

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

INÊS ANTONIA SANTOS RIBEIRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ARTE:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DAS ILHAS
DE BELÉM**



**Belo Horizonte
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

INÊS ANTONIA SANTOS RIBEIRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ARTE/TEATRO:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DAS ILHAS DE BELÉM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa: Artes e Experiência Interartes na Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Artes.

Orientadora: Prof^a Doutora Lucia Gouvêa Pimentel

Belo Horizonte
2020

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Ribeiro, Inês Antonia Santos, 1963-

Formação continuada de professores em arte/teatro [manuscrito] :
concepções e práticas nas escolas públicas das ilhas de Belém / Inês
Antonia Santos Ribeiro. – 2020.

111 f. : il.

Orientadora: Lucia Gouvêa Pimentel.

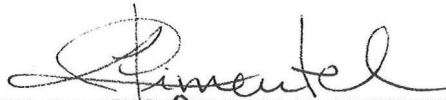
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola
de Belas Artes, 2019.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Teatro – Estudo e ensino –
Teses. 3. Professores de arte – Formação – Teses. 4. Professores de
teatro – Formação – Teses. 5. Educação permanente – Teses. I.
Pimentel, Lucia Gouvêa, 1947- II. Universidade Federal de Minas
Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

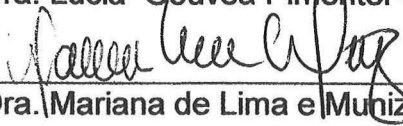
CDD 707

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa da tese da aluna **INÊS ANTONIA SANTOS RIBEIRO** Número de Registro **2016701441**.

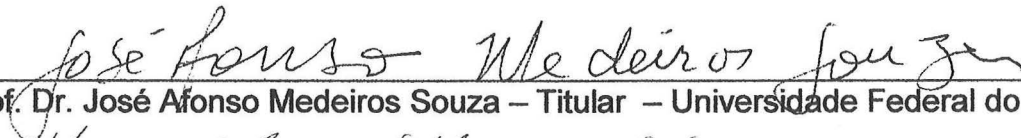
Titulo: **"FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ARTE/TEATRO: concepções e práticas nas escolas públicas das ilhas de Belém"**



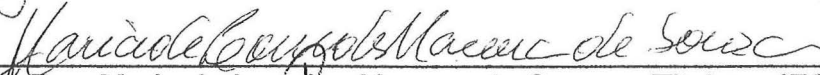
Profa. Dra. Lúcia Gouvêa Pimentel – Orientadora - EBA/UFMG



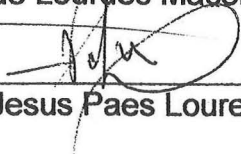
Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz – Titular – UFMG



Prof. Dr. José Afonso Medeiros Souza – Titular – Universidade Federal do Pará



Profa. Dra. Maria de Lourdes Macena de Souza – Titular - IFCE



Prof. Dr. João de Jesus Paes Loureiro – Titular – Universidade Federal do Pará

Belém, 25 de novembro de 2019.

Dedicatória

Ao meu pai, pescador da ilha de Maracapucú, que ao retornar da Segunda Guerra Mundial prometeu que seus filhos chegariam a uma Universidade.

À minha mãe, mulher ribeirinha, que saiu do seu lugar de pertença– rio Piquiarana Açu – e fez um caminho cheio de desafios para que eu e meus irmãos pudéssemos completar os estudos.

Aos meus filhos Gabriel, Carlos Augusto e João Pedro e ao meu neto Carlos Eduardo.

Agradecimentos

Aos rios e às matas da Amazônia.

À minha orientadora, Lucia Pimentel, pelo rigor, seriedade, companheirismo e amorosidade no processo de construção desta Tese.

À professora Mariana Muniz pela acolhida e ensinamento no estágio doutoral do DINTER- UFMG/UFPA.

Aos professores, alunos e funcionários da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG, por me tirarem da solidão e fazer a boa companhia.

À minha irmã Luzia Ribeiro e minhas norinhas Jeniffer e Hanna pela força do útero feminino.

Ao Osvaldo Barros, pai dos meus filhos, que sempre me incentivou a estudar. Aos nossos filhos Gabriel, Augusto e João que me deram o amor necessário para eu fluir nessa caminhada.

Ao companheiro de caminhada Mauro, pela força nos momentos mais difíceis.

À Zélia Maria Pietra, mulher mineira, por me acolher como uma filha.

À minha amiga Ana Del Tabor pelos inúmeros incentivos, brindes com água, café da tarde e por não largar da minha mão nos momentos mais difíceis da caminhada.

À minha amiga Alcidema Magalhães, pelos diálogos em prol de um currículo que respeite a nossa identidade ribeirinha.

Aos irmãos e irmãs da Ordem Templária de Santo Antônio de Pádua, pela abertura dos caminhos em Minas Gerais.

Aos irmãos e irmãs da Umbanda da Casa Apométrica São Francisco de Assis pela caridade, fraternidade e amor incondicional.

A todos e todas os professores das escolas ribeirinhas, pelas experiências compartilhadas que muito me ensinaram sobre a Educação Básica.

A todas as crianças das ilhas, meu obrigada pela permissão de entrar no mundo sagrado da infância ribeirinha.

Aos brincantes do Grupo Junino Tucano e do Grupo Junino Tem-Tem pela compreensão da minha ausência.

À comunidade ribeirinha pelo apoio e investimento aos professores das escolas das ilhas e acolhimento ético daquele/a que chega.

À Escola de Teatro e Dança da UFPA pela concessão de licença integral para cursar este doutorado.

À CAPES, que viabilizou minha participação no projeto Dinter UFMG/UFPA.

O rio chega e se derrama em mim

em águas calmas.

Lava-me e leva-me

a tempos idos de uma infância perene.

Cláudio Henrique Lopes Rendeiro

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ARTE/TEATRO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DAS ILHAS DE BELÉM

Resumo

Esta tese identifica e analisa como a formação continuada em Arte/Teatro dada aos professores ribeirinhos do ensino fundamental das ilhas de Belém contribui para uma prática educativa problematizadora da aprendizagem em Arte/Teatro em sala de aula e possibilita outros processos de ensino/aprendizagem. Os referenciais teóricos e metodológicos situam-se acerca da dialógica de processos de ensino/aprendizagem em Arte/Teatro e a formação continuada de professores, a partir das reflexões/ações/reflexões do professor diante de sua prática docente. A metodologia é documental e o estudo de caso foi construído no contexto escolar ribeirinho da Amazônia, com fontes de informação orais documentais, audiovisuais, *blogs*, canais da internet. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Na análise da proposta e ação de formação continuada de professores ribeirinhos, identificou-se como recorrente nos documentos analisados: vinculação da formação continuada com o ethos cultural amazônico; a escola como foco da formação; *extensão* como conceito de diálogo, participação e autonomia; auto-gestão do processo de gestão do ensino/aprendizagem dos alunos; o Teatro como articulador entre o Ensino Básico e o Ensino Superior, com indissociabilidade entre ensinar/aprender/pesquisar. Por fim, são feitas propostas de como pode acontecer a formação continuada das professoras das ilhas ribeirinhas de uma forma mais imersiva e participativa, respeitando a cultura local.

Palavras chaves: Formação Continuada. Extensão Universitária. Educação Ribeirinha. Artes/Teatro.

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES EN ARTE/TEATRO: CONCEPCIONES y PRÁCTICAS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE ISLAS

Resumen

Esta tesis identifica y analiza cómo la formación continua en Arte /Teatro dada a los maestros ribereños de la escuela primaria de las Islas Belém contribuye a una práctica educativa problematizadora de Arte/Teatro en el aula y permitir otros procesos de enseñanza/aprendizaje. Las referencias teóricas y metodológicas tratan sobre el diálogo de los procesos de enseñanza/aprendizaje en Arte/Teatro y la formación continua de los docentes, a partir de las reflexiones/ acciones/reflexiones del profesor frente a su práctica docente. La metodología es documental y el estudio de caso se construyó en el contexto de la escuela costera amazónica, con documentos orales, fuentes de información audiovisual, *blogs*, canales de internet. Los datos se analizaron utilizando el análisis de contenido. En el análisis de la propuesta y la acción de la educación continua de los maestros ribereños, se identificaron los siguientes documentos como recurrentes: vincular la educación continua con el ethos cultural amazónico; la escuela como foco de formación; la extensión como concepto de diálogo, participación y autonomía; autogestión del proceso de gestión de enseñanza/aprendizaje del alumno; el Teatro como articulador entre la educación básica y la educación superior, con inseparabilidad entre enseñanza/aprendizaje/investigación. Por final, se hacen propuestas de cómo puede acontecer la formación continua de maestros de las islas de una forma más inmersiva y participativa, respetando la cultura local.

Palabras-clave: Formación_continua. Extensión universitaria. Educación ribereña. Arte/Teatro.

IN-SERVICE TEACHER TRAINING IN ART/THEATER: CONCEPTIONS AND PRACTICES IN PUBLIC SCHOOLS ON THE ISLANDS BELÉM

Abstract

This thesis identifies and analyzes how in-service teacher training in Art/Theater given to the riparian teachers of the elementary school of the Belém Islands contributes to a problematic educational practice of Art/Theater classroom and enable other teaching/learning processes. The theoretical and methodological references are about the dialogic of teaching/learning processes in Art/Theater and in-service teacher training, from the reflections/actions/reflections of the teacher in front of his or her practice. The methodology is document-based and the case study was built at the Amazonian riverside school context with oral documents, audiovisual information sources, blogs, internet channels. Data were analyzed using the content analysis technique. In the analysis of the proposal and action of in-service teacher training of riparian teachers, the following documents were identified as recurrent: linking continuing education with the Amazonian cultural ethos; the school as focus of formation; extension as a concept of dialogue, participation and autonomy; self-management of the student teaching/learning management process; Theater as an articulator between Basic and Higher Education, with inseparability between teaching / learning / research. Finally, proposals are made for how the continuing education of riverine teachers can take place in a more immersive and participatory way, respecting the local culture.

Key words: In-service teacher training. University extension. Riverside Education. Arts/Theatre.

Lista de Figuras

Figura 01- Cena da Caçada – Teatro dos Pássaros	23
Figura 02 -Cena do território ribeirinho.....	49
Figura 03 - Litografia de Philipp Schimidt	57
Figura 04 - Revoada dos Pássaros e Cordões.....	57
Figura 05- Texto do grupo Pássaro Junino Tem-Tem do Guamá.....	63
Figura 06 - Mapa das Ilhas de Belém.....	66
Figura 07- Escola ribeirinha.....	67
Figura 08- Barco Transporte Escolar com a planta aninga ao fundo.....	70
Figura 09- Jornal Beira do Rio/UFGPA.....	79
Figura 10- É tempo de maré cheia.....	82

Lista de QRcode

1- Clip de Abaetetuba Miriti (2015)	22
2- Pássaro Junino Tucano.....	24
3- Vídeo Institucional	41
4- Sonsdafloresta.....	46
5- Duas meninas brincando com uma canoa ao mesmo tempo que aprendem a navegar pelo rio.....	48
6- Música do Mestre Verequete. Ícone do Carimbó.....	51
7- Um documentário realizado sobre construção do curimbó.....	52
8- Mestres Praianos do Carimbó de Maiandeuá.	53
9- A história do Carimbó.....	55
10- Pássaro Junino Tucano. Patrimônio Cultural Brasileiro.....	56
11- SBT PARÀ Pássaro Junino Cultura Popular amazônica com três séculos de história.....	65
12-Cobra Grande- Waldemar Henrique.....	90
13-Narrativas orais com sombrinhas.....	96
14-Barco Preamar Teatral.....	101
15-Narrativas orais.	100
16-Jogo do Limão.	100
17-Capoeira.	100
18-Camuflagem.	103
19-Aula Pássaro Junino.....	103
20-Avaliação da comunidade.	104

Lista de Abreviaturas

ADBLU – Associação Desportiva de Blumenau.
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação.
CBAT – Confederação Brasileira de Atletismo.
CPC – Centro Popular de Cultura.
CODEM – Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém.
FUNBOSQUE – Fundação Escola Bosque.
MEC – Ministério de Educação.
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
OEA – Organização dos Estados Americanos.
ONG/UNIPOP – Organização Não-Governamental Universidade Popular.
ONU – Organização das Nações Unidas.
PMB – Prefeitura Municipal de Belém.
SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
SEMEC – Secretaria Municipal De Belém.
SEDUC – Secretaria Municipal de Educação de Belém.
UEPA – Universidade do Estado do Pará.
UFPA – Universidade Federal do Pará.
USAID – United Agency for International Development.
STUP- Serviço de Teatro Universitário
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE – União Nacional dos Estudantes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
ETHOS RIBEIRINHO E EXTENSÃO	19
MEU ETHOS RIBEIRINHO: ENCENAÇÕES DE UMA VIDA.....	20
Meu Perfil Profissional: Professora /Artista	24
Práticas da extensão artístico cultural na UFPA	32
O Conceito de Extensão.....	32
Extensão Artístico - Cultural Universitária	34
Extensão Artístico - Cultural na Universidade Federal do Pará	38
ESCOLA RIBEIRINHA E TEMPOS DE VIDA.....	43
PREAMAR TEATRAL.....	71
Preamando	76
Metodologia da formação continuada de professores.....	86
Práticas formativas e sua reverberação na escola.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	105
MINIBIOGRAFIAS	110

INTRODUÇÃO

Ninguém educa ninguém.
Ninguém educa a si mesmo.
As pessoas se educam entre si,
Mediatizadas pelo mundo.

Paulo Freire

Quando se observa as experiências profissionais e acadêmicas e delas se exercita a abstração e a reflexão sobre a ação, se possibilita uma compreensão dos limites, avanços e recuos da dinâmica do processo educativo, a partir de diferentes condicionantes e contradições que podem tanto gerar novas chances para a humanidade, como no modelo cartesiano¹ de Educação, quanto levar a projetos educacionais que não promovem a qualidade de ensino/aprendizagem na formação humana. Isto posto, recorro ao pensamento de Paulo Freire que, no livro *A Pedagogia do Oprimido* (1978), enfatiza a importância de se articular diálogos para a produção de explicações, entendimento e significação para a resolução de problemas sociais, econômicos, políticos e culturais a partir de uma autocrítica dos sujeitos, buscando novos caminhos e aprofundamento de posições frente ao mundo, incorporando novos parâmetros práticos e teóricos.

Essa atitude reflexiva se faz necessária, na medida em que é possível compreender o foco dos problemas e desafios educacionais com um viés político para a Educação. Compreender a dinâmica do mundo, a partir do reconhecimento de si em diálogo com a comunidade, favorece minha reflexão sobre a realidade amazônica em que vivo e atuo como professora/pesquisadora/artista.

No processo de atuação e reflexão sobre minha experiência profissional, me inspirei na Pedagogia da Libertação de Freire, que enfatiza o ato de aprender a própria prática. Segundo Freire (1980, p.47-48),

[...] à medida que um método ativo ajuda o homem a tomar consciência da sua problemática, da sua condição de pessoa, e logo de sujeito, ele adquirirá os instrumentos que lhe permitirão fazer escolhas [...] Então ele se politizará a si mesmo.

¹ Modelo racional que institui a dúvida e estabelece o ceticismo metodológico. Só aceita como verdade o que pode ser comprovado. Criado por René Descartes (1596-1650), arquiteto da visão de mundo como um relógio.

Nesse sentido, penso que minha experiência é produto, primeiro, da maneira como eu interpreto e me comunico com o mundo, de ir além do que está estabelecido me distanciando e questionando o que está posto. Buscar um olhar para aprender que aquilo que até então denomino objeto, me olha e interage comigo, direciona o meu olhar, influi sobre o que vejo.

Nesse processo de refletir sobre o pensar-fazer a educação, surge meu interesse pela temática *ação docente em Arte/Teatro a partir da formação continuada tendo como eixo básico: a Experiência artístico-cultural na extensão universitária, a proposta de formação continuada de professores do Projeto Preamar Teatral; e a Elaboração de proposta de formação continuada de professores em Arte/Teatro* que é marcado particularmente pela minha história de vida como professora na educação básica na Rede Municipal de Ensino de Belém (1994-2009), como técnica no Conselho Municipal de Ensino de Belém (2000-2004) e no magistério superior dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará (desde 2009), e, ainda, pela participação em projetos de extensão na comunidade e na escola, nos quais compartilhei o meu processo de formação acadêmica e profissional. Esse processo compartilhado me intenciona a desmoronar muitas certezas e me fazer compreender como e porque se fragmenta as experiências na formação continuada de professores e, algumas vezes, impossibilitam-se ações comunitárias, compartilhadas.

É nesse contexto, fruto da minha experiência docente na rede municipal de ensino e da minha experiência com a formação continuada de professores envolvendo a Universidade Federal do Pará, que busco analisar o processo de formação continuada em Arte/Teatro para professores ribeirinhos dos anos iniciais do ensino fundamental, buscando identificar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da formação continuada em Arte e a prática docente de professores ribeirinhos.

A partir da pesquisa são elaboradas propostas de práticas artístico-pedagógicas que possibilitem processos diversificados de ensino/aprendizagem.

A pesquisa foi feita com base nas seguintes questões: Quais são os conhecimentos para ensinar e aprender Arte/Teatro na formação continuada das escolas públicas ribeirinhas? Qual a concepção de ensino/aprendizagem em Arte que orienta a formação continuada de professores no Projeto Preamar Teatral? Como

propostas de práticas artístico-pedagógicas podem possibilitar processos diversificados de ensino/aprendizagem em Arte/Teatro?

Quanto à fundamentação em relação ao tema da tese, aponto estudos de Maurice Tardif, Antônio Nóvoa, Francisco Imbernón, Claude Lessard, que problematizam a Formação Continuada fundamentada na racionalidade técnico-científica, com tarefas dirigidas para o bem ensinar as tarefas na sala de aula fora dos contextos profissionais dos professores, e propõem uma formação centrada na escola na prática educacional docente, no contexto de experiência de alunos e professores, no sentido de privilegiar teoria e prática na realização do trabalho docente. Há, ainda, a natureza da *práxis* educativa, que Paulo Freire (1980) - como histórico/crítica/reflexiva e inacabada - e Donald Schön (1997) – como conhecer na ação/reflexão/ação - apontam. Loureiro (2015) colabora com seus estudos sobre os traços de originalidade e criatividade nos sujeitos da cultura ribeirinha e a educação ribeirinha na Amazônia. São leituras e releituras de teóricos na busca dos paradigmas epistemológicos que possam sustentar a formação continuada de professores da região insular e um diálogo com as ações propostas na pesquisa.

Ações e encenações da pesquisa

A proposta metodológica adotada pretende apreender os conhecimentos que a Arte/Teatro pode proporcionar à formação continuada de professores, espiando, espreitando, vasculhando, analisando relatórios, jornais, *blogs*, informações e documentos públicos (iconográfico, cinematográfico) e oficiais no contexto educacional ribeirinho que têm relação direta com o tema da pesquisa. O objetivo é destacar, qualitativamente, os dados locais, culturais e políticos, presentes no contexto das práticas artístico-pedagógicas, para estudar as variáveis e interpretá-las, a partir de vozes, imagens, músicas, ritmos, da região amazônica, para, enfim, deles abstrair o universo de significados, motivos, crenças, percepções, sentimentos e valores de um processo de formação na extensão artístico-cultural da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará. Assim, este trabalho se classifica no campo da pesquisa documental (BARDIN, 2011).

Bakhtin (1985 apud FREITAS, 1994, p.18) diz que “não há possibilidade de chegar ao homem e sua vida, senão através de textos sígnicos criados ou por criar.”

Portanto, as ações de formação continuada de professores não podem ser objeto de compreensão fora de suas experiências sígnicas.

Procurei, assim, com a narrativa, intercambiar a minha experiência como professora/artista/pesquisadora com a dos professores que fizeram parte de uma formação continuada em uma prática de extensão artístico-pedagógica. Assumo “a postura da experiência de quem vai (do viajante, do comerciante) e a experiência de quem fica (do camponês sedentário)” (BENJAMIN, 1994, p.198).

Dessa polifonia de vozes destaco, dentro de quadros, as narrativas significativas que emergiram do tema ligado ao enfoque da formação de professores em Arte/Teatro e as reverberações dessa ação de extensão/diálogo nas escolas públicas das ilhas de Belém.

Para comunicar a tese, organizei um projeto de escrita que se estrutura a partir de estratégias comunicativas do audiovisual que estão postadas como públicas em sítios da internet. Para acessá-los convido o leitor a baixar o aplicativo (*app*) *QR-code Reader* no seu celular. Após o código QR instalado no celular, basta clicar nele e o posicionar até o código que está impresso no texto de tese. Assim que o *app* abrir, aparecerá abaixo da tela a palavra *website*. Clique nessa palavra e o código o direcionará para o material audiovisual presente no texto. Caso o leitor não tenha acesso ao código QR, em cada material do audiovisual da tese disponibilizei, em nota de rodapé, onde se encontra o *link* (hiperligação) disponível para o acesso aos registros.

As narrativas das experiências dos sujeitos, encontradas nos registros audiovisuais, amplia as possibilidades de conhecimento sobre o campo e o tema pesquisados e proporciona ao leitor emergir à reflexão a partir do mergulho nas experiências dos narradores da Amazônia. É, no dizer de Benjamin (1994, p.200), “trazer a narrativa como o conselho tecido na substância viva da existência que tem um nome: sabedoria.”

Parte do caminho teórico-metodológico foi feito por estudo de caso, indicando como unidade de análise o projeto de extensão Preamar Teatral, por ampliação de conhecimentos e da proposição de teorias que estão na tese.

Estrutura da tese

A tese está organizada em três capítulos: Capítulo I - Ethos Ribeirinho e Extensão; Capítulo II - Escola Ribeirinha e Tempos de vida; Capítulo III - Preamar Teatral. Logo após, as Considerações Finais e as Referências.

No Capítulo I, *Ethos Ribeirinho e Extensão*, contextualizo o meu ethos ribeirinho como sujeito que tem algumas experiências, as cenas do processo de pesquisa no contexto mais amplo da ação da extensão artístico-cultural universitária, traçando argumentos teóricos sobre o conceito de formação continuada e de extensão.

No Capítulo II, *Escola Ribeirinha e Tempos de vida*, faço o estudo da dimensão do espaço amazônico ribeirinho e como se dão a configuração e as características dos modos de vida das comunidades ribeirinhas. Opto por fazer um quadro cênico das escolas públicas das ilhas de Belém, abordando não só a estrutura física, mas também o contexto sociocultural da sociedade rural amazônica na qual elas estão inseridas e como a dinâmica das escolas está relacionada com o modos de vida, tempo escolar pautado na dinâmica do rio, do tempo, do trabalho, dos recursos naturais e no espaço geográfico que compõe as escolas das ilhas. As escolas estão em um território insular com realidades das mais diversas dimensões de vida e é preciso identificar e compreender os atores que cotidianamente dão sentido à escola.

No Capítulo III, *Projeto Preamar Teatral*, trago o estudo de caso, a partir do embasamento teórico, sistematizando e fazendo *decoupage* dos documentos do projeto, procurando entender seus fundamentos conceituais, os “como” e os “porquês”, sua concepção teórica, e o que é mais essencial e característico na proposta do modo de contribuir com a formação continuada em Arte/Teatro. É um diálogo com as ações propostas no Projeto Preamar Teatral implicadas com a prática do Sujeito-Professor na Organização-Escola.

Nas Considerações finais, aponto os desafios, respondo às questões norteadoras da pesquisa e aponto proposições teórico-metodológicas para a formação continuada de professores Arte/Teatro, nas escolas públicas das ilhas de Belém.

Seguem as Referências e as minibiografias de alguns artistas citados.

ETHOS RIBEIRINHO E EXTENSÃO



Meu ethos ribeirinho: encenações de uma vida

E sou aquilo que me deixo em várzeas verdes.
Conhecimento de que meu caminho não é o meu
caminho e que correr é como sei de mim. Esta forma de
ir, que é meu destino, conhece-me infeliz, pois que não
sou em mim e amo as águas destas águas noutras
águas.

João de Jesus Paes Loureiro

O meu interesse por esta tese advém de duas experiências: a primeira é da minha formação familiar e a segunda da minha experiência de profissional como docente e como artista.

A primeira experiência me colocou diante do viver na região das ilhas da Amazônia, marcada pela fragilidade das políticas de saúde, transporte e educação, o que não permitiu que meus pais pudessem concluir seus estudos nas regiões das Ilhas de Abaetetuba-Pará. Talvez por uma desvalorização do ser ribeirinho analfabeto, meu pai e vários jovens ribeirinhos foram recrutados pelo Governo para a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945). Essa experiência de meu pai, quando jovem, fez com que ele e minha mãe - ela o esperou voltar da Guerra, por exatamente oito anos - dessem grande importância ao acesso dos sete filhos à escola pública. O fato de rapazes pobres ribeirinhos irem para o campo de guerra vivendo torturas e extermínios gerou uma forma diferenciada de ver a realidade social, de refletir sobre a importância do acesso dos filhos até chegarem à Universidade.

A segunda experiência que me move a pensar a atividade docente em Artes/Teatro vem da minha atuação como educadora e pesquisadora em experiências artísticas junto às populações do interior do Pará e nas ilhas da Amazônia, que me desafiaram a pensar a Educação das escolas públicas das ilhas, compreendendo suas populações como protagonistas dos processos formativos e de mudanças.

Meu perfil e prática profissional vêm de momentos sociais e históricos que vivi, da interação com colegas e todas as pessoas que participavam da escola. Desta feita, para iniciar este capítulo, escrevo sobre o que potencializou a minha formação como professora de Educação Básica e do Magistério Superior.

Nasci no dia 11 de julho de 1963, na casa-palafita de meus pais na beira do rio Piquiarana-Açu, no município de Abaetetuba, localizado na zona fisiográfica Guajarina, à margem direita do rio Tocantins, nordeste do Pará. Sou guajarina, das

águas estuarinas que se fazem pelo abraço de águas doces do rio que se confundem com as águas salgadas do mar.

Na minha casa a floresta era o meu quintal. Meu irmão Miguel (1951- 2017) brincava com folhas secas. Criava vida, fantasiava situações. Sentado no chão de frente para a parede, sozinho, fazia a voz de pessoas, do barulho do motor que passava, brincando de faz de conta. Miguel fazia de conta que vendia peixe, brigava com o galo que não deixava as galinhas dele em paz. Mamãe Sidoca (1928- 2011) criava muitas galinhas e tínhamos o direito de escolher as nossas preferidas. A dele era sempre uma de penas branquinhas, sem nenhuma pena escura. Eu, no meio das brincadeiras dos meus irmãos, aprendi a fantasiar situações com elementos da minha cultura paraoara². Imitava pessoas, fazia cenários e figurinos para as bonecas feitas de vassoura de açai e improvisava cenas do meu cotidiano embaixo das cabanas de brinquedo feitas com as folhagens da palmeira de açai, construía e brincava com brinquedos de mitiri³ a partir da matéria prima dada pela natureza, alimentando com muito gosto, a minha imaginação criativa.

Clip de Abaetetuba Miriti (2015) – acesso QR-code.



Hoje, reporto a ideia de imaginação criativa ao entendimento de Richard Courtney (2003, p.7), ao destacar que:

[...] a imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza e essa é a característica essencial do homem. Atuar faz parte do processo de viver. Sem esse percurso na vida infantil e na vida adulta

² Ou parauara. Diz-se daquele que nasceu no Estado do Pará.

³ O Clip realizado sobre o Miriti (*Mauritia flexuosa*) está disponível para visualização em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-zUrUxVBDTk&t=8s>> (classificação livre). Acesso em 06/10/2019.

seríamos simples massa de reflexos motores com poucas qualidades humanas.

Da origem cabocla (miscigenação de índios com brancos), minha primeira forma de atuar no mundo foi de uma profunda relação com a floresta. Brincava na mata, subia no ingazeiro e comia ingá em cima da árvore, apanhava maracujá do mato, camapu, tucumã, abiu, me distanciava das folhas de urtiga, morria de medo da cobra-papagaio e devaneava com assombrações e os seres encantados, me encantava com o escorregar do rio para o mar formando a pororoca; e assim fui me construindo culturalmente no *ethos* ribeirinho.

Meu primeiro contato com as manifestações culturais da cidade de Abaetetuba foi com as narrativas mito-poéticas contadas pela minha mãe, sentada no assoalho de madeira do chão de minha casa, à luz de lamparina. Ela narrava histórias de Matinta-Perera, de Lobisomen, de Boto e causos de assombração. Outro momento era assistir as apresentações de pássaros juninos, cordões de bichos e bois bumbás nas casas das minhas tias.

Figura 01- Cena da Caçada – Teatro dos Pássaros



MEDEIROS. Luciana. *Pássaro Junino Tucano*, 2010. Fonte: Grupo Pássaro Junino Tucano (2010)⁴

⁴ <http://holofotevirtual.blogspot.com/2010/06/passaro-junino-cinema-exposicao-e.html>

Audiovisual- *Pássaro Junino Tucano*⁵(2013) – acesso QR-code.



Lembro que minha irmã Maria Liduína narrou que uma noite, ao voltar caminhando da escola pelas ruas desertas de Abaetetuba, em companhia de uma amiga, ouviu um fuçar de um porco enorme. O porco vinha caminhando atrás delas. Elas ficaram com medo do porco e aumentaram o ritmo da caminhada, mas tal como elas o porco também aumentou a velocidade. Elas então resolveram correr e o porco roncando mais forte começou a correr atrás delas. Minha irmã disse para a amiga: “Mana, isso só deve ser Matinta!” Ambas mais que depressa correram, entraram em casa e fecharam a porta. O porco passou direto e elas ouviram bem longe um assovio agudo com um chamado: “fit-fit, Matinta Pereira!”. Desde que aconteceu esse caso com minha irmã, mamãe nunca mais deixou nenhum de nós estudar no período noturno.

Essa maneira de explicar o aparentemente inexplicável da vida é fruto do imaginário mito-poético pertencente à cultura ribeirinha. No dizer de Loureiro (2015), é nesse contexto entre a floresta e o rio, a realidade e o mito que o ribeirinho constrói a sua maneira de compreender o seu mundo, recorrendo aos mitos e à estetização.

Foi nesse cenário mítico, com brincadeiras populares no fundo do quintal, participando das festas do Arraial do Círio de Nossa Senhora da Conceição, aprendendo a dançar carimbó com meu tio-avô Veríssimo, tomando banho na maré e nas brincadeiras durante a chuva da tarde, sendo alfabetizada em cadernos costurados a mão pela minha tia Teca e com uma educação maternal rigorosa dentro dos princípios religiosos cristãos, que fui me constituindo como pessoa. Nasci

⁵ Audiovisual realizado pelo Grupo Junino Tucano, disponível para visualização em: https://www.youtube.com/watch?v=2BxDE_glMAw&t=18s (classificação livre). Acesso em 06/10/2019.

mergulhada nesse grande caldo cultural das narrativas ribeirinhas das quais até hoje me embriago com muito gosto. Venho de um lugar que tem como marca o ethos ribeirinho como modo de vida particular, em um território de água, terra e floresta e muito respeito pelos mais velhos e antepassados. Assistindo as apresentações de Pássaros e Quadrilhas, Carimbó e Pastorinhas. Nasci mergulhada nesse grande caldo cultural das narrativas paraense-ribeirinhas que bebi com muito gosto.

A cidade de Abaetetuba irradia o mítico e na cidade foram vivenciadas essas influências culturais que me orientaram, mais tarde, para uma melhor compreensão do movimento artísticos nos municípios do interior do Pará nos quais ministrei as minhas primeiras aulas de Teatro, para jovens e adultos, na política de extensão da Universidade Federal do Pará.

Meu Perfil Profissional: Professora /Artista

Professora, se a gente não tiver mais teatro vai ter morte aqui
(aluna do Presídio F-Pará)

Antes de ser professora de Teatro busquei minha formação profissional no mundo das Letras e Comunicação na Universidade Federal do Pará (1983) e, mais tarde, na Universidade Regional de Blumenau, estado de Santa Catarina (1985). Na década de 1980, por ter me profissionalizado no atletismo na Associação Desportiva de Blumenau — ADBLU, na seleção Brasileira de Atletismo pela Confederação Brasileira de Atletismo- CBAT, interrompi os estudos, pois passava mais de 45 dias competindo em países da Europa e América Latina, além do Brasil.

Nos anos de 1990, após terminar a carreira de atleta, voltei aos estudos e decidi fazer o curso de Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior da Universidade do Estado do Pará/UEPA, e lá tive a minha primeira experiência com a encenação, fruto de uma atividade na disciplina Formas de Expressão Humana, intitulada *Tarde Literária*.

O meu caminho durante a Licenciatura me levou para o Grupo de Cultura da UEPA no qual aprendi danças e jogos populares. No final da Licenciatura (1994) resolvi fazer uma formação política na ONG/Universidade Popular/UNIPOP e, durante as primeiras aulas do curso, ouvia gritos, cantos e gargalhadas vindos do porão. Era o Grupo de Teatro da UNIPOP que ensaiava o espetáculo *Zumbi dos Palmares*.

Mesmo com as histórias da assombração da Noiva de Branco⁶, que vagava pelo teatro-porão, decidi pedir permissão para assistir aos ensaios do espetáculo, até a sua estreia. Não vi a *Noiva de Branco*, mas a experiência como expectadora dos ensaios e da estreia do espetáculo, me fizeram decidir fazer teatro. Minha estreia foi no espetáculo “Árvores dos Mamulengos”. Nos anos seguintes participei dos espetáculos “Educação: insista, persista e nunca desista”⁷. “Mambembe”⁸ e “Bufonaria Brecht”. Durante vinte anos participei como atriz em mais de dez espetáculos, dentre eles “Mariano”, “Tartufo”, “Barata, Pega na Chinela e Mata”. No cinema fiz parte do filme “Sol do Meio Dia”, com direção de Eliane Caffé.

No percurso da minha experiência de formação inicial na Universidade, as referências teóricas foram de pensamentos da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e do pensamento educativo de autores como Émile Rousseau, Piaget (este muito mais enfatizado) e Vygotsky. Esses autores sustentaram a minha interação com as crianças no âmbito das práticas educativas na sala de aula. Essas referências fortaleceram em mim a concepção da escola reflexiva, autônoma, democrática que tem como intenção possibilitar mudanças na estrutura de pensamento da sociedade.

A construção da minha identidade profissional ocorreu a partir das relações/experiências na estrutura de organização do trabalho docente nas escolas públicas do município de Belém-Pará, nos primeiros anos escolares, e como professora de Teatro junto à Organização Não Governamental UNIPOP, na Fundação Curro Velho, na Escola de Teatro e Dança da UFPA e no Programa Multicampiartes da UFPA.

Desde a primeira tomada de posse para a docência na escola pública, uma questão fundamental foi compreender como a organização do trabalho nas práticas escolares cotidianas, espalhados em inúmeros momentos de convivência entre os

⁶ Assombração: dizem que no casarão onde funciona a UNIPOP morou uma moça que era noiva de um rapaz, mas, por conta de uma tragédia, veio a falecer e não se casou. Desde então se vê a moça andando pelos porões do casarão da UNIPOP toda vestida de azul.

⁷ No espetáculo, o grupo de artistas era constituídos apenas de educadores das escolas públicas de Belém e que eram também alunos do curso de teatro da UNIPOP. Nesse espetáculo, coordenado pelo falecido dramaturgo paraense Luis Barata. O processo de construção do espetáculo primava por um fazer teatral que promovia um debate, inicialmente com o grupo de artistas (e houve muito debate, muita polêmica entre nós, muitos questionamentos) e, durante a encenação, acontecia um segundo debate nas escolas públicas de Belém.

⁸ O Mambembe, na versão paraense, enfatizou as dificuldades dos artistas de teatro do interior do Estado do Pará e contextualizou a realidade amazônica. Destaco, ainda, na construção desse espetáculo o processo de criação coletiva pois as construções das cenas foram propostas por todos os artistas do grupo da UNIPOP e, a obtenção do dinheiro para a montagem do espetáculo, figurino, cenário, concretizou-se pela organização do próprio grupo.

grupos de professores, técnicos, alunos e comunidade, influenciaram na construção da minha identidade docente. Nesse processo de entrada tive embates com colegas professores que tinham concepções de formação diferentes das minhas, o que provocava relações com disputas por poder de decisões dentro da escola. Compreender como ocorrem esses fluxos de poder e onde eu estava nessas relações foi bastante difícil. A partir das inter-relações concretas com as ideias de outros professores, alunos, família e técnicos pedagogos, foi se construindo minha identidade profissional docente. A obra de Tardif e Lessard (2014, p.50), propõe a ideia de identidade docente como interações de profissões humanas, afirmando que essa não é apenas uma atividade, é também uma questão de *status*. Para tanto, eles afirmam que:

A noção de *status* não deve ser confundida com o regime jurídico ou contratual que define legalmente a situação do trabalhador. Embora se possa analisá-lo num conjunto de direitos e obrigações socialmente determinados, o status representa, no fundo, o aspecto normativo da função ou o processo de institucionalização que delinea este aspecto”. Em outras palavras, o status remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que definem os papéis e as posições dos atores.

Os estudos desses autores apontam, ainda, que as características do *status* docente não se restringe ao papel que desempenhei com os outros pares na escola, mas também pelas pertencas a outros espaços sociais (família, sindicato, igreja, partidos políticos, universidades, associações profissionais etc.) e pela origem em relação ao sexo, gênero, etnia, e identidade linguística, afetividade, ou seja, o meu *status* docente vem se tecendo em uma teia de experiência antropológica, dentro e fora da escola.

Essas ideias de Tardif e Lessard (2014) se fazem importantes porque introduzem o sentido da construção do *status* docente a partir de experiências compartilhadas em diferentes espaços sociais. Esses autores afirmam que uma das tendências das pesquisas sobre a docência fortalece a ideia de trabalho contextualizado, concreto, posicionado, marcado principalmente pelas contingências situacionais no ensinar/aprender.

Quando concluí a minha formação inicial no curso de Pedagogia da UEPA, a minha preocupação era se eu saberia ensinar uma criança a ler e escrever, pois minha primeira experiência, na escola municipal Parque Amazônia, foi como alfabetizadora

e, em seguida, ministrava aulas na sala de Expressão, porque meus colegas professores diziam que eu era atriz e somente eu conseguiria dar aula de Teatro nessa sala que não tinha cadeiras e era cheia de espelhos. Essa situação do espaço físico da sala de aula e meu *status* de atriz na UNIPOP me levaram a ser a primeira professora de Teatro da Rede Municipal de Ensino de Belém. Mas, sem formação na área de Artes, acabei repetindo minha experiência de atriz para ensinar Teatro na escola, confirmando o que afirmam Tardif e Lessard (2015).

Em relação a essa minha experiência inicial na escola formal, naquelas circunstâncias profissionais, trago os estudos de Perrenoud (1996), que destaca que ensinar é uma atividade de *improvisação* mais ou menos regulada, de certa maneira parecida com o *free jazz* e fundamentada na *intuição*, ou mesmo na *idiosincrasia* de cada professor. Estas se coadunam com as ideias de Tardif e Lessard (2014), que afirma que a docência é concebida como um *artesanato*, uma *arte do tato*, por ser realizada com as mãos, às apalpadelas, por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência, *um ato experimental e existencial* e, ainda afirma que *saber ensinar* está intrinsecamente ligado à *experiência* da vivência pessoal além da história da família ou escolar.

Portanto, essas minhas experiências positivas, desafiadoras e afetivas geraram, potencializaram e potencializam a construção do meu *status* profissional e o início da minha experiência com o Teatro na Educação.

A formação de atriz, um dos aspectos heterogêneos da minha formação profissional fora da Universidade, me deu base para desatar alguns nós na teia de vivência da profissão docente, principalmente no que se refere às formas de controle da ação docente por Projetos Políticos Pedagógicos oficiais e que não contemplam a realidade da docência. Obviamente existe o revés entre as duas experiências, mas quero destacar que o Teatro e os estudos da Pedagogia de Paulo Freire me deram alguns elementos de autorreflexão sobre as fragilidades teóricas, a tensão e as contradições, em relação à minha prática artístico-pedagógica, e um certo incômodo com políticas de regulação do Estado que me faziam passar por certas pressões e desafios dentro da escola.

Muitas eram as pressões da proposta curricular da gestão escolar, como a sala de espelhos - onde nem todos sabiam o que ensinar naquele espaço (Pedagogia da

Auto expressão⁹) - e as políticas de regulação da Educação nacional que envolviam diretrizes para a alfabetização, avaliação interna e as provas externas (Provinha Brasil) e chegavam à escola sem que eu e meus colegas tivéssemos um entendimento sobre o que essas políticas expressavam para nossos alunos e para nós, mas que tínhamos que cumprir.

As políticas de regulação¹⁰ da nossa formação continuada ajustavam a forma como devíamos ensinar para atender a objetivos distanciados dos problemas que ocorriam dentro da escola e da sala de aula. Essas regulações sentenciam que o bom ajustamento às regras, somado a uma excelente didática, é garantia de que se pode navegar pela profissão docente de forma segura. Mas quem vive diariamente a escola sabe que a prática docente é uma pororoca de circunstâncias afetivas, morais, religiosas, políticas, étnicas, de gênero etc. Essas regulações, muitas vezes, me fizeram sentir como se tivessem me atirado na pororoca, sem que eu soubesse nadar. Por conta dessas minhas experiências, foquei minha atenção em estudos de propostas de formação docente inicial e continuada.

Na Especialização, na área de Educação, pesquisei a formação inicial do professor, estudando a organização curricular do Curso de Pedagogia da UFPA, propiciando-me constatar que tem muito pouco de Arte na formação desses profissionais. No Mestrado desenvolvi um estudo da minha prática artístico-pedagógica no *Programa Multicampiartes*, com populações do campo de municípios no interior da Amazônia paraense. Analisei o processo de construção teórico e prático desenvolvido nas oficinas de Teatro, expondo os objetivos pedagógicos, políticos, culturais e o contexto histórico-geográfico, além das dificuldades enfrentadas no contexto das atividades de extensão em Arte/Teatro envolvendo a Universidade e os artistas e professores do interior do Pará. Esse diálogo com professores e artistas durante minha experiência de professora-artista nos cursos de extensão da UFPA, somado à minha atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental de 1994 a 2009 fortaleceram meu interesse pela política de formação dos professores desse nível de ensino. Logo que assumi o cargo de professora do Curso de Licenciatura em Teatro da UFPA, propus o Projeto de extensão *Preamar Teatral: arte, educação e*

⁹ A Escola Municipal Parque Amazônia tinha como proposta curricular a Pedagogia da Terra e a Pedagogia da Auto expressão.

¹⁰ Normas, regras, orientações, formas de controle e direção de uma determinada política educacional.

cidadania nas escolas públicas das ilhas de Belém-Pará, que tem como foco a formação continuada de professores ribeirinhos na área Arte/Teatro.

Assumo o conhecimento que envolve a formação continuada de professores em uma ação de *extensão*¹¹ como conceito de comunicação/diálogo na perspectiva da prática educativa libertadora de Freire. Portanto, na minha ação de formação extensionista de professores/formadores, parto do pressuposto de que o professor é sujeito da sua história, atua e transforma a sua realidade. Para tanto, a formação continuada como ação de comunicação/diálogo na intenção de superar os moldes em que a ação de *extensão* e a formação continuada de professores vem sendo pensada. Ao analisar o termo *extensão* na perspectiva das ações desenvolvidas, Freire (1992) destaca que a *extensão* tem o sentido de invasão cultural através do conteúdo levado, que reflete a visão de mundo daqueles que levam e que se superpõe à visão daqueles que passivamente recebem. Para ele, o termo *extensão* como *transmissão* envolve qualquer que seja o setor que realize, entrega, doação, messianismo, mecanicismo e invasão cultural manipulada.

Essa reflexão da *extensão* do conhecimento em Freire (1992) me leva a fazer relação com as propostas de formação continuada das quais participei durante dezessete anos como professora da Rede Municipal de Ensino de Belém. Isto porque a lógica da proposta de formação continuada estava pautada no paradigma tradicional de formação da seguinte forma: as Secretarias de Educação, as Universidades e empresas privadas são as fontes geradoras de conhecimento; os Professores dos anos iniciais do ensino fundamental recebem esses conhecimentos e há uma fonte intermediária que “transmite conhecimento”, que são os formadores dos professores. Essa perspectiva, um tanto ultrapassada em termos conceituais de formação, ainda é presente na forma como se realiza a formação de professores.

Essas formações eram pautadas no modelo tradicional de ensino/aprendizagem, que tentavam fazer com que todos os grupos de professores substituíssem seus conhecimentos que estavam associados à ação sobre a sala de aula pelos conhecimentos dos formadores. Daí dizer que conhecer na dimensão humana - que é a que aqui me interessa-, em qualquer nível que se dê, não é o ato em que o sujeito recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou

¹¹ Freire (1996) afirma que existe um equívoco gnosiológico como algo que pressupõe que um conhecimento está sendo levado para alguém, estendido a alguém como se o outro que recebe o conhecimento não fosse sujeito de sua realidade e da sua história.

impõe. Dessa forma, os conteúdos entendidos no processo de formação continuada não possibilitam que os sujeitos tenham um verdadeiro conhecimento, pois eles são vistos como objeto, passam a assumir os significados (comunicados) do outro que depositou o conteúdo.

Segundo Freire (1992, p. 27),

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica uma invenção e uma reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu reconhecer e os condicionamentos à que está submetido os seus atos.

Essa conotação de conceito de extensão, levantada por Freire (1992), faz-se pertinente para que professores e alunos, servidores das agências formadoras e das Universidades brasileiras façam reflexões sobre a maneira que atuam nos espaços de formação com os diferentes grupos de professores, especificamente os da educação do campo, no sentido de superar os possíveis equívocos nas práticas extensivas das ações de formação de professores. É preciso refletir sobre, se nas práticas de formação inicial e continuada, enquanto formadores de futuros professores e de professores em serviço, está dissimulada a intenção de persuadir, controlar, regular o outro em vez de atender às necessidades objetivas dos grupos sociais.

Nesse sentido, é necessário que professores e formadores se apropriem do *logos* da realidade objetiva de forma crítica e reflexiva. Mas só haverá *logos* com uma Educação que não reduz a prática educativa meramente à capacitação técnica e assistencialista. Haverá *logos* com uma estratégia educativa que possibilite que os sujeitos problematizem tudo e não apenas o conteúdo, ou seja, perceber educador/educando e as razões do conteúdo do que fazer humano.

A análise do processo de conhecimento baseada em Freire revela o caráter antidialógico da formação em contraposição a outra concepção que aposta no caráter dialógico das relações das agências formadoras com os grupos de professores.

Nos últimos anos de participação como colaboradora dos cursos de formação continuada para professores de Arte nas escolas públicas municipais de Belém, vi implícita a bipolarização da compreensão da função dos formadores, na sua relação com a escola, por se encontrarem, nas práticas de formação continuada, propostas diferenciadas, desarticuladas e contrárias na construção do conhecimento na escola: propostas de formação continuada em que a base teórica enfatiza a prática

emancipatória dos indivíduos, mas propõe uma formação geral, isolada do contexto das escolas.

Segundo Imbernón (2016, p.151-152), o conceito da formação *dentro da escola* ou formação *em escola* com modalidade formativa onde a repercussão da mudança é individual com uma finalidade coletiva tem em seus princípios quatro ideias fundamentais. Estas são:

A formação centrada na instituição educacional compreende estratégias de formadores e professores para dirigir os programas de formação de forma que atendam às necessidades da escola. As necessidades são definidas pelos professores a partir das experiências cotidianas no seu ambiente de trabalho. A reflexão sobre a prática. Parte das necessidades sentidas e dos problemas docentes. É uma ação que se dirige à escola como unidade. A proposta formativa é de toda a *equipe docente* que deve realizar seu trabalho em conjunto, em virtude das decisões que devem ser colaborativamente. Por equipe docente entenda-se a Universidade, equipe de assessoramento, os professores, equipe técnica da escola. Os professores participam como membro da equipe que irá pensar a formação. A formação deve gerar dinâmicas que repercutam na escola favorecendo o trabalho dos docentes daquela escola, mas também pode ser considerada *formação em escolas* quando se dá entre escolas que vivem realidades próximas, com situações problemas semelhantes. O professor participar de todo o processo de gestão e planejamento da formação: criar, gerenciar e avaliar a formação.

Corroboro com Imbernón (2016), uma vez que propõe que a formação continuada deve ter uma assessoria externa, para elaborar um projeto junto com a equipe docente das escolas, com apoio a realização diagnóstica das necessidades de formação continuada, elencando as situações problemas para o ensino/aprendizagem na escola, promovendo processo de pesquisa participativa e acompanhamento.

Diante da complexidade do termo *formação*, esclareço que me refiro àquela construída na relação teoria e prática, dentro e fora da escola, envolvendo fatores cognitivos, afetivos, éticos, morais, culturais, territoriais, históricos, sociais e políticos, dentre outros. Ou seja, a *Formação de Professores*, de acordo com o conceito de Imbernón (2016), como desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo ou teórico e em correlação dialética com sua situação trabalhista (salário, clima de trabalho, profissionalização etc.), que permite ou impede a realização de uma carreira docente. Essa concepção coaduna-se com a da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ ANFOPE (1994), que afirma que a *formação continuada* se dá de forma contínua, no exercício da profissão docente, com vistas à hominização.

PRÁTICAS DA EXTENSÃO ARTÍSTICO CULTURAL NA UFPA

Como aporte para melhor contextualização, busco situar, de forma conceitual e histórica, os caminhos acerca da extensão universitária, com o intuito de identificar as ações institucionais, as referências, modelos e práticas da extensão artístico cultural, especificamente na Universidade Federal do Pará. O recorte temporal parte do período das ações do movimento estudantil - CPC da UNE e do período institucionalizado- Lei 5.540/1968¹².

O conceito de extensão

Extensão é aqui entendida como uma prática realizada por instituições governamentais e não-governamentais na qual se estabelece uma relação com a sociedade por meio de formação continuada.

Paulo Freire (1992) faz uma análise do termo *extensão*, problematizando as práticas da extensão rural tradicional¹³ em relação às práticas de trabalho dos homens e mulheres agricultores do meio rural. Freire (1992) observa que nesse modelo de extensão há uma desconstrução do agricultor como único sujeito do conhecimento.

Freire (1992) evidencia que a ideologia que estrutura o conceito de extensão rural tradicional quer fazer crer, aos grupos tradicionais (seringueiros, pescadores, castanheiros, indígenas etc.), que a fonte geradora conhecimento está unicamente na pesquisa técnico-científica. Para o autor, nessa estrutura de pensamento, há um equívoco conceitual de extensão como ato de estender/levar algo até alguém na perspectiva domesticadora, há uma fonte e um receptor do saber.

Freire (1992, p.23) enfatiza que:

[...] todos esses termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o nega como ser de transformação do mundo. Além de negar [...] a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações.

¹² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm

¹³ Os moldes que a extensão foi pensada na Revolução Verde da atual Agricultura Moderna e que chamamos de Agronegócio.

Segundo Freire (1992), esse conceito de extensão tem o sentido de invasão cultural por meio do conteúdo levado, que reflete a visão de mundo que se sobrepõe à daqueles que passivamente a recebem. Afirma que o termo *extensão*, como *transmissão*, envolve - qualquer que seja o setor em que se realize - entrega, doação, messianismo, invasão cultural.

Para o autor, existe um equívoco no objetivo das ações extensionistas quando estas tentam fazer com que os grupos sociais substituam seus conhecimentos, associados à sua ação sobre a realidade, pelos conhecimentos dos extensionistas. Daí afirmar que conhecer, na dimensão humana, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato por meio do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe (FREIRE, 1992, p.27), pois

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica uma invenção e uma reinvenção. A reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim percebe o "como" de seus condicionamentos seu conhecer a que está submetido o seu ato.

Freire (1992) destaca, ainda, ser necessário que o homem se aproprie do *logos* da realidade objetiva de forma crítica, reflexiva. Mas só haverá *logos* com uma educação que não reduz a prática educativa meramente à capacitação técnica e assistencialista. Haverá *logos* com uma estratégia educativa que possibilite que os sujeitos problematizem tudo e não apenas o conteúdo, ou seja, percebendo, educador-educando, as razões do conteúdo no que fazer humano.

Assim, os conteúdos e saberes de processos extensionistas compartilhados possibilitam que os sujeitos tenham um verdadeiro conhecimento a partir de relações de transformação, e se aperfeiçoem na problematização crítica dessas relações, inventando-as e reinventando-as.

Essa concepção, que possibilita a problematização e reflexão da realidade entre sujeitos, é o primeiro passo para fortalecer um modelo da prática de extensão como comunicação/diálogo e desafiar a ilusão de que o extensionista é o único que tem o conhecimento, opção e decisão corretos. Freire (1980, p.58), afirma: "o homem radical na sua opção não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo." Essa concepção de extensão é complexa e importante. No processo dialógico se horizontalizam as relações e se respeitam a

cultura e os saberes locais/culturais, bem como se abre espaço para questionamentos não só da história do outro, mas também questionamentos sobre a história do extensionista. Desafia-se a posição antidialógica e manipuladora que tem conclusões confortáveis de um sujeito ativo que estende a sua história como correta e verdadeira, para um sujeito passivo.

A problematização da conotação do conceito de extensão levantada por Freire (1992) abre um debate e incentiva que as universidades possibilitem caminhos da práxis participativa à construção da cidadania. Esse conceito de extensão como comunicação/diálogo é decisivo para o avanço e transformação na política de extensão cidadã nas universidades brasileiras e estreitamento da sua relação com a sociedade.

Extensão Artístico - Cultural Universitária

No Brasil, a extensão artística e cultural nas Universidades tem seu embrião na revolução cultural na União Nacional dos Estudantes/UNE, a partir da união¹⁴ com o Centro Popular de Cultura/ CPC¹⁵, que tinha como objetivo uma arte política engajada em valorizar a cultura brasileira, a partir de um ideal nacional e democrático, com participação ativa dos estudantes na realidade nacional, apontando caminhos outros para o teatro, a poesia e a música, em favor do compromisso com a cultura popular e com a arte. A base era o paradigma ético-estético-político - que possibilitaria a ampliação da comunicação entre os sujeitos - e a indissociabilidade entre o pensar e o fazer, ou seja, uma intervenção com participação ativa dos sujeitos ao seu próprio tempo histórico resistente à instrumentalização do conhecimento e da criatividade pelo capitalismo.

Esse engajamento entre a UNE e o CPC se fortaleceu em um dos períodos mais agitados social e politicamente na História do Brasil¹⁶. A UNE teve uma ação

¹⁴ Segundo Poener (1979, p.183), "Oduvaldo Vianna Filho, Carlos Estevam Martins e Leon Hirszman propuseram à recém-eleita direção da União Nacional dos Estudantes – UNE a realização de um curso de filosofia ministrado pelo professor José Américo Mota Pessanha. Assim, *A mais-valia vai acabar, Seu Edgar*, dirigida por Francisco de Assis e apresentada no Teatro da Faculdade Nacional de Arquitetura do Rio de Janeiro, contribuiu para a organização de artistas, estudantes e intelectuais e consequentemente para a criação do CPC.

¹⁵ Nasceu de uma dissidência do Teatro de Arena.

¹⁶ Campanha pela legalidade do Ex-Vice-Presidente João Goulart assumir a presidência do país impedindo que os militares e forças conservadoras assumissem a direção do país.

efetiva e positiva de politização dos estudantes a partir das seguintes ações: participação na Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos conforme método Paulo Freire; participação em massa dos estudantes nas campanhas sanitárias de erradicação de doenças a população do campo; Organização do Plano de Proposta para a Reforma Universitária.

Segundo Poener (1979), a ação concreta dos estudantes pela Reforma Universitária se iniciou mediante a exigência de participação na base de um terço nos órgãos colegiados das Faculdades e Universidades, que já estavam assegurados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Para conquistar esse objetivo, a UNE fez uma campanha de propaganda por todo o Brasil, com caravanas intituladas de “UNE- Volante”¹⁷, que usavam espetáculos teatrais com peça escritas e encenadas pelo CPC. Os estudantes, artistas e intelectuais uniam arte e política para aumentar a consciência política do estudante e para sensibilizar a opinião pública em torno dos problemas da Universidade no Brasil.

As questões estudantis da época foram amplamente discutidas em todas as capitais brasileiras por meio da UNE-Volante e do CPC, colaborando significativamente com a educação estética e política dos estudantes universitários e realizando uma revolução cultural no movimento estudantil universitário.

Conforme Poener (1979, p.184), o artigo de Ferreira Gullar, um dos fundadores do CPC, publicado no Correio da Manhã, intitulado “Vanguarda e Atualidade”, pode ser considerado como a melhor síntese da renovação gerada pelo movimento cultural da UNE:

Na época, o radicalismo participante do CPC repugnava os doutores da literatura e da arte. Era a barbárie invadindo os salões delicados da cultura nacional. Não obstante, Lá estavam os germes no **novo** cinema político brasileiro, do novo teatro político brasileiro, da **nova** música popular de protesto, em fim de tudo esse movimento cultural que hoje domina a atualidade artística do país. E mais: nasceu um **pensamento cultural novo** que vencendo o radicalismo inicial necessário, aprofunda a visão de uma arte brasileira e ao mesmo tempo Universal em suas colocações filosóficas e inquieta na procura de **novos modos expressivos**. O movimento de cultura popular foi, sem dúvida, um fenômeno inesperado no processo cultural brasileiro: jovens intelectuais e artistas voltam as costas para os círculos reconhecidos da vida cultural e artística, unem-se aos universitários numa entidade de massa, vão para os sindicatos e as praças públicas buscar o diálogo com o povo e nesse esforço e colocam para si e para

¹⁷ Refez as bases da UNE no Brasil inteiro junto com a Juventude católica e a UBES.

os demais dos problemas da arte. Pode-se afirmar, sem medo de erro, que com esse caminho, Mallarmé nem Pound jamais sonharam!" (grifos nossos)

O CPC da UNE se transformou em uma espécie de “pastelaria de dramaturgia-espetáculo”, um teatro do esclarecimento, protesto e denúncia, agitação e propaganda. Dos espetáculos teatrais, o mais famoso foi “Auto dos 99%”, composto por Oduvaldo Viana Filho, Armando Costa, Carlos Estevan Martins, Marco Aurélio Garcia e Cecil Thiré, produzido pelo CPC da UNE e apresentada pela primeira vez em 1962, em Curitiba, durante o II Seminário Nacional de Reforma Universitária, uma sátira de efeito imediato sobre a realidade universitária brasileira daquele período.

Os artistas e estudantes que integravam o movimento estudantil fizeram uma revolução cultural ao mostrar que o teatro e a poesia podem romper com modelos hegemônicos na produção de conhecimento e da criatividade. Ironizava-se todo poder colonizado e corrompido. A juventude descobria, na arte, nova trincheira que, no que tange à Reforma Universitária, possibilitaria a inserção da Universidade no contexto dos problemas sociais nacionais.

Conforme Guattari (1992, p.136),

Sejam quais forem as viradas da história, parece que a criatividade social está sendo chamada a expropriar os antigos enquadramentos ideológicos rígidos, em particular os que serviam de caução à eminência do poder de Estado e os que ainda fazem do mercado capitalístico uma verdadeira religião.

Os artistas e estudantes/ativistas dos CPCs de todo o Brasil assumiam como responsabilidade a divulgação e massificação do Teatro como ação revolucionária associada à ideologia nacionalista que se coadunavam com a Reforma de Base¹⁸ proposto pelo governo João Goulart (1962-1964), que possibilitaria uma possível transformação nos modos de conduzir as políticas culturais e econômicas com uma identidade nacional.

Nesse sentido, apesar das muitas divergências no movimento estudantil e no CPC, com algumas derrotas por imaturidade política, esses coletivos tiveram como ação positiva a organização de Seminário e Congressos Nacionais que, segundo estudos de Poener (1979, p.191), resultou na *Declaração da Bahia* e a *Carta do*

¹⁸ As Reformas de Base consistiam em reformas no comércio exterior e na limitação da atuação das empresas estrangeiras, assim como na estrutura agrária, uma reforma universitária e o aperfeiçoamento da legislação social (expandindo a legislação para o campo) e da legislação política (com a extensão do voto aos analfabetos).

Paraná. A Declaração da Bahia contém, entre os seus títulos, a “Universidade no Brasil”, que problematiza que:

A Universidade, em nosso País, fala em suas missões, cultural, profissional e social. Culturalmente, porque, incapaz de elaborar uma cultura nacional e popular, se limita a repetir valores e padrões importados; profissionalmente porque não forma os profissionais que a realidade nacional exige; ao insistir numa educação formalista, que pouco oferece além do diploma; e socialmente, pelo caráter antidemocrático dos critérios que lhe dão acesso, aos quais de cunho econômico, pouco importa a capacidade ou as possibilidades culturais do candidato.

Com a *Carta do Paraná* ampliou-se a visão crítica dos estudantes que queriam uma Universidade como “expressão de um humanismo integral, a que repugna o homem dividido em compartimentos estanques”. Uma Universidade antidogmática que seja, ao mesmo tempo, frente revolucionária e uma expressão do povo, imune, assim, à discriminação de ordem econômica, ideológica, política e social. Para Poener (1979, p.219),

[...] no plano cultural a estrutura universitária tem parcela de responsabilidade pela alienação da classe média, por não ter elaborado uma cultura que seja da expressão do povo e das aspirações brasileiras.

Sobre as reivindicações dos estudantes universitários para uma Universidade que contribui com um projeto de extensão artístico cultural na Universidade, Rocha (2001, p.55) afirma que:

Apesar da existência de Projetos extensionistas de iniciativas de docentes, a mais importante contribuição em relação às experiências de extensão deve-se ao movimento estudantil, que em suas bandeiras de luta em prol da reforma universitária, sempre a incluíram como preponderante. Neste período afirmam-se as ideias sobre **extensão artística e cultural**; a relação entre universidade e povo - mormente populações carentes; e a concepção de extensão como eminentemente política. (grifos nossos)

Mas, apesar de todo esse movimento da UNE em prol da extensão artístico-cultural, os estudantes eram impedidos de participarem e desenvolverem atividades culturais paralelas às oficiais dos docentes universitários. “Os cursos de extensão, divulgação e cultura popular, que a Carta da Bahia recomendava aos Diretórios, tornaram-se lutas independentes das de Reforma Universitária e até independentes dos próprios diretórios” (POENER, 1979, p.195). Essa proposta teórica da Reforma

Universitária tornou-se um instrumento de luta do movimento estudantil para sua inclusão nos estatutos das Universidades.

Contudo, em 1963, os estudantes (apesar de dissidências internas) participaram da extensão governamental do Ex-Presidente João Goulart, da Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos conforme o método de Paulo Freire e das campanhas sanitárias como práticas de extensão governamental no campo, se aproximando da realidade campestre e a uma maior participação na realidade nacional.

A repressão ao movimento estudantil foi institucionalizada com a Lei Suplicy de Lacerda, nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, que destruiu a autonomia e a participação estudantil e preparou a institucionalização da dependência do sistema universitário brasileiro para o acordo Ministério de Educação (MEC) com a United Agency for International Development (USAID), dos Estados Unidos.

Extensão Artístico - Cultural na Universidade Federal do Pará

No Pará, a partir de 1960, os artistas, envoltos por várias identidades transversais - estudantes universitários, estudantes secundaristas, professores da UFPA, poetas, donas de casa, pescadores - organizam-se em diferentes grupos de teatro amador - constituídos por estudantes secundaristas, universitários, artistas de diversas áreas e membros da comunidade em geral - e potencializaram uma experiência com importante contribuição para a criação da extensão artístico cultural na Universidade Federal do Pará e, conforme Magalhães (2018, p.64), um movimento regional conhecido como *Movimento do Teatro do Estudante*, 1941. Dele emergiu, em 1949, o Teatro Universitário e, em 1957, nasceu o Norte Teatro Escola (SALLES, 1994b).

Segundo Magalhães (2018, p.64),

O Norte Teatro Escola dá origem ao Serviço de Teatro Universitário em 1962, com um único curso livre regular denominado de Curso de Formação de Ator e outros esporádicos, a exemplo, de cursos de Cenografia e cursos de Linguagem Cinematográfica, de curtíssima duração. A Escola de Teatro nas suas origens constituía aquilo que Élleres (2008) chamou de "Teatro de Vanguarda" dirigida à época pelo filósofo Benedito Nunes. A Escola de Teatro e Dança passa por várias fases, no percurso de sua trajetória, e sobretudo duas gerações marcam a sua história: a geração dos fundadores e a geração dos renovadores.

Magalhães (2016, p.64), ao analisar um depoimento sobre o que viria a ser a “geração dos renovadores” da Escola de Teatro e Dança da UFPA, destaca que:

A geração dos renovadores é assim definida por um de nossos entrevistados como “um grupo com empenho escandaloso, efetivo e apaixonado, [...] a gente sabia que tinha que fazer uma revolução aqui dentro, numa escola que vinha de uma tradição, mas que não comportava mais o pensamento e a dinâmica cultural da cidade” (ENTREVISTADO E). Esse grupo foi formado pelas professoras e professores: Wlad Lima, Miguel Santa Brígida, Marton Maués, Karine Jansen, Olinda Charone, Walter Bandeira, ligados ao curso de Teatro; Waldete Brito, Eleonora Leal, Eder Jastes, Paulo Paixão, Ana Cristina Freire e Jaime Amaral vinculados ao curso de Dança. Estes constituem a geração dos renovadores que redirecionou a formação e organização artístico-pedagógico e administrativo da Escola de Teatro e Dança em parceria com o Núcleo de Artes e posteriormente do Instituto de Ciências da Arte, sob direção do professor Afonso Medeiros e Lia Braga.

Magalhães (2018) destaca cinco fases da criação à institucionalização dos cursos da Escola de Teatro e Dança, na UFPA: a) *a fase áurea de criação* (1962-1970), com a criação do Serviço de Teatro da Universidade do Pará, posteriormente Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA); b) *a fase de decadência* (1970 a 1993), quando a ETDUFPA não tinha recursos e autonomia financeira, contando com sete professores e sete alunos, e uma formação distanciada da formação do artista; c) *a fase de renovação* (1993 a 2003), com a criação do Núcleo de Arte/NUAR/UFPA, em 1991; d) *a fase de institucionalização*, com abertura de vagas efetivas, por meio de concurso público, para novos docentes da ETDUFPA. Em 1994 houve a primeira eleição para Direção ETDUFPA. Magalhães (2018, p.64) destaca que “a quinta fase é uma possibilidade, que se acredita que escola entrará em breve, que é a fase do desmembramento da escola.”

A tese de doutorado desenvolvida por Magalhães (2018) - “Trabalho, Arte e Formação Humana: processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro da UFPA” - traz contribuições para se compreender a Arte como potência integradora no projeto de formação humana em Teatro, apesar das tensões “entre integração/fragmentação no projeto de formação humana, no curso técnico de teatro da UFPA” (MAGALHÃES, 2018, p.8)

Vídeo Institucional¹⁹ Escola de Teatro e Dança da UFPA (2012) – acesso QR-code



Experiências na extensão artístico-cultural

Contextualizo os elementos que constituem as bases da minha proposta para a formação continuada de professores em Arte/Teatro, a partir da minha experiência como professora da Educação Básica e na extensão artístico cultural (2003-2015) em municípios do interior do Estado do Pará.

A proposta se baseia na concepção de que a formação continuada de professores deve ser proposta com base no pensamento reflexivo e crítico. Assim, é preciso tirar os professores de curso de formação continuada isolada do seu local de trabalho e ir com eles para o laboratório de sua vivência docente, a sala de aula, a fim de organizarmos um planejamento de ações artístico-educativas em Teatro a partir da realidade local da comunidade, aproximando, ao máximo, o professor do conhecimento das realidades culturais, econômicas e sociais dos alunos.

Para revelar, por meio dessa experimentação estética, a integração do professor, de forma crítica, ao seu contexto social, busquei teóricos da educação popular e do Teatro em cujas concepções de Educação têm o objetivo e o compromisso de atuar na realidade, valorizando a construção coletiva a partir da pesquisa realizada pelos próprios participantes, no intuito de fazer Teatro que problematize a realidade.

Em termos teórico-metodológicos, assumo os princípios do *Teatro do Oprimido* de Augusto Boal (1996), do qual destaco:

¹⁹ Vídeo sobre a história da Escola de Teatro e Dança da UFPA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sldxcJOGxWQ&t=5s>> (livre). Acesso em 06/10/2019.

- a) “Cada ser humano é capaz de fazer aquilo de que um ser humano é capaz. Talvez, não tão bem como os outros, melhor que outros, mas cada um faz sempre melhor que si mesmo” (BOAL, 2003, p.151).
- b) A Arte pode ser entendida de muitas maneiras, mas depende de um ato autônomo e específico da mente humana e que é gerado pelo poder da forma estética.
- c) Atuar como professora é problematizar as ações humanas na realidade.

Atraída pela pedagogia libertadora de Paulo Freire, responsável por me aproximar do diálogo com a cidade e pela forma entediante de ensinar com limites, objetivei as minhas experiências com a extensão:

- a) concepção do sujeito como histórico cultural, considerando cultura como parte integrante da natureza de cada ser humano;
- c) construção de conhecimento como decorrência de uma ação partilhada entre sujeitos;
- d) diálogo como forma mais segura para educação e a libertação de todos os homens e de todas as mulheres, opressores e oprimidos;
- e) constituição de homens e mulheres pela/na Cultura do tempo constituinte desta;
- f) construção coletiva do conhecimento e a utilização do diálogo como estratégia da consciência como meta de planejamento coletivo;
- g) educação como uma prática ético-política/ libertadora.

Na concepção da área Artes:

- o jogo teatral enriquece o diálogo a cooperação e o incentivo às capacidades individuais;
- no jogo teatral aparecem as funções sociais e culturais no desenvolvimento da criança;
- a função social da arte permite a comunicação da experiência individual e coletiva dos sujeitos.

A metodologia que escolhi estava aberta para qualquer mudança no processo de construção da formação continuada junto com os professores. Se fosse necessário mudar o caminho, mudaria. Agindo assim, abriria espaços para a criatividade do grupo de professores e preparava-os para resolver o inesperado.

Segundo Morin (2000, p.30),

O inesperado surpreende nos que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias e estas não têm estrutura para acolher o novo. É necessário saber organizar o caminho para ajudar a estratégia de pensamentos para receber o novo.

Esses princípios me permitiram organizar, na extensão artística universitária, o projeto de formação continuada em Arte/Teatro que foram desenvolvidos pelo projeto

Preamar Teatral (2010), desde as minhas primeiras experiências como professora universitária, nas escolas públicas das ilhas de Belém. Em síntese, é adequado considerar que esses princípios orientam uma proposta de formação continuada de professores, via extensão artístico-cultural universitária, pressupondo que:

- Foco da formação continuada de professores, na escola – é necessário problematizar os condicionantes e potências da vida cotidiana na escola: condições de trabalho, conflitos nas relações de poder na escola, projetos da escola, saberes comunitários de aprendizagens dos alunos;
- Protagonismo do professor – formação na perspectiva de afirmação da identidade dos professores e dos alunos ribeirinhos como os reais sujeitos da educação do campo ribeirinho;
- Metodologias dialógicas de formação continuada em Arte/Teatro – planejamento coletivo da formação continuada de professores que me instigam a encaminhar propostas a escola públicas ribeirinhas para possibilitar experiências formativas em Arte/Teatro compartilhadas com colegas professores do Ensino Fundamental-EF.

O pressuposto orientador desse processo de formação continuada vem da problematização da realidade educacional em que se encontra o professor do EF das escolas ribeirinhas. Nesse sentido, é necessário compreender quais as características complexas do campo ribeirinho, no intuito de saber os saberes da comunidade, pois as crianças são também educadas nas práticas cotidianas da sua comunidade.

Penso que, para a organização de formação continuada de professores, deve-se incluir as reais demandas da escola, considerando os conceitos freireanos de extensão/diálogo, autonomia, participação, como basilares para propostas formativas na escola. Para tanto, é necessário o formador inicialmente identificar os valores, ideias, referenciais simbólicos buscando compreender o *ethos* da comunidade onde o professor ribeirinho desenvolve sua trajetória profissional.

ESCOLA RIBEIRINHA E TEMPOS DE VIDA



CAMPO DA PESQUISA

E de proa eu chego lá

Rui Barata

Este capítulo traz o estudo da dimensão do espaço amazônico ribeirinho e de como se dão a configuração e as características dos modos de vida das comunidades ribeirinhas e dos sujeitos que cotidianamente constroem o processo de ensino/aprendizagem nas escolas públicas das ilhas de Belém. São registros do campo da referida organização social, sua história e estruturação, e a aproximação da comunidade com os saberes da Tradição.

Audiovisual *Sons da Floresta*²⁰ –

Chamado da Alegria (2011) – **acesso QR-code.**



Escrever sobre o campo da pesquisa requer não uma descrição e tampouco uma completude do espaço amazônico ribeirinho, mas “contextualizar, unir, globalizar, e, ao mesmo tempo, reconhecer o singular, o individual e o concreto” (MORIN, 2000, p.36) da inter-relação espiral do conhecimento físico do chão amazônico com o conhecimento cultural, social, político e os conhecimentos da Tradição dos sujeitos ribeirinhos. Trata-se de exercer sobre o objeto de estudo um pensamento que possa lidar com a complexidade do lugar de vivência social ribeirinha, saber lidar com os conhecimentos e modos de vida dos sujeitos a partir de suas atitudes, hábitos e valores construídos e compartilhados nesse espaço.

²⁰ Música disponível na página do Youtube *sonsdafloresta*. Publicado em março de 2011. Disponível para visualização em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ymlJ1-eytIY&t=28s> > Acesso em 10/10/2019.

Meu trabalho como professora do Ensino Básico e do Ensino Superior representa uma reinterpretação do que já vivi nesse espaço e, no dizer de Geertz (2014), uma tentativa de explicar o campo de pesquisa a partir de estruturas locais de saber, trocar uma série de dificuldades bem mapeadas, por outras de estruturas quase desconhecidas.

Para tanto, é necessário distanciar a minha mente da racionalidade cosmopolita para compreender a identidade étnico-cultural da população ribeirinha para além de uma razão fundamentada no paradigma da racionalidade e de sociabilidade urbanocêntrica, que reduz a identidade do sujeito ribeirinho a estereótipos de preguiçoso, inadaptado para o trabalho etc. Essa razão insensível produz invisibilidades das populações do campo e hierarquizações e preconceitos entre os modos de vida urbano e rural.

Em oposição ao paradigma que provoca crise de identidade, penso na tarefa de trazer um entendimento do espaço ribeirinho não capitalizado pela lente do pensamento binário, mas na perspectiva do método de Morin (2000), que não isola o objeto de estudo do seu contexto, dos seus antecedentes, de seu devenir.

Em relação à organização sociocultural, o sujeito ribeirinho se organiza externamente com a floresta, o rio, o tempo em uma comunidade predominantemente rural. Sujeito de poucos recursos, mora disperso e isolado em pequenas áreas da mata, à beira de rios, igarapés, furos. Tem profundo conhecimento do chão da mata com habilidade para nadar, caçar, plantar, reconhecer trilhas, plantas venenosas, animais peçonhentos, períodos das safras de frutas, peixes etc. São remeiros, guias, caçadores e pescadores. Registre-se que a maioria das casas não tem energia elétrica, água potável ou rede de esgotos.

As crianças ribeirinhas gostam de brincar de fazer barraco no fundo do quintal com folhas da palmeira do açaí, brincam com barro fazendo esculturas dos elementos da cultura paraoara, como vasos, casas, potes, animais, pássaros e frutas, gostam de brincar com palha tecendo roupas, pratos e ornamentos, pulam n'água para tomar banho no rio, brincam na praia fazendo montanhas, pegam peixes com a mão e com "timbó"²¹, se jogam de cima de troncos e do varandio das casas. A primeira educação é com a convivência das crianças com a mãe, o pai, com muitos irmãos, primos e irmãos adotados. Educam-se para enfrentar o local onde moram. A importância de

²¹Timbó-de-mata (*Derris elliptica*)

saber nadar logo cedo, enfrentar o rio. Vivem também com o pé na terra, ajudando a família no cultivo da mandioca, afazeres da pesca e cuidar dos irmãos menores. As crianças vivem livres em grandes quintais-florestas.

Vídeodocumentário *Duas meninas e uma canoa*
*no rio Jutá - Amazonas*²² (s/d) - acesso QR-code



Vive-se pela relação íntima com a natureza, baseada na lógica autóctone de território. Segundo Loureiro (2015), o rio é um ser vivo que tem grande influência na vida dos ribeirinhos e que assume uma importância fisiográfica e humana excepcional na Amazônia, tornando-se um fator dominante nessa estrutura, conferindo um *ethos* e um ritmo à vida regional. Inclusive determina o ritmo das escolas públicas das ilhas, que se dá pelas cheias e secas do rio; portanto, essa lógica autóctone deve ser levada em consideração no contexto educacional ribeirinho. É, como afirma Geertz (2014), compreender os significados localizados e próprios dos contextos culturais que são produzidos, senão estarei falando de uma educação abstrata.

Para Loureiro (2015, p.56),

A Cultura Amazônica onde predomina a motivação de origem rural ribeirinha é aquela na qual melhor se expressa, mais vivas se mantêm as manifestações decorrentes de um imaginário unificador refletido nos mitos, na expressão artística propriamente dita e na visualidade que caracteriza suas produções de caráter utilitário — casas, utensílios, barcos.

Espaços que apresentam uma rica literatura local, sendo através dela que o homem, a mulher e a criança ribeirinha explicam suas realidades.

²² Duas meninas brincando com uma canoa ao mesmo tempo que aprendem a navegar pelo rio. Disponível para visualização em: <<https://www.youtube.com/watch?v=z4UuhwDSBXw&t=73s>>(categoria sem fins lucrativos). Acesso em 10/10/2019.

Figura 02 - Cena: Território ribeirinho



Foto: Inês Ribeiro, 2016. Arquivo pessoal da autora

O fato é que a vida de determinada comunidade traz um processo cumulativo de experiências que se tornam hábitos, costumes, vivências entre os homens e o meio sociocultural, leva em conta a contribuição de antepassados e a forma de uma criança conviver em um determinado grupo depende dos ensinamentos dos pais, da influência da igreja, das formas de convivência grupal. Quando ela se torna estudante, traz consigo todo esse aprendizado para o contexto escolar. Assim, as práticas educativas vivenciadas com e pelos estudantes servem para eles apreenderem os significados e os sentidos do currículo oculto²³ que se faz insistentemente presente junto ao currículo institucional, ou seja, não há como ignorá-lo, porque é a própria cultura ribeirinha imbricada com o currículo escolar e essa imbricação precisa estar cada vez mais explícita nas práticas artístico-educativas das escolas públicas das ilhas de Belém.

Os moradores dessas ilhas possuem - social e cognitivamente - esquemas construídos por meio de ações materiais e de comportamentos simbólicos. Possuem

²³ Denomino por currículo oculto os saberes e as práticas tal como funcionam no cotidiano dos alunos que geram conhecimentos socialmente construídos.

o conhecimento cultural do uso de boa parte da biodiversidade, sabem a funcionalidade da maré, da interferência da lua nas águas, têm um trato com a natureza do cuidar e do viver em relação com a mata, o rio, a floresta e a terra que dá suporte. Loureiro (2015, p.95) denomina o conjunto desses conhecimentos de "imaginário poetizante estetizador", governado por sistema de funções culturais, tendo como suporte material a natureza e

desenvolvendo-se por meio da vaga atitude contemplativa própria do homem da região em sua imersão no devaneio. Um devaneio que atua como ligação entre o real e o irreal, exatamente como naquele percurso sem palavras de retorno à vida, pura caminhada imaginante empreendida por Orfeu ao resgatar Eurídice da outra margem do eterno. [...] Devaneio que é uma verdadeira meditação ontológica. É como esses trabalhadores das águas ou da terra que povoam a região assumissem uma atitude tropicalmente platônica.

O autor revela que o sujeito amazônico, governado pela função estética do imaginário, faz um mergulho poetizante no mundo cultural, interpretando poeticamente a sua própria existência na relação que estabelece com o rio e a terra. Essa função estética amazônica, pelo imaginário, pelo devaneio presente nos sujeitos ribeirinhos é uma poética estético-cultural.

Conforme Loureiro (2015), essa estética dominante potencializa o sujeito ribeirinho a infundir sentido novo ao que vive, mesmo ao que lhe representa perigo ou lhe é incompreensível. Atreve-se criativamente a instalar o espírito do maravilhoso, do devaneio em toda a realidade circundante e, dessa forma, afluí ao rio e à floresta, transbordando toda a energia criadora, estética instintiva ao "Anfiteatro Amazônico"²⁴.

Conforme Loureiro (2015), o olhar liberto, contemplativo, transfigura o real, transmitido pela tradição, e inspira o caboclo ribeirinho a obras literárias de cunho oral. Não é só na beleza da história do Boto, do Tambatajá, da Cobra Grande e como as experiências pessoais servem de base para as narrativas destes mitos, mas pela força da libertação e originalidade poética dessa população para criar a Arte Amazônica. Arte inicialmente construída face à relação de poder dos indígenas com outras culturas. Nesse processo de inter-relação cultural, Loureiro (2015, p.304) afirma que

foi construindo, enfim, uma cultura com as peculiaridades e o poder de todas as culturas, isto é, a de determinar o comportamento dos indivíduos ou dos grupos. Um sistema geral que se vincularam, numa relação dialética de funcionalidade de dominância, todos os aspectos

²⁴ "Orlando Valeverde refere-se à Amazônia como anfiteatro: Ela é um baixo platô, formando imenso anfiteatro entre o Planalto Central Brasileiro, o Planalto Guiano e as vertentes orientais dos Andes" (LOUREIRO. 2016).

da vida, mesmo os mais isolados. E é nesse campo de relações que se integra a criação artística, seja no âmbito do artesanato, seja no campo das artes em geral, e onde decorrem suas significações mais profundas. Uma verdadeira *paideia* não codificada presente no sentido formador dessa cultura de integração do homem com sua realidade prática e simbólica, como ideal pedagógico capaz de formar o adulto na vida amazônica e no mundo.

Isso demonstra que houve um processo de assimilação cultural pela via da violência, mas nem todas as populações da Amazônia estão dispostas a renunciar à sua herança cultural e, por conta disso, a arte popular da Amazônia produziu-se de forma coletiva, em espaços ilhados, com assinatura da memória coletiva de obras artísticas autônomas, expressando suas próprias significações. Pode se verificar esse fenômeno na arte musical popular da Amazônia, o Carimbó, na dança dramática do Boi Tinga na cidade de São Caetano de Odivelas, no Pássaro Junino, no Boi de Parintins e no artesanato artístico dos brinquedos de miriti.

Destaco, como obras artísticas originariamente paraenses, presentes na região insular de Belém, o Carimbó e o Pássaro Junino.

O Carimbó

Aqui, em nome do Mestre Verequete, que morava próximo ao bairro do Jurunas, onde me criei, peço permissão à mata, ao fogo, ao ferro, a água, elementos da natureza de onde se faz o Kurimbó, para falar do Carimbó.

Audiovisual *Mestre Verequete – Chama Verequete* (2014)
acesso QR-code



Chama verequete, ô,lê rê,
 Chama verequete, ô, lê,rê
 Chama verequete, ô,lê,rê
 Ô chama verequete

Ogum balailê, pelejar, pelejar
 Ogum balailê, pelejar, pelejar
 Ogum balailê, pelejar, pelejar
 Ogum, ogum, tatára com deus
 Papai ogum tatára com deus
 Ogum, ogum, tatára com deus
 Mamãe ogum, tatára com deus
 Ogum, ogum, tatára com deus
 Terreiro Ogum.
 Chama verequete, ô,ô,ô,ô
 Chama verequete, ô,ô,ô,ô
 Chama verequete, ô,ô,ô,ô
 Ô chama verequete

De acordo com os registros existentes, o Carimbó foi trazido ao Brasil pelos africanos com influências indígenas e ibéricas, dando origem a uma manifestação singular, representada por grupos que se espalham por vários municípios²⁵. Seu nome, em tupi, é originário do curimbó (espécie de tambor feito de tronco de árvores), que marca o ritmo da música.

Audiovisual *A construção do curimbó*²⁶ –
Movimento de Carimbó do Oeste do Pará - acesso QR-code



A dança vem da Ilha do Marajó e da zona do Salgado, muito presente em terras do interior. Vicente Salles²⁷ o classificou como praieiro – região do Salgado; pastoril – cidades de Soure e Marapanim; rural e agrícola – Baixo Amazonas, cidades de Santarém, Óbidos e Alenquer.

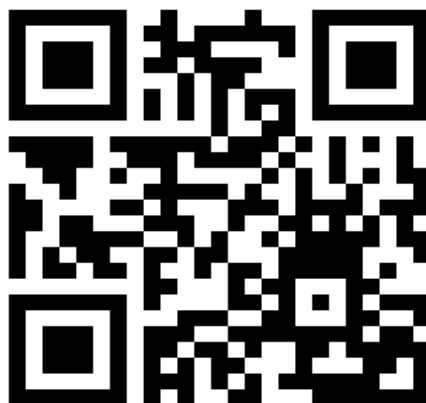
²⁵Carimbó. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1052>> Acesso em 09/12/2019.

²⁶Um documentário realizado sobre construção do curimbó. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mOU38PLfGhc&t=1s> Acesso em 10/10/2019.

²⁷ Carimbó: trabalho e lazer do caboclo - Texto publicado por Vicente Salles e Marena Salles na 9ª edição da Revista Brasileira de Folclore em 1969.

Sobre o carimbó praieiro - região do Salgado do Pará -, faço destaque ao município de Marapanim, ilha de Maiandeuá, de onde muitos Mestres afirmam que foi de lá que nasceu o Carimbó e problematizam que o verdadeiro Carimbó é aquele que somente usa instrumentos de pau e corda, e o som sai mais repicado. O documentário “Mestres Praianos do Carimbó de Maiandeuá²⁸” destaca que o Carimbó na ilha de Maiandeuá se popularizou pela devoção de uma Senhora chamada Magá, moradora da ilha, ao Santo São Benedito intitulado o Santo do Carimbó. O carimbó está presente nas festas religiosas das comunidades e também reúne a vizinhança em momentos de lazer.

Vídeodocumentário *Mestres Praianos do Carimbó de Maiandeuá (2018)* – acesso QR-code.



O nome *Carimbó* é tanto para a música como para a dança. Se configura como dança solista restrita a um grupo de instrumentista e dançarinos (de sua gente) que dançam descalços. As mulheres vestem grandes saias rodadas com cores vivas de chitões estampados, com cabelos ornamentados com flores. Os homens se apresentam com calças brancas e bainhas dobradas, referência aos ancestrais negros que utilizavam esse estilo de roupa para ir ao trabalho nos mangues.

Do Carimbó do Baixo Amazonas, na cidade de Santarém, destaco falas dos Mestres presentes no documentário “Raízes do Carimbó Santarém Novo e Seu

²⁸ Mestres Praianos do Carimbó de Maiandeuá é uma realização independente que conta com recursos oriundos do Ministério da Cultura, Unidade Orçamentária 42101, na ação 20ZF, denominada Promoção e Fomento à Cultura Brasileira através Secretaria do Audiovisual (SAv/MinC), em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), neste ato representada pela Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas por meio do EDITAL DE APOIO PARA CURTA METRAGEM – CURTAAFIRMATIVO: PROTAGONISMO DA JUVENTUDE NEGRA NA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL 2012. Disponível para visualização em: <

Festival”. Os Mestres ressaltam como escrevem as músicas e há uma grande preocupação em repassar o Carimbó para jovens e crianças das suas famílias e da comunidade.

Muita cultura foi desaparecendo porque não tinha nada de registro ainda nossos antepassados foram morrendo e não passavam nada para gente, e, hoje, aquilo que eu aprendi, eu já estou repassando para essa juventude de hoje. Olhe, no meu trabalho individual, particular que eu faço as músicas porque lá não tem quem me atrapalha, não tem problema de zoadá. Eu fico pensando batalhando, fazendo. Eu vejo que não dá certo, eu volto até dá certo. Só tem um detalhe, eu não escrevo letra de música. Não é que eu não saiba escrever. É que eu coloco aquilo na minha mente e depois que eu gravo na minha mente eu não esqueço mais a música. Eu componho as músicas e ela fala pelas causas da natureza, do Agricultor e fala também da Comunidade.

O Carimbó não está descontextualizado dos modos de vida amazônicos, representando na coreografia e na letra da música o ambiente amazônico, elementos ecológicos e as diferentes formas de trabalho dos homens e mulheres do campo. Assim, a função trabalho é preponderante no figurino e na letra da música.

Senhora dona Ana Maria
 Maria do coração
 mandei fazer um relógio
 na casca do camarão
 Senhora dona Ana Maria
 Maria do coração
 mandei fazer um relógio
 na casca do camarão
 já andei pela Floresta
 já andei pelo Sertão
 ouvi o canto da passarada
 que alegrou meu coração
 Nossas florestas
 Tem grande riqueza
 Vamos ter cuidado
 Pra não acabar com a natureza.

No Carimbó aparece a dança mimética de pássaros, peixes etc., com letras se referindo a elementos da fauna amazônica. O Carimbó é o exemplo de interculturalidade pois, ao longo dos séculos, vem sofrendo transformações ao ser reconfigurado pelos africanos, em seguida ser dançada por caboclos e brancos, e se apresenta em todos os municípios do Pará.

**Vídeodocumentário *A história do Carimbó (2012)*
acesso QR-code.**



A população ribeirinha é arquiteta de sua casa e fazedora de sua arte, do seu lazer. Povo de trabalho constante, quando o serviço extrapola suas forças, as pessoas ajudam-se como faziam seus antepassados, mas folgar é sagrado. Daí surgem as brincadeiras, as danças, as devoções. Quem mantém vivas as tradições são os mestres ou guardiões. Em relação ao Carimbó, quem protege esse bem imaterial são os mestres e carimbozeiros.

“Abre ala sai da frente que nós queremos passar”: O Teatro popular musicado do Pará

Abro este texto com a Marcha de entrada do grupo Pássaro Junino Tucano, na voz da guardiã Iracema de Oliveira.

Audiovisual *Pássaro Junino Tucano Patrimônio Cultural Brasileiro*²⁹ (2012) – acesso QR-code.



Datado do século XVII, resultante da pedagogia jesuítica, o Teatro no Pará tinha como repertório autos sacramentais e Mistérios. As peças eram apresentadas

²⁹ Pássaro Junino Tucano Patrimônio Cultural Brasileiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yh19rWPxZCQ>> Acesso em 06/10/2019.

dentro das Igrejas e na frente do Convento das Mercês em Belém do Pará. Por conta de uma peça não ser aprovada como apropriada para ser encenada em espaço religioso, em 1875, foi construída a Casa de Ópera e lá se teve o primeiro dramaturgo não jesuítico, o português José Eugênio de Aragão Lima, que encenava dramas recitados. Essa realidade estimulou a criatividade local. Antes da inauguração do Theatro de Nossa Senhora da Paz do Grão Pará, depois denominado apenas de Theatro da Paz, a vida teatral paraense acontecia dentro do Teatro Providência e, nesse ínterim, Belém vivia sob o capital da borracha. Belém recebia as melhores produções artístico-culturais e competia com grandes teatros europeus. É considerado por Souza Bastos como o primeiro teatro do país (LOUREIRO, 2015, p.317).

Os espetáculos nas modalidades trágico-operísticos influenciaram no estilo do Pássaro Junino – gênero de Teatro musicado, originário da Amazônia. Na obra “Cultura Amazônica: uma poética do imaginário”, Loureiro (2015, p.311) esclarece que:

O Pássaro Junino é uma forma de teatro popular, um teatro sui generis, com aparência de opereta, organizado em pequenos quadros e contendo uma estrutura da base musical. A linha dramática condutora é constituída pela perseguição de um pássaro pelo caçador, sendo que, após abatido, o pássaro é ressuscitado, em geral, por algum personagem com poderes mágicos.

Estudiosos de Pássaro não sabem precisar a data de seu surgimento, porém, sua origem recua, provavelmente, aos Cordões de Bichos que se exibiam em meados do século passado no Pavilhão da Flora, no largo de Nazaré (SALLES, 1994, p.351). Os Cordões de Bichos eram representações populares de animais e apresentavam números de dança. Moura (1997) estabelece uma relação entre os Cordões de Bichos e as práticas de grupos indígenas da Amazônia relatadas por viajantes europeus no século XIX, como coreografias imitando animais. Aponta, também, para uma aproximação entre as representações de bichos na cabeça dos brincantes dos Cordões de Bichos e as máscaras usadas por grupos indígenas da Amazônia, como mostra a imagem do século XIX, em comparação com a imagem da Revoada dos Pássaros³⁰, no Bosque Rodrigues Alves.

³⁰ A Revoada dos Pássaros foi idealizada por Paes Loureiro, na época Secretário de Cultura do Estado do Pará (1987 a 1990).

Figura 03 -



Philipp Schmidt, Litografia, s/d. Acervo: Marcondes Moura

Figura 04 - Revoada dos Pássaros e Cordões.



Foto: Inês Ribeiro, 1987. Arquivo pessoal da autora.

Durante a virada do século XIX para o século XX, período do auge da produção e exportação da borracha na Amazônia, muitas companhias estrangeiras de Teatro e

de ópera se apresentavam no Theatro da Paz, influenciando a plateia paraense com suas produções.

Refkalefsky (2001) diz que, posteriormente, com a crise da produção de borracha e a suspensão da vinda de companhias estrangeiras, houve abertura de espaço para que as produções artísticas populares conquistassem o público. Além disso, profissionais de Teatro que ficaram desempregados devido à crise econômica passaram a trabalhar também junto ao povo, que assimilou o gosto artístico das elites econômicas afeitas às óperas e aos grandes dramas, resultando em uma forma teatral mestiça e original.

Para Salles (1994), a ascensão desse tipo de teatro e sua apresentação em espaços considerados nobres da cidade, como o *Palace Theatre*, após o período econômico da borracha, podem ser explicadas como a tentativa de preencher o vazio deixado por um período de grandes apresentações de companhias artísticas europeias em Belém. Até aproximadamente 1940, esse teatro continuou ativo, contribuindo para o lazer da população da capital.

Segundo Loureiro (2015), em 1873 o ator Lourenço Antônio Dias inaugurou o Teatro Chalet, ao lado da Igreja da padroeira dos paraenses, um teatro de variedades onde se representavam comédias e chanchadas, que foi conhecido como *teatro nazareno*. Esse teatro apresentava uma estrutura de teatro *vaudeville* ou teatro de revista, com apresentações de quadros humorísticos, músicas e cenas rápidas, o que marcou o gosto popular. Para o autor, foi essa mestiçagem cênica que constitui hoje o Pássaro Junino.

O Pássaro Junino é um teatro popular genuinamente paraense, presente nas comunidades dos bairros populares. É um drama recitado com música, dança, quadros humorísticos, originário da diversidade artístico cultural presente na Amazônia: chanchadas, teatro de revista, autos jesuíticos, novelas de rádio com uma estrutura cênica de um teatro musicado. Segundo Loureiro (2015), uma espécie de teatro musicado que nasceu do próprio povo com características próprias e se atualiza.

Em geral, são produzidos por pessoas residentes na periferia da cidade, tanto o diretor, quanto o figurinista, o compositor e o dramaturgo. É um teatro musicado, apresentando canções que variam entre os estilos valsa, carimbó, bolero, marcha e outros, geralmente tocadas ao vivo por bandas que acompanham os grupos. São apresentados durante a quadra junina e trazem alguns personagens constantes nas

histórias encenadas, como nobres, matutos, caçador, pajés, indígenas, feiticeira e fada.

O Pássaro Junino se estrutura cenicamente em duas formas que se diferenciam apenas na forma de apresentação no espaço cênico: o Cordão de Pássaro e o Pássaro Melodrama Fantasia.

O Cordão de Pássaro pode ser apresentado em lugares abertos ou fechados. Dispõe seus brincantes em meia lua no fundo do palco. Assim que se desenvolvem os quadros de cenas, os brincantes vão se destacando da meia lua para a encenação no centro do palco. Após a cena, retornam para sua posição na meia-lua.

O Pássaro Melodrama Fantasia é um drama cantado; há um corpo de baile e quadros de cenas da nobreza, da maloca e da matutagem. As mudanças de cenas incorporam a estrutura dramática das óperas e operetas apresentadas no Teatro da Paz, pois necessita de cortinas para separar as cenas e utiliza recursos como bastidores, coxias e iluminação, no formato italiano. As histórias giram em torno de um pássaro desejado pela nobreza e representado por uma criança, geralmente uma menina, chamada “porta-pássaro”, devido ao adereço com a figura de um pássaro que leva na cabeça. O Melodrama Fantasia é mais encenado nos municípios urbanos do que nos municípios do interior.

No Melodrama Fantasia, o pássaro aparece como coadjuvante das histórias, que geralmente envolvem intrigas, traições, revelações, suicídios, dramas familiares e as crianças levam animais na cabeça. Tudo isto entrecortado por cenas nas quais os matutos (paraenses ou cearenses) trazem humor à peça por meio de gestos e risadas exageradas e histórias com duplo sentido, fazendo referência à sexualidade. Cada personagem é identificado pela sua vestimenta, que indica também sua posição social e o espaço onde está acontecendo a cena.

O Figurino

Nos espetáculos de Pássaro Junino, o figurino possui papel fundamental. É ele que identifica os personagens, a época e os ambientes. Os personagens possuem a mesma função e são conhecidos do público por meio de seus trajes.

No início do espetáculo, ao observar um personagem vestindo roupa camuflada, na marcha de apresentação dos grupos, o público já identifica o caçador e já se sabe o papel que ele vai desempenhar no decorrer da encenação, sem ao menos ter ouvido uma única palavra da peça. Os figurinos de cada personagem têm,

portanto, padrões e códigos que são do conhecimento do público e dos brincantes, e de quem confecciona as vestimentas.

Por não haver cenário na encenação, o figurino assume um papel muito importante na criação do “espaço teatral”. Segundo Refkalefsky (2001), são os trajes que diferenciam os atores do público e o situam na história a ser contada.

São os proprietários ou guardiões de Pássaros que, geralmente, planejam, desenham e confeccionam figurinos com o auxílio de outros integrantes dos grupos. Mesmo quando não são pessoas ligadas aos grupos que costuram e bordam, isso acontece sob a supervisão e de acordo com o projeto de um integrante do grupo que tenha conhecimento dos códigos presentes nas roupas. O processo de criação e confecção dos figurinos ultrapassa o espaço de tempo dos ensaios. É uma etapa que começa antes mesmo da escolha dos textos e, geralmente, acontece na casa do guardião ou na sede do grupo.

Quanto às características das vestimentas dos principais personagens de Pássaros ou grupos de personagens de Pássaros e Cordões de Pássaros ou de Bichos, alguns personagens são comuns nessas modalidades. Ao tratar das características do figurino dos personagens, é preciso levar em conta os códigos utilizados por quem confecciona as roupas utilizadas em cena. A diferença entre os Cordões de Pássaros Juninos e o Melodrama Fantasia está apenas na forma de se apresentar no palco.

A nobreza é formada por personagens de maior poder econômico. São coronéis, fazendeiros, príncipes, princesas, duques. O figurino desse grupo revela seu *status* social. As formas ou silhuetas dos trajes imitam as roupas utilizadas pela nobreza dos séculos XVIII e XIX. Os donos ou guardiões de Pássaros investem bastante recurso nesses figurinos, cuja riqueza indica também o poder econômico do guardião ou o nível de organização do grupo. Acontece frequentemente de o ator trocar de figurino, em média, três vezes durante a mesma apresentação.

Os trajes das mulheres, geralmente, são vestidos longos, com mangas fofas ou sem mangas. O tecido, na altura da cintura e do tórax, é colado ao corpo como um corpete e há bastante volume da cintura para baixo, com a utilização de anáguas ou armações em ferro por baixo da roupa. Na cabeça elas usam pequenas coroas e, como adorno, trazem luvas de renda, brincos, colares e pulseiras para ressaltar sua riqueza. Os homens vestem roupas de veludo, camisas longas semelhantes ao fraque, com babador de renda no lugar da gravata, calças volumosas, sapatos sociais

pintados com *sprays* dourados ou prateados, meia clara de cano longo até a altura dos joelhos e, algumas vezes, boinas na cabeça com uma ou duas plumas presas nesse adereço por garbuchão³¹

A forma ou silhueta das roupas dos nobres não varia muito, mas a sua decoração varia de acordo com a criatividade de quem desenha as roupas. O garbuchão é bastante utilizado para a decoração, ou, no caso das mulheres, tecidos de diferentes cores e texturas sobrepostos uns aos outros. O figurino da nobreza geralmente tem muito brilho e demonstra luxo por meio da utilização de tecidos de seda, veludo e renda. Elementos como paetês e contas são utilizados nos bordados das roupas. Alguns grupos reciclam os garbuchões para utilizarem posteriormente em outras roupas. Ultimamente, tem-se usado tecidos que já vêm com bordados contendo paetês. Recorta-se a parte bordada do tecido e aplica-se sobre as roupas. O processo de construção do figurino da nobreza é o mais demorado, devido ao trabalho de bordado e aplicação de paetês e pedras, e também é o que necessita de mais recurso, juntamente com a roupa do porta-pássaro e da maloca.

Personagem Porta-pássaro

É a indumentária do pássaro que dá o nome ao grupo composta por uma roupa e um acessório de cabeça que pode ser um pássaro ornado com flores e plumas ou dentro de uma gaiola. É vestida por uma criança, comumente menina até os doze anos. No passado, o pássaro que era levado à cabeça era de verdade, preso em uma pequena gaiola. Os registros fotográficos ou audiovisuais de outrora são escassos ou mesmo inexistentes, sendo suas características sabidas via oralidade. A porta-pássaro é o personagem central da trama. Sua roupa é composta, geralmente, por um macacão que cobre todo o corpo e um colete sobreposto. Há um prolongamento de tecido abaixo das mangas do macacão, sugerindo asas, apresentando bastante brilho nas contas, lantejoulas, pedras em acrílico e tecidos. A brincante calça botas ou sapatilhas. Há também plumas nas bordas da roupa e em um adereço preso nas costas, lembrando a cauda do pássaro e dando o ar de leveza ao personagem. Alguns grupos contam com a contribuição da madrinha ou padrinho do porta-pássaro, pessoa da comunidade que financia o traje deste personagem.

³¹ Peça semelhante a um broche, feita com lantejoulas e pedras de acrílico brilhosas sobre uma base rígida.

Personagens – matutos

Os matutos são personagens com baixo poder aquisitivo, que geralmente prestam serviços aos nobres, vindos do interior do estado. São responsáveis por atribuir comicidade à peça. Com sotaque do interior do estado do Pará, o seu texto é carregado de referências à sexualidade, com expressões de duplo sentido. Seu figurino é bastante simples. As mulheres mais velhas vestem saias longas e as mais novas saias curtas e blusas com golas que deixam os ombros à mostra. Os homens vestem bermudas e camisas abotoadas na frente e chapéu de palha com as pontas desfiadas. O tecido utilizado na confecção das roupas da matutagem é a chita, tecido de algodão barato, estampado, e que há décadas atrás era bastante utilizado pela população do interior do Pará. Grande parte dos matutos não usa calçados. Algumas vezes fazem interferências com perucas coloridas, óculos escuros e até acrescentam celulares para dar um tom maior na comicidade.

Personagem Fada

A fada é um personagem mítico e tem a função de proteger o pássaro, aconselhar personagens e ser a porta-voz de Deus, ajudando a resolver conflitos. Seu figurino é bastante parecido com o das mulheres nobres, porém o vestido não possui decote nem mangas fofas, e sim mangas justas e longas. Se a roupa tiver brilho, é mais discreto. São utilizados rendas e cetins. Além disso, ela utiliza um adereço em forma de cone na cabeça ou uma pequena coroa de onde desce um véu de filó até próximo ao chão. As cores de seu traje são claras, geralmente brancas. Esta personagem sempre carrega uma varinha com uma estrela na ponta, de onde pendem fitas douradas ou prateadas.

Personagem Caçador

Os guardiões de Pássaros dizem que sem o caçador o Pássaro não existe. O caçador é desempenhado por um brincante que tem uma bela voz e canta geralmente uma música no tom de bolero. Ele faz a caçada, canta e o pássaro (representado pela porta-pássaro) vai dançar com ele. O caçador, a princesa e o pássaro (que é da princesa), formam o núcleo da trama amorosa.

Personagem da Maloca

Maloca é o conjunto de índios cuja função é defender o pássaro das investidas do caçador. É um grupo presente tanto nos Pássaros quanto nos Cordões. Seus integrantes utilizam plumas e elementos brilhosos em seu figurino, já que são índios idealizados. Usam tangas, adereços nas pernas, punhos com plumas e cocares. Em alguns grupos, a maloca utiliza peças de roupas com estampas de pele de onça.

O pajé é um líder espiritual da maloca. É um personagem presente nos Pássaros e nos Cordões. Tem a função de ressuscitar o pássaro ou o bicho e seu figurino se assemelha ao restante da maloca, mas se diferencia porque, geralmente, possui partes do corpo cobertas com plumas e tecidos, e utiliza um maracá com poderes mágicos.

A feiticeira é a personagem que realiza rituais religiosos, geralmente com a presença dos nobres e/ou dos matutos. Usa roupas semelhantes aos trajes utilizados pelas mulheres em cultos das religiões afro-brasileiras, porém com maior variedade de cores além da branca, como a vermelha e a amarela, com muitas rendas e colares. Em algumas cenas, pode usar também roupas semelhantes às da nobreza.

O caçador é o personagem responsável pela perseguição e captura do pássaro. É ele quem o tonteia com um tiro ou é impedido de fazer isso pela maloca. Caça por esporte. É um amante dos animais, das florestas e, geralmente, está apaixonado. Sempre canta músicas com temas de amor e a marcha da caçada. O caçador é um nobre, mas sua vestimenta difere do grupo da nobreza. Usa camisa de mangas compridas de cetim e com botões na frente, botas e boina, e, às vezes, aparece de chapéu. Usa roupas com camuflagem militar ou estampas que imitam pele de animais. Usa também pelúcia, tecido que atribui uma aparência de pelo de animal, especialmente na calça. Seu traje pode ser todo estampado ou combinar as estampas com tecidos lisos de uma única cor. Sempre porta uma carabina.

Figura 05- Texto do grupo Pássaro Junino Tem-Tem do Guamá

35 Quadros.
 Beonor e o seu Tem-Tem.
 Beonor, Tem-Tem, Anastácio,
 Amelito e Dionísio Carlos.
 deixa. É Valéria..
 Anastácio entra.
 Anastácio - Bom dia! Estás
 passeando com o Tem-Tem?
 faz bem, ele precisa de
 ar enquanto fazer um
 passeio pelo mato.
 deixa - de me fazer companhia
 Anastácio - mesmo com o
 meu sacrifício.
 deixa - vem flores para mim
 Anastácio - por não terem
 espere aqui, que eu já volto
 Sai

Foto: Inês Ribeiro, 2018. Arquivo pessoal da autora.

O enredo, pontuado por canções, tem na história grupos de índios, um caçador, matutos e uma família nobre reunidos em um mesmo drama. O texto teatral apresenta dramas e sofrimentos de uma família de nobres ou fazendeiros que recebem conselho ou advertências de como é o destino (fada) e são ajudados (para o bem e para o mal) por uma feiticeira ou/e por matutos. O pássaro ferido de morte pelo caçador gera um desequilíbrio na vida dos personagens, que só será resolvido quando a feiticeira (religião afrodescentente) fizer um feitiço e, somente assim, o mal é destruído com a morte de um ou vários personagens da nobreza que haviam infringido a moral. O epílogo pertence à fada, ou seja, ao destino para dizer que tudo ocorreu como estava traçado para assim ser. Na estrutura formal do texto há o nó (traição, assassinato, incesto) e o desenlace.

Para Loureiro (2015), há aproximações entre o Pássaro Junino e a poética de Aristóteles pela via da estrutura formal do texto onde o personagem, sem saber,

executa um ato trágico, originando-se o *nó* e, até o final da peça, há o *desenlace* por se encontrar cicatrizes, sinais, colares, sombrinhas, anéis que identificam ou apontam rastros de alguns personagens.

Para Loureiro (2015, p.343),

No Pássaro Junino em geral [...] não faltam as “espécies de conhecimento” ou reconhecimento considerado por Aristóteles essenciais a tragédia. O filósofo lembra o “reconhecimento por meio de sinais exteriores”, devidos à natureza; os “sinais adquiridos”, como cicatrizes; e outros ainda, separados do corpo, como colares ou cestinhas de berço. [...]

No texto dos Pássaros Juninos, esses sinais provocam a descoberta de identidade de um filho ou filha perdida na mata ou roubada e, a partir desse índice revelador, se dá uma solução para a trama.

Loureiro (2015, p.343-345) ainda afirma que:

pode-se também encontrar no Pássaro Junino o procedimento intuitivo do distanciamento brechtiniano no momento em que a Fada entra em cena e traz uma reflexão, tanto para um personagem como para a plateia, sobre a interferência do homem no ambiente da floresta e dos atos que provocam desestabilidade nas relações humanas. A forma como é dita o texto pelos brincantes: movimentos estereotipados, autonomia e descoincidência expressiva entre o gesto e o rosto, repetição mecânica dos gestos. Nesse domínio, pode-se lembrar Brecht quando afirma que o público não se deve prender com demasiada importância à sua arte, à sua perfeição técnica [...]. Como no caso do teatro épico brechtiano, também o Pássaro Junino, a relevante qualidade do distanciamento “é justamente seu caráter natural e terrestre, seu humor, sua recusa de toda mística da qual o teatro tradicional é devedor desde épocas há muito tempo encerradas”. Mesmo as músicas - pelo ritmo, melodia e cantos - são outros elementos distanciadores na encenação dos pássaros.

Os Pássaros Juninos estabelecem formas de integração e de coletividade. Em um único texto unem drama e humor, música, personagens de diferentes etnias para a solução de um problema ético e ambiental, tanto local como universal. Esse teatro popular aproxima brincantes da periferia e do centro da cidade, que podem ser empregadas domésticas, universitários, trabalhadores do comércio, estudantes do ensino fundamental, crianças que ainda estão no início do ciclo escolar, atores e não atores. O espetáculo traz Teatro, Dança e Música, além de saberes tradicionais, dialetos dos caboclos e portugueses e rituais religiosos africanos.

O teatro popular paraense reconhece a diversidade da identidade étnica da população amazônica, portanto, tem uma formação intercultural.

Abaixo, a reportagem do SBT-Pará *Pássaro Junino Cultura Popular amazônica com três séculos de história*³², com o grupo atuante mais antigo.

Audiovisual SBT PARÀ Pássaro Junino Cultura Popular amazônica com três séculos de história (2018) -acesso QR-code.



Na Amazônia, no campo da cultura popular, facilmente é possível se deparar com referências da música, dança e teatro, originárias da região, ao longo do seu processo histórico de formação cultural. Sobre este ponto, penso ser importante para o processo de formação continuada de professores o entendimento da cultura ribeirinha que, no seio da Tradição cabocla marajoara, vem se constituindo ao longo dos rios e matas e igarapés da região.

As manifestações artísticas dos sujeitos ribeirinhos e seu modo de viver vêm sendo gerados no sentido da interculturalidade, no reconhecimento da diversidade. Portanto, a formação dos sujeitos das ilhas deve ser intercultural, apontando para novas práticas educativas que potencializem a identidade das populações das ilhas, com a presença de vozes de diferentes sujeitos.

A localização geográfica e organização da infraestrutura das escolas públicas das Ilhas de Belém

A cidade de Belém tem uma parte de suas escolas no estuário amazônico geograficamente marcado por uma grande concentração de ilhas. A região insular municipal, por sua dimensão, abriga um constelário de aproximadamente 39 ilhas em

³² Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=h2Qxr3RQ96c&t=4s>> Acesso em 10/10/2019.

seu território. Segundo o Plano Diretor de Belém (PMB, 1993), as ilhas de Belém, excetuando Mosqueiro e Caratateua (Outeiro), são consideradas comunidades rurais.

Figura 06 - Mapa das Ilhas de Belém.



Arquivo CODEM, 2019.

Nessa região existem quatorze (14) Unidades Pedagógicas localizadas nas ilhas de Mosqueiro, Outeiro, Cotijuba, Paquetá, Grande e Combu, nove (09) administradas pela Secretaria Municipal de Educação de Belém/ SEMEC e cinco (05) pela Fundação Escola Bosque/ FUNBOSQUE. A Secretaria Estadual de Educação/SEDUC também administra as escolas nas ilhas de Cotijuba, Paquetá, Urubuoca e Murutucu, com recursos financeiros estaduais e com uma política educacional diferenciada da proposta curricular da SEMEC. As escolas administradas pela SEMEC e FUNBOSQUE estão subdivididas conforme o Quadro 1. As escolas que são administradas pela SEMEC estão vinculadas administrativamente a uma escola sede (Escola Municipal de Educação de Campo Milton Montes), para fins de arquivo e expedição da documentação escolar dos educandos, e da lotação dos funcionários. Contextualizando os dados, no ano letivo de 2019: sete (7) turmas de Educação Infantil são constituídas por crianças de 04 e 05 anos, à exceção de uma turma da Escola Mari-Mari, que é composta por alunos de 04, 05 e 06 anos; quinze (15) turmas de CI (1^o 2^o e 3^o anos); onze (11) turmas de CII (1^o e 2^o anos), totalizando trinta e três (33) turmas. Dentre as turmas dos Ciclos, existem turmas de 1^o, 2^o e 3^o

anos do Ciclo I e 1º e 2º anos do Ciclo II e turmas com os anos do Ciclo na mesma turma, o que não caracteriza mais o multiciclo/multissérie³³, à exceção de uma turma da Escola Mari-Mari.

O atendimento escolar na região insular que tem como sede a Escola Municipal de Educação de Campo Milton Monte, localizada no furo São Benedito, da região das Ilhas do Sul, atende os 550 alunos das escolas Sebastião Quaresma e Milton Montes, além dos anexos escolares Nazaré, Santo Antônio e Nossa Senhora dos Navegantes.

Figura 07- Escola Municipal de Educação de Campo Milton Monte



Foto: Inês Ribeiro, 2016. Arquivo pessoal da autora

A escola ribeirinha é o nosso Uirapuru. Comunidades ribeirinhas lutaram muito pela educação escolar dos seus filhos devido à impossibilidade de realizarem seus estudos quando crianças, pois não tinham condições de ir estudar o Ensino Fundamental II (séries finais), na zona urbana de Belém. A escola passou a ser desejada pela comunidade como uma espécie de um amuleto. Acredita-se na comunidade que quem estudar terá muito conhecimento e poderá ter um futuro mais feliz. Mulheres da comunidade, sensibilizadas, doaram terrenos e, junto com os governantes de Belém, construíram as primeiras escolas na comunidade.

³³ Outra característica das escolas públicas das Ilhas são as turmas multicicladas, compreendidas como um conjunto de alunos com idades, aprendizagens diferenciadas dentro de uma única sala de aula tendo um único professor.

As escolas estão à beira do rio, arrodoadas por mata, são de madeira, cobertas com telhas, carteiras arrumadas para turmas cicladas ou multicicladas com gente pequena. O cantar do sabiá por perto, o cheiro de verde e janelas para ver as águas que passam ora lançante, ora vazante. À frente, barcos ancorados e amarrados em pontes que interligam rio-escola- rio, por onde tem gente que passa, chega e vai em barcos ou em canoas esculpidas em troncos de madeiras, pintados com tintas vivas e com o traço do nome do dono.

Ao raiar do sol professores e alunos se preparam para ir pelos caminhos das águas ao lugar da escola. O barco escolar vai flutuando, remando, deslizando rio abaixo em remanso, no horário, sem pressa, com prudência, no rumo, devagar, o tempo é do rio, do furo da paciência e sem esta não há como chegar à escola. O melhor é respirar o ar puro, admirar o sobrevoos dos papagaios, garças e gente a pescar, olhar os alagados dentro da mata, as hortas, a dança das plantas aningas iguais bailarinas clássicas dançando na beira do palco do rio Guamá.

No percurso do barco pelo rio Guamá, os barqueiros ensinam, aos professores e às crianças, o código de conduta de navegação. É preciso dar as mãos aos barqueiros para entrar no barco e não cair na água. Os barqueiros organizam, nos bancos, os corpos de professores e das crianças para poder equilibrar o barco. Novamente o toque, o abraço, os coletes, as regras de condutas e nova organização dos corpos no barco a partir da entrada das crianças. Só se chega à escola com segurança, pela confiança no tempo de experiência dos barqueiros³⁴ que navegam, ora pela margem, ora pelo meio do rio, para desviar de troncos, banco de areia, ou qualquer outro obstáculo. Não há placas, nem semáforos; o barqueiro percebe a viagem e a faz com segurança pelos recursos e equipamentos para navegar, aliados à experiência de quem nasceu praticamente dentro de uma canoa. Conduzidos pelos barqueiros, os professores e as crianças chegam à escola pelo rio, e vão embora pelo rio.

De acordo com o Caderno da Secretaria Municipal de Belém, “Educação nas Ilhas” (2012, p.20), os desafios impostos pelas enchentes e vazantes do rio norteiam e interferem no acesso a escola:

³⁴ Os barqueiros são contratados pela SEMEC com serviços temporários. Não há concurso para cargo efetivo de barqueiro. Muitos alugam seus próprios barcos para a SEMEC por meio de licitação. Nesta função, apesar de ser temporária, não tem muita rotatividade de trabalhadores porque eles conhecem o local, os moradores e sabem como entrar e sair de rios, furos e igarapés, o que justifica sua permanência.

Marés lançantes: No período de maré lançante, marés grandes, o movimento das águas é intenso, fator natural, mas preocupante porque dificulta o equilíbrio de embarcações pequenas; dificulta apanhar os alunos no trapiche das residências devido ao agitado balançar das embarcações provocado pelas altas mareas que aumenta o receio de acidentes por parte das famílias.

As famílias e todos os profissionais da escola sabem que se não fosse o transporte fluvial os ribeirinhos não teriam acesso à escola, porque a distância de muitas escolas é grande e muitos responsáveis não têm dinheiro para comprar combustível para levar seus filhos todos os dias à escola. Isto é uma realidade na educação das ilhas do Pará. Por conta disso, muitos alunos desistem de estudar. As prefeituras que disponibilizam barco-escola fazem parceria com a Capitania dos Portos, que habilita barqueiros e seus auxiliares para que possam realizar a travessia das crianças e dos profissionais da escola. O serviço é fiscalizado pela Marinha, que verifica itens como habilitação dos condutores e estado das embarcações. Por conta do saber característico local para navegar no rio, o treinamento é dado a moradores e proprietários de barco das Ilhas.

Figura 08- Barco Transporte Escolar com a planta aninga ao fundo



Foto: Inês Ribeiro, 2016. Arquivo Preamar Teatral

E, no caminho escolar fluvial, mulheres e homens que lidam com roupas, comida, redes de pesca, crianças que brincam na natureza, exímios conhecedores do remar do lugar e significativos saberes tradicionais da cultura cabocla amazônica. O rio, tal como palco teatral, é inundado de diferentes cenas que emergem em correntes de pensamentos estéticos na busca pela durabilidade da ontologia amazônica. Segundo Loureiro (2016, p.144), “é um rio heraclíteano, que muda tudo, desgasta, acrescenta, passa. O imaginário é que lhe impõe permanência por meio de suas âncoras culturais”.

As escolas das ilhas têm o espírito do rio. As políticas e práticas educacionais, para bem ancorar e não imergir, devem incluir os saberes culturais ribeirinhos, porque a escola exige maior permanência, energia e circulação com articulação de um currículo do Ensino Fundamental de Nove Anos³⁵ que tenha um olhar sobre os processos históricos locais, nacionais e mundiais. Um currículo com a inteligência ribeirinha, cuja proposta curricular de formação nesse campo escolar pressuponha a relação do sujeito com o meio, mediado pelos vários conhecimentos, experiências e relações que se dão nas dimensões ecológicas, sociais, políticas, ambientais, culturais e econômicas dessas populações. Para conseguir oferecer uma visão ampla das questões locais e transnacionais, estudiosos educadores crítico-dialéticos, fundamentados na proposta pedagógica fundada na ética universal do ser humano (FREIRE, 1987) dizem da importância da reflexão histórica e cultural.

Desde 1994, quando se iniciou a política educacional³⁶ para as ilhas de Belém, as escolas das ilhas buscam a qualidade, a transformação, a permanência com sucesso, a inclusão e a interdisciplinaridade ocupando lugar importante no cenário social. Por este motivo, em resposta à comunidade local, faz-se necessário rever alguns conceitos de formação, principalmente no que tange ao processo de ensino/aprendizagem, das relações entre professores e alunos, em especial com a comunidade local, para que a escola não corra o risco de ser isolada tal qual o personagem popular Três Nó, da cidade de Abaetetuba. Conta Loureiro (2016) que, pelas suas reações imprevistas e alucinadas, esse personagem era temido pelas

³⁵ Lei Ordinária 11. 274/2006, ampliou o Ensino Fundamental para 09 anos alterando artigos 29,30,32 e 87 da LBD/9395/96.

³⁶ Uma dissertação sobre com análise da execução do Plano Diretor das Ilhas de 1994, com a promulgação da Lei n. 7.684, de 12 de janeiro está disponível para visualização em:< http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2007/MARIZA_dissertacao.pdf. Acesso em 09/10/2019.

crianças. E a perturbação do Três Nó era porque teve insucesso em desencantar a ilha da Pacoca da Boiúna, tornando-se ele mesmo uma espécie de “ilha humana”, isolado em si mesmo e do cotidiano da cidade.

Para superar o Três Nó, são necessários integração e diálogos entre a escola e a comunidade escolar, troca de experiências com outras escolas e com as Universidades que formam professores para a educação básica, potencializando estudos e práticas crítico/analítico/propositivas das situações pedagógicas vivenciadas em sala de aula e no espaço escolar. Potencializar o protagonista do quadro cênico da escola é repensar a formação humana, promovendo interligações entre os componentes curriculares, visto que ensino/aprendizagem não acontece isolado, mas com formas de raciocínio diferentes.

Penso que a proposta de formação continuada para professores do campo ribeirinho deve ser compreendida sob a seguinte perspectiva: sensibilização para o *ethos* da cultura amazônica. A interface entre essas duas perspectivas possibilita considerar a escola como uma instituição com política de formação afirmativa e socializadora dos saberes culturais. Indica também, a inclusão da cultura ribeirinha no currículo escolar possibilitando o currículo com as narrativas do cotidiano dos sujeitos que vivem a escola criando inúmeras possibilidades de conhecimentos da terra, da água, da mata, aproximando Arte, Ciência, Tradição.

PREAMAR TEATRAL



PROJETO PREAMAR TEATRAL

O “Projeto Preamar³⁷ Teatral: arte, educação e cidadania nas escolas públicas das ilhas de Belém”, da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, iniciado em 2010, com ações para professores ribeirinhos, é uma referência no que se refere à concepção e à orientação para a formação continuada de professores em Arte/Teatro. O documento escolhido é o relatório baseado nos resultados do Projeto Preamar Teatral realizado de 2010 a 2015 em quatro escolas ribeirinhas, com participação de 80 professores de Ensino Fundamental dos anos iniciais.

Ao avaliar as minhas experiências com a formação continuada de professores do Ensino Fundamental - EF, percebi que o processo de gestão da aprendizagem institucional, por meio dos cursos de formação continuada - que têm a intenção de fazer o professor atingir os objetivos de aprendizagem -, estavam próximos dos objetivos específicos do componente curricular, mas distantes das realidades da sala de aula. Assim, levando em conta a oposição/fragmentação da gestão da aprendizagem institucional nos cursos de formação continuada e a gestão da aprendizagem do componente curricular na sala de aula para a formação das crianças do EF, foi proposto o projeto de extensão “Preamar Teatral: Arte, Educação e Cidadania nas escolas públicas das ilhas de Belém”.

As ações do projeto chegaram inicialmente à escola da ilha do Combú, no ano de 2010, mas somente no ano de 2012 foi iniciado um maior estreitamento dos laços institucionais da UFPA com a SEMEC – Belém, no tripé ensino, pesquisa e extensão universitária e formação de professores do Ensino Fundamental, por meio da Gestão da Aprendizagem do componente curricular Arte/Teatro.

No que se refere à formação continuada de professores no projeto Preamar Teatral, analiso a formação continuada de professores pela experiência da iniciação teatral para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas das ilhas de Belém.

A questão norteadora do Projeto Preamar Teatral é “Como trabalhar o professor e a criança juntos na escola problematizadora da realidade, instigando estudantes e

³⁷ O nome Preamar também era o nome do projeto homônimo da Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves/ FCPTN (hoje FCP) quando Paes Loureiro foi superintendente da mesma e secretário de cultura. Antes de aprovar o Projeto Preamar Teatral na Pro Reitoria de extensão da UFPA solicitei permissão ao Paes Loureiro para o uso do termo Preamar em alusão a uma das melhores ações da FCP a comunidade paraense.

professores das regiões das ilhas a chegarem ao conhecimento de forma democrática, envolvendo todos os membros presentes?” (RIBEIRO, 2015, p.3).

Para tanto, na justificativa do projeto há a proposição da articulação de ação de formação continuada entre a UFPA e a Secretaria Municipal de Educação - SEMEC de Belém, no sentido de potencializar as concepções artístico-pedagógicas dos professores no que se refere às atividades educacionais com o Teatro. O Preamar Teatral tem como objetivo geral “aprofundar conhecimentos sobre a Educação Teatral junto às crianças e professores das escolas da região das ilhas de Belém que têm pouco acesso ao estudo da Arte/Teatro”. (RIBEIRO, 2010, p.1)

Penso que essas ações de formação continuada para professores nas escolas das ilhas, por meio de uma atividade artística-cultural de extensão universitária, possibilita um elo dinâmico entre saberes da comunidade e o saber da academia comprometida com a educação como processo permanente.

Propõe-se, ainda, no projeto:

pensar Arte/Teatro na educação básica, em um projeto de democratização do acesso à cultura – especificamente do acesso à Arte, como área de conhecimento -, a partir de uma conscientização resultante da dialética da ação-reflexão-ação no processo de formação continuada de professores orientado para a responsabilidade social da vida em comunidade. (RIBEIRO, 2015, p.1)

Para tanto, a ação do projeto na escola propõe que formadores, Universidade e professores do EF, em um processo colaborativo, estabeleçam canais de diálogo para pensar sobre a ação docente e construir projetos de mudanças na escola a partir das situações problemas relativos ao ensino/aprendizagem dentro da sala de aula das escolas ribeirinhas.

Exercitar o diálogo na escola sobre o ensino/aprendizagem em sala de aula é um grande desafio. O que se evidencia no projeto Preamar Teatral é o professor enquanto trabalhador e a sua situação no processo de trabalho como trabalho investido e vivido. “É a integração ou a absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo” (TARDIF, 2014, p.142). Isto exige, dos formadores, uma compreensão da experiência de formação pessoal e profissional do professor, suas dúvidas e potencialidades, dificuldades nas relações que estabelecem na escola, saber se o professor tem outras experiências em espaços não-formais de ensino nas comunidades, e se nesses espaços desenvolve outros projetos, ou seja “compreender

seu “faces” (GOFFMAN, 1959)³⁸ que constituem o fundamento das estratégias relacionais nas interações cotidianas” (TARDIF, 2014, p.142) no espaço escolar.

A equipe do projeto Preamar Teatral vivencia o cotidiano da escola pública da Ilha juntamente com os professores, as crianças e todos os outros profissionais da comunidade. Na experiência cotidiana escolar é que se inicia a construção/organização coletiva da formação continuada. Pontuam-se os avanços do trabalho do professor e diferentes problemas que os professores se confrontam com as crianças e, às vezes, diariamente com problemas relativos à estrutura física, mas isto é uma variável porque depende da escola. O planejamento do projeto Preamar Teatral leva em consideração os projetos que já acontecem na escola e, ainda, o respeito ao tempo/escolar, horário do componente curricular Arte, espaço sala de aula ou outros espaços e tema das aulas.

As práticas teatrais, no projeto Preamar Teatral, se manifestam com o grupo de alunos do EF e o professor, juntos. A prática é mediada por um professor/artista. Conforme o relatório do Projeto Preamar (2010, p.07),

chamamos isto de formação de alunos e professores, sendo que o professor é considerado um “*espect- ator*”. Ele é um espectador ativo, tendo em vista que ele observa o desenvolvimento dos alunos com outro professor e anota em um protocolo didático. Trata-se de um procedimento metodológico baseado na proposta artística e pedagógica do Teatro do Oprimido de Augusto Boal que visa estabelecer a atuação, discussão e transformação da ação/relação do professor junto aos seus alunos pela via do jogo teatral

Na justificativa do projeto (RIBEIRO, 2010, p.5) é citado ainda que:

nas oficinas com os alunos e professores trabalhamos com o conceito de “jogo” entendendo-o como “atividade lúdica com regras explícitas” (JAPIASSU, 2003, p.73), [...] nas oficinas se utiliza o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin”. [...] Nesse cenário, o professor oscila em um espiral: inicialmente observa e problematiza sobre a ação metodológica de ações/desempenhos dos seus alunos (anota no protocolo didático) a partir da prática-docente do professor-artista e dele mesmo, como professor do EF (reflexão na ação). Obviamente que como a formação continuada é dentro da escola, há uma variável de situações que podem colaborar ou impedir a formação artístico-educativa, o que exige novas atitudes, novo planejamento das práticas das oficinas para uma nova ação docente.

Assim se destaca, no projeto Preamar Teatral, a concepção schöniana (SCHÖN, 2000): a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a

reflexão na ação. A reflexão sobre a ação consiste em o professor do EF pensar sobre a ação docente do professor-artista coordenar o ato de ensinar Teatro para os alunos, a partir dos fundamentos do sistema teatral de Viola Spolin (2008, p.22) onde “o jogo é estruturado através de intervenção pedagógica no qual o coordenador/professor e o aluno/ atuante se tornam parceiros de um projeto artístico”. O objetivo é o professor do EF descobrir como o ato de conhecer na ação pode surgir o inesperado. Já a reflexão-na-ação, ou seja, jogando o jogo, consiste em refletirmos durante a ação, sem interrupções. Nesse momento o pensamento exige nova atitude ao que se está dentro do jogo e no momento em que se está jogando, com possibilidade de interferir na situação do jogo em desenvolvimento. Já a reflexão sobre a reflexão-na-ação é o ato de pensar sobre a reflexão-na-ação que já aconteceu, consolidando a conscientização a partir da problematização da situação e, dessa forma, possibilitar a adoção de uma nova estratégia. Assim, o jogo teatral exercita, em todos os envolvidos, um ensaio para uma constante reflexão sobre ao próprio ato de agir na vida cotidiana escolar. É um ensaio do aspecto dialético da educação: a conscientização. Para Freire (2006, p.30),

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

O Preamar Teatral se caracteriza como uma possibilidade da formação continuada de professores, onde a divisão de papéis e as funções específicas de professor em que um apresenta e o outro assiste não mais existem, pois todos os envolvidos na prática de formação artística-educativa participam ativamente da ação apresentada e o professor, em formação continuada, de espectador se transforma em “espect-ator” (RIBEIRO, 2010, p.6)). A partir dessa estrutura, os professores do EF, alunos e professor-artista mostram em na aula de Teatro as suas ideias, exercitam ações da vida real de maneira consciente, como forma de se fortalecerem para atuar frente aos obstáculos da vida cotidiana escolar.

Preamando

A placa com o nome da escola

Neste período também tivemos várias participações nas atividades extracurriculares da escola desde organização de eventos e festas escolares até contribuição na *organização física do local*. Exemplo disso foi o fato de que quando chegamos na escola a placa com o nome da escola encontrava-se no chão a parte, a mesma havia sido retirada para a reforma e desde então permanecia lá por meses, *a professora ficou pessoalmente incomodada com aquela situação*. Como o nome, a identidade da escola poderia ficar assim? Então em uma de nossas *conversas avaliativas* concordamos em propor que a placa com nome da escola fosse colocada novamente na frente da escola, *proposta que foi bem recebida pela coordenação*. Quando voltamos na outra semana já se via lá do barquinho, ainda do rio, o nome da escola na placa pendurada na frente; “Escola Nossa Senhora dos Navegantes” *um fato marcante*. (RPT³⁹ 01, 2015, p.02, grifos meus).

As falas nos relatórios caminham na direção de afirmar que os saberes que servem de base para uma formação continuada de professores não se limitam ao conteúdo dos componentes curriculares e dependem de muitos outros fatores condicionantes ou/e eventos inesperados que ocorrem na situação de trabalho escolar, ou seja, na própria experiência docente no cotidiano escolar. Identifiquei como recorrente, nos relatórios do projeto, que o que mais inquieta os professores no curso de formação continuada é a fragmentação dos objetivos da gestão ministrada pelo formador à da gestão da aprendizagem dos componentes curriculares pelo professor em sala de aula. Para constatar tal pensamento recorrente, trago a fala a seguir:

geralmente estas formações que os professores da rede pública tem direito acontecem fora do espaço de trabalho deles, levando-os para um local que tenha todo o aparato possível para serem desenvolvidas as suas atividades, mas quando os professores chegam em sua sala de aula, em um ambiente completamente diferente ele se depara com

³⁹ O Plano de Trabalho e o Relatório Preamar Teatral/RPT final de atividades são obrigatórios para os alunos bolsistas das Universidades. Visando garantir o anonimato dos bolsistas, no processo de identificação dos dados, citações e referências dos bolsistas em relação ao Projeto Preamar Teatral serão identificados pela sigla da frase *Relatório Preamar Teatral* (RPT), seguida de um número aleatório, com ano e página do relatório.

outra realidade para a qual em sua formação ele não foi preparado. Por isso considero o trabalho de formação do projeto Preamar Teatral de extrema importância, ele visa trabalhar com o professor e com os alunos dentro da sua realidade, utilizando as potencialidades no seu local de trabalho. (DIAS.JORNAL BEIRA DO RIO, UFPA, 2010, p.6)

Considero que os interesses dos professores se aproximam da concepção do projeto Preamar Teatral, estando, portanto, ligados à concepção (constante reivindicação dos professores) de que a formação continuada de professores deve se aproximar da escola e das mudanças das condições de trabalho (carreira, salário etc.). Como exemplo dessa concepção destaco o pensamento de Imbernón (2009, p.34-35):

Em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas. No entanto, já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino e, muito menos, nestes tempos, em que predominam governos de cunho conservador e neoliberais (com algumas exceções e muitas contradições). Grandes países lançam recursos destinados à capacitação de professorado ao grande lixo da inutilidade. Talvez porque ainda predomine políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com o predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distantes dos problemas reais, com base num professor médio que não existe.

Percebe-se que há a necessidade de uma inovação na formação continuada de professores, baseada em possíveis soluções dos condicionantes da prática educativa cotidiana do professor, o que se configura como importante para uma “nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação” (IMBERNÓN, 2009, p.35). No jornal *Beira do Rio* da UFPA, isto também é revelado pelos professores:

Figura 09- Jornal Beira do Rio/UFPA

ISSN 1982-5994

BEIRA DO RIO

25 Anos

JORNAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ • ANO XXV • N. 87 • OUTUBRO, 2010

Projeto leva teatro às ilhas



O Projeto "Preamar Teatral: arte, formação e cidadania nas escolas públicas das ilhas de Belém", coordenado pela professora Inês Antonia Ribeiro, da Escola de Teatro e Dança da UFPA, está transformando o cotidiano escolar das Ilhas do Combú e de Caratateua. As salas de aula são transformadas em salas de vivência onde são discutidos vários temas, como meio ambiente, corpo e cidadania. A dinâmica é interativa. Os alunos participam da construção do roteiro com suas próprias histórias. Para os professores, as oficinas são uma oportunidade de formação continuada. Durante as visitas, eles são orientados para desenvolverem suas próprias dinâmicas. **Págs. 6 e 7**



ALEXANDRE MORAES

No chão, a professora Inês Ribeiro conduz as atividades com alunos da Unidade Pedagógica da Ilha do Combú

Eleições

Setor privado é maior doador de recursos

Foto: Alexandre Moraes, 2010. Fonte: Universidade Federal do Pará (2010)

As ações do Projeto em nossa escola têm **aumentado o interesse** dos alunos em sala de aula. Tenho uma aluna, por exemplo, que sempre **foi inquieta e dispersa**. Desde que o Teatro entrou em nossa rotina **descobri algo fantástico**. A menina se volta completamente às atividades, **se envolve e participa**. Isso tem se refletido em seu desempenho em todas as disciplinas (DIAS. Fátima. [Entrevista concedida para PIMENTA., 2010, p.6), grifos nossos)

Durante este período realizamos várias atividades com jogos teatrais sempre atravessadas pelo ritmo da escola, do rio, dos alunos e dos funcionários. Muitas coisas nos chamam a atenção nesta escola, **o comportamento dos alunos, sobretudo, é o maior desafio**. Esta escola é uma das mais carentes, e, talvez por isso, tenha tantos problemas com a disciplina dos alunos em âmbito escolar. Acredito que seja pela pouca assistência social recebida por eles e seus familiares. Reflexo dessa não assistência são as inúmeras **situações de agressão e vulnerabilidade entre os alunos comunidade e escola**. Toda essa realidade já nos chamou muito a atenção. Logo que chegamos na escola, temos tentado trabalhar nesse sentido. Por outro lado, **o acolhimento da comunidade escolar e dos próprios alunos, durante esse período de aulas com o teatro, nos cativa e cria entre nós, projeto e comunidade escolar, laços de afeto que marcarão para sempre essa vivência**. (RPT01, 2015, p.3)

“O Navegantes sempre é excluído em todos os aspectos em relação as demais ilhas”, afirmou Vânia Piedade, professora da Unidade Pedagógica Nossa Senhora dos Navegantes. Segundo ela, o projeto desperta curiosidade dos estudantes, que se envolvem nas ações ministradas e têm um carinho grande pela equipe que atua nas aulas semanais⁴⁰.

As palavras dos depoimentos representam significações das relações entre os bolsistas, artistas-professores e a comunidade escolar, tecidas nas vivências nas aulas de Teatro, e apontam para o aspecto da afetividade como elemento importante para organização de qualquer projeto de formação continuada de professor, além da função social da Arte.

O relato revela que as relações bélicas dentro da comunidade escolar e na comunidade interferem e prejudicam o processo do ensino/aprendizagem das crianças. Há relações de confronto na escola por um estado emocional bélico no mundo dos adultos. Considero que a proposta do sistema de jogo teatral de Viola Spolin na formação continuada de professores é importante para o professor, pois

⁴⁰ <<http://radio.ufpa/index.php/ufpa-comunidade/preamar-teatral/>>

permite a avaliação da situação educativa em que, no ritmo dos acontecimentos do cotidiano escolar, muitas vezes não se tem tempo para analisar.

Segundo Ostrower (2010, p.127), “Deve-se ao processo de crescimento e de desenvolvimento da criança, às suas relações afetivas com ela mesma e com o mundo adulto, e à sua evolução para níveis de independência interior”.

A pedagogia do afeto e da criatividade na escola é, também, referendado por Freire (1997, p.29), que afirma que, na construção do conhecimento:

[...] é necessário que evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los.

Por que aprender/ensinar arte e ciência não pode ser com boniteza, consciência e com sensibilidade? Por que tremer e suar frio diante de um professor? O professor deve ter o rigor metodológico ao organizar o seu trabalho. Ser disciplinado, ser autônomo, saber articular a teoria com a prática, mas não pode imaginar um processo de ensino/aprendizagem para o crescimento autônomo e maturidade emocional dos alunos sem o saber pedagógico da afetividade.

A experiência citada no relato afirma que há relações bélicas na comunidade escolar que interferem e prejudicam o processo do ensino/aprendizagem das crianças. “A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência [...]” (VYGOTSKY, 2001, p.310). Sobre a arte, Vygotsky (2001, p.308) afirma que “o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se. [...] a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos”.

Figura 10- É tempo de maré cheia

BEIRA DO RIO - Universidade Federal do Pará - Outubro, 2010

Cidadania

É tempo de maré cheia na Escola de Teatro e Dança da UFPA

Preamar Teatral está transformando vidas com a linguagem teatral

■ Grupo também atende vítimas de escarpelamento

De forma um tanto fortista, o Projeto Preamar iniciou um novo ciclo de oferecer práticas pedagógicas teatrais, especialmente oficinas de escarpelamento atendidas pelo Espaço Acócler, da Santa Casa de Misericórdia do Pará. Na Amazônia, onde a população ribeirinha utiliza embarcações como transporte diário, o escarpelamento ainda é comum. No acidente, o cabido da vítima encosta no eixo do motor e o corpo é arrojado e arrastado bruscamente. As principais vítimas são meninas e mulheres que costumam usar cabulos compridos.

A parceria com o Espaço Acócler iniciou em maio de 2010. "Fizemos a Escola de Teatro quando chegaram alguns estudantes do curso de Farmácia da UFPA, oferecendo orientação para um semáforo sobre escarpelamento. Estes alunos queriam falar sobre o assunto por meio da linguagem teatral. Orientei-os a usar o teatro de sombra com depoimentos de uma vítima do acidente", conta Inês Ribeiro, que, quando criança, sofreu escarpelamento. A partir desse encontro, ela atuou para o fato de que as meninas acidentadas vivem nas ilhas e que uma parceria com o Espaço Acócler seria algo interessante.

Superação - Além de fornecer orientações pedagógicas aos futuros farmacêuticos, a professora foi convidada para participar da abertura do semáforo, relatando desde o acidente que sofreu com muita gente, aos dois anos de idade, até a superação pelo esporte. "Hoje, sou uma mulher que superou os traumas, assumiu uma função profissional e vive com muito bom humor". Com base em sua experiência de vida e em sua trajetória profissional, a pesquisadora decidiu ajudar outras vítimas e estabelecer os primeiros encontros para firmar a parceria entre o Espaço Acócler e o Projeto Preamar.

A primeira atividade do Preamar no Espaço foi uma visita informal na Festa de São João, quando alguns alunos do Curso Técnico de Arte da UFPA foram apresentar uma performance, resultado da disciplina *Clôver*, ministrada pelo professor Beto Bonomo. Análise um projeto, as meninas foram à Escola de Teatro e Dança conhecer o espaço e participar da Círculo Juntos.

Desde então, o Projeto vem ampliando a inserção das meninas na cena teatral de Belém. Para isso, o Preamar Teatral agrupa visitas aos espaços teatrais da cidade. A primeira foi ao Teatro Cláudio Barradas, onde elas assistiram ao espetáculo "Thom de Quilote", realizado pelo Grupo de Teatro Universitário da ET/UFPA.

■ Formação continuada para professores da rede pública

Outro ponto trabalhado é a valorização da cultura ribeirinha. Na Semana do Fôlego, por exemplo, as lendas foram contadas e dramatizadas pelos alunos. A professora Inês Ribeiro conduz, mas não inda as crianças. A imaginação delas remete a histórias riquíssimas em detalhes, sempre regando o imaginário caboclo. As crianças se empolgam e a história vai sendo construída. Todos têm um fio, uma preta, uma variedade que já faz o papel da "Cebra grande" ou as atribuições pela "Manina Pereira" ou que já tinha levado uma lição do "Curupira".

Paralelamente à ação com os estudantes, o grupo do Preamar Teatral - composto pela pesquisadora da ET/UFPA, por quatro educadoras da rede pública e pelos professores colaboradores Paulo Santanna e Walter Chile - vai interagindo com os educadores locais. Flutuante receptivos, os professores de educação infantil e do ensino fundamental mostram tudo o que está acontecendo, recebem orientações dos técnicos do Projeto e repassam seus conhecimentos sobre a realidade das ilhas. Além das oficinas práticas, os educadores recebem aporte teórico para que possam desenvolver suas próprias dinâmicas.

Para a professora Inês Ribeiro, a articulação entre a Escola de Teatro e Dança e as escolas públicas das ilhas de Belém, mediada pelo fazer teatral, possibilita a formação continuada de professores, contribuindo para a ampliação da sensibilidade e para a descoberta de novos caminhos. O objetivo é potencializar os conceitos pedagógicos dos educadores, ao se referir ao uso da linguagem teatral, e fazer com que eles se tornem multiplicadores do Projeto.

São grandes os desafios encontrados. O desinteresse e a tradição à despeito dos alunos das escolas assistidas são apontados pelos integrantes do Projeto como alguns dos principais problemas a serem superados. Segundo o estudante de Pedagogia Bruno Monteiro, bolsista do Preamar, as ações desenvolvidas por meio das técnicas teatrais têm apresentado aspectos problemáticos. Para o estudante, a medida que as intervenções aumentam, há um progresso quanto à concentração e à socialização dos alunos.

Segundo a pesquisadora Inês Ribeiro, a ação busca trabalhar a autoestima das vítimas e ajudá-las a superar o sofrimento gerado pelo traumático acidente. A conscientização corporal, a relação com o outro, o trânsito entre o físico e o sensorial são alguns dos aspectos abordados durante as oficinas. Pela sua concepção, o mais importante é formar cidadãos, mas ajudar as vítimas a abandonar os estereótipos, firmando-se como cidadãos em cinema, em parâmetros e a partir do outro, os traços passam a integrar o cenário.

A primeira oficina de *Clôver* começou a ser ministrada em setembro de 2010, com o objetivo de gerar transformações individuais, porém a

coordenadora explica que as oficinas podem ter um desdobramento ainda maior. "Temos a intenção de que estas meninas possam ser capacitadas a transformarem a vida de outras vítimas. Após as oficinas, elas estarão aptas a intervir nas unidades de tratamento de pessoas escarpeladas, levando alegria e esperança", explica a professora.

"Precisamos ter mais colaboradores, porque no Preamar Teatral há um preamar mesmo!", brinca a coordenadora fazendo alusão ao nome do Projeto, que remete à maré cheia, quando a maré atinge seu nível máximo.

De acordo com o relatório, no primeiro momento, no Projeto Socorro Municipal e, posteriormente, na Santa Casa de Misericórdia do Pará, onde as vítimas, meninas e mulheres, precisam passar por várias intervenções cirúrgicas, acompanhamento ambulatorial com cirurgia plástica e outros profissionais da instituição.

■ Bom humor resgata autoestima e diminui a dor

Oficina de *Clôver* é uma das atividades oferecidas para as vítimas, em tratamento no Espaço Acócler.

O escarpelamento é considerado uma tragédia amazônica, em especial no Pará, onde ocorre 90% dos casos. O acidente pode ser evitado com o investimento de apenas R\$25.000, valor, em média, do consórcio médico, ou seja, o preço de seis dos motores dos barcos. Apesar do valor irrisório, o escarpelamento continua sendo comum no região amazônica, com um média de um caso por mês. O tratamento das vítimas é longo, doloroso, não recupera os cabulos nem os laços descolados do arrancamento de arelhas e pilópebras. Em Belém, o socorro é realizado, no primeiro momento, no Projeto Socorro Municipal e, posteriormente, na Santa Casa de Misericórdia do Pará, onde as vítimas, meninas e mulheres, precisam passar por várias intervenções cirúrgicas, acompanhamento ambulatorial com cirurgia plástica e outros profissionais da instituição.

Foto: Alexandre Moraes, 2010. Arquivo Jornal Beira do Rio/UFPA
Fonte: Universidade Federal do Pará (2010)

No relatório Preamar Teatral 03, (2015, p.6), sobre o trabalho artístico-pedagógico *Animando com as coisas: teatro de animação e reaproveitamento de resíduos sólidos como indutor do processo criativo para a cena*, faço destaque a um relato que me permite compreender o grande poder e influência de atividades com brinquedos, brincadeiras da cultura ribeirinha: bonecas de vassoura de açaí, interligando com brinquedos.

A princípio, a oficina seria de apenas um dia e, antes de chegar na escola para a prática, acreditava na ideia de que trabalharia a atividade pelo turno inteiro, mas o que ocorreu em cada dia foi o tempo de uma aula para cada turma, na grade escolar, em horário da aula de artes. No percurso do primeiro dia, a proposta de alongar por mais 2 ou 3 dias foi posta e acatada, pois daria a chance de algum resultado prático e *realmente elaborado pelas crianças*.

Minha atividade era promover uma vivência de teatro com bonecos, o que envolve criação e construção do boneco e experiência do jogo de cena. Nessas

oficinas que são *bem mais para a sensibilização* para a linguagem artística, com carga horária bem reduzida, sem um objetivo específico relacionado a tipos de bonecos, sou afeito de que se preencha o tempo de *criação com a inspiração no próprio participante (e sua comunidade, realidade)* e que o *material utilizado* para a confecção do boneco *seja o mais acessível e/ou abundante no local da realização*. Afinal, no geral, são *experiências ligeiras*, não há tempo e nem interesse em materiais e técnicas específicas. Ademais, *o material solicitado não chegou*, nem papel, nem tecido, nem varetas, nem os agregantes (cola, fita, linhas e barbantes).

Optamos por utilizar como material básico para confecção dos bonecos o que chamamos, em gíria de grupo de teatro, de *sucatas naturais*. O que tinha bastante eram *folhas e vassouras de açazeiro*, foi nossa matéria básica. Os bonecos foram construídos em dois encontros, o 2º e o 3º, a partir mesmo da observação dos movimentos do próprio corpo em jogos e brincadeiras com este objetivo. A forma humana foi dada pela amarração com restos de linhas e barbantes encontradas pela escola, separando em o que seriam membros do corpo (braços, pernas, mãos, cabeça) as tiras de folhas e os galinhos das vassouras. Usamos tinta guache e canetinhas coloridas levadas pela professora de artes para fazer um ou outro detalhe, como olhos e bocas, por exemplo. Com esses bonecos, no terceiro dia, fizemos exercícios de cena no trapiche da escola. Os participantes - as crianças - são bem mais dispostas ao boneco como brinquedo e mesmo à contracena, sendo espontânea; e ao improvisado; por conta do tempo, tende à brincadeira.

No último dia a professora de artes levou umas sobras de tecido no intuito de pôr roupas nos bonecos criados. Feitos de material natural, sem muita matéria agregante, neste dia, já não estavam tão inteiros para serem tão mexidos e ainda precisávamos fazer exercícios de cena, manipulando-os, priorizei a manipulação. Aproveitei um tempinho para fazermos, com o tecido que chegou, um tipo de boneco iorubá que chama abayomi, com tiras de tecido amarradas em alguns nós. Claro que todos os bonecos viraram brinquedos, mas as abayomis são originalmente brinquedos e foram propostos na oficina para este fim. As crianças levaram para casa, para que lembrassem como fazer e fazer outros para brincar.

A maioria das crianças esteve disposta e concentrada nas tarefas de confecção e criação, mas muito tímidas nos exercícios de fazer cena. Todos os momentos, no entanto, são transformados por elas em brincadeiras, o que provoca uma dispersão geral se não houver atenção para isso e uma retomada permanente para a atividade, mais eficiente se a retomada tiver a *própria brincadeira como propulsora*. Aliás, penso que a brincadeira poderia ser mais bem aproveitada lá, que há a realidade de algumas crianças que são levadas ao trabalho. A brincadeira como forma de envolvimento das crianças, ao invés da resistência e imposição de atividades por parte dos adultos, mas isso parece comum nos ambientes escolares de uma forma geral. Sei que o projeto Preamar precisa funcionar mesmo como formação para as professoras e professores permanentes das escolas, mas nesta oficina, até onde consegui observar, foram as crianças que mais aproveitaram. *Apenas a professora de arte participou* de quase toda a atividade, talvez como procedimento natural relacionado à sua especialidade como docente e por se tratar de atividade desenvolvida no seu horário de aula. As demais participaram observando poucas vezes, pois envolvidas em outras tarefas da lida escolar, como que para aproveitar o tempo em que estavam desobrigadas das crianças. Ou seja,

donde compreendo, nesta oficina, este objetivo de formação se cumpriu bem pouco (RPT03. 2015, p. 01)

A sensibilização da criança para o conhecimento em Arte/Teatro se dá a partir de processos de construção com o brinquedo, com o jogo tradicional, jogo teatral e no momento em que a criança participa como sujeito ativo, resolvendo problemas (desenvolve instrumentos de percepção mentais e físicos). Também provoca condição para a transformação do corpo ou/e de objetos, além do que se revelam os mais diversos conteúdos sociais, culturais e emocionais, influenciando na formação do professor. Assim, é importante, o professor perceber o poder da percepção estética da criança, como fonte de conhecimento no contexto da sua formação educacional e no contexto da sua cultura local.

Essa ação do projeto Preamar Teatral, onde a formação continuada de professores se processa com a participação da criança, sendo o professor/artista e o professor do EF colaboradores das orientações educacionais, revela que no contexto das relações existente entre a formação continuada em Arte e o professor, precisa se extrair as questões relevantes que impedem ou colaboram para que o professor e as crianças participem.

E uma questão central é o formador compreender que a participação do professor está ligada à própria complexidade do seu espaço de trabalho, visto que dele não há isolamento. Os desafios da proposta de formação no próprio lugar de trabalho do professor são inúmeros, mas é necessário não a centrar na lógica do modelo padrão de controle da docência “[...] produto do neotecnocratismo das últimas reformas do século XX, das políticas reformistas precipitadas [...] como mecanismos de decisão e não de relação” (IMBERNÓN, 2009, p.37), pois, é necessário considerar a escola real, situações-problemas que surgem ou que os professores já têm/trazem. Nesse momento, o formador aprende a reconhecer que o professor, na estrutura de funcionamento da escola ribeirinha, tem múltiplas dimensões.

Durante as reuniões de avaliação do projeto Preamar Teatral, as reflexões compartilhadas demonstram uma certa resistência de alguns professores da EF às orientações das atividades nos programas de formação para atingir objetivos oficiais do governo, visto que não partem de uma práxis artístico-pedagógica integradora.

Eu vou dar um exemplo: quando eu cheguei aqui tinha uma professora que dava num diabo de uma beterraba, não de um rabanete, e eu escutava a semana inteira o dia inteiro isso me agoniava. Se me deixa assim, imagina as crianças todo dia o rabanete. E por que não mistura com açaí esse rabanete? Dá bacaba para os meninos. Sabe era a orientação do Programa de formação, era o rabanete. *Tinha que trabalhar em cima desse rabanete porque estava trabalhando o ra* e depois veio a história do livro *Menina do Laço de Fita*. Mas eu disse: troca a fita dessa menina troca a cor dela. Eu brincava com a professora, *sabe, no sentido de dizer de todo dia a mesma coisa do mesmo jeitinho, não dá*. Já estava virando uma rotina, estava mecânico (RPT05, 2015, p.12)

A grande questão desse relato implica na violência simbólica presente na relação pedagógica de alguém que transmite e o outro que recebe por imposição de um poder arbitrário. Nesse caso, há um grupo dominante, uma instância pedagógica superior à professora, que interfere na prática escolar pela via de uma pedagogia do controle e faz permanecer nas práticas pedagógicas, o ato mecânico e, por conseguinte, o ato disciplinador, não colaborando com processos formativos na escola. Mais ainda, nessa cena, a visão da imagem do professor como o incapaz, o de pouca inteligência pela instância formadora, e a daquele professor que, compreendendo a complexidade da lógica cotidiana domesticadora, se contrapõe a educação bancária, chamando a colega professora para uma Ação cultural para a liberdade (FREIRE, 1981): “[...] e por que não mistura com açaí esse rabanete?”

Em relação ao gerenciamento da prática pedagógica do professor, no Brasil (2005/2007), a política de formação continuada para professores de educação básica, atrelada à Prova Brasil, é um exemplo da política de controle na formação continuada de professores esvaziada dos conceitos de cidadania, diálogo e participação, mostrando que o Brasil vem caminhando na lógica do controle e da cultura do resultado padrão.

A Prova Brasil, enfatizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico/ OCDE, a partir do padrão da eficácia. “[...] Tal como acontece com os testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no discurso oficial, avaliam as competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem⁴¹” das crianças e dos professores. Esse cenário imputa profundas mudanças na formação continuada de

⁴¹Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf> Acesso em: 9/08/2019

professores, porque, para implementar os interesses de mercado, é necessário criar e incentivar o *status* do formador e do professor alinhado à economia. Com efeito, essa formação continuada sustentada pelo princípio do controle, definida e “pensada em fóruns políticos e econômicos intergovernamentais, como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Organização dos Estados Americanos (OEA) etc. com ênfase às regras de mercado”⁴², encobre os problemas verdadeiros dos professores e das crianças.

Sobre essa questão, estudiosos como Imbernón (2009), Tardif (2014), Freire e Shor (1996), dando exemplos do cotidiano do professor, fazem ponderações indicando que toda a política de formação continuada de professores necessita estar na contramão da racionalidade técnica que gera um discurso vazio sobre habilidades, competências, qualidade, rendimentos, eficácia e avaliação por provas padronizadas, o que tem gerado mais competitividade entre as escolas do que soluções aos problemas de infraestrutura, falta de material na escola e de ensino/aprendizagem.

Conforme Imbernón (2016, p.191), é possível comprovar “[...] (mais na América Latina que na Europa) que muitos que os governos não fazem é realizado por instituições que se agrupam para se defender das agressões das políticas de formações alienantes”.

Todavia, nos relatórios de avaliação dos professores ribeirinhos sobre o processo de formação continuada no projeto Preamar Teatral, é possível identificar que existem discursos na escola que se contrapõem aos discursos oficiais dos programas de formação.

É, eu gosto desse movimento na escola eu acho que a escola tem que ser esse espaço mesmo de socializar integrar e interagir coletivamente professor-aluno (RPT 04, 2010, p. 07, grifos nossos)

Eu sinto falta disso aqui [...] não é de hoje eu sempre senti que assim quando a gente chega aqui vai cada um pra sua sala e é um trabalho solitário. Escola não é isso. Ela não pode ser isso, e mais assim, eu acho muito legal esse momento de chegar na escola e a gente não se preocupar em apenas ir para sala trabalhar o conteúdo que vem da formação e que muitas vezes é de instrução mesmo (RPT02, 2012, p. 04, grifos nossos).

É um momento para interagir coletivamente em todos os aspectos. Só acho que a dificuldade que observei é que eu percebi essa relação com o professor de educação física. Ele não larga mão do conteúdo. Sabe, ele também nós como professores, somos cobrados. A gente tem, vamos dizer assim, eu nem

⁴² Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1954/195422078004.pdf>> Acesso em: 08/10/2019

acho que a escola que cobra isso da gente, quem cobra é lá no Programa de Formação. Lá na formação nós somos muito cobrados (RPT23, 2015, p.5, grifos meus)

Observa que há uma tensão entre professores naturalmente adaptados, e “muito à vontade no interior do seu estatismo educacional, ou se preferir da hegemonização e da padronização da educação” (IMBERNÓN, 2016, p.74), os que não estão satisfeitos em alinhar-se à burocracia do padrão Prova Brasil. As avaliações dos professores que resistem ao padrão revelam que, na elaboração e desenvolvimento de experiências de formação continuada, o trabalho de formação continuada pelo Teatro se aproxima do que diz Magalhães (2018, p.130) quando afirma que:

O Teatro tem como uma de suas mais importantes características o trabalho coletivo, isso, portanto é uma potência no processo de ensino/aprendizado quando desenvolvido como responsabilidade coletiva numa perspectiva solidária, revelador assim de Integração. Porém, quando esvaziado de suas qualidades coletivas e solidárias e transformadas em trabalho em “grupo” ou “equipe”, baseadas na competição e no individualismo são reveladores de fragmentação

Oxalá que a não-satisfação à dependência ao que vem dos documentos oficiais gere resistências cada vez mais numerosas, visto que o padrão Prova Brasil fortalece a hierarquia de controle e o mais longe que se pode ir, em relações de controle, é sustentar a homofobia, a misoginia e o racismo no interior da escola, do que construção do conhecimento. Essa realidade precisa ser mudada.

Metodologia da formação continuada de professores

A metodologia da formação era encaminhada com base nos Círculo de Cultura de Paulo Freire (1980)⁴³: formação do grupo; investigação temática (levantamento do universo vocabular); tematização; problematização e avaliação. No projeto Preamar Teatral (RIBEIRO, 2010, p.02) as etapas se configuraram da seguinte forma:

- 1) Etapa de investigação:
Professores EF e professores/artistas fazem estudo da realidade dos alunos (vocabulário, modos de vida etc.).

⁴³ O **círculo de cultura** é proposto por Paulo Freire em seu livro *Educação como prática de liberdade*

- 2) Etapa de tematização e problematização:
 - a) problematização dos condicionantes do cotidiano escolar ribeirinho levantada pelo grupo;
 - b) organização e sistematização dos temas e os significados sociais e culturais;
 - c) definir os conteúdos do Teatro buscando o significado para consciência do universo sociocultural. Para cada conteúdo definir os objetivos a serem alcançados e metodologias adequadas;
 - d) Práticas artístico-pedagógicas mediadas pela ação do professor/artista e dos professores do EF.
- 3) Avaliação continuada das crianças pelos professores para o replanejamento das aulas.

Essa forma de organização metodológica da formação continuada no projeto Preamar Teatral se caracteriza como metodologia dialógica que nega a transmissão vertical e isolada dos conteúdos.

Quanto aos objetivos de ensino para a formação do professor do EF, cita-se no projeto (RIBEIRO, 2010, p.02):

- a) Possibilitar a organização, execução e divisão de tarefas compartilhadas sempre articulados pelos condicionantes da sua prática pedagógica e situação de aprendizagem das crianças;
- b) dar foco mútuo ao professor e ao aluno, a partir da interação com o outro para solução de um problema da experiência de ensino do professor do EF e do desenvolvimento da aprendizagem das crianças;
- c) possibilitar que o professor exercite o papel de mediador do ensino e das regras de convivência social;
- d) exercitar, pelos exercícios teatrais, a sensibilização para a Arte, a democratizar a palavra à criança e dar liberdade para a criança agir;
- e) exercitar a interação com as crianças a partir dos jogos de regras.

Nas análises que fiz nos relatórios de 2010 a 2015 do projeto Preamar Teatral, identifiquei duas questões geradoras que foram recorrentes nas ações do projeto: O que não se discute a partir da realidade amazônica? (RPT01, 2010, p.13); Formação continuada é pensada a partir de quem? (RPT03, 2013, p.8).

Em relação à primeira questão, penso que nada nasce que não seja a partir de uma realidade e, a partir da realidade amazônica, podemos discutir na escola os mitos e suas lendas, o Carimbó, o Teatro dos Pássaros, as brincadeiras tradicionais, os brinquedos de miriti, os causos de assombração, as músicas que falam de maré cheia, maré alta, chuva, a dança do carimbó, em um ângulo que revele seu valor. Tudo isso como forma de identidade cultural, estabelecendo uma relação intercorrente entre Arte, Literatura, História, Geografia e comunidade ribeirinha, ou seja, Arte, Ciência e Cultura ribeirinha. Inicia-se, assim, a estudar a partir do material original da cultura ribeirinha integrando os estudos com outras culturas, como fez, por exemplo, o professor/artista que, a partir da construção da boneca de açaí, apresentou às

crianças a boneca Abayoni, possibilitando um *encontro precioso* da cultura lorubá e a cultura ribeirinha. O encontro da boneca de vassoura de açaí com a boneca Abayoni é um encontro *precioso*, entre uma das maiores etnias do continente africano (Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim) e os ribeirinhos e indígenas de diferentes etnias. Nesse sentido, fecho análise dessa primeira questão com o Recital de Mestrado de Figueredo (2009) sob o título *Lendas Amazônicas de Waldemar Henrique: um estudo interpretativo* realizado na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

Audiovisual *Cobra Grande- Waldemar Henrique*⁴⁴ (2009)
acesso QR-code



Já em relação à segunda questão problematizadora da ação do projeto, penso que, na formação continuada de professores, o papel da Universidade é compartilhar teorias e metodologias, mas a organização e o que vai ser trabalhado nessa formação tem que partir da realidade da escola para a superação do caráter compensatório da formação continuada. É necessário um movimento que possibilite que os professores sejam os próprios propositores das formações continuada a partir da reflexão/ação sobre a prática docente. Nessa mesma organização de pensamento, Freire (1996, p.43-44), aponta que: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Em relação a propostas de organizações das formações continuada, penso que, para sairmos do “ativismo sem base” e do verbalismo sem ação/reflexão, é

⁴⁴ Cobra Grande- Waldemar Henrique. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OFBIEotQpdQ>> Acesso em 19/10/2019.

necessário articularmos teoria e prática a partir das experiências dos professores no próprio ambiente de trabalho.

Práticas formativas e sua reverberação na escola

O processo de ensino/aprendizagem em Teatro a partir do projeto Preamar Teatral foi desenvolvido nas escolas ribeirinhas a partir de cinco conteúdos da área Artes: a) *jogo e brincadeiras tradicionais* b) *Jogo Teatral e Improvisações teatrais*; c) *teatro popular*. “A aula de Teatro tem como objetivos sensibilizar a criança para a Arte e desenvolver o raciocínio artístico da criança que é uma das funções da formação humana considerando a sua identidade ribeirinha” (RIBEIRO, 2010, p.2).

Conforme Spolin (2010, p.4), “o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e liberdade pessoal necessários para a experiência e exige do jogador técnicas e habilidades durante o momento do jogo em si”. É criação imaginativa a partir de uma liberdade psicológica para resolver situações limites, exigindo daquele que joga o uso de suas potencialidades para resolver a situação limite. Caberá ao professor incentivar, mediar os caminhos por onde os jogadores tentam chegar a uma solução fugindo de qualquer autoritarismo. Spolin (2010) orienta que as regras do jogo devem ser dadas dentro das sessões de trabalho.

A seguir, a partir dos relatórios dos professores-artistas e dos professores EF, apresento as atividades em Teatro e a sua reverberação na escola.

Relaxamento/Aquecimento:

Objetivos: aprender a se concentrar em grupo para a aula do dia, desenvolver a atenção, a concentração e a percepção de si no espaço/tempo das atividades.

Metodologia:

- 1-Alongar o corpo se espreguiçando, bocejando, brincadeira do pão-duro.
- 2- Solicitar que deitem no tecido, cujo o centro tem um elemento da cultura local (bacia com água e um barco);
- 3- Solicitar que os alunos fechem os olhos, inspirar/espírar e ouvir os sons que tem na escola (RPT07, 2013, p.22)

Avaliação:

Todos sentados em roda, o professor pergunta: quais sons vocês ouviram? Conseguiu se concentrar? Não? Sim?

Na roda se discute as regras de convivência:

- a) levantar a mão para pedir a fala;
- b) passar uma bola (ou outro objeto) para quem está com a fala.
- c) passar a bola para o próximo que pedir a fala (assim que as crianças respeitarem o tempo da fala do outro, se retira o objeto-mediador da fala)
- d) Professores anotam em um caderno protocolo como as crianças se relacionam, como resolvem problemas e todos os desafios para realizar as atividades.
- e) O protocolo didático das crianças: as crianças fazem os registros das atividades da aula no Caderno de atividades de Teatro. As crianças podem registrar escrevendo um texto, frases, desenhos, colagens, pinturas, etc.
- f) Professor do EF pode fazer desdobramentos com outras atividades curriculares, etc. (RPT02, 2010, p.30)

b) Jogo teatral e de improvisação

Objetivo: potencializar as narrativas orais e o imaginário das crianças ribeirinhas

Metodologia da atividade:

- a) Abrir 5 sombrinhas no espaço da copa;
- b) As crianças e os professores escolhem em qual sombrinha vão ficar (auto-organização);
- c) Abrir as sombrinhas e narrar e ouvir histórias (livre)

Avaliação: a gente observou que com a participação das professoras as crianças demoravam para decidir em qual sombrinha ficar porque disputavam ficar com a professora de Artes. A professora saiu do jogo e combinou com as crianças que iria ficar um tempo com cada grupo.

**Audiovisual Preamar Teatral – Narrativas orais com sombrinhas⁴⁵ (2015)
acesso – QR-code**



⁴⁵Projeto Preamar Teatral. Narrativas orais com sombrinhas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R13vxmclAnc> Acesso em 20/10/2019

Conteúdo: b) *Jogo teatral e de improvisação*

[...] A gente fez reflexões sobre a realidade do aluno. A nossa intenção foi trabalhar o amor, o afeto, o toque, o abraçar. Não foi bater, chutar [...]. Foi aprender a ficar juntos. Isso por causa de que os professores falaram da violência doméstica com as crianças e com as famílias delas e porque foi o que nós observamos entre as crianças. (RPT07, 2013, p.9)

Mas a gente não sabe o que vai acontecer. É o inesperado. [...] (RPT07, 2013, p.11)

Uns ficaram na plateia como observador e os outros como jogador, depois trocaram. Um iniciava a história e depois dizia “e aí?” e passava a sombrinha pro colega continuar até eles terminarem a história. (RPT 02,2014, p.10)

[...] a gente tinha um elemento que fazia o contato das crianças: a sombrinha. Porque quando chove e tu não tens sombrinha, a primeira coisa que tu vais fazer é tu te acolher no outro. (RPT02, 2010, p.10)

Essa sombrinha foi um objeto indutor para a criança interagir com a outra criança na hora de contar a história. Só que não podia contar a história com o corpo isolado. A gente estava trabalhando o corpo deles juntos embaixo da sombrinha, o afeto nesse corpo, porque aqui o corpo é violentado. Por causa disso que a gente estava trabalhando contar história com a sombrinha. Então, as crianças ficavam juntas com a sombrinha, sem se bater[...] foi democratizar a palavra também [...] (RPT22,2015, p.10)

Com a sombrinha eles puderam falar sem se bater. Claro que nem todos falaram, mas alguns sim. Eles começaram a se expressar do jeito deles. Nesse momento pôde vir fantasias, lendas e pôde vir história de vida. (RPT22, 2015, p.12)

Metodologia

“Esta foi a primeira oficina ministrada em março de 2015, sendo meu primeiro contato com a comunidade ribeirinha. Ao chegar, tivemos como início um momento com as mães e responsáveis, dando-me logo um panorama do que teria em vista.” (RPT22, 2015, p.4)

“As turmas eram divididas entre as aulas *de Arte e as aulas de Educação Física*. Assim que a gente dividia o horário das turmas em duas horas para cada professor. *As aulas de teatro aconteciam no espaço externo, como o trapiche ou salão das refeições.*”

“[...] quando era na copa, os barqueiros ajudavam a arrumar a copa pra aula e assistiam as nossas aulas e as copeiras pediam para entrar nos jogos [...]” (RPT22, 2015, p.5)

“[...] o espaço que a gente usa pra dar aula de teatro é mais a copa. É lá onde ocorrem as refeições, onde ficam os barqueiros e aonde fica a cozinha” (RPT22, 2015, pp.6-7)

“[...]as crianças, a priori, apresentavam uma certa ansiedade em estar com a professoras deles fora da sala de aula [...] A aula poderia ser em vários lugares da escola.” [...] (RPT22, 2015, p. 7)

“[...]as *moças da copa* apresentavam *curiosidade e disposição para o jogo teatral “espelho”,* ressoando resultados criativos e marcados de suas essências ribeirinhas” (RPT22, 2015, p.7)

“[...] vários jogos teatrais foram experimentados *com todo o pessoal da escola. E essas aulas, nos espaços externos, nos ajudaram a socializar os jogos com os alunos e professores e sem querer, com as copeiras e barqueiros, sem deixar de viabilizar o que cada um trazia em sua essência.*” (RPT22, 2015, p.9)

Destaco dois pontos importantes a partir da metodologia de organização e efetivação de práticas artístico pedagógicas do projeto de formação continuada: o compartilhamento de horários e a arquitetura escolar.

O tempo hora/aula nas escolas ribeirinhas está organizado sob o paradigma urbanocêntrico, não respeitando o próprio tempo/espaço do território ribeirinho. Mas, subvertendo a lógica desse paradigma, e adaptando-se aos períodos das chuvas, barqueiros, professores e coordenadores pedagógicos fazem mudanças no tempo da realidade escolar. Como que seguindo essa mesma “subversão”, os professores de Educação Física e de Arte, para possibilitar a participação de todos os alunos na formação continuada, fizeram mudanças no tempo hora-atividade das suas aulas. Isso significa que, para além dos aspectos teóricos e/ou metodológicos de projetos de formação continuada, essas estratégias compartilhadas entre os professores da escola chamam atenção para o conceito de deliberação coletiva que, por sua vez, exige uma vontade e um espaço público e democrático de discussão (NÓVOA, 1992).

O outro ponto importante para a formação continuada de professores é a Arquitetura Escolar Ribeirinha, que contribui para que haja os mais diversos tipos de interação. As escolas são construídas em madeira; põem a comunidade escolar em contato direto com a natureza e, não impondo restrições de ordem espacial, causam um ambiente de proximidade entre professores, barqueiros, alunos e formadores, e destes com a natureza.

Audiovisual Preamar Teatral- Barco Preamar Teatral⁴⁶ (2010)
acesso- QR-code



Assim, a Arquitetura Escolar Ribeirinha, ao possibilitar a aula pública, constitui como fator singular para práticas compartilhadas na formação. Ou seja, possibilita uma formação continuada para os professores, para os alunos e, também, para a comunidade escolar como um todo, pois sendo a aula em espaço aberto, é possível que todos participem (caso queiram). Faço aqui uma analogia com o Teatro experimental e o Teatro de Rua: espaços, cadeiras, mesas podem ser reorganizadas de acordo com a cena artístico-pedagógica e quem quiser pode parar, assistir ou ir embora.

Nesse sentido, considerando a peculiaridade da organização dos espaços físicos da escola ribeirinha, a comunidade escolar exercita, por meio das atividades práticas de formação continuada em Arte/Teatro, um movimento de ruptura com o antiquado modelo de sala de aula, o que viabiliza uma participação de toda a comunidade escolar nos exercícios dos jogos teatrais. Penso que isso rompe com a concepção de formação continuada de professores, isolada da comunidade escolar.

Na minha análise, esse movimento foi especial e importante porque envolveu a comunidade escolar com os projetos de formação continuada. Penso que o professor, isolado em sua sala de aula, não consegue cooptar ajuda da comunidade escolar. Mas, quando consegue trazer a formação continuada para um espaço que outras pessoas possam ter acesso, mesmo não sendo professores, o isolamento pode ser superado para estabelecer um novo modelo de prática cotidiana escolar, baseada na troca de responsabilidades, de afeto e de contato na relação professor-comunidade

⁴⁶ Preamar Teatral. Barco Preamar Teatral. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8G8_8hipTU8> Acesso em: 20/10/2019

que, de alguma forma contribui para questões que são do dia a dia da escola e encontram um modo próprio de se auto-organizar e dar sentido/pertinência à experiência com a formação continuada na escola.

Assim, para a formação continuada de professores, uma das indicações que posso dar é, sempre que a estrutura física do prédio escolar permitir, criar um movimento nas ações de formação continuada que democratize a participação de toda a comunidade escolar.

Jogos e brincadeiras da Tradição

No momento de esperar os outros barcos, as crianças, os professores, os barqueiros e os formadores tomam café juntos. As crianças brincam de pira - pega⁴⁷, cantigas de roda, desenham livremente, leem livros que estão em um baú, na copa. Elas nos contam histórias que acontecem na comunidade, dizem o que comem, o que fazem em casa, falam dos seus pais, narram causos, lendas, perguntam se somos casadas, onde moramos. (RPT02, 2011, p.33)

No cotidiano da escola ribeirinha, enquanto se espera as crianças que moram em rios distantes, as crianças que chegaram mais cedo brincam com os jogos e brincadeiras tradicionais com saberes específicos do território ribeirinho, sem intervenção de adultos. Esse processo da espera do outro e poder jogar, brincar com liberdade na escola, foge da regra de muitas escolas brasileiras. Há muito da cultura ribeirinha nos jogos e brincadeiras que as crianças trazem para a escola.

A criança vai para a escola para aprender conteúdos sistematizados e que fazem parte da cultura e da estrutura da área do conhecimento. Assim, é importante que a prática artístico-pedagógica do professor com o jogo teatral e de improvisação, como conteúdo de área, não se restrinja apenas a técnica do “como jogar”, (função técnica da arte) mas crie conexões com a cultura ribeirinha (e outras culturas), para que os conteúdos curriculares de Arte/Teatro não fiquem esvaziados da identidade cultural da Amazônia.

E por que trabalhar com a improvisação? Porque se transforma toda essa simbologia em elementos do imaginário das crianças, dando novos sentidos e significações a partir do seu contexto histórico cultural e das relações intra e interpessoal. Spolin (2010) relaciona a improvisação ao aprender na experiência

⁴⁷ Pira-pegas: brincadeira onde uma criança corre para pegar as outras tocando-as com as mãos. No Nordeste do país é conhecido como “tica”. As crianças definem as regras apresentando inúmeras variações dependendo da região.

criativa com envolvimento dos sujeitos dependendo da boa qualidade do ambiente de aprendizagem. Conforme Viola (2010, p.4),

O intuitivo só pode responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação.

Nesse sentido, a improvisação está ligada aos pressupostos de Freire e possibilita uma metodologia que rompe com o sistema tradicional, a partir de práticas artístico - pedagógicas que incentivam as relações horizontalizadas, a participação e o diálogo no processo de formação.

O jogo teatral ativa a reflexão/ação pois, mediado pelo pensamento dramático, possibilita atividades formativas democráticas, importantes para a formação da consciência crítica de crianças, jovens e adultos.

Trago, a seguir, algumas propostas de práticas artístico-pedagógicas do projeto Preamar Teatral que apontam para uma revisão metodológica da prática docente, no espaço escolar, a partir da formação do sensível. É a Arte/Teatro em diálogo com a identidade ribeirinha.

Conteúdo: jogos tradicionais e brincadeiras

Brincadeiras cantadas:

Anel (Bia Bedran)

Perdi meu anel no mar
 Não pude mais encontrar
 E o mar me trouxe a concha
 De presente pra me dar

Será que foi parar na güela da baleia
 Ou será que foi parar no dedo da sereia
 Ou quem sabe, o pescador
 Pescou o anel e deu pro seu amor

Tirum tarudê, tirum tarudê
 Tirum tarudê, tirum tarudê

Objetivo: Proporcionar expressão corporal de forma integrada, desenvolvendo o movimento, ritmo a partir de coordenações de movimentos com a música. Criar textos regionais a partir de texto nacionais.

Metodologia:

- 1-Contação de história relacionada ao tema.
 - 2-Disponibilizar as crianças em círculo.
 - 3-Cantar primeiro a música (repetição para a memorização)
 - 4-Criar com as crianças os movimentos da música (repetição para a memorização)
 - 5- O círculo gira no sentido horário cantando e dançando a brincadeira cantada.
- * Ciranda do Anel de Bia Bedran- com elementos culturais da região Sudeste que serviu como mote para a livre adaptação das crianças: “O mar virou o rio. E o rio que trouxe o peixe para pescar”
- Círculo de cultura:** Como vamos adaptar essa música para a nossa realidade local? os personagens? o narrador deve se manter o tempo todo na cena?
- Reunião de avaliação da atividade pelos professores:**
- [...] o texto é deles. Agora os alunos revezam os personagens e o narrador fica o tempo todo na cena para dar mais segurança aos colegas no momento da improvisação (RPT22, 2015, p. 27)

Aula etnia: brincadeira indígena

Miscelânea

Compositor: Wanderlei Moreira

Letra:

Tangará Mirin, Tangará Mirin
 Nhamandu ouare tamae taetcha
 Nhanderu nhanderu nhanderu
 Tangara Mirin, Tangara Mirin
 Nhamandu ouare tamae taetcha
 Yvy djú Yvy djú

Objetivo: Saber os conhecimentos prévios das crianças sobre cultura indígena. Socializar com as crianças músicas, jogos e danças indígenas. Sensibilizar as crianças para a Arte indígena.

Metodologia: crianças sentadas em posição de plateia

- a) Ouvir músicas indígenas;
- b) Escrever a letra da música indígena em um cartaz com frases separadas por cores diferentes;
- c) Ensinar a letra e a música repetindo cada frase (repetição e memorização)
- d) Cantar a música.

Após as crianças aprenderem a música, todos em pé no círculo:

a) contar a história dos curumins que se perdiam na mata. Eles não sabiam mais o que era ir pra um lado (direita) e voltar por outro lado (esquerda). A tribo preocupada com o futuro do seu povo chamou o cacique mais velho da tribo

para aconselhar os curumins. O Cacique mais velho reuniu todo mundo da tribo e disse que aprendeu com a dança circular dos seus ancestrais, uma música que ensinava a ir para qualquer lado da mata e saber voltar pra tribo.

b) reunir crianças em roda;

c) ensinar movimento de aterramento indígena (pisar forte com um dos pés no chão)

d) cantar a música, se movimentar em jogos de movimentos para um lado (direita) e para o outro (esquerda);

observação: o cacique é o próprio professor-artista que exerce o papel de mediador do jogo mantendo os jogadores no foco e no ponto de concentração (SPOLIN, 2010)

Círculo de avaliação: variação do jogo com as crianças narrando suas histórias em círculo, professora trouxe fotografias da Arte indígena e apresentou às crianças e uma delas olhando fotos dos indígenas tomando banho no rio e em canoas, disse “olha, eles são iguais a gente”.

Fizemos sons no corpo, as crianças imitaram sons de pássaros

Desdobramento: vídeos com lendas da Amazônia

Vídeo 1- *Uirapuru e música Waldemar Henrique*

Vídeo 2- *Cobra Grande Waldemar Henrique*

Vídeo 3- *Dança Kuarup*

(RPT, 2015, p.30)

Audiovisual Preamar Teatral – Práticas artístico-pedagógicas (2015) -

acesso QR-code

Narrativas orais⁴⁸



⁴⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gKTB0I-S7GE>

Jogo do limão⁴⁹



Capoeira⁵⁰



Camuflagem⁵¹



⁴⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fU8JtenFPY0>

⁵⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-PGbXYETISY>

⁵¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vhH0xBg4s8M>

Audiovisual Preamar Teatral -Aula Pássaros Juninos⁵²(2015)*acesso - QR-code***Audiovisual Preamar Teatral Avaliação da Comunidade⁵³ (2015)***acesso - QR-code*

Parafraseando Freire (1996 p.52), penso que, para investir em um projeto de formação continuada de professores como prática para a liberdade, (ação/reflexão/ação sobre a realidade), é importante investir em metodologias que o professor, enquanto “ser crítico e inquiridor, inquieto, em face da tarefa que tem de ensinar e não transferir conteúdos”, quando entrar em sala de aula, “esteja aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições”.

Assim, me pergunto: de que valeria o Teatro na Educação se não fosse para possibilitar a formação de sujeitos críticos e reflexivos da vida real? Como posso saber qual a origem do chorume que invade o rio Aurá, em Belém, e deixa a

⁵² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nR3s0-8zjyc>

⁵³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5pu1-Q17FAE>

comunidade de Nossa Senhora dos Navegantes sem água potável? O que está por trás das queimadas e do desmatamento da Amazônia?

**Audiovisual Preamar Teatral – Despedida⁵⁴ (2015) –
acesso - QR-code**



Freire (2000, p.40) nos incentiva a pensar os alunos como “seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem”. Por isto, é importante buscar a coerência entre a proposição das aulas e a realidade concreta das crianças ribeirinhas, senão, ao negá-las em seus saberes culturais e não horizontalizar as relações com as crianças na escola, pela via do diálogo, não possibilitamos a construção de conhecimento, visto que a cognição envolve “um contexto biológico, psicológico e cultural abrangente, uma vez que inclui aspectos afetivos, físicos e socioculturais”. Esse contexto não é externo ao indivíduo, mas faz parte dele e instiga suas capacidades perceptivas e cognitivas” (PIMENTEL, 2012, p.2).

Os alunos ribeirinhos demonstram que sabem quando vai chover, se a maré vai subir, se vai descer, do tempo de quando o açaí está “parau”, tempo do camarão, do pirarucu, compreendem a geografia dos rios, sabem técnicas de fazer os mais diversos utensílios, conseguem analisar a realidade a partir do imaginário contando causos e lendas, criam danças (siriá, lundu, carimbó) músicas (carimbó, brega, guitarrada), Teatro (Pássaros e cordões de Bichos) todos originários de seus antepassados, mas a escola ribeirinha e seu currículo são pensados distante dessa realidade.

⁵⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=snYR1-jE64I&t=1s>>. Acesso em 20/10/2019

“O amor é um ato de coragem, [...] o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 1987, p.80)

Amar os alunos das escolas ribeirinhas não é idealizá-las. Elas vivem em uma cultura cabocla, em um mundo natural magnífico, e convivem com todo tipo de violência, pois nada da vida cotidiana é escondido delas. Mas, para além disso, as crianças ribeirinhas são descendes de homens e mulheres amazônicos, do “nativo da terra, que além de ter criado e desenvolvido processos altamente criativos e eficazes de relação com essa natureza, construiu um processo cultural dissonante dos cânones dominantes” (LOUREIRO, 2014, p.56).

Esse entendimento do pensamento de Loureiro (2014) é importante para pensarmos a formação dos professores ribeirinhos de forma mais original fora da ditadura da cultura global a cultura local, mas pela planetaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas eis que a conclusão da obra não é uma coisa morta. Aqui também se pode falar de um nascimento. Ou seja, em sua conclusão, a criação torna a parir o criador.

Walter Benjamin

Ao iniciar esta tese, considerei importante tematizar a formação continuada de professores no âmbito da prática de extensão universitária em Arte/Teatro. Como estudo de caso, escolhi o projeto Preamar Teatral, que propõe um movimento de aprofundamento das redes de relações entre a Universidade e a Educação Básica, e a reflexão sobre a construção e organização do conhecimento em Arte no contexto escolar ribeirinho.

Portanto, a tese é resultado de processos de interação pela Arte no campo da Educação Ribeirinha, na qual fui procurando, nas narrativas dos sujeitos, respostas para minhas questões.

Adentrei nos estudos do campo ribeirinho tentando compreendê-lo, e da escola a partir dos seus próprios referenciais culturais. Mediante a complexidade do campo, não foi uma tarefa fácil, mas uma compreensão maior me foi possível porque sou mulher nascida em águas guajarinas. Portanto, com os documentos onde identifiquei as narrativas dos professores, crianças, formadores e comunidade, em intercâmbio com a minhas experiências, pude interligar a teoria sobre a formação continuada de professores, pela Arte/Teatro, na escola pública ribeirinha. Os sentidos dessa interligação - Arte/Educação/Cultura ribeirinha - emergiram de autores do campo da Educação, da Arte/Teatro e do aprofundamento da leitura de Loureiro (2016), um autor nascido e criado na Amazônia, do qual percebi o viés estético cultural do território como base para uma proposta de formação continuada que respeite a comunidade ribeirinha.

Destaco como resultado da ação da formação continuada de professores das escolas públicas das ilhas de Belém: (a) a escola como foco da formação; (b) o amadurecimento e a auto-organização da escola a partir da problematização do processo de ensino/aprendizagem em Arte/Teatro; (c) as implicações na metodologia de trabalho organizada pelos professores-artistas e coordenadores, cuja característica principal foi a organização coletiva, a flexibilidade e disponibilidade para

uma proposta construída com a escola, que permitiu maior vinculação com a comunidade local e maior envolvimento na formulação da proposta final de formação continuada.

Concluo que os projetos de formação continuada de professores na escola, ao apreender as dinâmicas culturais locais como portadoras de sentidos que potencializam o vivido, articulam novas formas de pensar as situações problemas do cotidiano escolar, constituindo-se como uma nova tendência na formação continuada, articulando comunidades formativas em rede (Universidade, Educação Básica e Comunidade).

A partir dessa perspectiva de formação continuada, foi possível problematizar várias situações limites vividas pela escola-comunidade, tais como: a necessidade da continuação do processo de escolarização das crianças até o final do ensino fundamental, na própria região das ilhas.

A concepção teórico-crítica de ensino/aprendizagem em Arte, com base no *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal, o *Sistema de Jogos Teatrais*, de Viola Spolin, possibilita fundamentos em que o professor problematize e organize propostas de formação continuada para responder os condicionantes da sua própria prática.

Um avanço na ação do projeto de formação continuada em Arte/Teatro é a elaboração de uma metodologia de trabalho que se estrutura de forma flexível, colaborativa e aberta, com a disponibilidade para o inesperado, sendo esta uma entre muitas outras possíveis para se trabalhar com o Teatro. Essa metodologia apresenta as vantagens para: (a) a problematização do processo de ensino/aprendizagem em Arte no contexto escolar; (b) criação de projetos multiculturais que interajam com uma variedade de trabalhos artísticos – como o dos artesãos de materiais da natureza, a exemplo, o brinquedo popular do miriti, a dos Mestres de Carimbó e de Boi Bumbá e Guardiões de Pássaro Junino.

Essa possibilidade de interação que o Teatro dá possibilita condições para o estabelecimento de um diálogo com a comunidade da qual a escola faz parte, faz romper as fronteiras da Universidade com a Escola de Educação Básica, que também produz conhecimento, revelando que, apesar das tensões e das contradições entre a formação/tradicional e a formação/crítica/reflexiva, na escola ainda há esperança, ainda há sensibilidades entre os professores que lecionam na região das ilhas e que se entusiasmaram e participaram, por exemplo, do projeto Preamar Teatral, fortalecendo a união entre a Universidade ribeirinha e a comunidade ribeirinha.

Este trabalho me permitiu aprofundar a forma como se organizou a formação continuada em Arte/Teatro, possibilitando ressaltar a importância das falas da criança, do professor e da comunidade, criando uma prática artístico-pedagógica que sensibiliza para a escuta coletiva sobre os conflitos humanos, na região das ilhas, em situações cotidianas na escola.

Assim, a formação continuada em Arte/Teatro possibilita ter, como principal característica, a articulação do fazer teatral dos alunos com a compreensão da gestão da aprendizagem e compreensão da realidade da escola no contexto da cultura ribeirinha, a partir do debate no grupo (professor da escola fundamental e professor-artista), visto que a estrutura das metodologias dos professores-artistas enfatiza o fazer teatral permeado de investigação, que pesquisa a partir da situação-problema no ensino/aprendizagem vivenciada por alunos e professores.

Nesse sentido, para a construção de uma formação continuada de professores numa perspectiva emancipadora, mesmo com a atual política de formação continuada para professores do Ensino Fundamental, formulado, estruturado e organizado a partir dos resultados dos processos avaliativos dos alunos, como a Prova Brasil, é necessário apostar em um Teatro que: (a) foge da mecanização da interpretação (física e intelectual); (b) possibilita, no exercício do jogo teatral, a autonomia e a participação dos sujeitos a buscar seus próprios caminhos para resolver situações problemas; (c) defende na democratização do Teatro com a intervenção do espectador na cena d) desenvolva práticas artístico-pedagógicas que incorpore o “imaginário poetizante estetizador”, como elemento fundante de um currículo multicultural na Amazônia.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, M. **A Política Municipal de Educação nos anos de 1990 na ilha de Caratateua/Belém Pará. (Dissertação. Mestrado) Instituto em Educação. Universidade Federal do Pará**, 30 jun 2005. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2007/MARIZA_dissertacao.pdf>. Acesso em: 9 out. 2019.
- AZEVEDO, L. Diário online. **Cláudio Barradas: o padre que se dedicou ao teatro**, 16 maio 2016. Disponível em: <https://www.diarioonline.com.br/_noticia-368166-claudio-barradas-o-padre-que-se-dedicou-ao-teatro.html>. Acesso em: 21 out 2019.
- BARBIERI, J. C.; DA SILVA, D. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental: Uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, 11 mayo-junio 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1954/195422078004.pdf>>. Acesso em: 8 out 2019.
- BARBOSA, A. M. **Abordagem Triangular do Ensino das Artes e culturas visuais**. [S.l.]: Cortez, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luisa Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENJAMIN, W. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOAL, A. **O Teatro do Oprimido e outras Poéticas Públicas**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.
- BOAL, A. **O Teatro como Arte Marcial**. Rio de janeiro: Garamond, 2003.
- BRASIL. Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, 28 nov 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 06 maio 2017.
- BRASIL. Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. **Diretrizes e Bases da educação Nacional**, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- BRASIL, M. D. E. Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica. **PDE. Prova Brasil. Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 09 Agost 2019.
- COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educacao**. São Paulo: [s.n.], 2003.
- ENCICLOPEDIA ITAÚ CULTURAL. Biografia. Benedito Nunes. **enciclopedia.itaucultural.org.br**, 20. Disponível em: <20>. Acesso em: 20 out. 2019.
- FREIRE, P. & S. I. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 1980.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE,

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** [S.l.]: [s.n.].

FREITAS, M. T. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** Campinas: Papyrus, 1994.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUATARRI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético.** Félix Guattari. **monoskop.org**, São Paulo, 1992. Disponível em: <https://monoskop.org/images/0/03/Guattari_Felix_Caosmose_Um_novo_paradigma_estetico.pdf>. Acesso em: 7 maio 2019.

HABERMAS, M. **O Ciclo de Vida Profissional dos Professores.** Porto: Porto, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabuco Vanlencuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado.** Tradução de Silvana Cobuci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

LOUREIRO, J. D. J. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário.** Manaus: Valer, 2015.

LOUREIRO, P. Sobre o autor. **João de Jesus Paes loureiro**, 14 out. 2012. Disponível em: <<https://paesloureiro.wordpress.com/paesloureiro/>>. Acesso em: 20 out 2019.

LÜDKE, ; ANDRÉ, M. M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, A. **Trabalho e formação humana: processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro da UFPA.** 582 f.145 tese (Doutorado). [S.l.]: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), 2018.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, C. E. M. **O Teatro que o povo cria.** Belém: Secult, 1997.

OSTOWER, F. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 2010.

PERRENOUD, . **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação -.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, A. C. Jornal Beira do Rio. **Projeto leva teatro às ilhas**, 12 out 2012. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0BzATWskzyfenWmx6WIRmWEpXR2M>>. Acesso em: 22 set. 2019.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. A cognição imaginativa na formação de professor@/artista. In: **Anais XXVI Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e IV Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**. Boa Vista: 2016. Políticas públicas e ensino da arte: processos educativos e Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, p.634-646. Disponível em: <http://faeb.com.br/anais-faeb.html> e <http://ufrr.br/confaeb/index.php/anais>. Acesso em: 10/12/2019

POENER, A. **O poder do jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. Rio de Janeiro: Brooklink, 1979.

PORTAL, M. M. D. E. portal mec. **Prova Brasil**, 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>.

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO MACKENZIE, U. P. M. B. RAM. Revista de Administração Mackenzie. **www.redalyc.org**, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1954/195422078004.pd>>. Acesso em: 08 out. 2019.

RIBEIRO, I. A. **Atos, cenas e ações: encenações teatrais do multicampiartes no Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação (Mestrado em Educação). [S.l.]: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.

RIBEIRO, I. A. **Projeto Preamar Teatral: arte, educação e cidadania nas escolas públicas das ilhas de Belém (Extensão)**. [S.l.]: Universidade Federal do Pará. Belém, 2010.

ROCHA, M. G. **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SALLES, V.; SALLES, M. I. Carimbó: trabalho e Lazer do caboclo. **Revista Brasileira de Folclore**, Rio de Janeiro, 1969, p.?. Acesso em: 10 out. 2017.

SCHON, D. **Formar professor como profissionais reflexivos**. Lisboa: publicações Don Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SEMEC. **Diretrizes Curriculares das Escolas das Ilhas**. Belém: SEMEC, 2011.

SEMEC. **Educação nas Ilhas**. Belém: SEMEC, 2012.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TARDIF & LESSARD,. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissões humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF & LESSARD, M. C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da doc~encia como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALDEMAR, H. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural. **Waldemar Henrique**, 29 maio 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa11959/waldemar-henrique>>. Acesso em: 21 out 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Referências em Audiovisual:

ARAÚJO. Naldo. **Clip de Abaetetuba Miriti**. [vídeo] Abaetetuba. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-zUrUxVBDTk&t=8s>> (classificação livre). Acesso em 06/10/2019.

OLIVEIRA. Jorge. **Pássaro Junino Tucano**. [vídeo] Belém. 2013. Disponível para visualização em: <https://www.youtube.com/watch?v=2BxDE_gIMAw&t=18s> (classificação livre). Acesso em 06/10/2019.

PINHO. Uriel. **Vídeo Institucional** sobre a história da Escola de Teatro e Dança da UFPA. Curso de Comunicação Social Jornalismo da UFPA. Laboratório de Comunicação Institucional. [vídeo]. Belém. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sldxcJOgXWQ&t=5s>> (livre). Acesso em 06/10/2019.

S. **Sons da floresta – Chamado da Alegria**. [Música]. 2011. Disponível para visualização em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ymlJ1-eytIY&t=28s>> Acesso em 10/10/2019

CACHADA. Firmino. **Duas meninas e uma canoa no rio Jutáí**. Amazonas. 2013. [vídeo] Disponível para visualização em: <<https://www.youtube.com/watch?v=z4UuhwDSBXw&t=73s>> (categoria sem fins lucrativos). Acesso em 10/10/2019.

LEÃO. Adriana. **Mix Mestre Verequete. Chama Verequete**. Belém. [Música] 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-FGdUujOojw>> Acesso em: 06/10/2019.

ALVAREZ. Francisco. **A Construção do Curimbó – Movimento de Carimbó do Oeste do Pará**. [Vídeo]. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mOU38PLfGhc&t=1s>> Acesso em 10/10/2019.

DUTRA. Artur. **Mestres Praianos do Carimbó de Maiandeuá**. [vídeo] Maiandeuá. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mbA6MMoyEBA>> Acesso em: 18/10/2019.

GLOBO Rural. **A história do Carimbó**. Rede Globo. S.Paulo. [videodocumentário]. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mbA6MMoyEBA>> Acesso em 18/10/2019.

ACÁCIO. Adrielson. **Pássaro Junino Patrimônio Cultural**. Trilha Espetáculo Iracema Voa. [Música]. Belém. 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yh19rWPxZCQ>> Acesso em 06/10/2019.

SBT Pará. Pássaro Junino Cultura Popular amazônica com três séculos de história. [Entretenimento]. Belém.2008 Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=h2Qxr3RQ96c&t=4s>> Acesso em 10/10/2019.

SANTOS. Isabela. **Cobra Grande- Waldemar Henrique.** Belo Horizonte. [Música] 2010. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=OFBIEotQpdQ>> Acesso em: 19/10/2019.

PREAMAR Teatral. **Narrativas orais com sombrinhas (2015).** Belém [vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R13vxmclAnc>> Acesso em: 19/10/2019.

PREAMAR Teatral. **Barco Preamar Teatral (2010).** Belém [vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8G8_8hipTU8> Acesso em: 19/10/2019

PREAMAR Teatral. **Narrativas orais (2015).** Belém [vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gKTB0I-S7GE>> Acesso em: 19/10/2019.

PREAMAR Teatral. **Jogo do Limão (2015).** Belém [vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fU8JtenFPY0>> Acesso em: 19/10/2019.

PREAMAR Teatral. **Capoeira (2015).** Belém [vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-PGbXYETISY>> Acesso em: 19/10/2019.

PREAMAR Teatral. **Camuflagem (2015).** Belém [vídeo]. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=vhH0xBg4s8M>> Acesso em: 19/10/2019.

PREAMAR Teatral. **Aula Pássaro Junino (2015).** Belém [vídeo]. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=nR3s0-8zjyc>> Acesso em: 19/10/2019.

PREAMAR Teatral. **Avaliação da comunidade (2015).** Belém [vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5pu1-Q17F>> Acesso em: 19/10/201

MINIBIOGRAFIAS

Benedito José Viana da Costa Nunes⁵⁵ (Belém PA 1929 - idem 2011). Filósofo, professor e ensaísta. Aprende a ler com quatro anos de idade e inicia seus estudos na escola Sagrado Coração de Jesus. Depois de formar-se em filosofia, especializa-se nessa disciplina na Sorbonne, em Paris, e no Collège de France, tendo aulas com Paul Ricoeur (1913 - 2005) e Maurice Merleau-Ponty (1908 - 1961). Nos anos 1950 começa a publicar artigos no *Suplemento Dominical do Jornal do Brasil*. Cria, em 1961, o curso de filosofia na Universidade Federal do Pará (UFPA). Publica sua primeira incursão sistemática no campo do pensamento estético, o livro *Introdução à Filosofia da Arte*, em 1966. Leciona literatura brasileira na Universidade de Rennes, França, em 1968 e 1969. Como bolsista da Fundação Guggenheim, nos anos 1969 e 1970, pesquisa temas ligados à literatura brasileira. Realiza trabalhos de crítica literária acerca de importantes nomes da literatura brasileira - como Oswald de Andrade (1890-1954), Guimarães Rosa (1908-1967), João Cabral de Melo Neto (1920-1999), Mário Faustino (1930-1962) e Clarice Lispector (1925-1977), entre outros, além de estudar filósofos alemães como Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Martin Heidegger (1889-1976). Em 1998 a UFPA concede-lhe o título de professor emérito.

Cláudio Barradas⁵⁶ é teatrólogo, ator e padre, tem uma passagem pelo curso de Filosofia, mas não concorda que o chamem “filósofo”. Apaixonado pelo teatro, foi um dos fundadores da atual Escola de Teatro e Dança da UFPA, mas por quase duas décadas abandonou os palcos para se dedicar somente ao sacerdócio. Mas nunca deixou de amar o teatro, para onde acabou retornando. Considerado um ícone dos palcos paraenses, Cláudio Barradas, aos 85 anos, hoje cônego, celebra missas na Igreja das Mercês, no bairro da Campina. Mas no currículo, atuou como jornalista, ator e diretor de radionovela da Rádio Clube na década de 1950. Também foi ator de teleteatro na extinta TV Marajoara. No início dos anos 1970 trabalhou em quatro filmes dirigidos pelo cineasta paraense Líbero Luxardo: “Um Dia Qualquer”, “Marajó, Barreira do Mar”, “Um Diamante, Cinco Balas” e “Brutos e Inocentes”. Entre as grandes homenagens que recebeu por toda esta trajetória, empresta seu nome ao Teatro Universitário da UFPA, inaugurado em 2009, quando o teatrólogo estava prestes a completar seus 80 anos.

João de Jesus Paes Loureiro⁵⁷ é poeta, prosador e ensaísta. Professor de Estética e Arte, doutorou-se em Sociologia da Cultura na Sorbonne, em Paris, com a tese *Cultura amazônica: uma poética do imaginário*. Sua obra *Altar em chamas*, publicada pela Civilização Brasileira, obteve, em 1984, o prêmio nacional de poesia da APCA. Com o livro de poemas *Romance das três flautas*, edição bilíngue português/alemão, da Roswitha Kempf Editora, em 1987, foi um dos finalistas do Prêmio Jabuti deste ano. Tem obras traduzidas na França,

⁵⁵Biografia Benedito Nunes. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2845/benedito-nunes>> Acesso em 20/10/2019

⁵⁶Biografia Cláudio Barradas. Disponível em: <https://www.diarioonline.com.br/_noticia-368166-claudio-barradas-o-padre-que-se-dedicou-ao-teatro.html> Acesso em 20/10/2019

⁵⁷ Biografia Paes Loureiro. Disponível em: <<https://paesloureiro.wordpress.com/paesloureiro/>> Acesso em 20/10/2019.

Alemanha, Itália, Japão e publicação, também, em Portugal. Suas obras mais recentes são: *Pássaros da terra (teatro)*, 1999; *Obras reunidas* (4 volumes), 2000; *Do coração e suas amarras* (2001); *Fragmento/Movimento*, 2003 e *Água da Fonte*, 2006, todos pela Escrituras Editora; e *Au-delà du méandre de ce fleuve*, 2002, Acte-Sud, França.

Waldemar Henrique da Costa Pereira⁵⁸ (Belém PA 1905 - idem 1995). Compositor e pianista, escritor. Artista símbolo do Pará. Em sua homenagem, a cidade de Belém possui uma Praça e um Teatro que levam seu nome. Tem como obras, as toadas amazônicas *Cabocla Malvada* e *Foi Boto Sinhá!*, a valsa *Meu Último Luar* e o batuque amazônico *Tem Pena da Nega*; e *Meu Amor e Exaltação*. Nos anos 1940 vai à Argentina e ao Uruguai, no período, destacam-se pelo sucesso o registro de *Minha Terra*, por Francisco Alves, e *Tamba-Tajá*. Nessa época, participa da fundação da Sociedade Brasileira de Autores, Compositores e Editores de Música (Sbacem). Com o fim da guerra é comissionado como funcionário do Itamaraty e excursiona pela França, Espanha e Portugal, divulgando a música brasileira. Nessa condição viaja, entre 1953 a 1954, novamente pela Europa e por Paraguai, Uruguai e Argentina. Em 1956 grava seu primeiro LP, Dois anos depois apresenta sua versão musical de *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, e é eleito para a Academia de Música do Rio de Janeiro. Em 1965, é nomeado diretor do Departamento de Cultura da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Pará e assume a direção do Teatro da Paz, em Belém. No mesmo ano tem sua biografia escrita por José Claver Filho - *Waldemar Henrique: O Canto da Amazônia* - e publicada pela Fundação Nacional de Arte (Funarte). Em 1981 é eleito para a Academia Brasileira de Música.

⁵⁸ Biografia Waldemar Henrique. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa11959/waldemar-henrique>> Acesso em 20/10/2019