cotidiano, por exemplo: Se eu tenho que beber uma garrafa com água, mas não necessariamente possuo o objeto em mãos para assim o fazer, eu devo aproximar a minha ação de beber a água imaginária com a ação de beber a água de verdade, sem mímica.

O jogo teatral tem um foco. Esses focos podem ser trabalhados dentro de três lugares de observação que são: o onde? O quem? E o quê? Não precisando necessariamente

ocorrerem em um mesmo exercício. Todos os focos trabalhados devem ser seguidos de uma avaliação a ser realizada pelo instrutor/professor junto ao grupo.

O onde? Diz respeito ao espaço em que a ação se desenvolve, a qualidade do espaço, as possibilidades de ação dentro do espaço proposto. O quem? Diz respeito ao personagem, quem é o sujeito da ação, quais são as qualidades desse sujeito, o que esse sujeito faz. O quê? É o conflito na narrativa. O que é realizado em um determinado lugar por um determinado personagem. O ‘o quê?’ Propõe enredo para a ação.

O momento de avaliação é quando o grupo irá expor suas experiências, dificuldades, êxitos, sensações, podendo também ser um momento de proposições.

No modelo do Jogo Teatral, assemelha-se a um guia que mostra o caminho ao ator/aluno sobre o seu foco, embora o dê a liberdade de realizar as suas ações livremente e ter a sua própria percepção do foco.

O objetivo das menções das duas metodologias não é explicitar o melhor método para trabalho com o aluno/ator, uma vez que cada professor/aplicador tem a sua preferência de trabalho e cada grupo responde melhor a um tipo diferente de estímulo. Gosto da liberdade do jogo dramático, enxergo nele inúmeras possibilidades de criação cênica com margens para devaneios, aflições, alegrias ou qualquer outra colaboração sentimental que o aluno queira trazer para a personagem, os resultados podem ser encantadores, porém, me cativa a organização estabelecida no jogo teatral. Para um professor aplicador de uma aula ou oficina ter um objetivo claro, bem traçado, com uma metodologia de fácil aplicação e boa inteligibilidade é imprescindível. Os rumos de um trabalho bem organizado desde as bases têm chances muito maiores de dar certo.

Não acredito que nenhum dos jogos substituam os ensaios, mas acredito que sirva para achar os caminhos estéticos da obra teatral como um todo, gerar bom conteúdo antes do período de ensaio pode evitar o engrandecimento de ‘bobagens’, mesmo que a bobagem seja um objetivo, se mal fundamentada ela pode arruinar o resultado final do espetáculo. Não que os jogos necessariamente tenham que se tornar um espetáculo, obviamente não é necessário, apenas supondo que esse seja o caminho final.

1.5.3 – A escola conteudista e o ensino tradicional

É um campo fértil de investigação abordar as metodologias de ensino de Teatro baseado na ludicidade, no prazer artístico, na construção colaborativa rumo a um trabalho de encher os olhos dos espectadores. Porém, não é nada responsável delimitar como única vertente

esta forma de trabalho, levando em consideração a infinidade de Projetos Políticos Pedagógicos dos quais se orientam as instituições de ensino independente se são de iniciativa pública ou privada. No Ensino Médio então essas práticas se inviabilizam de forma mais contundente devido a preparação da clientela para vestibulares, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e os Programas de Avaliação Seriada -PAS, nos quais a rigor pretendem dispor uma formação mais conteudista para a possibilidade de ingresso desses estudantes em uma instituição de ensino superior. Ao professor se torna pouco ou nada pertinente trabalhar objetivando a montagem de um espetáculo quando há essa necessidade de vinculação metodológica das teorias do Teatro com as questões de simulados e provas de concursos e afins.

Na fase do Ensino Médio é também um período em que começam os anseios da inserção no mercado de trabalho, pois é o que já prevê o Currículo em Movimento do Ensino Médio do GDF:

(...) Hoje, o principal desafio das escolas de Ensino Médio é tornarem-se atraentes para os jovens entre 15 e 17 anos, considerando o turno diurno, e os maiores de 18 anos que optam pelo ensino regular noturno, incentivando-os a permanecer na escola, adotando diferentes estratégias de ensino para atingir as aprendizagens para os vários anseios próprios de grupos juvenis. Isso se deve ao fato de que os estudantes dessa faixa etária apresentam características muito emblemáticas, entre as quais: estão inseridos em um mundo digitalizado, marcado pela fruição; optam por estudar os três anos de curso regular, pois aspiram à continuidade de estudos, vislumbrando o ingresso no ensino superior; necessitam trabalhar e estudar ou se preparar para o trabalho. (Currículo em Movimento/GDF, p.17)

Diante desta consideração se pode vislumbrar um desafio novo também ao educador de Artes Cênicas na reelaboração de seus objetivos em referencia a esse momento de ruptura com a noção de infância desses jovens, adentrados na pulsante necessidade de demarcar um passo no futuro e distanciados da brincadeira pela ameaçadora potencial erradicação da criatividade, esterilizando por sua vez também o senso crítico sobre os conteúdos, beirando a “desorizontalização” nas relações professor-aluno em sala de aula.

O Currículo em Movimento em seu texto atual, porém ainda explora de forma positiva a formação do cidadão através do conhecimento artístico e cultural:

(...) Um dos papéis da escola de Ensino Médio, talvez o mais importante, é tornar os estudantes cidadãos críticos, protagonistas e integralmente letrados. Sendo assim, ela deve possibilitar-lhes o empoderamento por meio da valorização e da legitimação de práticas letradas locais, que trazem em seu bojo a diversidade linguística e cultural, além de proporcionar o contato com e o aprendizado de práticas letradas institucionalizadas, incluídas aí a cultura clássica da literatura, da música e das artes, por exemplo, ou a ciência e a tecnologia de ponta. (Currículo em Movimento/ GDF, p. 18)

Foi mencionado ainda no subcapítulo **1.3 - O Papel da Arte na Escola** deste trabalho a Declaração da 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação da ONU, onde se estreita com o trecho acima as competências e o reconhecimento das práticas artísticas e culturais como fator imprescindível para a vivência humana, sendo de notória importância a sua presença nos diversos currículos, independentemente do grau de ensino. O texto destacado acima menciona os termos “empoderamento”, “protagonistas”, “cidadãos críticos e integralmente letrados” que são características imediatas do importante legado da Escola Nova no Brasil.

(...) O movimento educacional o qual se convencionou denominar Escola Nova ou Escola Ativa agrega uma série de propostas filosóficas e práticas educacionais antiautoritárias que valorizavam a descoberta do conhecimento a partir da atividade interessada da criança sobre o ambiente. Esse movimento constituiu-se na Europa e nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XIX e seus princípios foram apropriados por pedagogos brasileiros já na segunda década do século XX. Dessa forma trata-se de um movimento amplo, porém fruto de diversas ações isoladas que, embora não causem impacto em número de escolas e alunos envolvidos, geraram discussões pedagógicas e foram responsáveis por debates e questionamentos que perduram até hoje no âmbito educacional. (KOUDELA e ALMEIDA, 2015, p. 66)

O trecho é autoexplicativo, mas vale ressaltar “ações isoladas” que não representam a realidade de todas as escolas. No Brasil convencionou-se atualmente um debate aferindo caráter político nas práticas educacionais libertárias e libertadoras, sucedida uma reforma no ensino público. O Movimento Escola Sem Partido, iniciado em 2004, tem tomado proporções inestimáveis pelo apelo midiático equivocado e desprovido de aporte científico, evidenciando não só a nulidade desse movimento em contribuição à educação brasileira, como também fortalecendo os embates diretos contra agentes de educação no recinto escolar.

Parte da população neoconservadora busca para a escola um termo antagônico à Escola Nova/Ativa, que é a “Escola Tradicional” do qual se diz que é...

(...) aquele centrado na figura do professor, estruturado em currículo e avaliações rigidamente elaborados, apoiada na transmissão verbal e na aquisição memorizada de saberes previamente selecionados, preocupado em produzir o consenso e em gerir a vida escolar em torno da disciplina e vigilância. (KOUDELA e ALMEIDA, 2015, p. 66)

Ou seja, o aprendizado mecanizado, meramente transmissor de conteúdos, não preocupado com a aprendizagem real e a assimilação prática e crítica das formalidades pedagógicas tradicionais, verticalizando as relações professor-aluno, tornando o docente detentor maior da palavra. Ora, se por um lado o Movimento Escola Sem Partido fomenta o questionamento ao que chamam de “ideologias”, por outro suscitam um modelo de educação em que o confronto de ideias não é apropriado.

O professor português António Nóvoa, atualmente reitor honorário da Universidade de Lisboa, é um crítico ferrenho das proposições e reformas debatidas e as já aprovadas no ensino do Brasil nos últimos 2 anos. O sítio (*site*) Carta Educação concedeu em Março de 2017 uma entrevista com o ilustre professor a respeito das decisões tomadas no âmbito político e dos possíveis impactos sociais que esses impasses podem gerar.

(...) Sou também sensível a um segundo ponto que está na retórica da reforma que é a ideia dos percursos formativos. São argumentos importantes no sentido de tornar mais coerente o currículo e, por outro lado, permitir uma certa diferenciação da trajetória de cada. O problema dessas duas retóricas é que elas conduzem para três coisas que não estou de acordo e que, para mim, são as coisas que estão a acontecer no Brasil. (...) A primeira coisa é que quando se fala em diminuição do currículo não pode ser sinónimo da velha ideologia do *back to basics*, isto é, de voltar aos fundamentos, dar só matemática e português. Tornar os currículos mais simples trata-se de conseguir que, em cada uma das matérias, se valorize a dimensão das linguagens e não a dimensão dos conteúdos. Isto é, que nós tenhamos os instrumentos para ascender ao conhecimento. Os conteúdos estão todos disponíveis na *internet*, em todo lado, logo, o que é preciso adquirir é a linguagem matemática, científica, da escrita, artística, corporal.

(CARTA EDUCAÇÃO, 2017)

Esta fala de António Nóvoa oportuniza a minha colocação anterior sobre informação e experiência baseados no texto de Larrosa. Se por um lado há um viés positivo na redução do currículo, revendo o excesso de conteúdos que só foram acrescentados exacerbadamente ao longo de décadas na trajetória educacional na ‘pedagogia tradicional’, a não contemplação da amplitude dos conhecimentos e a ausência ligação dos saberes pela interdisciplinaridade torna a disparidade ainda maior nos desafios pela aprendizagem, como proposto na ‘pedagogia moderna’. Tais denominações de pedagogias são utilizadas por António Nóvoa.

CAPÍTULO 2

2.1 – Entraves no recolhimento de depoimentos

A proposta inicial deste trabalho previa as explicações gerais no capítulo 1 e uma elaborada pesquisa de campo, que consistia em consultar professores de Artes Cênicas em quatro instituições de ensino, sendo duas do Ensino Fundamental e duas do Ensino Médio, sendo que em cada grau seria verificado uma escola de iniciativa pública e outra privada.

Objetivava, então, traçar um breve panorama das relações de ensino, formação e condições de trabalho e execução pedagógica, como se dá a aceitação das sugestões dos currículos e Parâmetros Curriculares Nacionais, em uma ambição menor investigar as semelhanças e contrapontos do ensino público e do ensino privado.

O que ocorreu basicamente é que o acesso aos profissionais das instituições de ensino privado em vários momentos se tornou inviabilizado. O primeiro grande problema é o acesso às escolas, que por vezes dificultam o acesso pessoal e o contato com professores por questões de segurança. Então, me predispus a uma mudança de estratégia, peguei contatos de professores de diversas instituições de ensino privado com professores conhecidos da rede pública, contatei-os via *e-mail* e por aplicativos de mensagem, ao passo em que uns não responderam de volta, outros alegaram questões internas pertinentes à instituição de ensino que não os permitiam fazer parte da pesquisa sem que houvesse uma comunicação prévia. Outros eram professores formados em Artes Cênicas ocupando cadeira de Artes Visuais para suprir a grade escolar e outros que trabalhavam em escolas conteudistas, ou seja, como a temática do meu texto é voltada à produção de trabalhos de Artes Cênicas em sala de aula, não se atrelam a um currículo fechado a propostas e sugestões.

Mesmo garantindo o sigilo das informações, reforçando o caráter de mero respaldo para a pesquisa, não quiseram participar de forma alguma. Não mencionarei os profissionais nem suas respectivas escolas para a manutenção do compromisso ético, tampouco proponho aqui um juízo de valor sobre o estranhamento aos objetivos da pesquisa. Mas sendo alguns ex-colegas de universidade, me sinto no dever de questionar por mim e por eles qual a nossa real contribuição e o que se pretende fazer com a nossa formação?

O levantamento de informações está nos anexos, sendo disponíveis as informações preenchidas pelas professoras de escola pública, uma do Ensino Fundamental e outra do Ensino Médio. Os conteúdos e as perguntas realizadas, foram as mesmas, pois a proposição para com as perguntas era igual. A análise irá se restringir a essas instituições por esses motivos citados.

2.2. Escola de Ensino Fundamental da rede pública.

A escola que participou neste quesito foi a CEMUB, Centro de Ensino Médio Urso Branco, localizado na cidade Núcleo Bandeirante no Distrito Federal. O *site* oficial da Região Administrativa no momento da pesquisa não dispôs as informações básicas da cidade, como densidade demográfica, faixa salarial dos moradores, quantas escolas públicas e privadas existem na cidade e outros assuntos referentes a compreensão do quadro social da população local.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola CEMUB é disponibilizado na *internet* para consulta pública e traz nele noções sobre as formulações de propostas pedagógicas, gestão financeira e de pessoal, instalações do prédio escolar e normativas da instituição.

A escola possui a seguinte estrutura: 21 Salas de aula, 03 salas de Administrativo, 02 Quadras Esportivas, 01 Sala de apoio ao estudante 01 Soe -Serviço de Orientação Educacional Escolar, 01 Pátio coberto, 01 Biblioteca, 02 Sala de Professores, 03 Laboratórios de Física e Química, 01 Laboratório de Informática, 01 Auditório 01, 02 Sala de recursos, nenhuma Sala de vídeo, 01 Mecanografia e 09 Banheiros.

A escola é inclusiva e tem a disponibilidade de sala de recursos que segundo o PPP, é preparada para atender:

Alunos com deficiência intelectual/ mental, física, deficiência múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento (transtorno autista, transtorno de Asperger, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno Global do desenvolvimento sem outra especificação regularmente matriculados na referida instituição escolar do Ensino Médio. (DISTRITO FEDERAL – PPP CEMUB, s/d)

No PPP especifica que a escola recebe verbas diretas do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF, um recurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Recebe também o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, um recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Com o PDAF, a escola mantém o patrimônio e os serviços em dias, enquanto com o PPDE é aplicado diretamente para a execução dos projetos pedagógicos voltados às necessidades dos estudantes.

A predisposição dos dados acima tem como objetivo aproximar as reais condições e estruturas da escola com os interesses da pesquisa. A professora pesquisada nesta instituição é a professora Martha Lemos de Moraes. Apesar desta instituição ser um Centro de Ensino Médio, a professora Martha lecionou para o Ensino Fundamental as séries finais, especificamente os nonos anos. A docente entrou em licença capacitação, no qual concluiu o

Doutorado. O trabalho desenvolvido por ela na instituição possui características instigantes de se observar quanto as produções. Criou a Mostra de Teatro do CEM Urso Branco – Nonos anos, na qual organizava junto com alunos e a ajuda de alguns colegas professores. Além de levar também alguns espetáculos teatrais profissionais para a apreciação dos alunos.

Quanto aos espaços disponíveis para ensaios, revela que não há o espaço adequado, sendo muitas vezes realizados nos pátios, gramados, áreas abertas, quadras de esporte, dentre outros. Apesar de não adequado, não inibe as aulas práticas, pois a partir desses espaços é possível realizar ensaios, porém, a situação não é a ideal.

A escola não exige uma apresentação prática, ou seja, a Mostra de Teatro realizada é de iniciativa da própria professora, que realiza por conta e risco, se preciso adiar ou cancelar também é sua de escolha. O tempo disponibilizado para trabalho é curto, utiliza sempre as aulas duplas que totalizam 100 minutos, relata uma Mostra que precisou ser adiada do 3º para o 4º bimestre justamente por questões de ausência de tempo para trabalho. Considera ainda que pelo menos o dobro de tempo para trabalho seria o ideal. Já que o encontro por turma fica limitado a um por semana. Aproveita ao máximo a jornada de horário disponibilizada, em dias que antecedem de realização das Mostras se utiliza de horários vagos ou cedidos por outros professores em sua própria grade para acompanhamento dos grupos de elenco com ajuda de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Questionada sobre o comportamento dos alunos em favor dos resultados da disciplina, argumenta que trata o ambiente de sala de aula como um espaço democrático e livre, o que não necessariamente ocasiona uma indisciplina generalizada, mas é uma questão de escolha por parte dos alunos. Não impõe de forma autoritária a disciplina e o respeito, preza pela autorreflexão nos processos colaborativos. Releva ainda a susceptibilidade de turmas mais comportadas em serem menos inventivas, menos criativas e comprometidas com o resultado final da disciplina. Ao final, diz-se que o comportamento não pode ser parâmetro para medir a qualidade do trabalho, tendo em vista que as turmas vistas por todos como “apáticos” desempenharam excelentes trabalhos no curso e no final das Mostras.

A Coordenação Pedagógica e a Direção não colaboram com os processos, segundo a professora, muitas vezes sequer se disponibilizam a assistir os resultados. Menciona uma situação em que, com recursos financeiros próprios e a ajuda de outros colegas, produziu um material de iluminação, refletores de lata e sucata. Que ao final distribuiu a alunos interessados e os outros ficaram para utilização própria em outros projetos. A professora lamenta, pois, o ideal seria o apoio financeiro, podendo ajudar a escola a se equipar dos aparatos em falta. Informa que tentou ressarcimento dos valores, mas a escola não se dispôs a realiza-los

A instituição não exige uma apresentação final, porém, é obrigado que os professores conselheiros desenvolvam com as suas turmas trabalhos para as Feira de Ciências e outros eventos escolares, mas que não necessariamente vinculam essa apresentação ao conteúdo artístico. Relata uma tentativa de realizar uma dança acrobática com formas geométricas para um evento, mas não se concretizou a culminância do trabalho. A professora alega que nessas situações prefere dissociar os conteúdos artísticos das práticas, apenas orientando e ajudando de forma democrática o processo escolhido pelos próprios alunos, o que evita que seja tomado mais tempo ainda do que os disponibilizados das aulas em outras turmas.

A professora Martha adota a aplicação dos conteúdos de forma multidisciplinar, que envolvem mais de uma disciplina ou pesquisas, porém, ressalva que só adere a este modelo de ensino quando há soma positiva para todas as áreas de conhecimento envolvida, pois por práticas comuns se convencionou a utilização do Teatro como acessório em função da aplicação de conteúdos de outras disciplinas. Nesta instituição conseguiu uma parceria de trabalho com o professor de Educação Física.

Tem a falta de tempo como uma dificuldade na realização dos trabalhos somado a quantidade excessiva de alunos por turma. Segundo ela, o espaço não é mais um problema, pois, já adquiriu o costume de ensaiar aonde for possível, mas novamente, não necessariamente que seja o adequado. Questionada se em outras escolas que trabalhou a relação era diferente, disse que os problemas são basicamente os mesmos, podendo variar para melhor ou pior, mas com a mesma dificuldade em todas as instituições. Os pais são pouco participativos nos processos, afirma que isso tem um lado positivo e negativo, mas não os detalha.

O tempo médio para a construção dos resultados ao que diz no ano de 2017, levou os 4 bimestres dispostos no ano letivo, e foram produzidos 6 espetáculos por turma de nono ano. As metodologias variaram de turma para turma, mas sempre embasados na aplicação dos jogos e da construção de dramaturgia coletiva. Um trabalho de qualidade para Martha é “Pergunta difícil. Acho que principalmente, quando o desejo pelo Teatro se evidencia, e as aulas deixam de ser mais uma disciplina escolarizada para se tornar um espaço de experiência, inventividade, devir, encontro, alteridade.” Ou seja, mais objetivista que conteudista. Já na concepção de público, diz não ser possível aferir esta qualidade para um “público amplo”, somente nas relações individuais inerentes a “relação que se estabelece entre a escrita e leitura cênica. De cada espectador, nas suas subjetividades.” Ainda assim não sendo possível conferir a qualidade segundo ela. Correlaciona a qualidade com a disposição do público para “uma relação inventiva com a obra”.

O método avaliativo consiste na avaliação formativa, no qual considera o desenvolvimento do aluno ao longo do bimestre letivo, prevendo anotações pessoais no Diário de Classe, avaliação coletiva, auto avaliação, anotações em diário de bordo, “Produções individuais ou coletivas como escritas de cenas, pesquisas, elaborações de projetos de encenação / portfólios, elaboração de cenários, figurinos, etc.” Adota a criação coletiva, o que segundo ela “torna o processo mais lento, porém mais rico e significativo para os alunos”.

Se orienta através do Currículo em Movimento e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, aplica na medida do possível a sua execução de acordo com a realidade escolar, mas não restringe a atuação as normativas com relação aos conteúdos. Quanto ao tempo de trabalho, conforme já dito anteriormente, é de 100 minutos semanais por turma. Segundo ela não dá tempo de atender a todos os conteúdos do currículo, porém não é uma preocupação maior nos dias de hoje, talvez venha a se tornar na nova Base Nacional Curricular Comum – BNCC que está em tramitação no Congresso Nacional. Os parâmetros atuais não tornam obrigatório o segmento “como cartilha” e sim como orientação, da devida forma de utilização que a professora faz.

Há continuidade bimestral nos trabalhos, assim que passam para o ano seguinte, o primeiro do Ensino Médio, os alunos tomam a disciplina de Artes Visuais, logo não prevê a continuidade do trabalho realizado por ela. Se inscreveram em festivais como Curtas na Escola e o Cometa Cenas, esse último realizado pelo Instituto das Artes na Universidade de Brasília.

Os pais são pouco participativos, relata, porém, que em determinada situação solicitou um trabalho de maquetes de espaços teatrais e houve surpresa quanto ao resultado, aferindo que pela qualidade com certeza houve ajuda dos pais. Quanto ao não apoio, acredita ser motivado por questões variadas, vulnerabilidade social, pais muito envolvidos no trabalho sem muito tempo para acompanhamentos maiores, falta de afetividade nas relações pai e filho, não comunicação das reuniões de pais por parte dos filhos, dentre outras.

Os conteúdos teóricos corroboram nas realizações práticas da disciplina, segundo a professora, através dessa correlação os alunos conseguem ver o sentido de suas produções. Entretanto, tenta trabalhar sem atrelar esses conteúdos por acreditar produzir um resultado mais efetivo sem que sejam os saberes fragmentados pela ausência de tempo.

Por final, com respeito às encenações, à construção de cenário, ao figurino, a maquiagem, dentre outros, há equipes específicas para esse trabalho por turma e sendo necessário coloca as suas habilidades em prática para auxílio dos alunos. Caso precise de horas extras para trabalho, não há valores monetários no pagamento, mas dependendo da gestão escolar pode ser negociado um banco de horas.

2.2. Escola de Ensino Médio da Rede Pública.

A escola de Ensino Médio pesquisada é o Colégio de Ensino Médio Integrado (CEMI), localizado na cidade do Cruzeiro – Distrito Federal. No sitio oficial da região administrativa informa que a população estimada da cidade em 2016 é de 33.539 habitantes, localizando-se a 8 km do Centro de Brasília. É uma cidade histórica, ocupada desde 1955 visando abrigar os operários construtores da construção da Capital Federal.

O Projeto Político Pedagógico da escola também é de fácil acesso na *internet*, possui todo o planejamento de gestão e manutenção. A escola oferta Educação Profissional com diversos cursos de áreas da informática até empreendedorismo. No ano de 2016 a escola ficou em 6º lugar em maiores notas no ENEM dentre as escolas públicas do DF.

A estrutura do prédio escolar descrito no PPP compreende: 1 Sala da Direção, 1 Sala de Educação Física, 1 Sala da Vice-Direção, 1 Depósito de Inservíveis, 1 Sala do SOE, 1 Depósito Material de Limpeza, 1 Sala de Supervisão Administrativa, 2 Banheiros de Profissionais Terceirizados, 1 Sala da Secretaria Escolar, 2 Banheiros de Estudantes, 1 Sala dos Professores, 1 Cantina Comercial, 3 Banheiros de Professores e Servidores, sendo um com acessibilidade, 1 Cantina Escolar, 1 Sala da Coordenação Pedagógica, 1 Biblioteca/Sala de Leitura, 1 Sala de Reprografia/Mecanografia, 1 Refeitório dos alunos, 1 Sala dos Coordenadores, 1 Laboratório de Física e Robótica, 1 Sala de Material/Recursos Pedagógico, 1 Laboratório de Biologia e Química, 1 Sala dos Profissionais Terceirizados, 02 Laboratório de Informática, 1 Sala de Recurso, 1 Laboratório de manutenção de equipamentos, Sala da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, 1 Auditório, 1 Sala de Vídeo/Multimídias, 12 Salas de Aula, 2 Banheiros/Vestiários de E.F, 02 Quadras Esportivas Descobertas, 1 Estacionamento, 01 Quadra Esportiva Coberta, 1 Guarita, 1 Pista de Atletismo, 1 Copa.

A professora que atendeu a pesquisa se chama Carmen Suhet, leciona atualmente para o Ensino Médio. Tendo também experiências com a Escola Parque 314 Sul. Segundo Carmen, não existe nenhum projeto bimestral ou semestral que proponha atividades voltadas a apresentações teatrais. Em uma breve consulta ao PPP da escola no item 13- Projetos Pedagógicos Específicos e especialmente nos itens 13.1- Intervalo Cultural e 13.2- Sarau, propõem atividades cênicas em suas realizações, porém não houve maiores especificações na declaração fornecida.

Informa que há um auditório na escola no qual considera adequado o trabalho das Artes Cênicas. Alega que a escola não solicita apresentações, acredita que essas solicitações são mais recorrentes no Ensino Fundamental do que ao Ensino Médio. Consegue trabalhar sempre em aula, não precisando de outros horários para eventuais ensaios, porém, se necessário, os estudantes se encontram por conta própria.

Segundo a professora, os estudantes não são obrigados a fazer nenhuma atividade e quando as exercem é por espontânea vontade. Acredita que desta forma a disciplina, no geral, tem colaborado devido à participação democrática.

Questionada sobre a possível colaboração da Direção ou da Coordenação Pedagógica para as possíveis tecnologias utilizadas na cena (cenografia, figurino, maquiagem, etc), informa que a gestão não possui esses recursos para disponibilização em eventuais projetos. Quanto a obrigatoriedade de apresentações, informa que só houve quando trabalhava em Ensino Fundamental.

Informa que adota o ensino interdisciplinar em algumas ocasiões, sem especificá-las e quando raro, por determinação da instituição, mas em sua maioria por conta própria. Vê uma dificuldade em trabalhar os conteúdos teóricos em função do tempo disponibilizado para a disciplina no ano letivo. Perguntada sobre a atuação em outras escolas, se foi mais fácil ou mais difícil, relata que na Escola Parque encontrou dificuldades devido a faixa etária dos alunos e a relação pessoal com a gestão da escola, sobretudo, reconhece na Escola Parque um ambiente propício às práticas teatrais.

Os pais não exigem um resultado prático, a última produção de uma peça foi enquanto trabalhou na Escola Parque e levou 1 ano letivo completo para a apresentação. Adere à dramaturgia coletiva e aos jogos teatrais como metodologia nas eventuais montagens de peças. Um trabalho de qualidade na concepção da professora é aquele “em que os estudantes fazem por estímulos e não guiados”, no sentido de ser mais prazeroso do que uma obrigação. Já um trabalho bom na concepção de público palpita que seja um espetáculo que tem maior “decoratividade”, não explicou ao que se propõe o termo.

No tocante a avaliação, considera mais o interesse nos processos como um todo do que a habilidade em atuação. Adota a criação coletiva, que impulsiona o trabalho de forma positiva. Segue o Currículo em Movimento e quase sempre segue os Parâmetros Curriculares Nacionais. Quanto a carga horária semanal por turma disponibilizada alega que não é o suficiente para atender as especificações e os conteúdo dos currículos.

Informa que existe continuidade nos trabalhos realizados em sala de aula e não se inscreveram em festivais. Acredita que a interferência dos pais por uma realização prática da

disciplina de Artes Cênicas seja mínima, devido aos pais participarem menos na jornada escolar durante a adolescência. Os eventos da escola, as Feiras de Ciências e Tecnologia, que a instituição geralmente conduz não incluem as atividades de Artes Cênicas. Não trabalha conteúdos teóricos em detrimento das práticas eventuais realizadas. Os alunos produzem toda a indumentária, maquiagem, cenário, sem a necessidade da ajuda da professora. Quanto a possíveis horas de trabalhos acima da jornada prestadas, informa que não há ressarcimento financeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa, constato que tive três sensações momentâneas: uma enquanto ex-aluno da rede pública, outra enquanto sujeito pesquisador e uma última enquanto futuro professor.

A sensação ex-aluno me reviveu uma memória de 2001, que foi quando pisei no teatro pela primeira vez e notoriamente me significou tanto que desenvolvo este trabalho em função do desejo estimulado por aquela fagulha há cerca de duas décadas atrás. Como ex-aluno eu revivi o espaço da escola, pude sentir na pele suas dependências, suas carteiras duras, seus quadros de giz, o pátio quente ao meio dia. Porém, junto com a sensação boa me senti roubado. Notei que dentro de premissas tão boas quanto as que as legislações asseguram e estimulam, tive diversos professores em minha jornada altamente tecnicistas, pautados na cópia e desinteressados na criatividade, salvo algumas poucas exceções, mas da forma como fui recebido nas escolas por onde passei, alguns alunos com certeza são recebidos da mesma forma hoje. A constatação é de que a escola possui realidades cíclicas, pois os profissionais da minha época de aluno são praticamente os mesmos de hoje, os mesmos no sentido literal, pois conheço alguns pessoalmente e ainda estão na ativa.

Na qualidade de pesquisador, entendo a importância dos cursos de Licenciatura para a busca na excelência da atividade de professor e ao meu ver os documentos normativos da educação atuais apontam um caminho seguro para essa busca. Uma pedagogia autônoma, orientada pela liberdade, pela democracia, por relações horizontalizadas, levando em consideração sempre o sujeito. A importância de reconhecer esses caminhos é primar para que no futuro esses cidadãos formem um senso crítico amplo. Entendi primordialmente um cuidado que o educador contemporâneo deve ter ao não confundir autoridade com autoritarismo. Antes de mais nada é salutar delimitar também que a liberdade proposta nos currículos não pode ser confundida com ausência de liderança. É uma linha tênue e cabe a cada professor achar a medida correta na sua didática, pois o professor também precisa trabalhar, desenvolver seus objetivos, ordem e disciplina colaboram para esse resultado.

Como futuro pesquisador, almejo a manutenção da liberdade, tenho um roteiro base de como pode ser a minha experiência como professor, no caminho das propostas curriculares atuais, valorizando o espaço de autonomia que o docente possui e colocando a criatividade a serviço da educação de qualidade. Afirmando isso no nosso tempo, dezembro de 2018, em que o futuro educacional caminha incerto, podendo mudar as suas concepções, mas garantindo com a minha formação a permeabilidade das tendências libertárias, independente da situação

governamental. Acredito plenamente que o maior desafio do educador está na sua própria prática.

Das pesquisas com as professoras, constato duas realidades, a de uma professora complementemente interessada na prática, mas desprovida de recursos, apoio e ainda assim os realiza. Em paralelo outra que possui um potencial apoio e recursos fantásticos a disposição, mas não se interessa com a prática teatral. Eu esperava encontrar tais realidades. A professora de Ensino Médio por exemplo, tangencia as atividades práticas devido a um entendimento forçoso de que neste grau de ensino se deve priorizar o conteúdo para as provas de vestibulares, quando na verdade se possui um currículo altamente flexível, disponível para desdobramentos, permitindo que haja as duas coisas, tanto o aprendizado dos conteúdos para as provas quanto uma boa montagem teatral. É equivocado o conceito de que as teorias são mais importantes devido a idade um pouco mais avançada dos alunos, pois estão se inserindo no mundo adulto. Acredito que é nesse tempo que se deve estimular mais ainda as práticas, pois a Arte tem o poder transformador e de conscientização, já que nesta idade o jovem se prepara para se lançar em um mundo onde o mercado de trabalho é altamente competitivo, o *stress* no trabalho, na vida cotidiana são os próximos passos desses adolescentes. Portanto, considero que nesta fase seja salutar a manutenção dos jogos, da ludicidade, das montagens coletivas, não para formar artistas, mas cidadãos interessados em arte.

Concluo, portanto, que a nível pessoal e acadêmico, este trabalho contribui para uma realidade de campo positiva, das quais só professores em São Paulo ou Rio de Janeiro realizaram, mas no Distrito Federal há essa carência de entendimento dos processos pedagógicos teatrais: quem somos? quantos somos? e o que realizamos enquanto educadores de Teatro? Tais perguntas pretendo responder num futuro breve em um projeto de pesquisa de mestrado que trate do Teatro na Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARATA, José Oliveira. *Didática do Teatro – Introdução*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. in Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Jogos teatrais na escola pública*. Revista da Faculdade de Educação, vol. 24 n° 2, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200005>, acesso em 20/10/2018
- KOUDELA, I. (2011). A nova Proposta de ensino do Teatro. *Sala Preta*, 2, 233-239. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p233-239>
- KOUDELA, Ingrid Dormien. ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. Organização. *Léxico de Pedagogia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. Ciências humanas em Revista, Vol. 3, n°2, São Luis, Dezembro 2005.
- MEDEIROS, Afonso. Corpo, conhecimento e poder nos territórios da Arte. In. XXII CONFAEB. São Paulo/SP. Novembro/2012.
- PORCHER, Louis. Organização. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial, 5ª ed. Trad. Yan Michalski, 1982.
- PUPO, M. (2007). Jogos teatrais na sala de aula. um manual para o professor de Viola Spolin. *Sala Preta*, 7, 261-263. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v7i0p261-263>.

DOCUMENTOS

- BRASIL, *Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996 - LDB*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acesso em 10/09/2018
- BRASIL, *Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm, acesso em 10/09/2018
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> , acesso em: 09/11/2018
- DISTRITO FEDERAL, Currículo em Movimento da Educação Básica, cadernos: Pressupostos Teóricos e Caderno 1 – Anos Iniciais, SEEDF, 2013.
- _____, Currículo em Movimento da Educação Básica, cadernos: Pressupostos Teóricos

e Caderno 1 – Anos Finais, SEEDF, 2013.

_____, Currículo em Movimento da Educação Básica, cadernos: Pressupostos Teóricos e Caderno 1 – Ensino Médio, SEEDF, 2013.

_____, *Projeto Político Pedagógico CEMI Cruzeiro*, disponível em; http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/ppp_crepp_cemi_cruzeiro_19out18.pdf, Acesso em: 12/11/2018

_____, *Projeto Político Pedagógico CEM01 Núcleo Bandeirante*, disponível em; <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/ppp-n-bandeirante-CEM-01-NB.pdf>, Acesso em: 12/11/2018

UNESCO, *Declaração da 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação*, Genebra, 1994. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112874por.pdf, Acesso em: 11/09/2018

ANEXOS

Nome do professor: MARTHA LEMOS DE MORAES

Instituição de ensino: CEM Urso Branco (2016 e 2017)

(X) pública ()

privada

Grau em que leciona: EF Séries finais (nonos anos)

Esboço de entrevista

Todas as perguntas objetivam compreender o processo metodológico teórico e prático adotado pelos professores de cada nível de ensino em suas respectivas instituições pesquisadas para construção da argumentação no tocante a qualidade da produção e ensino em sala de aula.

Existe algum projeto na sua escola com amostras teatrais bimestrais ou semestrais? Se há algum, qual a periodicidade em que eles ocorrem? São sempre realizados ou fica a critério da coordenação pedagógica realizá-los ou não?

Sim, anual, Mostra de Teatro do CEM Urso Branco – Nonos anos. Foram realizados enquanto estive na escola. Além disso, foram levados espetáculos profissionais para apresentação na escola.

-

Há um espaço para ensaio destinado as disciplinas de artes cênicas? Ao seu ver esse espaço é adequado as práticas teatrais?

Não há espaço destinado, ocupamos o pátio, quadra de esportes quando dá, gramado, etc. Os espaços não são adequados, mas possíveis.

-

Você consegue trabalhar todos os conteúdos práticos a tempo das apresentações solicitadas pela escola?

Não sei se entendi “a tempo das apresentações solicitadas pela escola?”. Não me organizo em função de demandas da escola, as apresentações são resultados de processos e acontecem se eu julgar que será proveitoso para os alunos. Como eu que organizo a Mostra, posso cancelar ou adiar quando necessário. Em 2017 a mostra foi adiada para o 4 bimestre (seria no terceiro). Consigo trabalhar os conteúdos práticos pois os adapto de acordo com os objetivos que são traçados a partir da diagnose das turmas, a partir da realidade de tempo/espaço que temos. Dá pra trabalhar. Mas o tempo de fato é curto. Uso sempre aulas duplas (100 min), o que potencializa os encontros, porém, fica somente um encontro por semana por turma. Considero que o ideal seria o dobro disso, mas a gente trabalha com o que tem.

-

Consegue trabalhar no horário de aula ou precisa de um horário contra turno para ensaio?

Geralmente às vésperas da mostra acabamos marcando ensaios extras, geralmente no próprio turno em horários cedidos por outros professores de outras disciplinas (em minhas janelas de horário ou com apenas os grupos de elenco, acompanhado pelos pibidianos).

A disciplina e comportamento dos alunos em detrimento do desenvolvimento do conteúdo/dos ensaios têm sido um fator positivo nos seus resultados? Se possível, detalhe como se dá esse processo colaborativo.

Não. Penso que devemos trabalhar com o material humano que temos e prezo pela democracia e liberdade em sala de aula. Isso faz parecer muitas vezes que há indisciplina excessiva, mas é uma escolha. Cada turma têm um ritmo e uma certo “grau” de indisciplina, tento lidar com ela sem autoritarismo. Muitas vezes as turmas mais disciplinadas são menos inventivas e vice-versa, então não dá pra usar “comportamento” como referência para um bom trabalho em teatro. Já tive turmas consideradas disciplinadas que eram “apáticas” e as consideradas “terríveis, geniais.

A coordenação escolar colabora com todos os trâmites financeiros e se possível de ordem logística para que o trabalho aconteça? (Nesse caso, colaboração com valores possivelmente gastos nas tecnologias envolvidas como ‘cenografia, figurino, iluminação, espaço para apresentação e etc’, autorização para alunos comparecerem em um contra turno se necessário, orçamentos, dentre outros).

Não. Tenho apoio e parceria de alguns colegas professores, a direção muitas vezes sequer vai assistir. Fizemos refletores de luz de sucata ano passado e os custos saíram do meu bolso. Tentei ser ressarcida, mas como a escola não fez o ressarcimento, não deixei os refletores para a escola (distribuí para alguns alunos que tiveram interesse e fiquei com a maioria pra reciclagem e uso em outros trabalhos). Mas é uma pena, pois poderiam ficar como equipamentos para uso coletivo no auditório.

A escola exige alguma apresentação obrigatoriamente? (Há represálias caso uma apresentação não haja uma apresentação final?)

EXIGIR apresentação teatral não, mas há os projetos interdisciplinares que “obrigam” que cada prof conselheiro prepara algo com sua turma (na feira de ciências, por exemplo). Não necessariamente precisa envolver arte, então é um pouco mais tranquilo. Propus uma dança acrobática com as formas geométricas certa vez e foi uma confusão. Então prefiro dissociar da disciplina de arte, dar autonomia pros alunos sobre o que eles querem fazer, organizar democraticamente e somente orientar, sem me meter muito. Assim dá mais certo e não compromete as minhas aulas, que seguem normalmente como nas demais turmas.

-

Os conteúdos abordados no seu trabalho dizem respeito somente a sua disciplina ou são conteúdos interdisciplinares? Se interdisciplinar, por determinação sua ou da coordenação?

As duas coisas. Em projetos como a Semana de Consciência negra, tentamos trabalhar interdisciplinarmente, a partir de um tema transversal, mas raramente conseguimos que seja um trabalho de fato INTERdisciplinar. Geralmente é multidisciplinar. Já consegui realizar um trabalho mais aprofundado em diálogo e planejamento conjunto com a prof. De educação física (nessa escola), e na escola anterior, com a de português. Mas sempre fico meio ressabiada pois é comum que os demais profs queiram que o teatro seja ferramenta de conteúdo deles, então só topo quando as duas disciplinas têm a ganhar.

Quais as maiores dificuldades de trabalhar um espetáculo teatral dentro da escola?

A relação entre a quantidade excessiva de alunos por turma e a falta de tempo. Espaço é o de menos, acho que já me acostumei a fazer/ensaiar aonde der.

Já trabalhou em alguma outra escola aonde houvesse maior facilidade ou dificuldade no trabalho com o teatro?

Já, os problemas são sempre mais ou menos os mesmos, um pouco melhor, um pouco pior.

-

Os pais exigem um resultado prático para a disciplina?

Não. Nas escolas por onde passei os pais eram muito pouco participativos e esse é o lado bom disso, mas perde-se, por outro lado.

-

Qual foi a última peça que produziu na escola e qual tempo médio levou para que a produção pudesse acontecer? Em 2017 foram produzidos 6 espetáculos, um por turma de nono ano. A culminância foi no 4 bimestre.

-

Quais os caminhos metodológicos foram escolhidos para a montagem da peça (Jogos teatrais? Ensaios de uma dramaturgia propriamente dita? Improvisação? Dramaturgia coletiva? Outros?) Variou de turma para turma, de tudo um pouco. Os que melhor funcionaram foram construídos a partir de jogos de improvisação, com dramaturgia coletiva.

O que pode ser considerado um trabalho de qualidade na sua concepção de professor?

Pergunta difícil. Acho que principalmente, quando o desejo pelo teatro se evidencia, e as aulas deixam de ser mais uma disciplina escolarizada para se tornar um espaço de experiência, inventividade, devir, encontro, alteridade.

O que acredita que pode ser considerado um trabalho de qualidade na concepção do público?

Não há como aferir essa “qualidade” na concepção de um público amplo, mas individualmente na relação que se estabelece entre a escrita e leitura cênica. De cada espectador, nas suas subjetividades. Individualmente, considero que a qualidade está nesta relação: quanto mais o espetáculo solicita a sua participação (não necessariamente física), e quanto mais o espectador estiver disponível para uma relação inventiva com a obra.

Qual o método de avaliação que estabelece para o trabalho de cada aluno?

Avaliação formativa, que envolve ferramentas como o meu registro em diário de classe quanto à participação dos alunos nas aulas, registro dos alunos em diário de bordo, avaliação coletiva no final de cada aula, autoavaliação no final de cada bimestre, etc. Produções individuais ou coletivas como escritas de cenas, pesquisas, elaborações de projetos de encenação / portfólios, elaboração de cenários, figurinos, etc.

Adota a criação coletiva como processo de montagem? Se sim, isso facilita o processo ou dificulta?

Sim, torna o processo mais lento mas também mais rico e significativo para os alunos, que por vezes brigam mas isso também faz parte da aprendizagem.

Segue o Currículo Em Movimento?

Me oriento. Seleciono alguns pontos que dialogam mais com a realidade escolar e de cada turma, mas de forma aberta, sem engessamentos.

Segue o Plano Curricular Nacional?

? ?? Os Parâmetros Curriculares Nacionais? Me oriento, nos parâmetros para o ensino de Teatro, principalmente no que tange a abordagem triangular (não me prendo às orientações de conteúdos).

Qual a carga horária da disciplina semanal por turma?

100 h/a

Dá tempo de atender a todos os conteúdos do currículo da disciplina nesse tempo considerando o início e o fim do ano letivo como prazo máximo?

Não, mas tanto currículos não fazem essa “exigência” quanto não me preocupo com isso. Talvez depois da BNCC devamos nos preocupar, mas tanto o currículo em movimento da SEEDF quanto os PCNs orientam que o professor não os siga como cartilhas.

Existe uma continuidade nos trabalhos realizados na escola?

Entre os bimestres sim, mas como só pego nonos anos e o prof de EM é de A. Visuais, não há continuidade entre o meu trabalho e o dele.

Já se inscreveram em algum festival? Qual?

Festival Curtas na Escola e Cometa Cenas (mostra).

Os pais investem na prática teatral? (Financeiramente, com elementos da produção, moralmente, dentre outros?) Poucos pais são participativos, mas certa vez solicitei maquetes de tipos de palco/teatros e me surpreendi com a qualidade de alguns trabalhos, que com certeza, tiveram o apoio daqueles pais.

-

Considerando uma possível negativa da pergunta anterior, tem alguma hipótese do possível motivo do não apoio?

Tem de tudo um pouco: adolescentes em situação de risco, vulnerabilidade social, pais que trabalham muito, alguns que não demonstram afeto com os filhos, tem casos de filhos que não comunicam os pais das reuniões, etc.

As feiras de ciências e tecnologias que a escola por ventura realiza, inclui as atividades de artes cênicas em sua programação?

Cada turma opta por apresentar o tema proposto da forma que quiser, então varia.

Os conteúdos teóricos em sua maioria corroboram em uma boa prática ou é indiferente?

Corroboram sim, ajuda a eles verem sentido no que estão fazendo. Mas tento trabalhar sem dicotomizar teoria/prática, o que não é fácil mas é mais eficiente quando dá certo pois os saberes não ficam fragmentados.

-

Nas apresentações, os alunos produzem toda cenografia e indumentária? Terceirizam? Ou você acaba tendo que colocar suas habilidades de cenógrafo e figurinista em prática?

Há equipes de encenação em cada turma, mas coloco minhas habilidades em prática enquanto professora dessas equipes.

Você recebe por eventuais horas de trabalho prestada fora da sua jornada contratual para realização de trabalhos e apresentações finais? (É uma pergunta interessante para fazermos um paralelo das diversas situações de trabalho nas instituições de ensino)

Não, mas dependendo da direção é possível negociar banco de horas.

Obrigado pela colaboração caro professor(a)!

Nome do professor: Carmen Suhet
 Instituição de ensino: CEMI Cruzeiro
 privada
 Grau em que leciona: Ensino Médio

(X) pública ()

Esboço de entrevista

Todas as perguntas objetivam compreender o processo metodológico teórico e prático adotado pelos professores de cada nível de ensino em suas respectivas instituições pesquisadas para construção da argumentação no tocante a qualidade da produção e ensino em sala de aula.

Existe algum projeto na sua escola com amostras teatrais bimestrais ou semestrais? Se há algum, qual a periodicidade em que eles ocorrem? São sempre realizados ou fica a critério da coordenação pedagógica realizá-los ou não?

- Não existe nenhum projeto formalizado na escola.

Há um espaço para ensaio destinado as disciplinas de artes cênicas? Ao seu ver esse espaço é adequado as práticas teatrais?

- Sim. Há um auditório

Você consegue trabalhar todos os conteúdos práticos a tempo das apresentações solicitadas pela escola?

- A escola não solicita apresentações, pois os estudantes são de ensino médio. Acredito que essa solicitação seja realizada nas escolas de ensino fundamental

Consegue trabalhar no horário de aula ou precisa de um horário contra turno para ensaio?

- sempre em aula. Às vezes os estudantes se encontram por conta própria para ensaiar

A disciplina e comportamento dos alunos em detrimento do desenvolvimento do conteúdo/dos ensaios têm sido um fator positivo nos seus resultados? Se possível, detalhe como se dá esse processo colaborativo.

- Os estudantes não são obrigados a participar, portanto, quando participam, o fazem porque querem. Isso é um fator facilitador na manutenção da disciplina.

A coordenação escolar colabora com todos os trâmites financeiros e se possível de ordem logística para que o trabalho aconteça? (Nesse caso, colaboração com valores possivelmente gastos nas tecnologias envolvidas como 'cenografia, figurino, iluminação, espaço para apresentação e etc', autorização para alunos comparecerem em um contra turno se necessário, orçamentos, dentre outros).

- A coordenação não possui esses recursos para alocar nesses projetos.

A escola exige alguma apresentação obrigatoriamente? (Há represálias caso uma apresentação não haja uma apresentação final?)

- não. Só vivenciei isso em escola de Ensino fundamental.

Os conteúdos abordados no seu trabalho dizem respeito somente a sua disciplina ou são conteúdos interdisciplinares? Se interdisciplinar, por determinação sua ou da coordenação?

- Há conteúdos interdisciplinares inseridos aos contextos dos conteúdos restritos aos da disciplina. Isso acontece por minha escolha própria, salvo em raras exceções.

Quais as maiores dificuldades de trabalhar um espetáculo teatral dentro da escola?

- No caso do Ensino Médio, a maior dificuldade é a necessidade de se cumprir com o currículo teórico.

Já trabalhou em alguma outra escola aonde houvesse maior facilidade ou dificuldade no trabalho com o teatro?

- Sim, já trabalhei na escola parque, onde, apesar de ter ambiente adequado, tinha dificuldades com relação à faixa etária e com relação à direção da escola.

Os pais exigem um resultado prático para a disciplina?

- não no Ensino Médio.

Qual foi a última peça que produziu na escola e qual tempo médio levou para que a produção pudesse acontecer?

- Foi na escola parque. Um ano inteiro.

Quais os caminhos metodológicos foram escolhidos para a montagem da peça (Jogos teatrais? Ensaios de uma dramaturgia propriamente dita? Improvisação? Dramaturgia coletiva? Outros?)

- Dramaturgia coletiva e jogos teatrais.

O que pode ser considerado um trabalho de qualidade na sua concepção de professor?

- Um trabalho em que os estudantes sejam estimulados e não guiados.

O que acredita que pode ser considerado um trabalho de qualidade na concepção do público?

- Aquele em que tem maior “decoratividade”.

Qual o método de avaliação que estabelece para o trabalho de cada aluno?

- A avaliação prática é muito subjetiva, mas, geralmente envolve mais a dedicação ao trabalho que a qualidade da atuação em si.

Adota a criação coletiva como processo de montagem? Se sim, isso facilita o processo ou dificulta?

- Sim. Isso faz o meu processo acontecer.

Segue o Currículo Em Movimento?

- Sempre

Segue o Plano Curricular Nacional?

- Na medida do possível.

Qual a carga horária da disciplina semanal por turma?

- 4h/a (é semestral)

Dá tempo de atender a todos os conteúdos do currículo da disciplina nesse tempo considerando o início e o fim do ano letivo como prazo máximo?

- Não.

Existe uma continuidade nos trabalhos realizados na escola?

- sim

Já se inscreveram em algum festival? Qual?

- não

Os pais investem na prática teatral? (Financeiramente, com elementos da produção, moralmente, dentre outros?)

- não

Considerando uma possível negativa da pergunta anterior, tem alguma hipótese do possível motivo do não apoio?

- a participação familiar nas escolas de adolescentes é mínima.

As feiras de ciências e tecnologias que a escola por ventura realiza, inclui as atividades de artes cênicas em sua programação?

- não

Os conteúdos teóricos em sua maioria corroboram em uma boa prática ou é indiferente?

- é indiferente

Nas apresentações, os alunos produzem toda cenografia e indumentária? Terceirizam? Ou você acaba tendo que colocar suas habilidades de cenógrafo e figurinista em prática?

- Os alunos produzem

Você recebe por eventuais horas de trabalho prestada fora da sua jornada contratual para realização de trabalhos e apresentações finais? (É uma pergunta interessante para fazermos um paralelo das diversas situações de trabalho nas instituições de ensino)

- nunca! rsrs

Obrigado pela colaboração caro professor(a)!
