



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG**

Andréa Maria Favilla Lobo

**EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO:
O FAZER TEATRAL NAS TRAJETÓRIAS
DOCENTES**

Belo Horizonte, 2010



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG**

ANDRÉA MARIA FAVILLA LOBO

**EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: O FAZER TEATRAL NAS
TRAJETÓRIAS DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Escolar, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aracy Alves Martins.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Belo Horizonte, 2010



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

Tese intitulada “*Experiência e formação: o fazer teatral nas trajetórias docentes*”, de autoria de Andréa Maria Favilla Lobo, defendida e aprovada, em 17 de dezembro de 2010, pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras e professor:

Prof.^a Dr.^a. Aracy Alves Martins - Orientadora (UFMG)

Prof.^a Dr.^a. Marisa Martins Gama – Khalil – (UFU)

Prof.^a Dr.^a. Santuza Amorim da Silva – (UEMG)

Prof.^a Dr.^a. Lucíola Paixão Santos - (UFMG)

Prof. Dr. José Simões de Almeida Junior – (UFMG)

Dedicatória

Às duas mulheres de minha vida, Maria Rosa e Jardelina dos Santos, meu reconhecimento por suas trajetórias de luta e saber.

A Marcelo, amor e cúmplice em todos os projetos.

A meus filhos, Pedro, Federico e Marcelinho, que me trazem desafios constantes.

Agradecimentos

A Deus e às forças espirituais, combustível fundamental para a realização deste trabalho.

À orientadora, Aracy Alves Martins, pelo encontro, pela generosidade, pela paciência, pelo apoio, pela porta constantemente aberta, pela coragem, firmeza e imensa doçura.

A Marcelo e Marcelinho, por permanecerem firmes na falta e na saudade.

À minha família, pela compreensão e o apoio recebido.

À professora Lucíola Paixão Santos e à professora Marildes Marinho pela contribuição significativa no projeto de pesquisa.

À professora Magda Soares Becker, pela contribuição intelectual valorosa.

À professora Maria Alice Nogueira e ao Dute pelas valorosas aulas no Acre.

À Amanda e Pedrinho pela carinhosa acolhida no momento necessário.

A Federico, pela importante colaboração na organização dos dados desta pesquisa.

À professora Adriana Delgado Santelli, por assumir a coordenação do Curso de teatro.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas: teatro da Universidade Federal do Acre, pelo apoio na ausência.

Ao professor Mark Clark, pelo incentivo na hora certa e pelas significativas indicações de leitura.

Às professoras de arte do Acre, parceiras nesta pesquisa.

À Universidade Federal do Acre e à professora Andréa Dantas, coordenadora do Dinter, por viabilizar a realização deste Doutorado.

À Capes, pelo apoio econômico durante a permanência em Belo Horizonte.

A meu pai, pela presença no momento necessário.

À minha mãe, pela confiança.

À Joana e Dadá, pelas preces.

Ao Lilo e Pedro Luiz, pelo apoio financeiro.

Às queridas companheiras de jornada em BH, Socorro e Aline, pela atenção e acolhida.

A Alexandre, pela ajuda certa.

A menina aponta uma caneta transparente azul, como num encantamento capaz de paralisar a professora e voltar no tempo, voltar ao último ano das séries iniciais, quarta série inesquecível, potencializadora de uma experiência mágica de leitura. Da leitura do corpo, do gesto e do riso por meio de uma encenação teatral. Até ali não sabia que estava “fazendo teatro”. Que experiência aquela que agitava seu corpo, permitia improvisações. “De uma queda foi ao chão”, e eis que surge um desmaio inusitado que não existia no texto, mas se revelou no momento da encenação da história. A história era lida com os olhos, com a boca, com o corpo, com a imaginação, com o som e com a cor do vestido de chita que a menina usava para compor o figurino. As pessoas riam, mas não riam dela; riam do personagem. Diferente sensação de reconhecimento invadiu seu pequeno mundo de fracassos escolares.
(Andréa Favilla)

RESUMO

Este estudo trata da formação de professores e professoras que trabalham com teatro em aulas de arte, nas escolas estaduais do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na zona urbana de Rio Branco, Acre. Faz parte do campo de investigação sobre a formação docente e a escolarização do teatro, discutindo tanto as abordagens do teatro escolarizado quanto as possíveis relações entre os espaços de formação, ou seja, a universidade, a escola, o espaço teatral e os processos de socialização desses professores e professoras. O objetivo geral desta pesquisa é Investigar as razões pelas quais os(as) professores(as) de arte das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, que desenvolvem atividades teatrais, se tornaram professores(as) desse campo, identificando e discutindo o seu processo formativo, bem como as concepções que orientam seu trabalho, tomando como referência as teorias do ensino de teatro e as orientações curriculares para a Educação Básica na subárea de teatro. Compreendem-se os aspectos que permeiam as escolhas e preferências dos docentes, a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, de Bernard Lahire e da História Cultural, assim como se discutem os saberes docentes e as concepções de teatro, a partir das trajetórias de formação desses(as) professores(as). A pesquisa divide-se em duas etapas: na primeira etapa, de cunho quantitativo, foram aplicados questionários na população de professores(as) que trabalham com arte nas escolas Estaduais de Educação Básica da zona Urbana de Rio Branco/Acre. Também foram discutidas as concepções presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre os(as) professores(as) de teatro. Na segunda etapa, de cunho qualitativo, foram realizadas três tipos de entrevistas com as professoras selecionadas na primeira parte deste estudo. Os dados foram analisados a partir de categorias construídas posteriormente em relação com o referencial teórico discutido. A categorização possibilitou o levantamento de questões sobre: a identificação com a figura feminina e as escolhas pelo magistério; o saber da experiência nas práticas teatrais escolarizadas e a construção das preferências.

Palavras-chave: Escolarização do teatro, saber da experiência, formação de professores de teatro.

ABSTRACT

This study addresses the training of teachers who work with theater in art classes in schools of the second segment of the State Primary and High School, in the urban area of Rio Branco, capital of the State of Acre. It is part of the field of research on teacher education and schooling in theater, discussing both approaches: theater in school and also the possible relationships between the spaces of education, ie, college, school, theater space and the processes of socialization of these teachers. The main objective of this research is to investigate the reasons why the art teachers of public schools, in elementary and high school, who develop drama activities, became teachers in this field, identifying and discussing the formative process as well as the concepts that guide their work, making reference to the theories of teaching drama and curriculum guidelines for Basic Education in theater Sub-area. Understand the aspects that underlie the choices and preferences of teachers, from the theoretical perspective of Pierre Bourdieu, Bernard Lahire and Cultural History, as well as discussing the teachers' knowledge and conceptions of theater, from their training trajectories. The research is divided into two stages: at the first stage, focused on quantity, questionnaires were filled by the population of teachers who work with arts in State Basic Education Schools of the urban zone of Rio Branco, Acre. Also discussed were the concepts present in the National Curriculum on theater teachers. In the second stage, qualitative, there were three types of interviews with teachers selected in the first part of this study. Data were analyzed by categories built later in relation to the theoretical framework discussed. The categorization enabled the raising of issues: the identification with the female figure and the choices for teaching, the knowledge of experience in theatrical practices in school and the construction of preferences.

Keywords: Theater in school, knowing from experience, teacher training in theater.

RESUMEN

Este estudio aborda la formación de los docentes que trabajan con el teatro en clases de arte en las escuelas de la segunda sección estadual de enseñanza Primaria y Secundaria, en la zona urbana de Río Branco, capital del Estado de Acre. Es parte del campo de la investigación sobre la formación del profesorado y la enseñanza en el teatro, tanto discutiendo enfoques escolarizados como las posibles relaciones entre los espacios de la educación, o sea, la universidad la escuela, el espacio teatral y los procesos de socialización de estos maestros. El objetivo de esta investigación es indagar los motivos por los cuales los(las) profesores de arte de las escuelas públicas de primaria y secundaria, que desarrollan actividades de teatro, se convirtieron en maestros(as) en este campo, identificar y discutir el proceso de formación, así como los conceptos que guían su trabajo, haciendo referencia a las teorías de la enseñanza y los lineamientos curriculares para la Educación Básica en la subzona del teatro. Comprender los aspectos que subyacen a las decisiones y preferencias de los docentes, desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, Lahire Bernard y la historia cultural, así como discutir el conocimiento de los maestros y las concepciones del teatro, de las trayectorias de formación de los(las) maestros(as). La investigación se divide en dos etapas: la primera se centró en la cantidad; los cuestionarios fueron llenados en la población de los maestros(as) que trabajan con las artes en las escuelas públicas de Educación Básica de La zona urbana de Río Branco, Acre. También se discutieron los conceptos presentes en el Currículo Nacional sobre maestros de teatro. En la segunda etapa, una evaluación cualitativa, había tres tipos de entrevistas con los profesores seleccionados en la primera parte de este estudio. Los datos fueron analizados por categorías construidas más adelante, en relación con el marco teórico discutido. La clasificación permitió El surgimiento de cuestiones: la identificación con la figura femenina y las opciones por la enseñanza, el conocimiento de la experiencia en las prácticas teatrales en la escuela y la construcción de las preferencias.

Palabras claves: La escolarización del teatro, el saber de la experiencia, la formación del profesorado en teatro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIAS E INTERFACES DA FORMAÇÃO ARTÍSTICA E DOCENTE.....	19
1.1 Teatro ou Teatros: Um Olhar Diacrônico e Fragmentário.....	25
1.2 O Gosto pelo Teatro e a Herança de Classe.....	39
1.3 O Teatro no Campo da Arte.....	50
1.4 Alguns Aspectos sobre a Arte e o Teatro na Escola.....	52
1.4.1 Relações entre o Jogo e o Teatro na Educação.....	55
1.4.2 A Abordagem da Educação Dramática.....	59
1.4.3 O Jogo Teatral e o Jogo Dramático: Entre o Essencialismo e o Contextualismo.....	60
1.4.4 A Escolarização do Teatro.....	64
1.5 Teatro e Docência.....	67
1.5.1 O Teatro em Disputa.....	69

CAPÍTULO II

CENÁRIO DA PESQUISA.....	74
2.1 Cena 1: Ensaio para Encontros.....	77
2.2 Cena 2: As Encruzilhadas da Memória nas Narrativas das Professoras.....	79

2.3	Cena 3: Discursos que Atravessam os Processos de Formação Docente.....	87
-----	--	----

CAPÍTULO III

QUEM SÃO OS(AS) PROFESSORES(AS) QUE TRABALHAM COM ARTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE RIO BRANCO.....88

3.1	A Formação Inicial Universitária dos(as) Professores(as) de Arte e os Trabalhos Realizados nas Escolas de Rio Branco.....	89
3.2	O que Pensam os(as) professores (as) sobre o seu Trabalho com a Arte na Escola?.....	102
3.2.1	Motivos Relacionados à Formação Inicial/Contínua no Campo da Arte.....	106
3.2.2	Motivos Relacionados com a Identificação e o Gosto pela Arte.....	110
3.2.3	Motivos Relacionados à Experiência e Saber Docente.....	111
3.2.4	Motivos Relacionados à Concepção de Arte/Teatro.....	112
3.3	O Trabalho com Teatro na Escola como Atividade Extracurricular.....	114
3.4	Quem são os(as) Professores(as) que Trabalham com Arte em Rio Branco e como Administram uma Formação Contínua na Área.....	118

CAPÍTULO IV

UM SUJEITO A SER INVENTADO: A PROFESSORA DE TEATRO.....120

4.1	O que Arte quer dizer? Uma Leitura a partir da Capa.....	120
4.1.1	O Teatro como Conteúdo?.....	129

4.2	O Professor de Arte no Ensino Médio: A Escola como Espaço de Diálogo.....	136
4.2.1	Arte como Disciplina no Ensino Médio.....	141

CAPÍTULO V

	NARRATIVAS DE PROFESSORAS.....	151
5.1	A Figura Feminina e a Escolha pela Docência.....	152
5.2	As Experiências com o Teatro: Saber da Experiência e Trabalho Docente.....	164
5.3	A Escolarização das Práticas Teatrais.....	173
5.4	A Produção das Preferências.....	178
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
	REFERÊNCIAS	190
	APÊNDICES.....	200
	ANEXO	210

INTRODUÇÃO

A introdução deste trabalho deveria começar com reticências, pois penso que não há um início pontualmente marcado nas trajetórias humanas, e é por pedaços de minha trajetória que gostaria de começar este texto introdutório. Afinal, nada mais introdutório do que apresentar ao leitor quem o convida para esta caminhada. Quem me dera tivesse a liberdade acadêmica de começar por uma poesia, que não se enquadrasse apenas nas epígrafes e dedicatórias. Mas os desejos nos campos institucionais são demarcados pelos limites necessários para que possam ser traduzidos adequadamente, “sem derramar”, contidos nas frases específicas que possibilitem sua leitura, cada linha com o espaçamento adequado. Surge então meu esforço de artista/ professora/ pesquisadora “rebelde” ao atuar em outros palcos, espaços distintos e distantes do teatro, espaços escolarizados, e nisso me denuncio como artista. As palavras teimam em dançar no papel e são detalhadamente ordenadas, cada uma em seu lugar, para se discutir meu objeto de estudo: - “Menina! Seja mais comportada, não cabem metáforas e nem ambiguidades”, no máximo a lembrança de um afeto ou outro num registro de canto de página. Mas, numa teimosia desenfreada eu escolho investigar o que me incomoda, e é esta a minha história: o que me inquieta são as trajetórias de outros seres humanos, as maneiras, os “jeitos” de *gostar* disso ou daquilo, de *gostar* de fazer teatro. Inquietam-me aqueles que insistem em fazer teatro na escola, como cisma que também é paixão, que me belisca desde os tempos em que trabalhava como professora de arte. Por que fazer teatro? Mas que teatro é esse que desarruma carteiras, me indis põe com as coordenadoras da escola, me faz brigar com minha mãe e ser apontada como a vergonha da família? É o teatro encontrado nas entrelinhas das palavras ditas com força para uma turma de oitava série. Palavras e atos certos que possibilitaram encontros entre meus alunos e eu, numa sala de aula escondida no fundo de um corredor. Plantei cadinhos de sonhos na cabeça daqueles meninos, que se dispuseram a sonhar comigo, um sonho sonhado de coisa boa, de *boniteza* encontrada na minha prática como professora do ensino fundamental das escolas públicas de Vitória. A história poderia terminar por aí. Para quê se inquietar tanto? Vasculhar entulhos, procurando “sarna pra se coçar”? Até onde alcançam as mãos

de quem acredita no que faz? Essa insistência me levou a muitos lugares, me levou ao Acre.

As professoras que são citadas nesta pesquisa, parceiras fiéis que se dispuseram a compartilhar comigo pedaços de suas trajetórias, ainda não existiam no meu pequeno mundo da região Sudeste. A periferia pode ser o centro, dependendo de como eu olho para o que me interessa: de um olhar certo para o Norte, levada pela bússola da vontade do teatro, entrei de corpo e coragem na Universidade Federal do Acre. E como artista/professora/pesquisadora, levei as malas e as marcas de minha trajetória para ser a primeira professora do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro, da região Norte.

Durante minha trajetória como atriz e professora de arte, inquietavam-me o discurso sobre a relevância do teatro na vida de alguns professores e professoras com quem conversava informalmente. Nessas conversas, compartilhei, por poucos momentos, a importância do fazer teatral em suas trajetórias. Ao relembra-rem e relata-rem sobre o teatro em suas vidas, seja como aluno, ator ou diretor, revelavam cenas que se destacavam na memória e no tempo.

A inquietação inerente aos artistas acomete também os professores de arte nas escolas? Como os docentes lidam com os processos de incompletude da arte? Com as inquietações dos momentos de criação? Inquietações que nos arremessam para dimensões produtivas, realizando projetos não tão seguros e nem tão firmes. O terreno movediço do campo da arte produz reações na escola. A reação da escola vai na direção de soluções que podem ser didatizadas e controladas. Lidar com a regulação e com os processos de institucionalização, que em muitos momentos podem engessar o saber artístico no cotidiano escolar, torna-se um desafio constante para os docentes mais inquietos. É nessa inquietude que emergem também processos de formação docente. São deslocamentos gerados pelo ir e vir entre espaços de produção de saberes sobre teatro e sobre se tornar professor de teatro. Um dentro e fora da escola, da universidade, dos espaços culturais, das casas de espetáculo e dos grupos de teatro.

Como se “forja” um professor que ensina teatro na escola? Quais os desenhos traçados por professores e professoras nesta região da Amazônia Ocidental que

trabalham com o teatro em suas aulas de arte? Que subjetividades são essas, engendradas no encontro com o outro, na sala de aula e fora dela?

Este estudo trata da formação de professores(as) que trabalham com teatro em suas aulas de arte nas escolas Estaduais de Educação Básica da zona urbana de Rio Branco/Acre. Faz parte do campo de investigação sobre a formação docente e a escolarização do teatro, discutindo tanto as práticas teatrais escolarizadas quanto as possíveis relações entre os espaços de formação, ou seja, a universidade, a escola e o espaço teatral.

Mas uma questão se torna fundamental para a contextualização deste trabalho, a saber: existe teatro no Acre?

A emergência de manifestações teatrais no Estado do Acre foi marcada por características de resistência e crítica social. Os movimentos que se consolidaram, a partir do final dos anos 1970, por meio das produções teatrais de grupos amadores, imprimiram, principalmente em Rio Branco, um cenário propício para que o fazer teatral se tornasse também espaço informal de aprendizagem do teatro. A educação informal do teatro se deu em um contexto em que as características culturais da região foram amplamente exploradas por esses “artistas/professores”. O espaço de criação teatral se configurava em escola e laboratório onde o fazer e o refletir emergiam em meio a uma necessidade expressiva de “falar sobre suas próprias coisas” por meio da cena, tais como: a realidade dos seringais, os povos da floresta e a questão ambiental(CALIXTO MARQUES, 2005).

Pensar o teatro no Acre remete a uma lógica diferente do que ocorre nos grandes centros. A compreensão das práticas teatrais nesta região aponta para movimentos que se referem às condições de emergência de tais práticas, num contexto marcado pela história dos movimentos sociais e de um desejo de falar sobre si. O discurso construído por parte de grupos de teatro no Estado foi discutido por Calixto Marques (2005) em sua obra: “A Cidade encena a Floresta”. Nesse estudo, foi selecionado o teatro acreano do período de 1975 a 1985, e muitos personagens que fazem parte hoje do cenário político estadual e nacional estão presentes na composição dos grupos narrados pela pesquisadora. É o caso do professor Dr. Henrique Silvestre Soares, atualmente pesquisador da área de literatura infantil e de Práticas de leitura da Universidade Federal do Acre Soares (1995 e 2007), mas também dramaturgo e

ex-diretor e ator do grupo de teatro Cirkistilo.

A emergência de tais manifestações teatrais é apontada por Calixto Marques, numa perspectiva em que o crescimento da vida urbana na capital do Estado, devido às mudanças sociais ocorridas no deslocamento das comunidades rurais para a cidade, acarretou as condições propícias para um tipo de teatro político e de propaganda, com elementos épicos presentes em sua dramaturgia. A compreensão sobre as características das populações rurais na Amazônia passa por um cenário bem distinto das comunidades rurais do eixo Sudeste-Sul do país, tendo em vista que o “campo” é caracterizado nessa parte do país pela floresta densa, com suas comunidades tradicionais, ou seja, os índios, os ribeirinhos, os seringueiros. São esses os temas que povoaram o universo imaginário dos homens e mulheres da região, sendo apropriados por seus filhos e filhas, assim como por grupos de teatro amador da capital. A temática une os grupos numa prática teatral impregnada de um discurso político de resistência em que o teatro tem por finalidade muito mais a possibilidade de uma transformação social do que estética. Grupos como Semente, Testa, Sacy, Gextu, Cirkistilo, Apuí, Adsaba, Verso, De Olho na Coisa, são alguns exemplos citados e discutidos nesse estudo de referência desenvolvido pela pesquisadora acreana. O trabalho quase que arqueológico em busca da história viva dessas práticas teatrais, assim como a reconstituição de pistas por meio dos discursos de alguns de seus componentes e dos roteiros das peças realizadas no período, revela ao leitor a riqueza dessas manifestações que, de uma forma *despudorada* e afirmativa, travam um intenso diálogo com o espectador de sua região.

Havia um elo comum que mantinha todos esses grupos em constante atividade neste cenário teatral: a construção de um discurso sobre a realidade local, sobre a história dos habitantes da floresta. Com a relevância dessa preocupação, tornou-se secundária ou até ignorada a observação de certas estruturas cristalizadas na história da literatura dramática. Não havia espaço, tempo e muito menos contexto e sombra da tradição literária que orientassem esses escritores a seguirem e mesmo conhecerem modelos de composição. A construção seguiu o pendor natural da temática, a denúncia imbuu-se do gênero narrativo, na palavra épica e no universo paradigmático, aliando-se ao mundo lendário, à sabedoria popular da região (CALIXTO MARQUES, 2005, p.81).

Muitos grupos que surgiram naquele momento histórico já não existem mais; todavia, os frutos de tais práticas, mesmo que de forma fragmentada, produziram outros espaços de criação e de formação tanto de espectadores quanto de atores. A Federação de Teatro Amador do Acre, Fetac, citada na referida obra, hoje se apresenta como Federação de Teatro do Acre e caminha numa direção em que os interesses giram em torno da formação de ator e da busca de uma profissionalização e estética própria, procurando fortalecer os grupos a ela associados. São produzidos festivais de teatro de que participam não só os grupos pertencentes a outros municípios do estado, mas também espetáculos e artistas provenientes de diversas partes do Brasil. O Sesc se apresenta como importante parceiro nesta empreitada e possui um teatro de arena que é compartilhado com os grupos locais, além de promover projetos nacionais tais como o “palco giratório”, “dramaturgia”, dentre outros. Alguns grupos continuam no cenário local desde o “século passado”, como o “De Olho na Coisa”, e outros também fazem parte da produção cultural da capital, tais como: o Vivarte; o GPT; o Camalearte; a Cia. Garatuja, a Cia. Vice-Versa, dentre outros, assim como personagens importantes daquele período, hoje pertencem aos quadros da política estadual de cultura e do movimento artístico do Acre, tais como: Lenine Alencar, ex-presidente da Fetac e diretor da Cia. Vice-Versa e Clarisse Batista, ex-membro do grupo Semente e atualmente diretora da Usina de Artes João Donato. A Usina de Artes é um espaço extremamente importante em termos de formação de público e de atores, possui cursos livres de teatro, cinema, música e artes visuais; além disso, é um importante polo de diálogo entre artistas, grupos conceituados nacionais e a comunidade local. O trabalho desenvolvido pela Usina proporciona ao público e aos artistas locais apresentações de espetáculos de grupos com relevante trabalho na área de teatro no que tange a pesquisa e experimentação, além de oferecer oficinas e capacitações coordenadas por estes mesmos artistas. A Usina possui também um teatro, uma pequena galeria de artes e laboratórios para aulas específicas.

Numa outra direção, a Universidade Federal do Acre, com a implantação do curso de Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro possibilitou a emergência de novos espaços e núcleos de estudo em teatro, voltados para a pesquisa de formação de público, professores e atores. Profissionais que já desenvolviam práticas fora da universidade, como a diretora de teatro Adriana Santelli e sua Cia. Irreverentes,

somaram-se aos quadros da UFAC, desenvolvendo pesquisa no campo da cena contemporânea, o “NUPECC”. O grupo “Nóis da Casa”, coordenado pela professora do curso, Valeska Alvim, desenvolve importante trabalho na montagem de espetáculos com alunos da universidade, favorecendo a formação de corpo técnico e o diálogo com a comunidade local, assim como o “Núcleo de Teatro Experimental”, núcleo de pesquisa coordenado por esta pesquisadora e pelo professor Marcelo da Silva Murilo, cujo objetivo é investigar os processos de aprendizagem do teatro e a pesquisa da cena como espaço de formação docente.

Outros grupos de teatro também fazem parte do cenário estadual: são os grupos das cidades do interior que realizam práticas teatrais em seus municípios, utilizando temáticas principalmente voltadas para a vida cotidiana, explorando de forma enfática o gênero cômico em seus espetáculos. A análise de algumas dessas produções foi alvo de estudo apresentado no “VI Colóquio Internacional de Etnocologia”, em agosto de 2009.¹

Assim, é nesse contexto teatral que se configuram as práticas com o teatro na escola realizadas por algumas professoras que participam do movimento de teatro acreano. No entanto o encontro com os sujeitos desta pesquisa não ocorreu no seio dessas práticas artísticas, e sim, na Universidade Federal do Acre. Por meio do Programa Arte na Escola², durante os encontros realizados com os professores e professoras participantes deste programa, uma realidade se configurou: as professoras e professores, em sua maioria, não possuíam formação inicial em Licenciatura na área de arte, mas, sim, em licenciaturas como: História, Letras e Pedagogia.

Dentre as professoras que atuavam com o componente curricular arte, todas da Rede Pública Estadual do Acre, algumas relataram que trabalhavam apenas com o teatro. Nas narrativas das professoras que trabalhavam com o teatro em suas

¹ Cf: LOBO, A. M. F.; ALVIM V. R.; ENCARNÇÃO, F. L. Um olhar sobre a quadrilha no acre: transfiguração de uma festa. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ETNOLOGIA, 6. 2009, Belo Horizonte. *Resumos dos trabalhos apresentados.* Disponível em: <www.coloquioetnologia.blogspot.com>. Acesso em: 26 de novembro de 2010.

² Este programa faz parte das ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Cultura da UFAC e o Instituto Arte na Escola e tem por objetivo qualificar o ensino da arte no Estado do Acre por meio de projetos de: formação continuada, midiateca e prêmio escola cidadã. Este prêmio visa incentivar as práticas das professoras de arte em sala de aula por meio da seleção de relatos de experiências pedagógicas.

escolas, revelou-se que as práticas da maioria das professoras eram baseadas em saberes produzidos por meio de experiências com o fazer teatral, em espaços informais de aprendizagem teatral, que iam desde grupos de teatro até igrejas, oficinas de arte, associação de moradores, sindicatos, etc. Tal realidade se configurou como um possível foco de investigação contextualizando o cenário que será apresentado com o desenvolvimento deste estudo. Nesse sentido, esta tese organiza-se, a princípio, em cinco capítulos.

No capítulo I, são discutidas as relações entre o teatro e a docência, considerando as diversas concepções de teatro, os aspectos do teatro no campo da arte, da escolarização do teatro e os processos de socialização dos sujeitos sociais.

No capítulo II, é descrito o percurso metodológico: o campo de investigação, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a organização das análises das duas etapas da pesquisa.

No capítulo III, é apresentado o resultado das análises da primeira etapa do estudo: o contexto de atuação dos professores e professoras que trabalham com a arte nas escolas de Rio Branco, as escolhas dos conteúdos, o perfil profissional e as expectativas em relação à atuação como professor(a) de arte nas escolas.

No capítulo IV discute-se o perfil dos(as) professores(as) de teatro e as concepções de arte e teatro presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Referenciais Curriculares Estaduais, tanto do segundo ciclo do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

No quinto e último capítulo são analisados os depoimentos das professoras que trabalham com teatro em suas aulas de arte a partir das seguintes categorias: a identificação com a mãe ou professora, a condição social, as experiências com o teatro; a escolarização das práticas teatrais e a produção das preferências.

Por fim, apresento algumas reflexões à guisa de finalização do trabalho considerando, contudo, que, apesar das possíveis contribuições que esta pesquisa possa trazer para o campo da formação de professores(as) de arte, ainda há muitas lacunas a serem preenchidas por meio de futuros estudos na área.

CAPÍTULO I

O professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta.

(LARROSA, 2006, p.140)

TRAJETÓRIAS E INTERFACES DA FORMAÇÃO ARTÍSTICA E DOCENTE

Os critérios que são utilizados para determinar as escolhas das pessoas no cotidiano, seja num simples ato de consumo de um objeto qualquer oferecido pelo mercado, até as decisões que envolvam os processos de formação profissional, são considerados pelo senso comum³ como atos livres e independentes dos sujeitos. Estudos sobre a constituição das habilidades humanas problematizam o caráter inato das habilidades que podem ser compreendidas também como talentos divinos ou predisposições genéticas:

A concepção essencialista, com seu caráter inatista, determinista e naturalizado, em suas duas vertentes - divina e biológica/genética – faz-se muito presente, no senso comum, quando se busca compreender a existência de uma habilidade qualquer, sendo o modo de explicação mais corriqueiro. Pensa-se que as habilidades podem aparecer espontaneamente, que o que se vê é a manifestação de algo que já era possuído naturalmente. Acredita-se que os contextos são apenas elementos estimulantes, canteiros onde pode brotar a semente escondida. As habilidades são vistas como “Belas Adormecidas” que um dia poderão acordar. (BUENO, 2000, p.18)

Nessa perspectiva, as pessoas escolheriam objetos e experiências com as quais se identificassem, independentemente dos condicionantes externos e internos, ou seja, das variáveis sociais e psicológicas, por exemplo, que poderiam afetar e até mesmo condicionar efetivamente suas decisões e trajetórias.

³ Bourdieu *apud* Bueno (2000, p.18), atribui ao senso comum o conceito de “doxa”, definindo-o como próprio do conhecimento prático que está no princípio da experiência ordinária do mundo social e que diz respeito ao conjunto de opiniões comuns, crenças estáveis, idéias recorrentes, tomadas como evidentes por si próprias, sem discussão.

Os processos de identificação dos sujeitos com os objetos e até mesmo com as pessoas, no âmbito científico, constituem um tema complexo, que pode ser abordado por diversos campos de conhecimento. Dentre eles, o campo da sociologia possui significativas contribuições teóricas para a abordagem de questões que se referem tanto aos processos de socialização de determinados grupos, quanto reflexões sobre possíveis impactos desses processos na vida profissional dos sujeitos sociais.

Neste trabalho considerou-se o olhar da sociologia como referência para o tratamento tanto das questões relacionadas à educação no campo da formação de professores(as) e seus processos de socialização quanto para os aspectos da linguagem no que tange à arte na escola e ao teatro na escola.

Sendo assim, questões que dizem respeito tanto às escolhas dos sujeitos em relação à profissão docente, mais especificamente aos processos de identificação com determinadas formas artísticas em seu trabalho com a arte na escola, como à análise de aspectos em sua trajetória de formação que interferem nesses processos de identificação, são itens a serem discutidos neste estudo.

Quais seriam os fatores que efetivamente interferem nas escolhas dos sujeitos participantes desta pesquisa em relação a essa ou aquela forma artística, em se reconhecer como professor ou professora de arte, mesmo sem possuir uma formação na área? Quais os elementos marcantes em seu discurso que apontam para um trabalho específico com o teatro na escola? Qual o perfil esperado para o professor de arte que pode ser identificado a partir da análise das referências curriculares oficiais?

Tais questões se tornam complexas principalmente numa conjuntura em que as condições pareçam extremamente coercitivas, ou seja, em contextos institucionais em que, a princípio, o sujeito não tenha escolhido realizar determinada função na escola, situação em que se enquadram inúmeros docentes neste país, que, por força de lei e pela falta de profissionais com formação específica na área de arte, são obrigados a assumir a função de professor(a) de arte, e que, mesmo assim, usam *táticas* que se configuram como escolhas por uma determinada forma artística, num processo de identificação com ela, no caso, o teatro.

Os discursos presentes no cotidiano, expressos pelo senso comum, principalmente em relação a escolhas artísticas, sobre saber o que é ou o que não é teatro, se algo é bonito ou feio, se agrada ou não aos olhos, são escolhas relacionadas ao gosto, consideradas “naturais” e pertencentes ao *estilo* de cada um. É o famoso *gosto não se discute*. Desmontar o *natural*, revelar suas partes menos visíveis, analisar os efeitos dos discursos naturalizados sobre as práticas de subjetividades que transitam nos campos da arte e da educação, do teatro e da escola, assim como discutir os processos que constituem a formação de professoras que trabalham com o teatro na escola, investigar suas “escolhas naturais”, apresentam-se como interesses centrais deste estudo.

Dessa forma, é necessário tecer algumas reflexões teóricas que contribuirão de modo significativo para a compreensão dos processos formativos dos docentes participantes desta pesquisa, assim como os aspectos que, nos processos de socialização desses sujeitos, interferem em suas escolhas artísticas no campo escolar.

No primeiro momento, será discutido o próprio conceito de teatro a partir de recortes em suas diferentes formas no decorrer da história, considerando o caráter dinâmico da compreensão de teatro, impedindo a conceituação única de um tipo, mas distinguindo diferentes *teatros* de acordo com a dinâmica do campo da história do teatro ocidental. Essa discussão se justifica na medida em que, nas duas etapas desta pesquisa, professores e professoras foram colocados diante de questões que, direta ou indiretamente, referiam-se às representações que eles(as) construíram sobre o teatro. Seja ao responder aos questionários, numa situação um pouco mais direta e objetiva, seja durante as situações de entrevista, os docentes foram instigados a elaborar respostas sobre o que faziam, suas escolhas e experiências com o teatro na escola e em suas trajetórias de vida. Foram consideradas as respostas dadas à pesquisadora numa perspectiva produtiva, dinâmica, em que as representações sociais sobre o que era ou não considerado teatro para cada uma delas constituíam não só indicadores individuais, mas discursos produzidos numa determinada configuração social, ou seja, discursos que faziam parte de um tempo e de um lugar ocupado por elas na relação com outras pessoas nos diversos espaços sociais, na família, na universidade ou na escola. Nesses espaços, em contato

muitas vezes com seus pares, realizaram experiências com o teatro e por meio delas construíram saberes.

São espaços considerados *comunidades de práticas* (LAVE and WENGER, 1991, WENGER,1998 *apud* MARINHO, 2010)⁴. Os autores citados desenvolveram o conceito de: “*comunidades de práticas* como uma idéia central na discussão sobre os processos de aprendizagem, nos quais a experiência é um fator primordial no aprendizado contextualizado. “[...] As comunidades de práticas são espaços sociais em que os sujeitos trocam experiências com seus pares, e por meio disso aprendem.”

No segundo momento, a discussão em torno da construção social do gosto e das preferências no campo da arte auxiliará na compreensão das dinâmicas que pertencem ao âmbito das identificações e escolhas dos sujeitos. Para tanto, partiremos da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. Considera-se, no entanto, que o olhar exclusivo da sociologia de Bourdieu (1983) não é suficiente para a compreensão das diferentes formas de apropriação da cultura no que se refere aos sujeitos, seus afetos e relações, assim como sua concepção sobre cultura popular e a forma como as classes populares se apropriam dos bens culturais considerados legítimos não contempla os fenômenos sociais analisados a partir dos depoimentos dos professores e professoras participantes deste estudo. Para tanto, serão significativos os estudos de Bernard Lahire e da História Cultural, no que diz respeito não só aos processos de socialização como à discussão a respeito das formas com que os docentes se apropriam do teatro na escola. Assim como se torna necessário considerar as contribuições teóricas de Michel De Certeau (2003) das *táticas* constituídas pelos sujeitos em relação às *estratégias* dos campos institucionalizados em que se dá o trabalho com a arte na escola. Nessa perspectiva, as estratégias ocorrem no campo da macropolítica, das visibilidades, são identificáveis como políticas de ação no contexto social. São campos de disputa em que as relações de poder-saber se dão e, portanto, são discursos distinguíveis que marcam um

⁴ Cf. MARINHO,M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, v.10,n.2,p.363-386, set.2010/dez.2010.

determinado campo, pois permanecem demarcando um lugar independente do tempo:

[...] Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (DE CERTEAU, 2003, p.47)

Sendo assim, no âmbito das instituições escolares os gestores públicos lidam com a obrigatoriedade legal do ensino da arte na educação básica utilizando a seguinte estratégia: apesar da ausência de docentes sem a formação inicial específica para desenvolver o trabalho com a arte na escola, é necessário que esse ensino seja garantido; assim, “sugere-se” a certos professores que complementem sua carga horária nas escolas assumindo tal função.

Em contrapartida, as táticas pertencem ao campo micropolítico, dos processos instituintes, são discursos não demarcados por nenhum lugar, que se dissolvem nas práticas sociais cotidianas, são decisões, ações, desvios, rupturas que não se instituem nem se generalizam demarcando e constituindo um determinado campo. Como um pulo do gato que aproveita a oportunidade de distração do pássaro e sorrateiramente rouba-lhe a vida, deixando apenas vestígios, dificultando a reconstituição da cena do crime. São as professoras que, mesmo numa situação imposta pela gestão escolar de assumir uma função para a qual não foram inicialmente preparadas, driblam as circunstâncias no cotidiano escolar, em que decisões, escolhas e preferências são assumidas e justificadas na construção de uma função estranha à sua, revertendo uma situação a princípio imposta a seu favor. Dessa forma:

[...] Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. [...] O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os

transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. (DE CERTEAU,2003,p.47)

Dialogando com outro autor, Felix Guattari, sobre os processos de homogeneização que ocorrem nos espaços macropolíticos, pode-se inferir também que as estratégias ocorrem numa direção em que as subjetividades são produzidas como numa fábrica em massa, constituem processos que tendem a homogeneizar práticas e discursos delimitados em campos em que as verdades são instituídas. Tais processos de homogeneização são mais visíveis, pois ocorrem nas instituições sociais, demarcando um território: verdades sobre a família, o sexo, a religião, a cultura, verdades sobre a arte e o teatro na escola.

O movimento contrário aos processos de homogeneização é denominado por Guattari de processos de singularização que ocorrem no campo micropolítico; é a produção de singularidade, são as táticas, os modos de fazer dos mais fracos, como diz De Certeau, os processos que surgem na contramão, desvios, quase invisíveis, pois não se constituem como espaços demarcados e discursos instituídos. As táticas ocorrem no plano micropolítico, no seio dos processos de produção de singularidades, pois:

Os processos de singularização dizem respeito, sobretudo, a uma resistência, a possibilidade de criação e expressão de vida, de autonomia existencial. Essa possibilidade de singularização se dá no que Guattari chamou de nível micropolítico. É nesse nível que se estabelecem os fluxos, as intensidades. São movimentos em vias de se instituir que se configuram não no plano visível, mas coexistem com ele. O domínio de sua política de desejo se dá no campo do social e seu desenho em nível molecular. [...] Ao mesmo tempo, o nível macropolítico se configura no plano das visibilidades, é o instituído, é o plano dos territórios, “imagem da paisagem reconhecível *a priori*”. Os dois níveis, o micropolítico e o macropolítico, não se excluem, mas coexistem nos processos de produção de desejo no campo social. O macropolítico se inscreve em nível molar, está na dimensão das visibilidades, do instituído. [...] O micropolítico se inscreve em nível molecular, do que está em vias de se constituir, ou seja, o nível molecular é o espaço em que se processam os conflitos, as lutas, as intensidades.(GUATTARI, *apud* LOBO, 2000, p.23).

Por fim, consideram-se fundamentais as reflexões em torno do campo do teatro na educação e na arte, destacando as peculiaridades inerentes a estas duas dimensões nos movimentos de distanciamento e de aproximação do teatro que se

faz dentro e fora da escola e as relações desse fazer com os processos formativos docentes.

Sendo assim, a continuidade dessa trajetória se localizará temporariamente nos desenhos iniciais deste campo em movimento: o teatro.

1.1 Teatro ou Teatros: um Olhar Diacrônico e Fragmentário

Compreende-se a complexidade que envolve qualquer tentativa de se conceituar determinado objeto, principalmente em se tratando de arte, sem correr riscos de reduzir ou simplificar ao extremo objetos que se constituem de forma dinâmica no campo histórico e social, por meio das práticas realizadas por pessoas reais e não abstratas. Em outras palavras, o desafio é: conceituar, sem *aprisionar*, esta arte que se transforma e é transformada a partir das relações que se estabelecem em diferentes lugares e tempos; logo, não há intenção de esgotar o assunto, e sim de iniciar uma reflexão a partir de recortes teóricos que possam dialogar com este estudo.

De início pode-se considerar teatro tanto o espaço arquitetônico em que se apresentam os espetáculos, ou seja, o prédio teatral, quanto a própria representação realizada por atores num palco, ou em outro espaço cênico qualquer, para uma plateia. Quando digo: “eu vou ao teatro”, posso estar a caminho do espaço arquitetônico que se reconhece como teatro ou indo assistir a um espetáculo teatral, não necessariamente representado num espaço cênico convencional.

Nessa perspectiva, quatro aspectos podem contribuir para a definição do que se compreende como teatro e, conseqüentemente, a que *tipo de teatro* se está se referindo, a saber:

- 1) as características arquitetônicas e cenográficas dos espaços onde a representação ocorre;
- 2) o tratamento que é dado ao texto teatral na montagem do espetáculo;
- 3) a forma com que se realiza a encenação, a partir dos trabalhos dos atores e do diretor, ou vice-versa;

4) a relação do espetáculo com o espectador: a recepção.

As características presentes nesses quatro aspectos sofrem mudanças significativas no decorrer da história do teatro no Ocidente, assim como possuem determinadas peculiaridades de acordo com o contexto social de que fazem parte.

A título de exemplo, pode-se citar a configuração do teatro medieval. Nesse período histórico, as representações eram realizadas simultaneamente em carroças, nas praças e ruas das cidades, o texto tratava de temas relacionados com o mundo cristão, nem sempre com uma autoria identificada, e os atores eram geralmente pertencentes à Igreja Católica, a corporações ou *guildas*⁵.

Essas características imprimem ao teatro europeu ocidental do período uma finalidade *didática* presente não só nessa modalidade artística, mas também nas artes plásticas, ou seja, ensinar a um povo, em sua maioria analfabeto, a religião cristã por meio da arte:

[...] Mas o drama cristão surgiu inevitavelmente como resposta ao problema prático de levar a religião a um povo iletrado, incapaz de entender os responsos latinos e a Bíblia latina de São Jerônimo. [...] Os espetáculos se tornaram cada vez mais elaborados e as representações dramáticas começaram a ganhar diálogos salmódicos precedidos e seguidos por grandes hinos latinos, pois mais uma vez, tal como na Grécia e no Oriente, não era possível separar o primitivo teatro medieval da música e da poesia lírica. Assim, a transposição visual dos Evangelhos, que começara nas artes plásticas (na escultura, na pintura e nos vitrais), atingiu seu clímax no drama. (GASSNER, 1974, p.159).

Esse teatro emerge no interior do edifício religioso, mas não se mantém dentro dele por muito tempo, avançando para as praças e ruas das cidades medievais. Sobre este aspecto comenta o autor:

[...] Em outras palavras, aqui estava o teatro desenfreado, ocupando toda uma comunidade ao invés de estar confinado a alguns edifícios determinados na cidade e a um público frequentador selecionado. Por toda a Europa tais espetáculos se repetiam com grande vivacidade. Em diversas cidades da Inglaterra cada guilda comercial assumia a responsabilidade pela apresentação de uma única peça (exceto em algumas poucas cidades onde eram usados palcos permanentes) em carroções, estruturas de dois andares sobre rodas com o compartimento inferior reservado como uma espécie de camarim. A não ser quando dois desses carros alegóricos eram

⁵ Embora tais manifestações teatrais fossem predominantes, outras manifestações espetaculares também ocorriam fora da Igreja, nas feiras e ruas das cidades.

usados ao mesmo tempo, cada palco ambulante aparecia numa hora e num local determinados, apresentava sua peça em alguma outra rua ou praça. (GASSNER, 1974, p.164)

Observa-se a finalidade didática relacionada às representações teatrais, ou seja, a organização de determinados conhecimentos que necessitavam ser transmitidos para um grupo de pessoas, inicialmente num espaço físico religioso. Certamente não estamos descrevendo a escola como a conhecemos nos dias de hoje. Trata-se, sim, da Igreja, utilizando as montagens espetaculares de trechos bíblicos, com a finalidade de promover a aprendizagem de um mundo cristão. Para tanto, os conteúdos bíblicos sofreram a adaptação necessária, a fim de que pudessem se transformar em dramatizações.

O interesse imediato não era no teatro em si e em suas possibilidades estéticas. A *estratégia* da Igreja Católica era utilizar o teatro como meio para a aprendizagem de conteúdos religiosos e, nesse sentido, era permitido e incentivado. No entanto, essa finalidade “didática” é transfigurada por meio das *táticas* das corporações, que se apropriam do teatro a seu modo, e o que no primeiro momento era meio de se atingir um objetivo religioso transforma-se em fim: o espetáculo “rouba a cena”. É nessa perspectiva que o teatro medieval avança para fora do átrio da Igreja, ganhando ruas e praças.

Analisando com cuidado o campo do teatro ocidental europeu nesse período, percebe-se que o teatro perde o *status* que possuía no mundo antigo, pois suas práticas são relacionadas ao paganismo de um *mundo em decadência a ser reescrito pela tinta do clero*. Uma nova constituição cultural se delineava sob os auspícios da Igreja Católica que, interessada em construir seu *novo mundo cristão*, utilizava-se da arte para divulgar o saber religioso. O teatro então ganha um novo *status*, um *consentimento de existência*, já que possuiria um fim *útil*. O apelo ao *útil*, a uma finalidade “didática”, justifica e delimita a importância da utilização do teatro para transmitir um conteúdo moral ou para ilustrar um tema considerado mais importante do que a própria linguagem artística.

Tomando-se, evidentemente, as devidas precauções históricas e estéticas, já que as práticas teatrais desenvolvidas pelo medievo não podem ser diretamente transpostas para o Brasil do século XVI, é interessante notar como as primeiras manifestações teatrais no Brasil Colonial, desconsiderando as manifestações

artísticas dos grupos indígenas que aqui já habitavam, deram-se por meio do *teatro de catequese*, ou seja, o teatro religioso praticado pelos jesuítas. A finalidade não era idêntica à da Europa medieval, mas semelhante. O objetivo seria a dominação cultural dos nativos, a partir da conversão religiosa patrocinada pela Igreja Católica. Também são os jesuítas os responsáveis pelo surgimento das primeiras escolas no Brasil.

Os efeitos das práticas teatrais realizadas nas escolas no período do Brasil Colonial podem ser percebidos ainda na época atual:

O “teatrinho de colégio”, expressão paradigmática que se constitui num estigma educacional, geralmente associado às festinhas e comemorações, tem origem no atendimento aos interesses da nobreza e da aristocracia no Brasil colônia. Ora apresentado na vertente religiosa, quando das comemorações natalinas e de páscoa, ora na vertente leiga, quando das homenagens e recepções, o teatrinho se caracteriza por um ensino tradicional que responde à formação elitista imperial. (GIL, 2004, p.176)

A afirmação da importância do teatro na escola como algo útil relacionado a uma finalidade didática, ou pior, vinculado a determinadas ações de cunho ilustrativo, ainda é um discurso aceito em nossas escolas do século XXI. No entanto, reconhecer que a origem dessas práticas teatrais comemorativas se encontra em um tempo histórico específico ou relacionada com certa classe social é tarefa extremamente delicada. Em outras palavras, é necessário considerar que também outras causas sociais poderiam estar relacionadas com as práticas do “teatrinho de colégio”. Concordamos com o autor quando ele afirma que o “teatrinho na escola” está associado a um ensino tradicional. É fundamental, porém, uma análise mais aprofundada no que diz respeito a relacionar diretamente tal prática como efeito das relações políticas e sociais presentes no período do Brasil colonial.

Existem ainda outros aspectos que interferem diretamente nas reflexões acerca das diferentes concepções de teatro, principalmente a partir da escolha de que elementos destacar para tal elaboração conceitual. Considera-se o teatro uma arte extremamente efêmera, quando se leva em conta apenas o espetáculo teatral, ou seja, a montagem de uma peça a partir, ou não, de um texto, com a utilização de elementos cenográficos, musicais, gestuais e de figurino. A reconstituição de tal apresentação, ocorrida em determinada época e local, nunca poderá ser retomada, a não ser seus vestígios. O que permanece, dependendo da época, são registros de

imagens, fotografias ou pinturas, cartazes, textos críticos e principalmente a dramaturgia, que não traduz de forma direta a encenação do espetáculo.

Nesse ponto, o tratamento dado ao texto teatral no espetáculo merece ser melhor apreciado. E é justamente a partir da compreensão da dramaturgia considerada como “objeto artístico”, tanto para o teatro como para a literatura, que foram elaboradas teorias que alimentam não só o campo da crítica literária, mas também a própria história do teatro ocidental. Pode-se inicialmente encontrar elementos de valorização do texto teatral em detrimento do espetáculo no Ocidente, principalmente em Aristóteles, quando esse autor define a tragédia em sua “Arte poética”. A *Poética* se torna combustível para a elaboração de diferentes concepções de teatro, no que se refere não só à associação a determinadas tendências que valorizam o texto em detrimento do espetáculo, mas à problematização da forma correta de se escrever um texto para o teatro. Tal discussão foi ponto alto nas tendências presentes no teatro do século XIX com a *peça bem-feita*⁶.

No capítulo VI da *Poética*, Aristóteles define a tragédia e suas partes, conceituando certos elementos que são considerados por ele fundamentais. Ao final do capítulo, o autor afirma enfaticamente a superioridade do texto da tragédia sobre os atores e a encenação: “Sem dúvida a encenação tem efeito sobre os ânimos, mas não faz parte da arte nem tem nada a ver com a poesia. A tragédia existe por si independentemente da representação e dos atores. [...]” (ARISTÓTELES, p.298)

Aristóteles entendia que a tragédia se compunha de partes que deveriam se articular de forma harmônica e agradável, mas, antes de tudo, cada coisa em seu lugar e a seu tempo; os versos seriam ditos num momento, a música em outro, a encenação ou o espetáculo para os olhos também teria o seu lugar e seria menos importante do que o texto em si, ou seja, aspectos referentes à interpretação dos atores e à encenação seriam de menor importância em relação ao texto escrito. Pode-se considerar que, nessa perspectiva, o teatro só existe a partir do texto que o constitui.

A tragédia é a imitação de uma ação importante e completa, de certa extensão; num estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma de suas formas, segundo as partes; ação

⁶ Nome dado, no século XIX, a certo tipo de peça que se caracteriza pela perfeita disposição lógica de sua ação.” Pavis (1999, p.281).

apresentada, não com a ajuda de uma narrativa, mas por atores, e que, suscitando a compaixão e o terror, tem por efeito obter a purgação dessas emoções. (ARISTÓTELES, p.296)

As ideias de Aristóteles serão retomadas a partir da leitura de sua arte poética no século XVII. O movimento conhecido como classicismo francês imprime um rigor aplicado à forma com que uma tragédia deveria ser escrita e encenada.⁷ A maneira com que ocorre a apropriação das ideias de Aristóteles vai ao encontro de uma representação principalmente inteligível, sendo mais radical do que as próprias regras que o autor prescreve na poética. Tal imposição estética coloca nos autores e nas produções dramáticas, principalmente na França do século XVII, uma camisa de força costurada por um *aristotelismo à francesa*, pois:

Acima de tudo o aristotelismo francês impõe duradouramente a ideia de que a obra de arte só pode atingir a perfeição com a condição de se conhecer e pôr em prática o conjunto de leis que permitem tal realização. Nada é mais distante do espírito clássico do que a ideia de uma inspiração original que extrairia de si mesma suas próprias regras. E ele faz dessas leis não meras orientações que cada um poderia seguir a seu bel-prazer e adaptar a necessidades específicas, mas imperativos que não podem ser infringidos. (ROUBINE, 2003, p.25)

Os diferentes momentos da história do teatro ocidental foram definidos por autores de teatro ou teóricos que tiveram na escrita, ou seja, no texto teatral, principal elemento determinante (RYNGAERT, 1996, p.15). Fato facilmente compreensível, devido à característica efêmera dos espetáculos.

O texto teatral, dependendo da época em que foi escrito, possibilitaria práticas sociais de leitura diferenciadas. No século XVII, por exemplo, Chartier (2002) aponta as duas dimensões de leitura do texto dramático que podem ser consideradas da seguinte forma: num primeiro movimento, um texto para ser lido segundo as regras clássicas que o caracterizariam como um “bom texto de teatro”. Isso ocorreu com autores como Lope de Vega e Corneille, que sofreram críticas em função dessa perspectiva. Num segundo movimento, o texto se caracterizaria por marcas indicativas para que fosse lido/interpretado pelos atores, com a finalidade de agradar

⁷ Sobre o assunto consultar: CARLSON, M. *Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade*. São Paulo: UNESP, 1997.

ao público que também seria leitor, não do texto escrito, porém do espetáculo, conforme comenta o autor:

A oposição entre regras e representação como critério fundamental para a avaliação de peças de teatro serviu de base para argumentos polêmicos evocados nas *querelles* literárias do século XVII, como as que surgiram em torno das peças de Lope de Vega ou de Corneille. De fato, elas opunham os eruditos, que julgavam as peças por meio de suas leituras e de acordo com as regras, àqueles que consideravam (a começar pelos próprios autores) os efeitos do espetáculo na plateia como de suma importância. (CHARTIER, 2002, p.21).

Considera-se que entre o texto teatral e sua transposição para o palco há um grande caminho a percorrer, tanto para o ator quanto para o espectador. Para o espectador, são duas leituras diferentes, na medida em que, ao assistir a um espetáculo, vários discursos estão presentes em diálogo, a saber: o gesto; a música; o figurino e o cenário, que compõem toda uma visualidade inerente à arte teatral que faz parte da leitura do espetáculo, juntamente com as palavras.

No passado, as peculiaridades referentes ao texto escrito para o teatro desencadearam significativas rupturas, tanto no campo da criação dramatúrgica quanto nos processos de construção e recepção dos espetáculos. A partir do século XX, outros aspectos também trouxeram importantes mudanças na relação entre o texto e a cena. No teatro contemporâneo, as questões que envolvem o texto teatral se tornam cada vez mais complexas, pois até a definição das características que determinam um texto próprio para a montagem de um espetáculo não é tarefa simples.

Caracterizar a escrita teatral a partir da presença preponderante do diálogo entre os personagens, ao invés de uma escrita narrativa, não é suficiente desde Brecht, com o *teatro épico*.

Brecht acreditava que o espectador deveria ter um posicionamento crítico diante do espetáculo. Daí o fato de seus textos se utilizarem não só do diálogo, mas também de narrativas em que o ator se dirigia diretamente ao espectador, rompendo com o que era conhecido como “quarta parede”⁸. Em outras palavras, o dramaturgo

⁸ A quarta parede é um termo utilizado no teatro realista para indicar que a encenação de um espetáculo no palco italiano deve ocorrer sem a relação direta dos atores com o público, como se na

alemão se contrapunha ao que ele denominava “teatro burguês” ou “teatro dramático”⁹. Para Brecht, esse tipo de teatro favorecia a identificação do espectador com o espetáculo, impedindo que este se distanciasse e pudesse exercer uma posição crítica em relação àquilo que assistia. Ele acreditava que o estranhamento daquilo que se considera “natural” na sociedade favoreceria a compreensão da realidade social como um processo histórico, ou seja, em constante transformação, e do espectador como um sujeito ativo nesse processo. A imagem de uma pessoa olhando pelo buraco da fechadura se encaixa no que o autor denominou de “teatro burguês”, que, para Brecht, favorecia a alienação do público, estimulando uma visão distorcida e imutável da realidade social. Segundo Brecht, a função do teatro era didática na medida em que o público deveria se apropriar da linguagem teatral, não como hipnose, mas numa perspectiva dinâmica, elaborando sua própria história a partir da recepção do espetáculo, distanciando-se do que era apresentado. Para isso, a distância entre texto e encenação deveria ser a menor possível:

Assim, a forma épica é a “narração”, procede por “argumentação” mais do que por “sugestão”. Na condução da narrativa, Brecht procura “o interesse apaixonado pelo desenrolar” mais do que pelo “desfecho”. Cada cena é trabalhada isoladamente, o efeito de montagem, o “desenrolar sinuoso” do enredo que se processa por “saltos” têm por objeto colocar o espectador perante algo e fazê-lo reagir, mais do que deixá-lo à mercê dos sentimentos. [...] A dramaturgia brechtiana busca a maior coerência possível entre o texto e sua passagem ao palco, de tal maneira que a relação com o espectador, que é o objetivo essencial, jamais se perca de vista. (RYNGAERT, 1996, p.16)

Porém, bem antes de escrever suas famosas peças épicas, Brecht desenvolveu na Alemanha, no período anterior à Segunda Guerra Mundial, um projeto teatral a partir de experiências com operários e estudantes. Escreveu pequenas peças conhecidas como *peças didáticas*. A finalidade dessas peças seria colocar em cena situações que a princípio poderiam ser problematizadas e modificadas em função da atuação de quem nelas trabalhasse. Em outras palavras, as peças didáticas propunham-se a

frente do palco houvesse uma quarta parede imaginária que impedisse o contato entre atores e espectadores

⁹ Nos fins do século XIX e início do século XX, o ator e diretor russo Constantin Stanislavski inicia suas práticas e reflexões sobre a preparação do ator. Trabalhava com o teatro dramático e como consequência de sua experiência como ator e diretor de teatro, cria um sistema de interpretação e organiza teoricamente suas práticas no teatro por meio da publicação das seguintes principais obras traduzidas no Brasil: *Minha vida na arte*; *A preparação do ator*; *A construção do personagem* e *A criação do papel*. Seu trabalho influenciou várias escolas de formação de atores em diversos países.

favorecer situações de aprendizagem aos participantes; não havia necessariamente um público, mas, se houvesse, seria estimulado a participar da encenação. O processo de participação na peça se dava por meio da interpretação dos personagens e da possível problematização das situações propostas no texto teatral, com a possibilidade de modificá-las, incluindo as mudanças no texto. Mais importante do que o produto final ou a montagem da peça como espetáculo era a aprendizagem dos participantes durante o processo.

Numa outra direção, encontra-se a concepção de teatro de Grotowski (1987, p.14). Em um artigo intitulado “Em busca de um teatro pobre”, Grotowski preocupa-se com a distinção do conceito de teatro de outras categorias de espetáculos ou formas artísticas. Para ele, o teatro não é uma junção da música, das artes plásticas, da dança, da literatura, etc. O que o caracteriza sua essência é o trabalho do ator em cena, a relação entre o ator e o espectador e os elementos que fazem parte desse encontro.

O *Teatro Pobre* seria o oposto do que Grotowski nomeia *Teatro Rico*, rico em tecnologia, cenário, figurino, adereços, etc., que ele considera “cleptomania artística”, ou seja, furtar das outras formas artísticas aquilo que não diz respeito ao teatro.

O que caracteriza o teatro para o autor polonês, sua essência, é um encontro, seja esse encontro entre o ator e o diretor, o ator e o texto ou o ator e a plateia. O autor propõe uma forma de preparação de atores que consiste em uma série de exercícios para que possam tornar seus corpos mais disponíveis à ação, desbloqueando tudo aquilo que os impeça de realizar o encontro em que consiste o teatro. Grotowski trabalha com o que ele nomeia “via negativa”, ou seja, não é a prescrição do que o ator necessita para realizar uma representação teatral, e sim a descoberta do que está impedindo que ele se coloque absolutamente disponível para a realização dessa ação.

Todo seu trabalho nesta primeira fase, na década de 1960, é focado na formação do ator. O autor afirma que o teatro pode existir, sem maquiagem, figurino, cenário e até sem o texto teatral, mas não sem o ator e a plateia, pois é necessário que o teatro tome consciência das próprias limitações, produzindo encontros em que o efêmero torna-se marca de distinção em relação às outras formas artísticas, tal

como afirma o autor:

[...] O teatro deve reconhecer suas próprias limitações. Se não pode ser mais rico que o cinema, então assuma sua pobreza. Se não pode ser superabundante como a televisão, assuma seu ascetismo. Se não pode ser uma atração técnica, renuncie a qualquer pretensão técnica. Dessa forma, chegamos ao ator “santo” e ao teatro pobre. (GROTOWSKI, 1987, p.36):

No que se refere ao campo do teatro na educação, o texto teatral em determinados momentos históricos, na Inglaterra do século XIX, por exemplo, ocupou um espaço relacionado ao estudo da língua vernácula. Sobre esse aspecto Richard Courtney discute, em sua obra “Jogo, teatro e pensamento”, algumas práticas do teatro nas escolas da Inglaterra vitoriana. A ideia de teatro na escola não só era associada à montagem de um texto teatral, como também ao aprendizado da língua. Verifica-se na obra que a emergência do teatro nas escolas da Inglaterra vincula-se primeiramente à preocupação com o ensino da língua, no caso o inglês, assim como com aspectos da oratória e da literatura, conforme cita Courtney:

Historicamente, a ressurreição do teatro na educação ocorreu quando as crianças da Rainha Vitória e do Príncipe Albert representaram *Athalie* e outras peças em suas línguas originais. A partir daí, tornou-se mais comum, em escolas secundárias, ajudar os estudos de língua através da representação de peças [...] (COURTNEY, 1980, p.41)

Percebe-se ainda a utilização do teatro como meio, constituindo uma prática comum, principalmente no que tange ao aprendizado da língua materna.

Numa pesquisa recente, sobre o texto teatral e a formação do leitor, Fabiano Tadeu Grazioli faz alusão ao sistema escolar inglês e compara com o que ocorreu no Brasil nas décadas de 1950 e 1960. Na época ocorriam algumas práticas de montagens de peças teatrais escritas especificamente para a utilização em sala de aula, a serem apresentadas em datas comemorativas. Tais atividades eram desenvolvidas no Rio de Janeiro no Colégio Jacobina, pois:

[...] No sistema escolar brasileiro essa prática também é percebida, principalmente **atrelada às comemorações cívicas e escolares**, abertura ou encerramento do ano letivo. Do mesmo modo que na Inglaterra, o teatro escolar no Brasil tem um longo caminho e parece evoluir, mesmo à custa de muitos tropeços. Nas décadas de 1950 e 1960 a montagem de peças teatrais na escola brasileira apareceu como uma atividade que movimentava alunos, professores e a comunidade escolar. A dimensão desta atividade pode ser percebida pela obra *Dramatizações escolares*, de Zulmira de Queiroz Breiner,

editada nessa época pela extinta Editora Aurora. Trata-se de uma coletânea de textos teatrais que, segundo nos informa a autora, eram encenados mensalmente no **Clube de Leitura** do Colégio Jacobina, no Rio de Janeiro. [...] (GRAZIOLI, 2007, p.46, grifos meus).

A referência ao local onde eram encenadas as peças é bastante sugestiva; nota-se que a autora citada por Grazioli não menciona um teatro ou mesmo um auditório, espaço relativamente comum em escolas e geralmente adaptado para apresentações teatrais. As peças eram encenadas no *Clube de Leitura*, ou seja, provavelmente uma atividade inserida em propostas de incentivo à leitura.

Destacam-se da citação acima dois aspectos significativos em relação ao trabalho realizado com teatro desde meados do século passado na antiga capital federal do Brasil. O primeiro refere-se à utilização das encenações como atividades voltadas para as datas comemorativas na escola, prática esta muito comum ainda em nossos dias e também associada à área de artes plásticas, como função decorativa da escola em datas especiais. O segundo aspecto remete à atividade teatral associada a uma prática escolar considerada importante, e, portanto, pedagogicamente justificada, ou seja, o incentivo à leitura, daí a presença implícita de um texto escrito a ser lido de outra maneira, o texto dito pelo teatro. Dessa forma, o texto teatral seria utilizado como veículo de incentivo à leitura com a finalidade de ampliar o repertório cultural das alunas por meio de um conhecimento enciclopédico, ou seja, a leitura do maior número possível de obras literárias de gêneros e estilos diversos, dentre elas o texto teatral.

No final do século passado, no Brasil, Ingrid Dormien Koudela trouxe um estudo sobre a revisão da peça didática feito por Steinweg, que considerou a importância da peça didática em relação ao teatro épico de Brecht, conforme cita Desgranges:

[...] No início dos anos 1970, Reiner Steinweg levanta, na Alemanha, a partir de afirmações do próprio Brecht, a tese de que a peça didática, e não o teatro épico, deveria ser apontada como caminho possível para um teatro do futuro, propondo uma nova compreensão deste teatro brechtiano que, diferente do teatro épico de espetáculo, estaria centrado na participação efetiva do espectador, caracterizando-se fundamentalmente por um evento em que os integrantes seriam ao mesmo tempo observadores e atuantes. (DESGRANGES, 2006, p.78).

Koudela (1999) desenvolveu um amplo estudo sobre a teoria e a prática da peça didática com alunos da USP no sentido de contemplar questões de aprendizagem

artística do teatro a partir do que, segundo ela, Brecht propõe como “instrumentos didáticos para o trabalho com a peça didática”, ou seja: o *modelo de ação* e o *estranhamento*. A pesquisadora discute na obra *Texto e jogo*, as contribuições da proposta brechtiana para a formação de professores ou coordenadores, assim como a importância dessas práticas em diferentes locais de aprendizagem, como escolas e centros culturais (KOUDELA, 1999).

Há autores que compreendem a importância do teatro não só como atividade artística, mas como prática que favorece o desenvolvimento das capacidades humanas. O interesse se dá principalmente pelo aspecto da formação humana dos indivíduos em contato com o teatro, desconsiderando-o como prática artística. É o caso da versão anglo-saxônica dos *jogos dramáticos*. Percebe-se tal disposição nas teorias de Peter Slade (1978) sobre o conceito de *jogo dramático* e sua importância para o processo de desenvolvimento infantil. Para Slade, o jogo dramático não constitui atividade artística; sua prática se configura como importante ferramenta educativa que contribui para a formação humana. Nos jogos dramáticos, a prática é coletiva, todavia reúne um grupo de “jogadores”, e não de atores, que improvisam coletivamente, de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação. Portanto, não há mais separação entre ator e espectador, mas a tentativa de fazer com que cada um participe da elaboração de uma atividade, mais que de uma ação cênica, cuidando para que as improvisações individuais se integrem ao projeto comum em curso da elaboração (PAVIS, 2001, p.222).

Nessa concepção, assim como em outras semelhantes, baseadas em jogos e improvisações, o texto escrito previamente para o teatro já não se configura como essencial, nem mesmo necessário, já que o texto de quem participa do jogo dramático deverá ser inventado no momento do jogo. É o caso também do jogo dramático em sua versão francesa. Embora ambas as versões, anglo-saxônica e francesa, prescindam do texto escrito, no jogo dramático em sua versão francesa há a separação entre quem faz a cena e quem a assiste; ele é considerado uma prática artística, ou seja, no jogo dramático francês, os jogadores estão fazendo teatro. As encenações são caracterizadas por improvisações em que o tema é dado previamente pelo coordenador ou instrutor para o grupo que, a partir daí, cria a cena, enquanto a outra metade do grupo assiste. Nessa concepção de teatro, o aspecto da espontaneidade inerente ao jogo é valorizado, em detrimento do texto

teatral escrito previamente. No Brasil, Maria Clara Machado criou os “Cadernos de Teatro do Tablado”, inspirados nos “Cahiers d’Art Dramatique”, do autor francês Chancelerel, responsável pela sistematização da abordagem francesa do jogo dramático (PUPO, 2005, p.224).

A partir das diferentes concepções de teatro, o olhar sobre o espectador também sofre modificações significativas, pois as intenções do artista no processo de criação, dependendo das configurações que se delineiam a partir dessa dinâmica, constroem também uma expectativa de produzir um determinado “lugar” para quem assiste ao espetáculo. Em outras palavras, seja o espectador passivo, receptáculo de um conteúdo a ser transmitido, um espectador crítico e produtivo na apropriação do espetáculo, um espectador participante do jogo, um quase não espectador que se confunde com os próprios atores ou um espectador que comunga de um encontro com os atores, enfim, o discurso do artista deixa escapar certo desejo de controle em que são esperadas determinadas reações e até mesmo ações, por parte daquele que “assiste”.

No campo da recepção do espetáculo, encontram-se também processos de aprendizagem do teatro, assim como no fazer teatral; estes dois aspectos são fundamentais para o processo de formação não só de quem faz teatro, mas de futuros frequentadores das salas de espetáculos, e também essenciais para aqueles que pretendem trabalhar com o teatro em sala de aula. Ora, algumas pesquisas, tais como a realizada por Evangelista (2000) sobre “os estudos das práticas escolares de leitura literária”, em que a autora discute as relações entre as práticas de leitura e os processos de formação de professoras de Português, já apontam importantes contribuições para a compreensão dos processos de formação de professores e suas práticas nessa área. Pode-se considerar de forma análoga a necessidade de investigação sobre as relações entre as experiências com o teatro e os processos de formação de docentes que trabalham com o teatro em suas aulas de arte. Tais experiências se concentram principalmente na possibilidade de que os docentes possam ter acesso tanto às salas de espetáculos quanto ao fazer teatral. Compreendendo-se que, nos processos de apropriação das experiências com o teatro, esses docentes possuem uma relação produtiva, ou seja, criam outros saberes e práticas sobre o teatro.

No exercício de estabelecer um movimento entre as concepções de teatro e a educação, é necessário retomar neste ponto alguns aspectos fundamentais. Considera-se que as concepções de teatro são diversas – não se pretendeu discutir o teatro como algo consensual –, e que essas concepções estão ligadas a diferentes momentos históricos e contextos sociais. Discutiram-se ainda a importância de deixar claras essas diferentes concepções, na medida em que elas interferem diretamente na forma como se faz teatro e se aprende teatro. O *status* do texto teatral também foi diretamente relacionado com as diferentes concepções de teatro, assim como a forma com que essa escrita vem sendo tratada nas encenações dentro e fora da escola. Foram considerados os aspectos da recepção teatral, num rápido olhar sobre o espectador.

Assim, tendo em vista a complexidade da temática, é necessário ressaltar que não existe um único teatro, capaz de sintetizar todas as práticas e manifestações dessa forma artística. Há muitos teatros, que podem até ser caracterizados a partir de tempos, lugares e práticas diferenciadas, porém não aprisionados em determinado fazer teatral reconhecido como exclusivamente verdadeiro. Os diversos modos de fazer teatro também caracterizam os vários teatros. Além disso, na experiência do fazer artístico se constituem os processos de formação não só do ator, mas também de qualquer ser humano.

O fazer artístico no campo do teatro, considerado neste estudo como uma prática social, não se limita somente a uma atividade exercida pelo ator, pois poderá ser identificada por qualquer sujeito que a vive como experiência com o teatro. O critério de definição da experiência com o teatro passa pela forma com que os sujeitos investigados nesta pesquisa se apropriaram do teatro em suas trajetórias de vida e de profissão.

A experiência do fazer teatral constitui importante aspecto a ser considerado nos processos de formação não só do ator, mas também do(a) professor(a) de teatro e do(a) professor(a) sem especialização na área. A princípio, tal experiência pode apresentar características semelhantes para as três categorias citadas acima. No entanto, há consideráveis distinções entre cada uma delas, pois a mesma experiência, interpretada como teatro para uns, para outros será apenas um jogo ou brincadeira.

Ao atentar para as tangências nas práticas formativas de atores e professores(as), não se pretende afirmar que os espaços de aprendizagem do teatro são idênticos dentro e fora da escola. Os processos de formação artística e docente também compartilham de práticas distintas em função tanto das especificidades da formação de cada profissional quanto dos diferentes espaços institucionais em que são realizadas tais formações. No entanto, há de se pensar que a especificidade da formação de um(a) professor(a) de teatro, ou dos processos que contribuem para essa formação, possui aspectos inerentes à forma artística específica, distintos de outras áreas de conhecimento, mesmo em se tratando da formação de professores(as). O teatro caracteriza-se como uma arte essencialmente prática cuja estratégia fundamental de aprendizagem está localizada na dimensão da experiência do fazer artístico, ou seja, o fazer teatral é um dos elementos imprescindíveis para a formação dos professores(as) que trabalham com o teatro.

Nos espaços de formação docente constituídos por diversas áreas de conhecimento configura-se uma relação de disputas de poder e de saber, relacionadas a determinadas posições sociais, ocupadas simbolicamente pelas áreas de conhecimento que participam desse campo. Com a arte não é diferente; no campo social ocorrem disputas entre as diversas formas artísticas, assim como na escola a disputa se dá entre a arte e os outros componentes curriculares. Qual seria então o *status* do teatro no campo da arte? E da arte nas escolas? A compreensão de tais posições é necessária para que se possa ter uma visão um pouco mais ampla de como tais disposições interferem nas escolhas dos sujeitos em relação a uma determinada área ou profissão, em detrimento de outras. A desnaturalização de tais escolhas será discutida, a princípio, à luz da sociologia de Pierre Bourdieu.

1.2 O Gosto pelo Teatro e a Herança de Classe

A forma como o sujeito se socializa, inicialmente, em contato com a família, interfere diretamente na percepção de mundo que ele desenvolve e nas práticas que realiza no campo social, no decorrer de toda sua existência. Tais práticas e percepções podem ser transformadas e mais ou menos modificadas durante o período de

escolarização. No entanto, os bens culturais *herdados* de forma espontânea no seio familiar, segundo Bourdieu (1983), produzem um efeito mais duradouro no indivíduo do que aqueles que são *herdados* da escola. A “herança cultural”, mesmo passível de certa transformação durante o processo de existência do sujeito, revela, por meio das práticas desses mesmos sujeitos no campo social, o que Bourdieu denomina de *habitus de classe* ou, em outras palavras, sua origem social e a forma como o pertencimento a tal posição social configura certo estilo de vida, definido pelas escolhas, pelo gosto, pela percepção estética desse mesmo indivíduo. O *habitus* são disposições mais ou menos duráveis que os sujeitos constroem de acordo com as posições sociais que ocupam no meio social, conforme Bourdieu (1983). Para o autor, mesmo as escolhas consideradas mais subjetivas carregam em si a marca do *habitus*.

[...] Às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência. As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos estilo de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto: a correspondência que se observa entre o espaço das posições sociais e o espaço dos estilos de vida resulta do fato de que condições semelhantes produzem *habitus* substituíveis que engendram, por sua vez, segundo sua lógica específica, práticas infinitamente diversas e imprevisíveis em seu detalhe singular, mas sempre encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas. [...] (BOURDIEU, 1983, p.82)

Nesta pesquisa, os depoimentos das professoras revelam em muitos momentos como o pertencimento a determinadas condições de existência pode marcar significativamente suas escolhas profissionais, as concepções sobre a arte e sobre o teatro. A concepção do “gosto natural” ou *dom*, ligado à ideia da arte, pode ser desmantelada a partir da sociologia de Bourdieu, na medida em que os gostos e as escolhas são construídos socialmente, ou seja, a apreciação artística, a percepção do que é julgado belo ou não em arte, do que é ou não teatro, pode ser considerada fruto das disposições dos sujeitos; tais disposições são relacionadas com a posição social que ocupam em relação ao que Bourdieu denomina classe dominante. Para ele, a classe dominante conhece e reconhece a cultura legítima como a verdade sobre a cultura e a verdade sobre a arte. Tal classe é representada pela burguesia,

por aqueles que tiveram acesso, em sua socialização primária¹⁰, a essa cultura legítima caracterizada pela arte erudita, reconhecida como obra de arte e também legitimada pela escola. Nessa perspectiva, aqueles que possuem acesso aos bens culturais considerados legítimos, desde a infância, em suas relações familiares, estruturam suas escolhas e gostos de acordo com as classes às quais pertencem, caracterizando por meio de suas opções um determinado estilo de vida. Tal disposição, contudo, não está somente ligada aos bens econômicos ou à possibilidade de adquirir bens culturais por meio de recursos monetários. Sem dúvida o poder aquisitivo interfere na possibilidade de se adquirir bens culturais, mas não caracteriza a distinção de classes, na medida em que o *habitus* de determinados indivíduos interfere nas escolhas que eles realizam. Mesmo com certo poder aquisitivo no momento da escolha do que consumir ou do que assistir ou de como mobiliar a residência, ou do que é ou não um bom teatro, os indivíduos escolhem de acordo com sua herança cultural, com a forma com que aprenderam a perceber o mundo de acordo com sua posição social, determinando seu estilo de vida.

Nessa direção se estabelece também o que Bourdieu configura como as diferenças entre luxo e necessidade em que o gosto será balizado. O que para determinadas classes sociais é considerado supérfluo, desnecessário, para a classe dominante, adepta do que ele denomina cultura legítima, está no plano do necessário. O gosto de classe determinaria então o estilo de vida.

[...] Os gostos obedecem, assim, a uma espécie de lei de Engels generalizada: a cada nível de distribuição, o que é raro e constitui um luxo inacessível ou uma fantasia absurda para os ocupantes do nível anterior ou inferior, torna-se banal ou comum, e se encontra relegado à ordem do necessário, do evidente, pelo aparecimento de novos consumos, mais raros e, portanto, mais distintivos. [...] (BOURDIEU, 1983, p.85)

Segundo ele, as classes menos favorecidas, como a dos operários, e mesmo a dos pequenos burgueses, estabelecem com a arte uma relação de funcionalidade. A apreciação artística se dá a partir da questão sobre o que a obra quer dizer ou o que representa. Há uma relação direta com a utilidade de sua existência, ou seja, nesse universo toda prática necessita de uma justificativa utilitária para existir. A

¹⁰ Na perspectiva de Berger & Luckmann (2005, p. 175), "A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade."

apreciação estética com a finalidade de se alcançar algo transcendente ao próprio objeto artístico, ou seja, sem o desejo imediato de saber para que ele serve ou o que representa na dimensão do real e figurativo, não é considerada justificável ou inteligível para o público pertencente às classes mais populares. Para Bourdieu, este público justifica seu desconhecimento de determinadas manifestações artísticas pelo não reconhecimento dessas manifestações como arte, prática muito comum nos processos de apreciação das manifestações artísticas contemporâneas ou consideradas de vanguarda. Por outro lado, o reconhecimento da obra de arte se dá, muitas vezes, sem o conhecimento da própria obra, ou seja, mesmo nunca tendo ido ao teatro, reconhece-se o teatro como importante para a formação e desenvolvimento humano. O autor considera tal fato como *o efeito de imposição de legitimidade*, ou seja, dependendo do capital cultural escolar herdado, determinadas opiniões sobre a *cultura legítima* são expressas sem nenhuma relação direta com as práticas desses sujeitos. Em geral, são discursos distantes do conhecimento sobre aquela manifestação artística em si, repletos do que Bourdieu denomina de *fé estética*, ou seja, o reconhecimento das características benéficas de determinada arte, mesmo que não se tenha conhecimento dela. O autor afirma que, quanto mais baixo o nível cultural dos sujeitos, mais isso se dá, e principalmente numa situação de entrevista, em que os sujeitos entrevistados responderiam às questões tentando “agradar” ao entrevistador, ou responder de maneira a corresponder à resposta reconhecida como “correta” sobre o assunto.

A falsa impressão de que o *gosto natural* se trata de *dom* que nasce com o sujeito, devido à forma espontânea com que se manifesta em relação à apreciação da cultura *legítima*, trata-se, na verdade, da proximidade com a cultura legítima que os sujeitos pertencentes às classes sociais favorecidas possuem durante o seu processo de socialização primária, ou seja, sua herança cultural familiar possibilitou com que tivessem a experiência direta com a arte por meio da presença de objetos artísticos em seu contexto, desde a mais tenra infância. Para Bourdieu, a distância entre as classes populares e este tipo de experiência estética tenta ser preenchida por meio dos processos de escolarização. São práticas que muitas vezes levam a um reducionismo, devido à pretensa substituição da experiência estética espontânea por certa didatização dessa experiência, com o uso de recursos pedagógicos que

pretendem, de uma forma sistemática e rápida, informar os sujeitos sobre a arte ao invés de favorecer-lhes uma experiência estética significativa.

[...] Mas por aí, e é o que determina o furor dos estetas contra os pedagogos e a pedagogia, ele procura substitutivos à experiência direta, oferece atalhos ao longo encaminhamento da familiarização, torna possíveis práticas que são o produto do conceito e da regra em lugar de surgir da pretendida espontaneidade do “gosto natural”, oferecendo, assim, um recurso para aqueles que esperam poder recuperar o tempo perdido. (BOURDIEU,1983, p.99)

Mas há de se considerar outras perspectivas sobre essa temática, principalmente em se tratando de aspectos como o talento na prática teatral. Em conferência realizada no *ECUM* (Centro internacional de Pesquisa sobre a formação em Artes Cênicas – Programa Leste Europeu – ano 2), em outubro de 2010, na Universidade Federal de Minas Gerais, Tatiana Stepantchenko, atriz, diretora e pedagoga do teatro, tecendo reflexões sobre o processo de criação do ator, afirma que o teatro é uma arte que não pode ser totalmente aprendida. Segundo Stepantchenko (2010), existe, sim, uma parcela de talento, ou seja, para ela 99% é trabalho e, portanto, aprendizagem por meio de treinamento, e 1% é talento. A atriz russa relata suas experiências de ensino e apresenta três aspectos essenciais para a formação do ator: a aprendizagem de si mesmo; o talento como distinção; e a escolha de um caminho ou vocação. A aprendizagem de si mesmo consiste no conhecimento de todos os recursos psicofísicos que o ator deve construir a partir de treinamento, de um método ou caminho. O talento é a parte a ser descoberta pelo ator, com o auxílio, ou não, do professor: “o tempero”, aquilo que o distingue de outros atores, um lugar muitas vezes desconhecido pelo próprio ator, mas que, uma vez revelado, possibilita que ele alcance a totalidade, isto é, 100%. Esse aspecto não se adquire com o treinamento; para Stepantchenko, a individualidade tem um papel fundamental nesse processo. E, por último, a escolha de permanecer na profissão de ator e não em outra, apesar de todas as incertezas e dificuldades, seria a confirmação de uma vocação.

Já Viola Spolin (1987), em sua obra “Teatro improvisacional”, afirma que qualquer pessoa pode aprender a fazer teatro, e que talento não tem nada a ver com isso. A autora americana aponta o valor da experiência para a aprendizagem do teatro e considera que o talento seria, na verdade, a disponibilidade que os sujeitos adquirem para viver a experiência. Considera a situação do jogo como condição

favorável para a aprendizagem do teatro, em que alguns estariam mais abertos para experimentar/jogar do que outros.

Dessa forma, existe um lugar de tensão, entre os processos de socialização dos sujeitos e os aspectos singulares que caracterizam suas preferências e habilidades no contexto social. Na construção das trajetórias de vida, há espaços que se materializam nas práticas sociais, em fluxos muitas vezes imprevisíveis. Mesmo que tais sujeitos pertençam a determinada posição social, como às classes populares, não é possível nem para a sociologia determinar que o futuro desses sujeitos esteja selado dessa ou daquela maneira.

Em se tratando do teatro, a questão torna-se um pouco mais complexa e invisível, ou seja, o artista de teatro mantém em si mesmo o instrumento de suas habilidades: é em seu corpo que se materializam os processos de criação.

No caso das artes cênicas, a própria pessoa e a tarefa a ser executada se confundem. Não há necessariamente mediadores da ação, objetos externos a serem manipulados, o que pode tornar ainda mais invisíveis a aquisição e os aprendizados, dificultando o reconhecimento de que ali também estão envolvidos domínios e competências específicos e experiências constituidoras. (BUENO, 2000,p.62)

Mesmo em Bourdieu encontram-se vestígios desse espaço de tensão, quando afirma que, embora o *habitus* possa se configurar como um elemento que marca as disposições dos sujeitos, ele não se caracteriza como uma engrenagem determinista; pois: “condições semelhantes produzem *habitus* substituíveis que engendram, por sua vez, segundo sua lógica específica, práticas infinitamente diversas e imprevisíveis em seu detalhe singular [...]” (BOURDIEU, 1983, p.82).

Em outras palavras, o singular se configura como aquele elemento de mistério, do improvável, a dimensão criativa em que os seres humanos revelam as disposições muitas vezes imprevisíveis. Essa margem pode ser considerada por muitos autores e artistas aquele 1% de talento que caracteriza o ator, independente de sua posição social.

Sobre a relação entre as classes populares e a cultura popular, Bourdieu não considera a cultura popular uma manifestação própria de uma classe. A reflexão gira em torno não de uma prática singular das classes populares, na direção de um

reconhecimento de um determinado tipo de cultura no campo social, mas, sim, de um processo de ratificação da cultura considerada legítima pela classe dominante e pela escola, e de um processo de alienação dessa cultura pelas classes populares, na medida em que, ao afirmar a cultura popular, os sujeitos estariam justificando o abandono desse tipo de cultura legítima e também o desnecessário investimento num saber escolarizado. É importante compreender que, ao afirmar tal mecanismo perverso, que se instaura por vezes em nossa sociedade, o esforço do sociólogo francês não é de justificar a presença de uma desigualdade social, mas revelar tais processos que são naturalizados e estão presentes no campo simbólico por meio do consumo de bens culturais. Ele afirma ainda que a valorização da cultura popular pode ser compreendida também como uma forma de adaptação das classes populares a sua condição econômica e culturalmente desfavorecida, uma espécie de pertencimento a sua condição social, que favoreceria cada vez mais a instauração de abismos entre o erudito e o popular, o letrado e o iletrado.

O sentimento de fracasso que muitas vezes domina vários jovens e crianças na escola, ou mesmo a *pseudo-incapacidade* de compreensão de determinadas manifestações artísticas, consideradas fora do alcance desse público, pode ser visto mais como uma questão de ausência de oportunidades de acesso aos bens culturais do que necessariamente falta de competência em fruir determinado objeto artístico. Sobre esse assunto, Cândido (1995) comenta que o que há de mais grave na sociedade brasileira é tratar como não fundamentais para o ser humano bens culturais que são essenciais, tal como a literatura. Para esse autor, todo o ser humano tem direito à arte como bem fundamental, necessário a sua *organização pessoal*, pois a capacidade de sonhar, “a criação ficcional durante a vigília”, são práticas humanas ligadas à vida de cada um, independente de ser erudito ou popular. A intercomunicação entre estas duas formas de cultura é fundamental. O que ocorre é que, devido à estratificação social, as camadas populares não têm acesso à cultura erudita. A questão gira em torno de que não se pode também negar a tais camadas a cultura erudita. Não se trata de estabelecer uma relação hierárquica entre erudito e popular, mas de considerar as possibilidades da instauração de trocas dinâmicas e significativas entre as duas formas de cultura, considerando a riqueza das manifestações populares, pois: “[...] Estas modalidades [...], as manifestações populares, [...] são importantes e nobres, mas é grave

considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.” (CÂNDIDO, 1995, p.257).

Bourdieu discute o aspecto da *transmissão* da cultura legítima e sua herança, dando ênfase ao caráter hegemônico da cultura dominante, em detrimento da cultura considerada popular, imprimindo de certa forma uma passividade nos processos de herança cultural. No que tange aos processos de recepção e consumo dos bens culturais, associa esses processos ao *habitus de classe* e à herança cultural transmitida entre as classes, levando a crer também na existência de certa passividade por parte do consumidor de arte. Ora, há de se pensar que o consumo também é dotado de um caráter produtivo e que as camadas populares possuem uma forma dinâmica de consumo em relação tanto à cultura erudita quanto à própria cultura de massa.

A perspectiva de Chartier (1990) considera que a forma com que os leitores leem os textos, por exemplo, remete a uma relação dinâmica em que o texto e os dispositivos que permitem sua leitura estão condicionados a aspectos históricos e sociais variáveis. Assim como o leitor não é um sujeito passivo frente ao texto, o texto não traz já pronta em si uma verdade imutável, independente de quem o lê. Esse processo, compreendido como *apropriação*, considera que o consumidor da cultura não se inscreve passivamente num contexto de acultramento em que incorpora, de forma imediata, determinado tipo de cultura considerada legítima. Na verdade, essa relação é mediada pela produção de significados gerados pela diversidade de interpretações sobre o objeto artístico, interpretações estas desenvolvidas a partir de um determinado contexto do consumidor, que se apropria então dos objetos culturais à sua maneira, num mecanismo produtivo e não passivo. A problemática é transposta para a dicotomia entre criação e consumo, ou seja, um grupo de *especiais* cria para que outros possam consumir, sem considerar que no ato de consumo existe também uma relação produtiva dinâmica de apropriação do consumidor, numa interdependência entre o objeto da cultura, seu processo criativo e seu consumo. Assim, o próprio consumo cultural é uma produção, não de nenhum objeto em si, mas de representações e significados diferentes dos que o criador, artista, investiu em seu objeto artístico, pois: “[...] Esta separação radical entre produção e consumo leva assim a postular que as ideias ou as formas têm um

sentido intrínseco, totalmente independente da sua apropriação por um sujeito ou por um grupo de sujeitos” (CHARTIER, 1990, p.58).

O autor ainda discute que os discursos produzidos no campo social são fruto das formas como se percebe esse campo. Não há neutralidade no sentido em que todo o discurso está emaranhado no tecido que o constitui. Dessa maneira, o que se constitui são representações dos objetos, que são percebidos e operacionalizados nas práticas sociais. As professoras entrevistadas nesta pesquisa apontam em seus discursos a forma com que se relacionavam tanto com o teatro, dentro da escola, quanto com os diferentes contatos que se estabeleceram com essa arte em outros momentos de suas vidas, na família e na Universidade: os diferentes papéis sociais ocupados produziram diferentes discursos em relação ao mesmo objeto, ou seja, o teatro. Em outras palavras, as representações sociais sobre o teatro se flexibilizavam, na medida em que as experiências também se transformavam, seja quando criança, na família, quando jovem, na Universidade e, finalmente, no exercício da docência, no cotidiano escolar.

Nesse ponto, volta-se o olhar cuidadoso para os processos de herança cultural dos sujeitos sociais e suas disposições de classe, na tentativa de discutir uma perspectiva que considere esses processos menos deterministas. Para tanto, são relevantes as contribuições teóricas de Bernard Lahire (2008), que, ao analisar os aspectos do sucesso e do fracasso escolar, discute os processos de apropriação dos bens culturais por parte de grupos sociais das camadas populares, problematizando a visão das grandes pesquisas estatísticas que condicionam as disposições dos sujeitos sociais ao pertencimento a determinados grupos sociais, como se o capital cultural fosse herdado de forma automática ou instantânea, só pelo fato de pertencerem a uma classe ou outra. O que o autor propõe, sem desconsiderar a importância de tais pesquisas, é um olhar mais atento não só às ocorrências de aspectos que podem se generalizar, no campo das grandes pesquisas estatísticas, mas justamente àqueles aspectos que se configuram como exceções. Colocam-se em discussão os processos que interferem na maneira como determinados sujeitos aprendem, ou não, no campo social; as suas disposições são produzidas, sim, dentro de uma determinada classe social, mas não de forma homogênea. Existem outros fatores que interferem na apropriação da cultura, inerentes a aspectos que ocorrem no campo das relações que esses sujeitos

estabelecem com os outros em seu processo de socialização. Em outras palavras, na mesma família, e, portanto, entre indivíduos pertencentes à mesma classe social, podem-se apresentar modos de apropriação diferenciados a partir dos diversos tipos de contato que cada um estabelece com os membros familiares e dos investimentos afetivos que ocorrem.

Lahire destaca que tratamos com seres sociais e não com abstrações e, portanto, as relações que esses seres estabelecem com outros seres interferem na construção de suas disposições. Ou seja, dependem das configurações sociais que se delineiam e que vão favorecer determinadas formas de o sujeito se relacionar com o mundo em que vive, influenciar na maneira de tomar suas decisões e de lidar com o contexto à sua volta. Na verdade, o sujeito constitui e é constituído pelo campo social, em suas relações de interdependência: é um *ser em relação* desde o seu nascimento, em contato com a família, depois com a escola, com outros campos em que novas configurações se estabelecem.

A concepção de configuração social é essencial para a compreensão dos processos de socialização e, portanto, das formas com que os sujeitos sociais se apropriam da cultura. Segundo Lahire, os processos que se estabelecem no campo social são dinâmicas que ocorrem nas relações dos sujeitos sociais, são relações de *interdependência*. No caso de famílias oriundas de classes populares, embora seus membros pertençam ao mesmo grupo social, consideram-se as diferentes maneiras com que cada um se relaciona entre si, assim como os processos de socialização escolar de seus membros. Tais dinâmicas estabelecem as diversas configurações sociais que fazem parte da construção das disposições desses sujeitos sociais. Portanto, não basta pertencer à mesma classe social, para que as mesmas disposições sejam produzidas de forma homogênea em todos os sujeitos, embora tal contexto também interfira, mas não de uma forma determinista.

Outro aspecto importante trata das condições do que o autor denomina *transmissão* cultural. Segundo ele, para que o capital cultural familiar seja *transmitido* é necessário que as condições sejam favoráveis. Não basta simplesmente a presença objetiva de tal capital na família para que ele seja herdado; é imprescindível que o herdeiro possa herdá-lo. Tais condições se relacionam com determinados fatores que vão interferir diretamente nos processos de *transmissão* do capital, como o

tempo de que determinados membros familiares dispõem para conviver com a criança, os dispositivos criados para que tal capital possa ser *transmitido*, como por exemplo, uma mãe que, embora seja professora e trabalhe o dia inteiro, institui espaços de tempo e de convivência significativos com seu filho, por meio de jogos, brincadeiras, leitura de histórias. O investimento afetivo em tal atividade, assim como o nível de identificação que a criança estabelece com essa mãe, farão toda a diferença nos processos de transmissão do capital cultural materno, interferindo dessa forma na construção das disposições dessa criança.

Lahire também discute o próprio termo *transmissão*, não o considerando adequado, pois dá a ideia de que um determinado sujeito *transmite* um conteúdo, que é incorporado automaticamente pelo outro. O autor considera que o sujeito não é passivo nesse processo; ele participa ativamente, transformando aquilo que lhe é *transmitido*. Em outras palavras, ele não herda o capital cultural intacto da forma que lhe foi *transmitido*. Ele o transforma a partir de suas referências, recebe-o à sua maneira. Logo, o termo *construção* seria mais apropriado do que *transmissão*, pois:

Falar de “transmissão” é, principalmente, conceber a ação unilateral de um destinador para um destinatário, ao passo que o destinatário sempre contribui para *construir* a “mensagem” que se considera ter-lhe sido “transmitida”. Ele tem de atribuir-lhe sentido na relação social que mantém com o que o está ajudando a construir seus conhecimentos e com seus próprios recursos, construídos no curso de experiências anteriores (LAHIRE, 2008, p.341).

Parece que nesse ponto Lahire dialoga com Chartier sobre o conceito de *apropriação/construção*, pois a relação que se estabelece entre o objeto da cultura e sua produção de significados pelo sujeito é uma relação produtiva e dinâmica, em que o próprio objeto só ganha significado a partir da leitura do outro, sendo essa leitura compreendida não só como leitura de um texto, mas como o processo de apropriação de qualquer objeto artístico, como o próprio teatro.

Sendo assim, é necessário apontar em seguida os processos que ocorrem nos espaços em que se dá a apropriação da arte, mais especificamente do teatro, tanto no que diz respeito às peculiaridades inerentes ao teatro no campo da arte quanto da educação.

1.3 O Teatro no Campo da Arte

Em “As regras da arte”, Bourdieu (2005) analisa a constituição do campo literário, mas também estende a análise para o teatro e para a pintura. Ele nos relata que o campo artístico possui certa autonomia e ao mesmo tempo dependência do campo econômico e do campo político. Essa relação, a princípio paradoxal, se configura numa dinâmica em que os bens que pertencem ao campo artístico são comparados com mercadorias, pois fazem parte de uma lógica em que os valores econômicos das obras, sejam quadros livros ou espetáculos, são independentes de seu significado simbólico, mas ao mesmo tempo relacionados a ele, já que é o seu significado simbólico que define o valor mercantil da obra e também estabelece a distinção sobre a qual espaço ela pertence dentro do campo. Em outras palavras, a valorização econômica de objetos artísticos segue uma lógica em que o seu valor simbólico, isto é, se ele é considerado arte legítima ou não, está relacionado a referências que dividem o mercado em dois espaços distintos e com públicos distintos, um para as obras destinadas ao consumo rápido e de certa forma popular – cujo valor simbólico é menor devido a sua caracterização por parte de especialistas, críticos e da própria instituição escolar –, e um espaço destinado aos bens considerados puros, obras com valor simbólico produzidas para um público intelectualizado e, portanto, seletivo.

São duas lógicas distintas que habitam o mesmo campo; uma diretamente ligada ao consumo de bens culturais cuja produção está relacionada a um comércio que privilegia a difusão da obra e o imediatismo de sua aceitação por parte de um público previamente estabelecido. Seriam, portanto, os espetáculos ditos comerciais, estrelados por artistas de televisão conhecidos pela mídia e por seus personagens de destaque nas novelas de emissoras de televisão, *campeãs de audiência*, que garantem um determinado tipo de *público* ao teatro.

Na outra lógica, temos a produção de bens simbólicos que são considerados obras de arte, destinadas a uma elite intelectual ou a um grupo seletivo de iniciados. O reconhecimento de seu valor se dá em longo prazo e seu consumo não garante um lucro imediato, mas, sim, o acúmulo de capital simbólico. São, nesse caso, espetáculos considerados experimentais, oriundos de pesquisas de grupos

pertencentes muitas vezes a uma história reconhecida pelo meio artístico e acadêmico, quando não grupos de pesquisa pertencentes às próprias universidades, com artistas que não fazem parte da lista dos mais conhecidos na televisão e, portanto, autores de um trabalho que não se destina a qualquer público, embora obtenham bilheteria. No entanto, sua história foi construída a longo prazo. Sobre as duas lógicas econômicas o sociólogo francês argumenta:

Esses campos são o lugar da coexistência antagônica de dois modos de produção e de circulação que obedecem a lógicas inversas. Em um pólo, a economia anti-“econômica” da arte pura que, baseada no reconhecimento indispensável dos valores de desinteresse e na denegação da “economia” (do “comercial”) e do lucro “econômico” (a curto prazo), privilegia a produção e suas exigências específicas, oriundas de uma história autônoma; essa produção que não pode reconhecer outra demanda que não a que ela própria pode produzir, mas apenas a longo prazo, está orientada para a acumulação de capital simbólico, como capital “econômico” denegado, reconhecido, portanto legítimo, verdadeiro crédito, capaz de assegurar, sob certas condições e a longo prazo, lucros “econômicos”. No outro pólo, a lógica “econômica” das indústrias literárias e artísticas que, fazendo do comércio dos bens culturais um comércio como os outros, conferem prioridade à difusão, ao sucesso imediato e temporário, medido, por exemplo, pela tiragem, e contentam-se em ajustar-se à demanda preexistente da clientela (contudo, a vinculação desses empreendimentos ao campo assinala-se pelo fato de que apenas podem acumular os lucros econômicos de um empreendimento econômico ordinário e os lucros simbólicos assegurados aos empreendimentos intelectuais, recusando as formas mais grosseiras do mercantilismo e abstendo-se de declarar completamente seus fins interessados). (BOURDIEU, 2005, p.163).

Na verdade, é um jogo que se estabelece no campo da produção cultural, assim como nos procedimentos de artistas de teatro que, para se manterem fazendo teatro, já que somente essa prática não garante um lucro necessário ao seu sustento, nem mesmo às vezes para o sustento do próprio espetáculo, participam de novelas de televisão, por serem estas mais comerciais e com lucro imediato, além de proporcionarem a visibilidade necessária para que os atores e atrizes possam ser assistidos pelo público no teatro. O teatro se apresenta como espaço mais elitizado e, portanto, destinado a um público iniciado. Uma das estratégias para romper essa lógica seria, então, a iniciação do público por meio da apresentação desses artistas nas telenovelas. Esse mecanismo está diretamente ligado à possibilidade de se obter lucro por meio da acumulação de capital simbólico, ou seja, na medida em que determinado artista de televisão faz um nome ou torna-se famoso, ele imprime à obra ou ao espetáculo de teatro em que participa uma garantia de qualidade, uma

qualidade muito mais simbólica, decorrente de sua *aparição* em telenovelas. Tornase conhecido e o público deseja vê-lo pessoalmente: independentemente de gostar de teatro ou não, assiste ao espetáculo para ver o seu galã. Assim:

O capital “econômico” só pode assegurar os lucros específicos oferecidos pelo campo – e ao mesmo tempo os lucros “econômicos” que eles trarão muitas vezes a prazo – se se reconverter em capital simbólico. A única acumulação legítima, para o autor como para o crítico, para o comerciante de quadros como para o editor ou o diretor de teatro, consiste em fazer um nome, um nome conhecido e reconhecido, capital de consagração que implica um poder de consagrar objetos (é o efeito de *griffe* ou de assinatura) ou pessoas (pela publicação, a exposição etc.), portanto, de conferir valor, e de tirar os lucros dessa operação (BOURDIEU, 2005, p. 170).

Em muitas produções teatrais da atualidade, a escolha do elenco segue essa lógica, na garantia de se obter lucro, como nas grandes capitais e principalmente no eixo Rio de Janeiro/São Paulo. No entanto, em cidades do Norte do país, como em Rio Branco, Acre, a lógica é outra, principalmente em se tratando dos grupos de teatro oriundos da capital e do interior do estado.

1.4 Alguns Aspectos sobre a Arte e o Teatro na Escola

Ao se pensar sobre os aspectos históricos pertinentes à arte e educação no Brasil, esbarra-se inevitavelmente com as pesquisas realizadas neste campo, a partir da segunda metade do século XX, principalmente por Ana Mae Barbosa. O termo arte-educação é amplamente utilizado por Barbosa, ao descrever a trajetória do que ela nomeou naquele momento histórico de *ensino da arte* em nosso país, referindo-se especificamente às artes plásticas, seu objeto de estudo, mesmo que arte-educação contemple também outras linguagens artísticas (BARBOSA, 1989, p.15).

Outro aspecto discutido pela autora em seus estudos é o fenômeno da *livre-expressão*. A concepção da arte como *livre-expressão* é extremamente valorizada a partir de 1948, com a criação da primeira Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, então capital federal. É significativa a influência das Escolinhas de Arte no Brasil e do trabalho de Augusto Rodrigues, nesse período, no campo em que a arte é trabalhada no espaço de ateliê – que também funciona como espaço de formação

de professores, já que até então ainda não existiam cursos superiores de formação de professores de arte. Os docentes eram formados em ateliê, isto é, frequentavam os cursos livres em arte e educação e tais cursos eram espaços em que os professores experienciavam os saberes artísticos. O trabalho de “educação através da arte”, baseado nas concepções de Herbert Read, proposto pelas escolinhas, pautava-se na ideia da *livre-expressão infantil*, que valorizava o processo criativo da criança e do jovem, em detrimento do produto final do processo de criação artística. A ênfase no fazer artístico e na liberdade criadora influenciou o trabalho com a arte na educação, a partir do ano de 1950, e se estendeu por um longo período, concomitantemente com uma educação tradicional em arte que, em contrapartida, valorizava mais o produto final do que o processo.

Com a lei 5692/71, a educação artística torna-se obrigatória como disciplina no currículo nas escolas do antigo 1º grau. Conforme comenta Barbosa (1989, p.22), “A reforma educacional de 1971 determinou que a arte deveria ser uma disciplina obrigatória no currículo de educação de primeiro grau (7 a 14 anos) e no currículo de alguns programas do segundo grau.”

Tal reforma na legislação produz efeitos no processo de formação dos docentes, atingindo as Universidades.

Somente em 1973 são criados os primeiros cursos universitários de licenciatura em Educação Artística no Brasil. A princípio, essas licenciaturas eram curtas, ou seja, um curso de dois anos para formar professores que deveriam ensinar todas as modalidades artísticas nas escolas. Essa perspectiva foi batizada de polivalência (BARBOSA, 1989, p.22).

No fim dos anos de 1980, as discussões em torno do aprendizado da arte problematizam a ênfase dada no fazer artístico descontextualizado e na proposta da *livre-expressão*. Essas reflexões são impressas principalmente nas obras de Ana Mae Barbosa e no que ela então denomina de *proposta triangular*. A proposta de Barbosa se refere a três perspectivas para o trabalho com arte na escola: o fazer artístico, a apreciação artística e a contextualização. Como anteriormente, na *livre-expressão*, enfatizava-se quase que exclusivamente o fazer artístico; com a proposta triangular, este fazer se caracteriza pelas atividades específicas em determinada subárea, ou seja, no caso das artes visuais, são as práticas

relacionadas ao desenho, à pintura, à fotografia, etc. Tais práticas se relacionam então com as outras duas dimensões, com a apreciação e com a contextualização. A apreciação de objetos artísticos se dá por meio de leitura de imagens realizadas em sala de aula ou em visitas às exposições, e devem ser discutidas com os alunos a partir do contexto histórico e cultural em que os objetos apreciados estão inseridos.

A proposta triangular diz respeito principalmente ao trabalho com as artes visuais, valorizando a presença da imagem na sala de aula. No entanto, é essa perspectiva que se apresenta, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), fundamentando o trabalho com todas as outras formas artísticas, inclusive o teatro.

Com a nova LDB, o termo Educação Artística é substituído por Arte, que é considerada componente curricular obrigatório da Educação Básica. É justamente nesse contexto que são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo Governo federal, a fim de orientar os vários níveis de ensino e as diferentes disciplinas.

O ensino da arte nas escolas é fundamentado a partir das orientações presentes nesses Parâmetros. O conhecimento artístico faz parte – pelo menos oficialmente – do currículo escolar, desde a educação infantil até o Ensino Médio, sendo que o teatro é apresentado a partir das séries iniciais do ensino fundamental.

A referência aos três eixos orientadores para o ensino da Arte, baseada na proposta triangular de Barbosa, emerge nos PCN e merece críticas por parte de alguns autores (PENNA, 2001, p.106). A principal é, sem dúvida, a transposição mecânica desse eixo da área de artes visuais para a área do teatro, da dança e da música. Esse processo pode acarretar uma proposta metodológica extremamente teórica para o ensino do teatro, em detrimento daquilo que nessa forma artística é essencial e a caracteriza, ou seja, sua natureza efêmera, o encontro direto de quem faz com quem assiste, num determinado local (GROTOWSKI, 1987). A experiência do teatro passa necessariamente por essa perspectiva, que, longe de se estabelecer num processo extremamente explicativo, caracteriza-se justamente pela dimensão da experiência do fazer artístico na escola. Esse fazer artístico diz respeito ao trabalho com o grupo e sua dinâmica. O teatro como forma artística trabalhada na escola possui uma característica peculiar, que é justamente o coletivo: fazer teatro é

trabalhar em grupo; nesse aspecto, tanto fora como dentro da escola. Explicar teoricamente como se faz teatro é uma forma equivocada de compreensão desta arte.

Nos PCN, o teatro é caracterizado como uma das linguagens artísticas da área arte. No que se refere aos conteúdos propostos para a área nesta linguagem, o fazer teatral se insere no que é denominado “teatro como comunicação e produção coletiva”. A participação em improvisações teatrais e a menção do jogo como estratégia de ensino de teatro estão presentes nesse documento, que será melhor analisado no capítulo IV deste trabalho.

1.4.1 Relações entre o Jogo e o Teatro na Educação

As relações entre teatro e jogo no campo do teatro na educação foram discutidas a partir de diferentes perspectivas teóricas. Vários olhares sobre as implicações do jogo na vida do ser humano contribuíram para se pensar sobre as práticas dos jogos como estratégia fundamental para a atividade do teatro, na escola ou fora dela.

Para Huizinga (2004), por exemplo, o jogo é anterior à própria cultura, ou seja, ele está presente mesmo antes da existência do homem, da civilização, já que se pode observar o jogo entre os animais. O autor procura discutir as relações entre o jogo e a cultura e dá ênfase ao caráter singular do jogo como atividade independente da razão e, portanto, integrante das práticas de outros animais, além do homem.

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. [...] (HUIZINGA, 2004, p.3)

O caráter de divertimento e de prazer é inerente ao jogo, assim como a liberdade de jogar ou não; o prazer causado pelo jogo cria uma necessidade de continuar jogando. Essa prática geralmente é realizada em momentos de ócio; talvez por isso seja associada à categoria de não séria, não produtiva. Huizinga, todavia, desvincula o jogo do caráter não sério. Mesmo quanto aos jogos infantis ou outros tipos de jogos semelhantes, compreende o jogo como atividade séria. O estudo do autor

contribui para reflexões no campo do teatro e da compreensão do teatro como jogo, na medida em que se esforça para analisar a atividade pretensamente dispensável do jogo como uma importante função social, presente nas manifestações dos processos de vida animal, inclusive da vida humana. Em outras palavras, compreende-se que o ato de jogar, no que tange aos processos humanos, está presente em todas as instâncias sociais, desde a manifestação do jogo em si até as práticas de jogo compreendidas como a representação dos diversos papéis sociais.

Outro fator significativo para as aproximações entre teatro e jogo diz respeito ao caráter ficcional do jogo. Este último é sempre uma situação criada a partir da realidade, mas não é vida real; trata-se da instauração de um campo específico em que os jogadores se relacionam com situações criadas para aquele fim. A partir disso, tensões físicas e emocionais emergem de uma realidade própria desenhada pela dinâmica do jogo. Conforme afirma o autor:

O jogo distingue-se da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. É esta a terceira de suas características principais: o isolamento, a limitação. É “jogado até o fim” dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios. (HUIZINGA, 2004, p.12).

Nesse sentido, os aspectos considerados no jogo como elementos presentes também no teatro dizem respeito principalmente à espontaneidade, ou seja, à disponibilidade de engajamento em determinadas situações imaginadas que fazem parte do universo da fantasia e que necessariamente não condizem com a realidade imediata. Tais aspectos se referem diretamente ao *jogo dramático*, tanto como atividade infantil e presente nas brincadeiras de faz de conta, quanto o *jogo dramático intencional*, realizado por atores, em processo de experiência cênica, ou alunos em contato com o teatro escolarizado, pois:

[...] A criança pequena, ao deparar-se com algo do mundo externo que não compreende, jogará com isso dramaticamente até que possa compreendê-lo. Podemos observá-la assim atuando várias vezes ao dia. À medida que ficamos mais velhos, o processo se torna cada vez mais interno, até que, quando adultos, passa a ser automático e jogamos dramaticamente em nossa imaginação – a tal ponto, inclusive, que podemos nem mesmo perceber que o fazemos.(COURTNEY, 1980, p.4).

A concepção evolucionista conduziu às duas principais teorias da motivação – instinto e fisiologia. Ambas encaram o jogo como uma tendência, à qual a imitação e

o jogo dramático estão relacionados, e cuja ação visa favorecer o crescimento do organismo. Courtney discute sobre alguns autores que apresentam uma explanação parcial do jogo (como energia excedente, pré-exercício, recreação ou relaxamento) ou então uma interpretação imaginativa (como recapitulação). Mas nenhuma dessas concepções pode fornecer uma completa definição do termo *jogo dramático*. O autor analisa as contribuições teóricas significativas nesse campo, investigando com rigor os aspectos que fundamentam a importância do jogo na educação e, mais especificamente, o *jogo dramático*, elemento essencial também para as práticas do teatro na escola (COURTNEY, 1980, p.37).

No entanto, ele afirma que, apesar de não ser possível elaborar uma completa definição a partir da perspectiva evolucionista, o ponto de encontro das perspectivas teóricas apresentadas na obra define o jogo como uma *tendência* e relaciona essa tendência com as diferentes formas de jogos de imitação dos quais o jogo dramático faz parte (COURTNEY, 1980). Tal perspectiva apresenta o jogo como algo inerente ao ser humano, uma *tendência* que já faz parte do organismo e, portanto, não foi adquirido, o que leva a pensar numa motivação natural para o jogo, que nasce com todo o ser humano. Esse pensamento vai de encontro à possibilidade de adquirir exclusivamente a motivação do jogo por meio do contato com o grupo social do qual o sujeito faz parte.

Além disso, Courtney discute a relação entre a disponibilidade de aprender da criança com os elementos presentes, quando ela está realizando uma atividade lúdica, uma atividade de jogo. Em outras palavras, o autor afirma que, se a escola pudesse garantir o mesmo interesse que as crianças mantêm no jogo, nas atividades ditas escolares, provavelmente boa parte dos problemas da educação escolar estaria resolvida.

Temos de convencer os pais de que matemática e redação são melhor assimilados quando a criança *deseja* fazê-lo; se conseguirmos obter a mesma vitalidade de que a criança dispõe em seus momentos de recreação e canalizá-la para suas lições, teremos a base de uma verdadeira e permanente educação. (COURTNEY, 1980, p.19)

Embora pareça uma solução que desconsidera vários outros aspectos que interferem na complexidade dos problemas pertencentes ao campo de uma educação escolarizada, o autor defende a relevância do elemento lúdico presente no

jogo, que tem sua continuidade no mundo adulto, por meio dos esportes e da arte. Tal elemento, inerente ao universo infantil e que está presente no mundo adulto de outra maneira, é pouco valorizado pela escola, em detrimento de outros componentes curriculares.

Mas é justamente a partir do século XX que contribuições mais sólidas são percebidas no campo do teatro na educação, na Inglaterra e nos Estados Unidos (países alvos da pesquisa do autor), e mesmo no Brasil, já apontando a utilização do jogo como importante ferramenta pedagógica. As análises realizadas por Courtney datam do século passado, ou seja, final dos anos 60 (1968). No entanto continuam importantes para a compreensão de aspectos históricos que influenciaram as abordagens do teatro na educação no Brasil, tais como: a educação centrada na criança; aprender fazendo/aprender atuando e a aprendizagem pela experiência, aspectos presentes na perspectiva do pensador norte-americano John Dewey, e que chega ao Brasil por meio do movimento da Escola Nova (BARBOSA, 1989).

Cabe ressaltar também as propostas metodológicas de Caldwell Cook, o *play way* (método dramático). Esse autor reconhece que a atividade dramática é um método bastante efetivo para a aprendizagem na escola, influenciando também as práticas escolares em outros países de língua inglesa, como os Estados Unidos, por exemplo:

A formulação da ideia básica de que a atividade dramática era um método bastante efetivo de aprendizagem deveu-se principalmente a Caldwell Cook. Trabalhando na Perse School, em Cambridge, antes da Primeira Guerra Mundial, sua abordagem *play way* deu o nome ao movimento. Na mesma época, John Merrill trabalhava com métodos similares na Francis W. Parker School, nos Estados Unidos: exercícios orais e improvisações simples foram vistos como métodos para o ensino da língua e literatura, mas não de forma tão abrangente como a de Cook. (COURTNEY, 1980, p.42)

Mas no que consiste o *play way*? A proposta se baseia em três pressupostos básicos, a saber:

- 1) A ênfase na experiência, na ação como elemento fundamental para a aprendizagem. A ação dramática torna-se ideal para a aprendizagem de diversas disciplinas escolares, além da arte;
- 2) O bom resultado do trabalho na escola depende do engajamento espontâneo do aluno; logo, é fundamental que o professor possua uma atitude de

liderança cooperativa, não autoritária, no desenvolvimento das atuações espontâneas dos jovens diante de seus colegas na sala de aula;

- 3) Finalmente, o *play way* enfatiza o jogo como um meio natural de aprendizagem para os jovens.

Destacaremos a seguir como essas concepções norteiam o que Courtney denomina de *Educação Dramática*.

1.4.2 A Abordagem da Educação Dramática

É justamente no campo da arte e principalmente da arte dita dramática que Courtney define o que considera *Educação Dramática*.

O autor esclarece que a finalidade de uma *Educação Dramática* não é preparar a criança para a atuação no palco, e, sim, “jogar dramaticamente”. É importante atentar que os termos *play* e *game* são traduzidos como: jogo dramático e jogos de regras, respectivamente, diferenciando conceitualmente os dois, ou seja, Courtney conceitua jogar dramaticamente como uma ação semelhante ao faz de conta infantil, atividade espontânea realizada por crianças até seis anos de idade. Conforme a criança cresce e se desenvolve, o jogo se aproxima da improvisação no que diz respeito à criação espontânea de situações ficcionais, independentemente de um texto ou dramaturgia. Nesse sentido, Courtney se aproxima da perspectiva de Slade (1978), numa abordagem anglo-saxônica do *jogo dramático*, desvinculado de objetivos teatrais propriamente ditos, mas compreendidos como ação espontânea inerente ao mundo infantil, de caráter significativo pedagogicamente, pois favorece o desenvolvimento humano. Numa abordagem pautada na psicologia do desenvolvimento de Piaget, em que a inteligência humana se desenvolve a partir de estágios, o jogo dramático é considerado nessa perspectiva elemento integrante da condição humana, presente no universo da infância, por meio das manifestações lúdicas em que fatores como a identificação ou personificação e a imaginação são amplamente utilizados pelas crianças. À medida que a criança cresce e sua inteligência se desenvolve, a forma do jogo dramático se modifica, aproximando-se do teatro, já que este ocorre quando certas convenções e regras são praticadas, ou

seja, a relação entre palco e plateia, a preocupação com a cena e com a capacidade de contar uma história por meio do teatro. O resultado se dá num processo natural em que a utilização do jogo dramático na escola por parte das crianças e jovens possa gradativamente se aproximar do teatro, conceituado como representação realizada diante de uma plateia e, portanto, uma prática distinta da realizada na educação dramática. Para Courtney, o teatro ocorrerá, acidentalmente, sem a interferência do professor, que deve ser a menor possível, respeitando o processo de desenvolvimento infantil. O teatro será solicitado pela criança ou jovem na medida em que estes estejam experimentando o jogo dramático que, de acordo com os estágios da educação dramática, combinará jogo dramático com teatro até que chegue à fase adulta, em que realizará teatro baseado no jogo dramático. O autor define assim a Educação Dramática: “A Educação Dramática está baseada no jogo dramático que é adotado em uma escola visando favorecer o desenvolvimento da criança” (COURTNEY, 1980, p.20).

Nesse sentido, numa situação escolar, existem dois principais componentes da Educação Dramática: o *método dramático* e o *teatro como tal*. O que diferencia os dois é a finalidade com que cada um é utilizado: o primeiro usa o jogo dramático para a aprendizagem de várias disciplinas escolares, enquanto o *teatro como tal* emprega o jogo dramático como fim em si mesmo, como disciplina independente na escola, com o objetivo de estimular o desenvolvimento pessoal do aluno.

Numa perspectiva diferente, outra abordagem sobre o jogo é discutida como prática significativa, no campo do teatro na educação. Tal perspectiva pode ser encontrada no Brasil, principalmente relacionada às pesquisas realizadas na USP, no final do século XX, e que se contrapõem ao *jogo dramático* anglo-saxônico, diz respeito principalmente a duas concepções distintas presentes nas práticas da arte na escola: o essencialismo e o contextualismo.

1.4.3 O Jogo Teatral e o Jogo Dramático: entre o Essencialismo e o Contextualismo

Há duas abordagens que são apontadas por Elliot Eisner (*apud* KOUDELA, 2002, p.17) como orientadoras para a arte escolarizada. A abordagem contextualista e a

abordagem essencialista. Podemos inferir que, com respeito ao teatro na educação, a abordagem contextualista utiliza o teatro como meio para se atingir objetivos extrínsecos ao próprio teatro, ou seja, essa abordagem se configura muitas vezes em práticas pedagógicas que sugerem a utilização do teatro como um recurso didático para se alcançar os objetivos de outras disciplinas presentes na escola. A abordagem essencialista do teatro na educação considera que o teatro não necessita de justificativas estranhas à sua natureza artística para mantê-lo no currículo escolar, tendo em vista sua importância para a formação de crianças e jovens – ou seja, a concepção essencialista justifica a importância da arte na escola a partir dos conhecimentos da própria área; já o contextualismo ampara-se na importância da arte para alcançar outros fins que necessariamente não dizem respeito somente ao seu campo, tais como: utilização da arte para a socialização do indivíduo, para sua desinibição, para aprendizagem de outros componentes curriculares que não a arte. A concepção contextualista, quando transposta para o teatro, configura-se em práticas conhecidas, como, por exemplo, o *jogo dramático* (KOUDELA, 2002).

Já os *jogos teatrais* são estratégias para o trabalho com o teatro a partir do fazer teatral, além da ênfase no paradigma do jogo, presente nessa perspectiva. Na primeira edição do livro *Teatro improvisacional*, de Viola Spolin (1987), traduzido por Ingrid Dormien Koudela, no final da década de 1970, pode-se perceber na nota de tradução alguns aspectos que se destacam aqui como relevantes para esta reflexão, a respeito da proposta metodológica da autora norte-americana. O diálogo estabelecido entre tradutora e autora ultrapassa as dimensões do livro e se estende em forma de pesquisa desenvolvida no curso de pós-graduação em Teatro/Educação da Escola de Comunicações e Artes de São Paulo, onde a tradutora, também professora e pesquisadora da USP, realiza com seus alunos um trabalho de experimentação prática das propostas de Spolin presentes no livro. A tradutora afirma categoricamente que o livro constitui um manual para o trabalho prático de teatro.

Na mesma nota, Koudela destaca dois problemas que surgem, a partir da tradução e transposição dos exercícios na prática com os alunos, o da linguagem utilizada pela autora e o da adaptação a uma realidade cultural brasileira.

A linguagem de Spolin, segundo Koudela, é carregada de peculiaridades de seu idioma, o inglês estadunidense. Além disso, ela se utiliza amplamente da terminologia esportiva para sua proposta. O próprio termo “*jogo teatral*” e a denominação dos alunos-atores como “jogadores” são uma clara indicação disso.

A substituição de *jogos tradicionais americanos* por *jogos tradicionais brasileiros*, realizada livremente pela tradutora, aponta um aspecto diferencial em relação à proposta original de Spolin e a tradução realizada por Koudela. Ocorre daí não uma simples importação de um modelo norte-americano para a realidade brasileira, mas a construção de um diálogo entre o teatro improvisacional de Spolin e a tradução da obra, que significa uma transposição para a realidade brasileira, desenvolvida por Koudela, num amplo trabalho de pesquisa que teve início de forma paradigmática na década de 1980, influenciando sobremaneira o trabalho com alunos e atores no Brasil desde então.

A proposta do teatro improvisacional ou jogos teatrais é fundada essencialmente no fazer teatral, a partir de estratégias oriundas dos *jogos de regras*. Spolin problematiza as formas de se trabalhar com o fazer teatral a partir de críticas em relação à maneira com que atrizes e atores considerados profissionais atuam no palco. Spolin, assim como Stanislavski, persegue a espontaneidade por meio do desmantelamento do que para ela contribui para o artificialismo em cena, ou seja, a utilização da dramaturgia como condição para a montagem de espetáculos e o emprego de clichês e nomenclaturas típicas do meio teatral antes que o *jogador/ator* possa compreender que teatro é jogo e, portanto, a relação com o outro se torne fundamental. A autora americana pretende estimular a espontaneidade por meio de jogos que se iniciam como brincadeiras tradicionais e se complexificam na forma de exercícios com objetivos e regras bem definidas. A ênfase é dada ao processo de aprendizagem do teatro por meio da experiência. Ocorre o desmantelamento do mito do talento ou *dom* para a arte, já que esses aspectos são relacionados com a disponibilidade para o *jogo* e não necessariamente com a presença de características inatas aos indivíduos que distinguiriam aqueles que têm talento, ou *dom*, daqueles que não têm.

Outras propostas metodológicas similares têm sido amplamente utilizadas, tais como os *jogos de improvisação teatral*. São exercícios realizados em oficinas teatrais que

se configuram na elaboração de cenas por parte dos alunos. Estas cenas podem ser previamente combinadas, ou não, e o texto é improvisado no decorrer da realização das cenas. Ao final os alunos avaliam as apresentações (DESGRANGES, 2006).

Tanto os *Jogos de Improvisação* quanto os *Jogos Dramáticos* exigem do coordenador do processo um rigor maior no que diz respeito aos objetivos dos jogos propostos, no processo de aprendizagem do teatro, já que não se constituem num sistema rígido, podendo dispor de várias outras técnicas e recursos de outras linguagens artísticas. Mesmo o Teatro Improvisacional, de Spolin, embora se caracterizando como mais fechado em relação aos outros dois, exige do coordenador/professor uma maior experiência artístico - teatral.

Importa notar, contudo, que a bagagem, a experiência teatral do coordenador torna-se fundamental na condução de um processo de Jogos Teatrais, valendo-se necessariamente de uma atuação própria na organização e proposição dos jogos, de maneira que não os utilize como cartilha, mas instaurando uma necessária flexibilidade na leitura das propostas de Spolin. (DESGRANGES, 2006, p.118)

Outras abordagens ganham a cena, como propostas significativas para a realização de práticas teatrais na escola; uma delas é o *drama como método de ensino*, trabalho desenvolvido pela professora pesquisadora Beatriz Cabral, da Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. O *drama como método de ensino* foi introduzido no Brasil pela pesquisadora e tem origem anglo-saxã. Alguns aspectos o aproximam do *play way*, de Cook, na medida em que a situação dramática é entendida como recurso importante para o aprendizado do aluno. No entanto, a ênfase do *drama como método de ensino* é no processo coletivo de criação de situações ficcionais em que a linguagem teatral é amplamente explorada.¹¹

Considerar em que medida todas essas abordagens chegaram de forma ampla às escolas brasileiras seria, sem dúvida, foco de outra pesquisa, e foge ao alcance deste estudo; todavia, muitas dessas práticas são constantemente apropriadas por grupos de teatro, oficinas teatrais livres, práticas artísticas religiosas e, sem dúvida, numa dinâmica peculiar, são transpostas e reinventadas na escola pelos docentes, desde o *Teatro Escolar*, ou seja, da montagem de peças teatrais por jovens nas escolas, conforme Courtney (1980), até a realização dos jogos dramáticos infantis

¹¹ CABRAL, B. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

ou o conhecido faz de conta. Cabe então refletir sobre como o teatro que se faz fora da escola é apropriado pela escola, num processo que, tomando emprestado o termo que Magda Soares utiliza para a literatura, utilizaremos para o teatro, ou seja, a escolarização do teatro.

1.4.4 A Escolarização do Teatro

Ao analisar as relações existentes entre o processo de escolarização e a literatura infantil, Soares (2001) aponta duas perspectivas: a apropriação da *literatura infantil* pela escola e a produção para a escola de uma *literatura infantil*.¹² Tomando de empréstimo o olhar de Soares sobre o processo de escolarização da literatura infantil, pode-se analisar também o processo de escolarização do teatro.

A palavra *escolarização* é um substantivo derivado do verbo *escolarizar*, que é um verbo transitivo direto, isto é, exige um complemento; este pode ser de duas naturezas: ou pode designar um ser animado – escolarizar alguém, escolarizar pessoas, ou pode designar um ser inanimado, uma “coisa”, um conteúdo – escolarizar um conhecimento, uma prática social, um comportamento. (SOARES, 2003).

A escolarização é entendida aqui na perspectiva de como a escola toma para si o teatro, distinguindo conseqüentemente o teatro que se faz fora da escola e o teatro que se faz na escola e de como a escola se apropria do teatro. No caso, trata-se da escolarização de práticas teatrais, ou seja, de se escolarizar uma determinada prática e não uma pessoa. O teatro constitui ao mesmo tempo um conhecimento existente fora da escola e prática social pertencente ao campo da arte.

Qualquer conteúdo trabalhado na escola inexoravelmente se escolariza. O espaço e tempo da escola são específicos, assim como as metodologias e rotinas de trabalho que a caracterizam. Não se trata aqui de prescrever a forma correta de se trabalhar com teatro na escola nem indicar as falhas dos(as) professores(as), mas antes apontar a forma como tradicionalmente o teatro vem sendo trabalhado na escola e como historicamente essas práticas têm sofrido críticas e reformulações por parte de arte-educadores e especialistas.

O trabalho do teatro na escola se caracteriza por dois aspectos fundamentais: a recepção de espetáculos teatrais e o fazer teatral.

A recepção de espetáculos é organizada em geral de duas maneiras: os alunos assistem a espetáculos no próprio teatro ou os espetáculos são apresentados na escola no espaço físico disponível. Quando a escola não possui auditório, (dificilmente a escola possui um teatro equipado; os espaços costumam ser improvisados), as apresentações ocorrem em geral nas quadras esportivas destinadas às aulas de educação física. As escolhas dos espetáculos raramente são compartilhadas pelos alunos: a escolha quase sempre é do professor ou da própria escola, e é cobrado do aluno algum trabalho relacionado com o que assistiu. A questão da formação de espectadores é alvo de pesquisas de Desgranges (2003), por meio da “Pedagogia do espectador”. A problemática em torno desse tema não é simples, na medida em que formar um público para ir ao teatro e considerar a escola como espaço significativo para essa tarefa é também esbarrar em dificuldades que dizem respeito desde ao próprio deslocamento dos alunos até a sala de espetáculos, quando o espetáculo não vai à escola, até a forma com que esses alunos são sensibilizados para assistir à peça. Se, ao adentrar o espaço escolar, o teatro sofre modificações e adequações necessárias para se adaptar ao tempo e espaço da escola, mesmo que os espectadores/alunos saiam desse espaço para ir ao teatro, os processos de didatização de tal prática muitas vezes produzem um efeito contrário ao esperado, ou seja, o aluno encara tal atividade como mais uma obrigação escolar e, portanto, como algo pouco agradável, pois:

[...] É fundamental que a relação do espectador em formação com o teatro não seja a do aluno que cumpre uma tarefa imposta, mas a do sujeito que dialoga livremente com a obra, elabora suas interrogações e formula suas respostas. Isso faz que os mediadores culturais estejam cada vez mais preocupados em tornar (ou simplesmente manter) a ida ao teatro uma atividade que seja, antes de tudo, prazerosa. (DESGRANGES, 2003, p.67)

O segundo aspecto, ou seja, o fazer teatral, é caracterizado por meio de montagens de *pecinhas* adaptadas em geral de gêneros textuais que não correspondem ao gênero teatral. Dificilmente a dramaturgia é considerada como fonte das montagens dos espetáculos escolares (exemplos dessas práticas foram descritos nos depoimentos das professoras que participaram desta pesquisa e são discutidos no capítulo V). Esses eventos são apresentados na maioria das vezes em datas

comemorativas ou como ilustrativos de outras disciplinas escolares. O teatro na sala de aula, dessa forma, é diretamente associado a ensaios e apresentações de peças teatrais por parte dos alunos. A realização dessas ações no interior da escola se associa às aulas de arte, mas nem sempre o trabalho com o teatro se dá no espaço e tempo da sala de aula e é dirigido pelo professor de arte. Outras disciplinas se utilizam do teatro de forma instrumental para ilustrar conteúdos trabalhados por suas áreas ou passar uma *lição de moral*, assim como os ensaios extrapolam ao tempo destinado à disciplina. Esse tipo de apropriação que ainda hoje faz parte das práticas escolares foi bastante criticado por parte de arte-educadores desde o final do século passado.

A escolarização do teatro imprime certas peculiaridades ao fazer teatral, que, em última análise, vai se constituir num saber diferente do produzido fora dos espaços escolares. Os fatores são múltiplos, porém inevitáveis, já que não há como impedir que, ao entrar na escola, o teatro sofra mudanças em seu espaço e tempo (SOARES, 2001, p.20).

Outros estudos apontam as especificidades dos saberes escolares e o processo de transformação que ocorre nas diversas áreas de conhecimento, a fim de que possam se adequar ao discurso pedagógico, conforme Sampaio (1998), citando Bernstein, comenta sobre a recontextualização do discurso no campo pedagógico. Nessa perspectiva, o processo de recontextualização ocorre no sentido da transformação dos saberes, para que eles possam ser transmitidos e assimilados na escola. A autora cita o exemplo do próprio Bernstein, ao mencionar que a Física que se ensina na escola não é a mesma Física das Universidades ou agências de pesquisa; ela sofre um deslocamento para que possa ser transmitida pelo discurso pedagógico. Tal deslocamento pode ser compreendido como a mudança de um determinado conteúdo de seu lugar de origem para outro lugar. Nesse processo, obviamente, o conteúdo não permanecerá o mesmo: na escola, sofrerá uma modificação necessária para que possa ser transmitido e assimilado. A reelaboração de conteúdos passa então por uma adequação aos espaços e tempos escolares, com suas regulações e procedimentos burocratizados. Em se tratando do teatro, essa dinâmica se torna mais complexa, pois há um duplo deslocamento, ou seja, do saber artístico do campo social para a Universidade, e dessa para a escola. Em outras palavras, no que se refere à arte, a Universidade já recontextualiza os

saberes artísticos em seu espaço também regulador e de certa forma prescritivo. Nesse processo, as práticas teatrais realizadas no campo social sofrem modificações necessárias para que possam se adequar aos espaços acadêmicos, produzindo outro discurso teatral. Pode-se dizer que a Universidade também *escolariza* o teatro.

Os(As) professores(as) que participaram deste estudo trabalham na escola e, portanto, com um teatro escolarizado; no entanto, torna-se necessário, ainda, discutir as diretrizes que vêm norteando a formação de professores de teatro no Brasil, a fim de que se possa ampliar o leque de discussão sobre os aspectos presentes nas trajetórias formativas dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa.

1.5 Teatro e Docência

Pensar a formação de professores(as) de teatro é refletir sobre as especificidades que fazem parte do campo da arte. Desconsiderar essa discussão, na tentativa de um movimento de generalização dos processos de formação docente, seria passar ao largo dos sistemas simbólicos. Os sistemas simbólicos são capazes de organizar a percepção que as pessoas têm do mundo, como se comunicam na sociedade em que vivem, como a percebem. São produções simbólicas que organizam as percepções dos sujeitos. Elas são estruturadas e estruturantes, pois possuem uma lógica interna, que é a lógica do campo capaz de ser identificada pelo conhecimento científico. É no espaço social dos campos que ocorrem as disputas, os embates, certo jogo social cuja dinâmica reproduz as diferenças de classe que estão presentes na sociedade (BOURDIEU, 1989).

Em outras palavras, trata-se de refletir sobre quais os aspectos são distintivos, no que tange aos processos formativos de professores(as) que lidam com a arte na escola. Trata-se também de pensar se é possível ensinar arte, no caso, o teatro, na escola, estabelecendo uma interface entre formação e linguagem.

Tal questão pode remeter a armadilhas, principalmente se a intenção for a de encontrar uma resposta simples que pretenda resolver o conflito entre as regularidades existentes nos espaços escolares e as irregularidades inerentes ao

saber artístico, isto é, a possibilidade de transformar conteúdos como os da arte, que envolvem: sensibilidade; imaginação; criação; técnica; transgressão; incertezas e multiplicidade, em um componente curricular a ser transmitido ao aluno por parte do(a) professor(a). Já se discutiu, neste capítulo, como o conceito de *transmissão* não corresponde às concepções que se pretende abordar, neste estudo, sobre a forma como o outro, seja o aluno, o docente ou mesmo o espectador se apropriam da arte. No caso da formação do professor ou da professora de teatro ou daquele docente que trabalha com a arte ou com o teatro na escola, a problemática se ramifica em vários caminhos. Um desses caminhos diz respeito ao perfil esperado para o docente de teatro em seu trabalho com a arte na escola. Tal perfil é traçado em sua fase inicial por meio dos currículos de cursos de Licenciatura Plena em Teatro existentes em todo o Brasil (SANTANA, 2000). Na constituição desses currículos repousa uma velha contenda, ou seja, a insistente disputa entre o bacharel e o licenciado, entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, entre o artista e o professor. A tentativa de eliminar essa dicotomia, histórica por sinal, aponta para as estratégias públicas por meio de leis e pareceres do MEC, um movimento constante em diluir os conteúdos pedagógicos, no decorrer dos cursos, diminuindo assim a distância entre as especificidades da área e o exercício da docência, apagando dessa forma o antigo formato 3+1, presente desde a metade do século passado.

As experiências desenvolvidas pelas instituições de ensino superior em todo o país cristalizaram aos poucos um modelo misto de formação de educador, tornando-se padrão o esquema conhecido como 3+1, isto é, o curso de bacharelado, com a duração de três anos, e o de didática, um ano. Para muitos especialistas o divórcio entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo específico, incrustado nesse modelo, traduziu-se numa formação em etapas e cursos diferentes, com direitos e diplomas igualmente diversos. (SANTANA, 2000, p.42)

Considera-se tanto a Universidade quanto a escola como espaços de formação de professores(as), seja no primeiro, de uma formação inicial, seja no segundo, de uma formação pela experiência e pelo exercício contínuo da docência. Sendo assim, alguns aspectos no plano simbólico aproximam as duas instâncias em relação à presença da arte e do teatro como foco central dos processos formativos. Num primeiro momento, no campo acadêmico, o *status* da arte como área de conhecimento, pesquisa, criação e especificamente do teatro, se mantém numa

dimensão menor, menos valorizada em relação a outros cursos como o Direito ou a Medicina, por exemplo. Essa *diminuição* e posicionamento de certa forma periférico no campo acadêmico se configuram em movimentos de disputa de saber – poder em que, para se afirmar um *status* de superioridade, é necessário que haja a afirmação de um inferior; é o *olhar de cima*:

[...] E, para que esse olhar seja possível, tem de fabricar retórica e ontologicamente um abaixo: a infância, o povo, os estudantes, os emigrantes, os imorais... [...] os outros..., definidos sempre por uma distância: pelo que lhes falta, pelo que necessitam, pelo que são, pelo que deveriam ser, por sua resistência a submeter-se às boas intenções dos que tratam de que sejam como deveriam ser. (LARROSA, 2004, p.277)

No mesmo sentido, a escola trata a arte como inferior, em relação a outros componentes curriculares que possuem um *status* superior. Ao considerar a arte como algo menor, não necessário, a escola alija a possibilidade de acesso das camadas populares às práticas artísticas significativas e indispensáveis para os processos de formação de indivíduos mais humanos e receptivos. Cândido (1995) discute a respeito do caráter necessário da literatura para todo ser humano como direito e não privilégio: o direito é para todos e o privilégio apenas para alguns. É justamente nessa direção, do caráter necessário da arte e do teatro como algo presente na vida cotidiana de todos, que se pode considerar a importância da presença do teatro na escola. Tal possibilidade diz respeito a outra forma de escolarização do teatro, implica a necessidade da constituição de espaços viabilizadores de aprendizagens significativas em teatro mediado pelos docentes.

1.5.1 O Teatro em Disputa

É quase imperceptível o processo de produção de um discurso hegemônico das artes visuais no campo da arte na escola. Muitas vezes evita-se o trabalho com o teatro, justificando que sua prática perturba o *bom comportamento* dos alunos nos espaços escolares. Nesse sentido, o uso de técnicas tais como: desenho; pintura; modelagem com argila, etc. é considerado mais viável, pois não atrapalha tanto a rotina escolar. No entanto, a utilização de uma técnica, por si só, não traduz a dimensão de um projeto estético mais amplo e, sim, intensifica o reducionismo da prática artística na escola.

O desordenar das carteiras, a movimentação do corpo, o grito que toma os corredores. São elementos de perturbação, num espaço em que o silêncio e a conformação dos corpos são aspectos formativos. Formar, conter, aplacar e regular são verbos que povoam o discurso escolar, palavras que não cabem tão bem nas práticas de criação teatral. As táticas criadas pelos docentes para lidar com os desafios inerentes aos espaços e tempos escolares nos remetem o olhar para outros saberes produzidos neste lugar intermediário entre proibido e permitido, configurando-se não como a falta ou a impossibilidade, mas como potência de criar alternativas para o trabalho do teatro na escola.

Se no espaço escolar as artes visuais ocupam um lugar de destaque em relação ao teatro, mesmo que algumas vezes de forma equivocada, a construção desse espaço também possui fortes relações com a emergência das escolas de artes no Brasil.

No século XIX o deslocamento de uma estética neoclássica da França, por parte do Império português no Brasil, imprime na cultura local características de distinção que potencializam um tipo de arte considerada nobre, em detrimento de exteriorizações de um Barroco tardio que até então se manifestava como arte brasileira.

A primeira escola oficial de artes do Império foi, no século XIX, a Academia Brasileira de Belas Artes, instalada na cidade do Rio de Janeiro, e considerada um marco histórico de um espaço oficial para o aprendizado da arte no Brasil.

Até o surgimento da Escola de Belas Artes, muito pouco ou quase nada é registrado, tanto sobre as práticas teatrais quanto sobre a escolarização do teatro no Brasil nesse período;

Da mesma maneira que a historiografia brasileira não registrou o uso escolar e comunitário do teatro, não se tem registro de imagens de espetáculos ou de práticas teatrais até o século XIX. Mesmo a pintura de cenas domésticas, tão ao gosto das classes abastadas daquela época, não informam – como ocorreu em outras culturas – quais os tipos de brincadeiras de improvisação e jogos cênicos praticados, espetáculos de dança, teatro e folguedo, situação que foi alterada com a criação da Academia de Belas Artes e a chegada da *missão artística francesa*.(SANTANA, 2000, p.63)

Esse teatro materializado pelas práticas de atores e atrizes ocupava um lugar ainda marginal no campo da arte. A regulamentação da profissão só se deu no século XX, no ano de 1977. Os anseios pela criação de uma escola de teatro, no entanto, antecederam a regulamentação da profissão, pois esta se deu no século XIX.

Em 1861, João Caetano dos Santos, *pioneiro do ensino de teatro no Brasil*, apontava para a necessidade de uma “escola” para atores, conforme citado abaixo:

Não basta unicamente, como em geral supõe a mocidade, decorar papéis que têm de ser executados aprendendo a reproduzi-los mais por mecânica do que por inteligência; é, portanto, essencial a quem se destina à cena, pôr-se em primeiro lugar em estado de representar por meio de reflexão e pelo conhecimento dos verdadeiros princípios e elementos da arte. Como, porém, se poderiam aprender esses princípios, sem uma escola, se os atores entre nós têm sido obrigados a apossar-se dos papéis por si próprios, à força da prática, sem conhecer as regras que precisam saber antes de começar, e que só vêm a conhecer-se quando já se não está em condições de se fazer uso delas?[...] sou, portanto, de parecer que o ator formado, não pela inspiração, experiência ou prática, mas pelo estudo em uma escola regular, dirigida por professores hábeis, pode em seis ou oito anos atingir a perfeição da arte. (SANTOS *apud* FREITAS, 1998, p. 22)

Nessa perspectiva, embora as orientações de João Caetano se apresentem fortemente prescritivas, é evidente a preocupação, ainda no século XIX, com os elementos necessários que deveriam ser considerados para que um artista de teatro se apropriasse de conhecimentos *eficazes* para a prática de sua arte.

Teatro se ensina, teatro se aprende na escola? Com quem aprender? Fazedores de teatro, professores e mesmo pesquisadores se perguntam, como e onde aprender a atuar? Se o olhar se volta para uma escola, ou não, nesse momento ainda se considera a preocupação com o artista e não com o(a) professor(a), com a escola de teatro e não com a escolarização do teatro. O embrião dos processos que no futuro engendrarão os primeiros cursos de formação de professores(as) de teatro no Brasil, e, portanto, os primeiros espaços oficiais de formação de professores(as) em nível superior, emerge a partir das práticas desenvolvidas no campo da interpretação teatral, no interior de grupos de teatro e escolas livres de artes dramáticas, pois: “[...]o perfil das escolas pioneiras no ramo da interpretação delineou o modelo

pedagógico que deu origem aos cursos superiores e à formação de professores.” (SANTANA, 2000, p. 83)

A história dos processos de formação do(a) professor(a) de teatro e, conseqüentemente, as condições de emergência das escolas que pretendiam formar esses(as) professores(as) no Brasil estiveram muitas vezes relacionadas às escolas de formação de atores, encruzilhadas em que os processos formativos de atores e professores(as) de teatro se encontravam. O campo de formação dos profissionais que lidam com o teatro no Brasil, como em boa parte do mundo, no decorrer da história se constituiu em meio a encontros e desencontros entre a atividade artística propriamente dita e os processos de como se aprende essa atividade, processos esses entendidos por muitos como intuitivos ou inerentes a talentos inatos, ao encontro de um discurso em que o *dom* explicava todas as possibilidades de um desempenho eficaz de atores e atrizes. No entanto, essa concepção alicerçada apenas no talento e na intuição é revisitada a partir da criação de sistemas e métodos de trabalho desenvolvidos por diversos artistas, desde o século XIX.

As práticas dos grupos de teatro fazem parte também das histórias de vida de alguns professores e professoras participantes deste estudo, representando muitas vezes o único espaço de formação inicial específico na área. Tais práticas grupais possuem espaços e tempos absolutamente diversos, tanto da escola como da universidade. As experiências relatadas nos depoimentos dos(as) professores(as) sobre suas práticas nos grupos de teatro foram bastante significativas. São, provavelmente, bem diferentes do trabalho que realizam na escola com seus alunos, já que o saber aprendido no interior dos grupos sofre uma recontextualização ao chegar à escola.

Mas, mesmo considerando as diferenças entre as práticas teatrais que ocorrem no campo da arte fora da escola e aquelas desenvolvidas no espaço e no tempo escolar pelos professores e professoras participantes deste estudo, não se pode negar a relevância de tais experiências nos processos formativos desses docentes.

Neste capítulo, discutiram-se aspectos teóricos pertinentes ao campo da arte e suas interfaces com o teatro e a escolarização dessa forma artística. O esforço se configurou no sentido de contemplar também reflexões em torno de outros espaços

de aprendizagem não só caracterizados pela escola. Num próximo passo, é fundamental uma aproximação com o campo de investigação desta pesquisa, em se tratando dos encontros estabelecidos com os professores e professoras que foram parceiros nesta empreitada.

CAPÍTULO II

[...] La distancia no es un mal que debe abolirse, es la condición normal de toda comunicación. Los animales humanos son animales distantes que se comunican a través de la selva de signos. La distancia que el ignorante tiene que franquear no es el abismo entre su ignorancia y el saber del maestro. Es simplemente el camino que va desde aquello que él ya sabe hasta aquello que todavía ignora, pero que puede aprender tal y como ha aprendido el resto, que puede aprender no para ocupar la posición del docto, sino para practicar mejor el arte de traducir, de poner sus experiencias en palabras y sus palabras a prueba, el arte de traducir sus aventuras intelectuales para uso de otros y de contra-traducir las traducciones que esos otros le presentan a partir de sus propias aventuras.

(JACQUES RANCIÈRE, 2010, p.17)

CENÁRIO DA PESQUISA

O objetivo deste trabalho é discutir as razões pelas quais os(as) professores(as) que trabalham com arte nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental e Médio da zona urbana do Município de Rio Branco, Acre, que desenvolvem atividades teatrais na escola, tornaram-se professores(as) desse campo, identificando e discutindo o seu processo formativo. Além disso, as concepções que orientam seu trabalho, tomando como referência as teorias de autores que discutem o teatro e o teatro na educação, tais como: Grotowski, Roubine, Bião, Courtney, Ryngaert, Cabral, Desgranges e Koudela, assim como autores do campo da sociologia da linguagem e da educação que apresentam significativas contribuições teóricas para análise e discussão deste objeto de estudo, como, Bourdieu, Lahire, Chartier, Tardif e Larrosa.

Buscaram-se olhares atentos, para além das razões imediatas que respondessem ao como e ao porquê de os docentes se tornarem professores e professoras de arte no contexto estudado. Um dos fatores relativos à macroestrutura que justificou esse processo de mudança profissional foram as transformações ocorridas a partir da nova LDB, em que o termo educação artística é substituído por arte, que é considerada componente curricular obrigatório da Educação Básica. É justamente nesse contexto que são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998),

propostos pelo Governo Federal, a fim de orientar os vários níveis de ensino e as diferentes disciplinas, inclusive arte e, em seu interior, o conteúdo teatro.

Em função da ausência de professores(as) licenciados(as) em alguma linguagem artística no estado do Acre, a Secretaria Estadual de Educação mobilizou professores de seu quadro efetivo e temporário, que apresentassem algum interesse na área, para, a princípio, complementarem carga horária nas escolas por meio da disciplina de arte. Quais foram os efeitos produzidos por essas ações nos processos de formação desses professores, compreendendo que eles não se iniciam nem se encerram somente nos cursos ofertados pelas Universidades? A pergunta se justifica, principalmente num contexto estadual que, até o ano de 2006, não possuía nenhum curso de formação de professores(as) em qualquer campo artístico.

Esta pesquisa se dividiu em duas etapas, a saber: a primeira, quantitativa, e a segunda, qualitativa. Na primeira etapa utilizou-se o questionário fechado como instrumento de coleta de dados, a fim de localizar com maior precisão os professores e professoras que trabalhavam com o teatro em suas aulas de arte nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Rio Branco. São 46 escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio que pertencem a cinco zoneamentos na área urbana de Rio Branco (conforme anexo A).

Na segunda etapa, os critérios de seleção dos professores e professoras entrevistados foram estabelecidos a partir das perguntas e respostas do questionário aplicado (apêndice A). Nesse sentido, selecionaram-se para participarem das entrevistas somente os(as) professores(as) que trabalhavam com o teatro na escola.

Foram utilizados três tipos de instrumentos de coleta de dados, que a princípio respondem ao objeto de estudo em questão e à perspectiva teórica adotada: a entrevista narrativa; a entrevista episódica; e a entrevista semi-estruturada (verificar apêndice B).

A entrevista narrativa, provocada a partir de uma questão gerativa, consiste na solicitação feita ao entrevistado pelo entrevistador de uma narrativa improvisada sobre um tema em questão. Este tipo de entrevista faz parte das abordagens biográficas, de histórias de vida que consideram os relatos orais como dados

significativos também para os sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, os entrevistados refletem sobre seu próprio percurso profissional, na medida em que narram suas histórias de vida em torno de determinados aspectos previamente selecionados pela pesquisadora (FLICK, 2004, p.110).

A entrevista episódica trata de estabelecer um foco central de interesse em torno também da narrativa do entrevistado: o episódio que o entrevistador elege em função de seu objeto de estudo; no caso desta pesquisa, o teatro.

Já a entrevista semi-estruturada caracteriza-se por estabelecer um roteiro prévio de perguntas, que deverão ser as mesmas para todos os sujeitos entrevistados; as diferenças girarão em torno das pessoas selecionadas para a entrevista e não das perguntas.

Pretendeu-se ir além das simples análises das reações dos sujeitos, reveladas por meio das respostas dadas à pesquisadora, já que se impunha aos professores e professoras uma problemática que não pertencia aos seus universos, influenciando dessa forma a qualidade das respostas dadas.

O problema da imposição da problemática pelo questionário consiste no fato de colocar o entrevistado frente a uma estruturação dos problemas que não é sua e no fato de estimular a produção de respostas que chamamos de reativas. (THIOLLENT, 1980, p.48).

Tal fato se apresentou em relação ao aspecto da frequência de utilização de determinada linguagem artística e quanto às expectativas sobre a continuidade na área de atuação. Esses aspectos serão discutidos mais especificamente no capítulo III.

Foram dois momentos distintos no que tange aos instrumentos de coleta de dados utilizados, em apêndices (A e B), e também às estratégias de abordagem dos sujeitos selecionados para a pesquisa. Os questionários foram aplicados no período entre o início de novembro do ano de 2008 e março de 2009, e as entrevistas foram realizadas entre março de 2009 e meados de julho.

2.1 Cena um: Ensaio para Encontros

No primeiro momento, foram aplicados 51 questionários em 34 escolas Estaduais de Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio da zona urbana do Município de Rio Branco, Acre. Buscou-se atingir a população de professores e professoras que trabalhavam com a disciplina denominada arte, nas escolas selecionadas, principalmente nos turnos matutino e vespertino, incluindo-se o noturno apenas para aqueles docentes que atuavam no Ensino Médio, pois a modalidade *EJA*¹³ não foi foco do estudo em questão. A princípio privilegiou-se o contato direto com os docentes, já na entrega dos questionários, na tentativa de esclarecer as prováveis dúvidas em seu preenchimento e facilitar uma aproximação para uma futura entrevista, caso fossem selecionados, e também garantir o máximo possível a devolução do instrumento aplicado. No entanto, devido à distância entre as instituições escolares e a diversidade de horários dos docentes, que raramente trabalhavam em uma só escola, não houve possibilidade de entregar os questionários pessoalmente para todos. Contou-se com a colaboração dos coordenadores de ensino para a entrega e devolução dos mesmos. Foram devolvidos 47 questionários preenchidos, do montante de 51 distribuídos. A finalidade principal do questionário foi selecionar criteriosamente os docentes que trabalhavam com teatro nas escolas; para tanto, dois aspectos foram considerados, a saber:

1) a frequência com que o professor ou professora trabalhavam com o teatro em sala de aula;

2) a iniciativa do (a) professor (a) de trabalhar com o teatro como atividade extracurricular, ou seja, fora do horário reservado para as aulas de arte.

No entanto, outros aspectos presentes no questionário complementaram os desenhos da composição do quadro dos sujeitos entrevistados, definindo os

¹³ Educação de Jovens e Adultos – trata-se de uma modalidade específica de ensino, com políticas próprias no estado do Acre; em geral o professor ou professora de arte não atua de forma exclusiva, ou seja, o componente curricular arte é trabalhado pelo docente responsável pela turma juntamente com outros componentes curriculares.

encontros realizados com os professores e professoras que participaram mais efetivamente deste estudo, com suas narrativas de vida, arte e saber.

O tempo de trabalho com arte na escola e a formação inicial dos docentes foram elementos que contribuíram para a elaboração dos traços que iriam produzir as imagens iniciais desses sujeitos que, mesmo sem possuírem formação profissional específica na área de arte, em seu percurso profissional, tornaram-se professores (as) desse campo.

Além de instrumento de referência para a identificação e seleção dos docentes que seriam entrevistados posteriormente, o questionário, por meio das respostas dadas pelos participantes da pesquisa, também revelou discursos sobre as expectativas dos professores e professoras que lidam com o trabalho com a arte nas escolas. A última pergunta, sobre a pretensão de continuar trabalhando com arte na escola, possibilitou um pequeno exercício de reflexão, por parte dos sujeitos, sobre os possíveis projetos a serem elaborados no futuro e uma situação, mesmo que hipotética, no que diz respeito à escolha de prosseguir ou não atuando nessa área. No entanto, a qualidade das respostas dadas à última pergunta não foi suficiente para permitir uma análise mais consistente, que explicasse com profundidade os impactos da mudança coercitiva ocorrida em seus percursos profissionais, ao serem convidados(as)/convocados(as) a lidarem com um campo de trabalho distinto de sua formação inicial. Tal questão foi analisada e discutida, com maior propriedade, a partir dos depoimentos das professoras selecionadas no segundo momento deste estudo.

A análise dos dados dos questionários foi feita com base na análise de conteúdo, privilegiando-se as categorias previamente indicadas provenientes das próprias questões presentes no questionário, ou seja, foram considerados a formação inicial, a frequência de trabalho com o teatro, o tempo de exercício com o trabalho com a arte na escola e a expectativa de continuidade nesse campo. Mas também foram construídas novas categorias a partir das análises das respostas dadas nos questionários, que serão discutidas no capítulo III.

2.2 Cena dois: As Encruzilhadas da Memória nas Narrativas das Professoras

Num segundo momento do trabalho, foram selecionados 18 docentes para serem entrevistados(as), obedecendo aos seguintes critérios:

- 1) professores e professoras que trabalhavam com o teatro em suas aulas de arte;
- 2) representação de áreas diferentes quanto à formação inicial, já que nenhum professor ou professora possuía formação inicial na área de arte;
- 3) Os docentes atuavam no Ensino Fundamental (séries finais) e/ou no Ensino Médio;
- 4) Quanto ao tempo de docência na área de arte: mínimo de três anos de experiência.

Dos 18 sujeitos selecionados, apenas 11 professoras se dispuseram a participar das entrevistas, sendo que três dessas não possuíam o mínimo de experiência exigida para a realização da pesquisa. Mesmo assim, a pesquisadora decidiu manter as narrativas produzidas por essas três professoras, no sentido de contribuir com este estudo, tendo o cuidado de considerar o fator “tempo de experiência na área”, nas análises. Foram realizados os três tipos de entrevistas (ver apêndice B) com cada professora, ou seja, as entrevistas narrativa, episódica e semi-estruturada. Cabe ressaltar que o emprego de dois ou mais tipos de entrevistas na pesquisa visou criar oportunidades diversificadas para a coleta de dados. Um dos elementos significativos que surgiu durante o processo de seleção dos professores e professoras para a segunda etapa da pesquisa foi a recorrência no que tange ao gênero dos sujeitos. Apenas professoras consentiram em participar das entrevistas, aspecto que será discutido no capítulo V deste estudo.

Na entrevista narrativa, solicitou-se às professoras que apresentassem uma narração improvisada sobre seus percursos na escola, de como se tornaram professoras, levando em consideração suas experiências como alunas. O relato foi provocado a partir de uma questão gerativa em torno do tema exposto acima.

Os aspectos que fizeram parte da questão gerativa para a realização das entrevistas foram os seguintes:

- experiências vividas inicialmente na escola;
- sentimentos e expectativas quanto à nova escolha;
- formação contínua na área de arte/teatro;
- experiências artístico-teatrais fora da escola.

Este tipo de entrevista atendeu ao objetivo desta pesquisa, tendo em vista que possibilitou às professoras a narração de suas trajetórias a respeito de sua formação como docente bem como dos eventos relevantes que fizeram parte de sua constituição como professoras de arte. Permitiu também o aprofundamento qualitativo, favorecendo-lhes o espaço necessário para expressarem as suas próprias opiniões da maneira que escolhessem (MAY, 2004, p.150).

Cabe considerar os aspectos inerentes ao ato de narrar, segundo Benjamin (1996), em que a figura do narrador se coloca em extinção, numa posição frágil também em nossa própria época. A raridade da narrativa para esse autor se configura na dificuldade em contar a história do *outro* e acessar a memória, incorporar em si a narrativa do *outro*; em outras palavras, o autor afirma que a pobreza de experiências em que se vive na sociedade do século XX (e possivelmente também no século XXI) torna raro o surgimento da figura do narrador, pois só é possível narrar aquilo que marca pela experiência. Contar a história do outro, assim, significa estabelecer um encontro com esse outro, como um acontecimento que transforme efetivamente as pessoas envolvidas, a ponto de imprimir em sua memória histórias de vida. Assim:

[...] É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1996, p.197)

Nesse sentido, o narrador narra para um coletivo, ele não responde somente ao entrevistador. A narrativa se estabelece em direção a um determinado grupo que compartilha as mesmas experiências; não se narra para um anônimo, mas é como se os outros elementos do coletivo estivessem ali presentes, compartilhando a narração sobre as trajetórias docentes com o teatro na escola. O professor emerge como narrador de sua própria trajetória. A narração se relaciona com a memória de

situações que ocorreram e são lembradas e esquecidas, recordações de experiências vividas e contadas a um coletivo de ouvintes (ZILBERMAN, 2005, p.168).

Mesmo falando de si, contar sobre si acessando a memória é contar sobre o *outro* que não estava presente, em corpo, no momento da entrevista. As professoras nem sempre conseguiram se colocar como narradoras.¹⁴ A narrativa só se dava a partir do relato de um compartilhamento de experiência com um determinado grupo e na medida em que esse grupo marcasse suas histórias. Em muitos momentos os depoimentos se tornavam informações, desconectadas com a força da vida e da experiência. A *pobreza em experiências comunicáveis*, como relata Benjamin quando escreve sobre a figura do narrador, produziu embaraços narrativos e espaços vazios de significado em muitos momentos durante a entrevista, revelando a preocupação crescente em dizer o que era “certo” e o que “servia” para o trabalho. A liberdade de contar sua história *do jeito que fosse* mostrou-se inicialmente uma camisa de força, buscando-se nos cantos da memória aquilo que agradasse à pesquisadora, ou o exercício constante de *consertar* a falta de sequência lógica da narrativa. Mesmo assim, em momentos especiais, o narrador surgia e, no fluxo narrativo, percebiam-se as mudanças ocorridas em suas vidas, seja por meio dos desenraizamentos¹⁵, de transformações nas condições econômicas, seja nas decepções e alegrias do fazer docente.

Necessitou-se de maior atenção a esses aspectos, principalmente no que se referiu à sequência lógica das narrações das professoras, que teimavam em retomar o fio da meada quando se sentiam no que se chamou de *fluxo narrativo*, produzindo um movimento de ir e vir constante entre o responder o que agradasse à pesquisadora ou se deixar capturar nas encruzilhadas da memória.

Uma vida está longe de ser uma série de acontecimentos dotados de certa cronologia e lógica, como fatos ininterruptos pertencentes a um curso inexorável que é levado ao final do relato, como numa narração linear. O relato de uma história propõe acontecimentos que devem ser considerados a partir de rupturas, ou seja,

¹⁴ Este aspecto será discutido melhor no capítulo V.

¹⁵ Refere-se ao deslocamento das professoras de seu local de nascimento, infância e juventude e a consequente ruptura com as tradições, espaços, pessoas e objetos que fizeram parte de suas histórias de vida.

sequências montadas, considerando os processos subjetivos que fazem parte dos campos sociais. Essas narrativas propõem um real provido de descontinuidades e rupturas (BOURDIEU, 2006, p.184). Nessa perspectiva, as subjetividades de nossos sujeitos de pesquisa foram múltiplas e fracionadas, sendo o discurso sobre si mesmo considerado como produto das disputas entre essas subjetividades nos respectivos campos sociais em que atuavam.

Nas narrativas das professoras entrevistadas, analisou-se a formação profissional docente a partir das lembranças de experiências ocorridas desde o período em que foram alunas na escola até o momento da escolha profissional pelo magistério. Na entrevista episódica solicitou-se que recordassem todos os episódios ocorridos com o teatro em suas vidas, da infância à fase adulta. Na entrevista semi-estruturada, as professoras responderam questões em torno de suas experiências atuais como professoras de arte e sobre os trabalhos com o teatro na escola.

Consideraram-se as reflexões de Bosi (2006), a partir da perspectiva de Bergson sobre os aspectos da memória, como depósito dinâmico de experiências significativas. A memória é acessada pelo sujeito que faz parte de um determinado contexto social, e, a partir daí, ele narra suas experiências.

A memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo. Mais uma vez: a percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida. (BOSI, 2006, p.47)

No primeiro momento – o período da infância até a idade adulta em que a escolha profissional se fez presente –, destacaram-se nas narrativas das professoras a emergência da figura materna como personagem de referência para a escolha profissional e as experiências da infância no campo escolar, onde a figura de mãe e professora se confundiam e se mesclavam, influenciando significativamente as escolhas profissionais. A família, referência presente nos depoimentos, se realiza na imagem da mãe, numa perspectiva em que o cuidar e o alfabetizar fazem parte do mesmo universo. Constroem-se encruzilhadas onde ocorrem encontros em que a memória da filha se confunde com a memória da aluna. Nesse sentido, é o núcleo

familiar apresentado pela mãe que desencadeia o dispositivo da memória, onde luta, sacrifício e dedicação se tornam sinônimos do fazer docente.

Há episódios antigos que todos gostam de repetir, pois a atuação de um parente parece definir a natureza íntima da família, fica sendo uma atitude-símbolo. Reconstituir o episódio é transmitir a moral do grupo e inspirar os menores. (BOSI, 2006, p.424).

Nas análises dessa etapa da pesquisa, considerou-se a recorrência da presença significativa da figura materna na construção da subjetividade profissional das professoras, como elemento marcante nas experiências de vida e nos processos de escolha profissional e sua aproximação com o universo escolar. Dessa forma, foram fundamentais as reflexões teóricas de Bosi sobre as lembranças de família e a dinâmica que esta imprime nas histórias de vida das pessoas, assim como os aspectos discutidos por Lahire quanto à herança cultural, as disposições de classe e as configurações sociais presentes nos processos de socialização das professoras entrevistadas.

Sendo assim, ainda na entrevista narrativa, as entrevistadas se perceberam como criadoras de sua própria história, podendo refletir sobre os significados de seu percurso, recortando aspectos que foram narrados a partir da memória de suas experiências. As entrevistadas foram solicitadas a apresentar um relato improvisado acerca de seus percursos profissionais, ou seja, na escolha da profissão, no início da prática como professoras de arte e como se perceberam como professoras de arte (trabalhando com o teatro). Elas relataram aspectos significativos de suas vidas como professoras, contando uma história que se configurou consistente, narrando os eventos do início ao fim. Os eventos presentes nas descrições caracterizaram-se não como fatos que realmente aconteceram daquela maneira, mas como aquilo que foi vivido por elas como protagonistas daquele contexto social narrado (TEIXEIRA, PRAXEDES, PÁDUA, 2006, p.49).

Num segundo momento das análises, consideraram-se os aspectos que delineavam o campo de trabalho com o teatro nas aulas de arte a partir dos depoimentos das professoras, privilegiando, contudo, os elementos que configuraram sua formação. Analisaram-se as experiências que essas professoras tiveram com o teatro em suas vidas e na escola; para tanto, considerou-se a perspectiva de Tardif, que apresenta

importantes considerações a respeito do saber docente, destacando a atividade realizada no ambiente de trabalho pelo(a) professor(a), como saber da experiência.

Discutir o que se configura como saber não é simples. Alguns autores definem o saber docente como uma categoria compósita, ou seja, como uma somatória de outros saberes oriundos tanto de processos institucionais, como a escola e a Universidade, como de saberes constituídos em sua prática em sala de aula. Para Tardif (2002), os saberes não se resumem na transmissão de conteúdos a partir da relação com os conhecimentos já constituídos. Para este autor, o saber dos professores e professoras se baseia na conjunção de sua trajetória de vida, seu processo de escolarização, sua formação na Universidade e também no que ele nomeia como saber da experiência. O saber da experiência é o saber que é construído na prática cotidiana na escola, onde o professor lida com situações reais em sala de aula, com seus alunos, improvisando e criando soluções a partir do cotidiano escolar. Além disso, esse saber está diretamente ligado ao trabalho docente: o professor se faz professor em seu ambiente de trabalho. É no ambiente de trabalho que o professor produz novos saberes sobre seu fazer. Esse saber é proveniente da experiência de trabalho no dia-a-dia da escola.

Na perspectiva de Foucault, por exemplo, a relação entre o sujeito do conhecimento e o saber se caracteriza por um processo em que o sujeito é transformado durante o processo de conhecer, não é independente do objeto do conhecimento. O saber implica uma relação ao mesmo tempo de objetivação e de subjetivação, é algo que afeta diretamente a vida do sujeito, que é transformado e o transforma (REVEL, 2005, p.77)

Já a experiência é definida por Larrosa (2004) como oposta à informação; a experiência é aquilo que atinge a subjetividade: nos atravessa, nos acontece. Nesse sentido, podem-se obter várias informações por meio de acontecimentos que se desconhece, como ocorre numa conferência ou mesmo assistindo a um espetáculo; no entanto, isso não constitui necessariamente uma experiência. A experiência marca a trajetória e se dá num plano em que o cuidado, a atenção e o encantamento exercem papéis fundamentais. É justamente nesse contexto que a experiência se distingue do trabalho, e é nesse ponto que se chega ao segundo aspecto. O trabalho se exerce a partir da atividade, da tentativa de, por meio dele, conformar o mundo à

vontade das pessoas. O autor coloca o sujeito moderno como o sujeito da atividade, da pressa, da falta de cuidado e do olhar pouco atento e generoso em sua relação com a sociedade.

Nem todo fazer teatral pode ser caracterizado como experiência, no sentido em que Larrosa compreende o termo. A experiência com o teatro emerge das relações de troca e reconhecimento do outro, em que a observação, a escuta, e o compartilhar se tornam fundamentais. O autor diz que o sujeito da experiência é um sujeito que se apaixona, ele estabelece a relação entre experiência e paixão. O sujeito que se apaixona exerce uma passividade diferente, não uma passividade alienante, mas uma passividade beirando a permissividade; ele é atravessado, é disponível, aproxima-se da vida que se instala nos processos de criação de novos saberes que não podem ser repetidos ou transmitidos, mas talvez provocados e aprendidos. Não se ensina experiência, não é possível generalizar experiências singulares e transmiti-las para outros sujeitos, mas pessoas se formam e transformam por meio da experiência (LOBO, 2007, p.49)

Contou-se também com o aporte teórico da etnocenologia, como teoria emergente no campo teatral, e seus conceitos de teatralidade e espetacularidade para analisar, nessa perspectiva, o que foi narrado como experiência teatral nos depoimentos das professoras.

Segundo Armindo Bião (2009), a teatralidade diz respeito às práticas cotidianas onde se é concomitantemente ator e espectador e as ações são realizadas pelos sujeitos de forma a comporem uma máscara social, a persona – ou seja, em diferentes situações desempenhamos diferentes papéis, de mãe, professora, mulher, amante, etc. Nessa perspectiva, o espaço social se constrói como um espaço teatral a partir do olhar de um observador.

Na espetacularidade o espaço teatral é mais definido como um espaço onde ocorrem ações extracotidianas; a relação entre o ator e o espectador é mais definida, mas essas ações não se resumem somente ao teatro tradicional, estendendo-se a outras formas de espetacularidades, tais como: folguedos, danças, circo, ritos religiosos, ópera, etc.

São conceitos que implicam o elemento lúdico que lubrifica as articulações do corpo social. São os jogos cotidianos e os rituais extraordinários que constituem essas articulações: teatralidade e espetacularidade. Para simplificar, exageremos: as características do teatral são o que se refere ao espaço ordenado em função do olhar (do grego theatron); espetacular é o que caracteriza o que é olhado (do latim espectare). Quando fazemos teoria (theorein=ver de longe) e 'olhamos' o mundo, todo o seu espaço é espaço teatral, e tudo o que aí se vê pode ser espetacular. Os microeventos da vida cotidiana formam a teatralidade. Os macroeventos, que ultrapassam a rotina, são extracotidianos, e formam a espetacularidade. (BIÃO, 2009, p.163)

Outro aspecto significativo analisado foram as concepções sobre os requisitos fundamentais para um(a) professor(a) trabalhar com teatro na escola. Discutiram-se as questões que envolvem “o gosto” e as escolhas subjetivas sob o olhar da sociologia de Pierre Bourdieu, a partir das concepções de *habitus*, *campo* e de *capital cultural* desenvolvidas por esse autor. Bourdieu define *habitus* como um sistema de disposições que são aprendidas, seja de forma direta ou indireta, pelos sujeitos de acordo com seu contexto social, e que funciona de forma durável, podendo construir diferentes estratégias na dimensão prática e afetando a maneira como esses sujeitos percebem a realidade e agem sobre ela (BOURDIEU, 1983).

Compreende-se campo na perspectiva de um espaço social de disputa, de luta, onde se estabelecem relações de poder entre o novo que está entrando no campo e o dominante que busca manter sua posição de monopólio no campo. Bourdieu se utiliza de termos pertencentes ao âmbito da economia para definir a dinâmica social. Nesse sentido, capital cultural seriam bens adquiridos que integram uma cultura dominante, seja ele objetivado, na forma de objetos de arte, livros, ou incorporado, na maneira de se vestir, se comportar, falar, ou institucionalizado, por meio de diplomas ou certificados.

Para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo *capital cultural*. (NOGUEIRA, 2006, p.40)

Discutem-se neste estudo as disputas que ocorrem no campo da arte e como o teatro participa deste jogo, tanto no campo escolar como fora dele.

2.3 Cena três: Discursos que Atravessam os Processos de Formação Docente

O ensino da arte nas escolas é fundamentado a partir das orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo Governo federal. O conhecimento artístico faz parte – ainda que oficialmente – do currículo escolar, da Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo que o teatro é apresentado a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os discursos oriundos dos documentos oficiais estão presentes nas escolas por meio de orientações sobre as práticas a serem trabalhadas em sala de aula. O discurso contido nas orientações curriculares adotadas nas escolas produz efeitos nas práticas das professoras entrevistadas, como estratégias, interferindo em suas escolhas cotidianas na sala de aula. Tais efeitos, num primeiro momento, se configuram como reações à imposição de formas de se trabalhar com a arte na escola e, num segundo momento, como táticas construídas pelas professoras, produzindo um discurso sobre a arte e o teatro na escola.

Algumas propostas presentes nos manuais e orientações da área são desconhecidas para elas. Todavia, para além das reações, emergem discursos de como se consideram enquanto professoras de um determinado campo, mesmo que esse campo seja flutuante ou compartilhado com outras disciplinas, muitas vezes com a disciplina foco de sua formação inicial. Esses aspectos foram analisados considerando-se também as concepções que os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem em seu discurso sobre os(as) professores(as) de arte. Revela-se de forma gritante um modelo de professor(a) idealizado e abstrato, distante do contexto em que se inserem os professores e professoras estudados nesta pesquisa.

No próximo capítulo, serão apresentados(as) os(as) protagonistas desta cena, o contexto em que trabalham e as expectativas quanto ao trabalho que desenvolvem nas escolas.

CAPÍTULO III

[...] circuladô de fulô ao deus ao demo dará que deus te guie porque eu não posso guiá e viva quem já me deu circuladô de fulô e ainda quem falta me dá e não peça que eu te guie não peça despeça que eu te guie desguie que eu te peça promessa que eu te fie me deixe me esqueça me largue me desamargue que no fim eu acerto que no fim eu reverto que no fim eu conserto e para o fim me reservo e se verá que estou certo e se verá que tem jeito e se verá que está feito que pelo torto fiz direito que quem faz cesto faz cento se não guio não lamento, pois o mestre que me ensinou já não dá ensinamento [...]

(HAROLDO DE CAMPOS)

QUEM SÃO OS(AS) PROFESSORES(AS) QUE TRABALHAM COM ARTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE RIO BRANCO?

Neste capítulo serão abordados alguns aspectos referentes ao perfil dos(as) professores(as) que trabalham com arte nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental e Médio da zona urbana de Rio Branco, Acre, assim como a relação que esses docentes estabelecem com o campo artístico a partir de suas preferências com o trabalho com a arte na escola. Uma questão norteará esta etapa do estudo, a saber: quem são os professores que trabalham com arte nas escolas públicas estaduais da zona urbana de Rio Branco e o que eles trabalham em sala de aula?

Embora o foco central deste estudo seja a análise dos processos formativos dos professores que trabalham apenas com o teatro em sala de aula, serão considerados neste primeiro momento todos os docentes que participaram da pesquisa. Essa decisão deve-se ao fato de que as análises das respostas dos docentes apresentam elementos significativos que não só contribuíram para a seleção dos(as) professores(as) participantes da segunda etapa deste estudo, mas

também para a compreensão de fatores relacionados com as escolhas profissionais no âmbito escolar com a disciplina arte. É importante esclarecer que de forma geral os(as) professores(as) trabalham com a mesma disciplina na escola, ou seja, arte. Conforme os depoimentos escritos dos docentes, que serão analisados e discutidos neste capítulo, percebe-se que, em função da ausência de uma formação inicial na área de arte, segue-se a orientação pedagógica dada por meio de manuais ou planos de ensino elaborados pela escola.

Este capítulo divide-se em três partes. A primeira parte apresentará um quadro geral sobre o contexto acreano no que diz respeito à existência de cursos superiores de Licenciatura Plena em Arte; serão discutidos principalmente aspectos da formação inicial desses docentes e o que eles trabalham. A segunda parte tratará das justificativas e concepções dos docentes em relação ao trabalho com a arte na escola. A terceira e última parte considerará os fatores que distinguem quem são os professores e professoras que priorizam o trabalho com o teatro na escola.

3.1 A formação Inicial Universitária dos(as) Professores(as) de Arte e os Trabalhos Realizados nas Escolas de Rio Branco.

A região Norte do país possui um número reduzido de Cursos Superiores de Teatro ofertados nas instituições federais de ensino superior. Nesse universo, o Acre é pioneiro em relação aos outros estados, conforme tabela abaixo¹⁶:

TABELA DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR CADASTRADAS NO MEC (SETEMBRO/2010)

¹⁶ Fonte: E-mec, setembro/2010

Região Norte: Cursos de Teatro e/ou Educação Artística

Instituições Federais de Ensino Superior - Estados região Norte	Cursos Presenciais	Ano de Implantação dos Cursos de Teatro
Acre - UFAC	Artes Cênicas: teatro (Licenciatura)	2006
Pará - UFPA	Educação Artística Teatro (Licenciatura)	Em extinção 2008
Rondônia - UNIR	Teatro (Licenciatura)	2009

A emergência de cursos superiores em teatro em outras regiões do país, tais como nos estados de Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Bahia, teve um percurso caracterizado pela presença inicial de escolas técnicas de formação de atores. Tais escolas imprimiram nos cursos de graduação uma forte tradição no campo da formação do artista antes da implantação dos cursos de formação de professores(as) da área. As histórias de algumas escolas de teatro no Brasil contribuíram no primeiro momento para o surgimento dos primeiros Bacharelados em teatro do país, nesse sentido,

[...] deve ser atribuída uma certa relevância à história de algumas dessas instituições para a criação dos primeiros cursos superiores. Dentre os estabelecimentos citados anteriormente, quatro deles – Escola de Arte Dramática/ EAD-USP, Escola de Teatro da UFBA, Curso de Arte Dramática/ CAD-UFRGS e curso Prático de Teatro/ CPT-SNT – contribuíram, cada um a seu modo, para a reconceituação das artes cênicas, instaurando princípios pedagógicos de um teatro moderno que começava a configurar-se entre nós por volta dos anos 40 a 50, e ao mesmo tempo apontando caminhos para a criação dos cursos superiores, o que ocorreu na década de 60. (SANTANA, 2000, p.69)

No quadro acima apenas uma instituição possui uma escola de formação técnica em teatro que precedeu a implantação do curso de licenciatura nesta subárea, a Universidade Federal do Pará (UFPA). Tanto no Acre quanto em Rondônia não havia anteriormente nenhuma escola de formação de atores. No Acre, os artistas se

formavam na prática, no fazer teatral, e, como discutido anteriormente, o teatro era utilizado principalmente como veículo para um discurso político. Tal aspecto contribuiu para a construção de um discurso em que a necessidade de se frequentar uma escola para a formação profissional de um artista é questionada. Mesmo que o curso se trate de uma Licenciatura, as expectativas giram em torno de que a Universidade não tenha muito a oferecer em matéria de conteúdos específicos de teatro, e sim de que poderá proporcionar apenas uma certificação que dê legitimidade simbólica para a prática docente.

No estado do Acre, a existência de Cursos de Licenciatura Plena em Arte na esfera pública só ocorre a partir do ano de 2006. Até outubro de 2006, ano de implantação dos primeiros cursos de formação de professores de teatro e de música do estado, não havia nenhum curso superior de formação de professores de arte na Universidade Federal do Acre (UFAC). Os primeiros licenciados em Música e Teatro serão lançados no mercado de trabalho provavelmente a partir do ano de 2010. A nomenclatura que constava do projeto inicial do curso de Licenciatura Plena em Teatro da Ufac era Licenciatura Plena em Artes Cênicas. O nome foi substituído por Licenciatura Plena em Artes Cênicas: Teatro. A inclusão do termo teatro esclarece também o próprio conceito de artes cênicas, que muitas vezes é confundido como sinônimo de teatro apenas. As artes cênicas incluem, além do teatro, a dança, a ópera e o circo. Nas práticas escolares e nos referenciais curriculares, teatro e dança são distintos e ambos fazem parte da área arte. Porém, na escola, muitas vezes a dança é apartada desta área e mantém um íntimo diálogo com a educação física. Embora tanto a dança quanto o teatro comunguem da importância do corpo em cena, as peculiaridades inerentes a cada forma artística exigem profissionais distintos para o exercício dessas práticas no campo da docência.

A demanda de docentes para cumprir a exigência legal do trabalho com arte nas salas de aula da educação básica no estado é suprida por meio das práticas de docentes cuja formação inicial não é na área específica. Os cursos variam entre Pedagogia e Licenciaturas em Letras, História e Geografia, e até mesmo um Bacharelado em Ciências Sociais. É nesse cenário que esta pesquisa foi realizada. Os professores possuem diferentes formações universitárias.

O indicador correspondente na análise dos questionários foi a frequência com que cada curso aparece nas respostas dos(as) professores(as). Observa-se que o índice de maior intensidade quanto à formação inicial apresenta-se no curso de Pedagogia. Num total de 47 professores(as), 23 possuem a formação inicial superior no curso de Pedagogia, seguidos por 13 professores(as) com formação no Curso de Licenciatura Plena em Letras, oito com formação inicial em Licenciatura Plena em História, um com formação em Licenciatura Plena em Geografia; apenas um professor não possui formação inicial em Licenciatura e, sim, formação em curso de Bacharelado¹⁷ em Ciências Sociais, e um não informou o curso, conforme se observa no gráfico 1, abaixo (G1):¹⁸

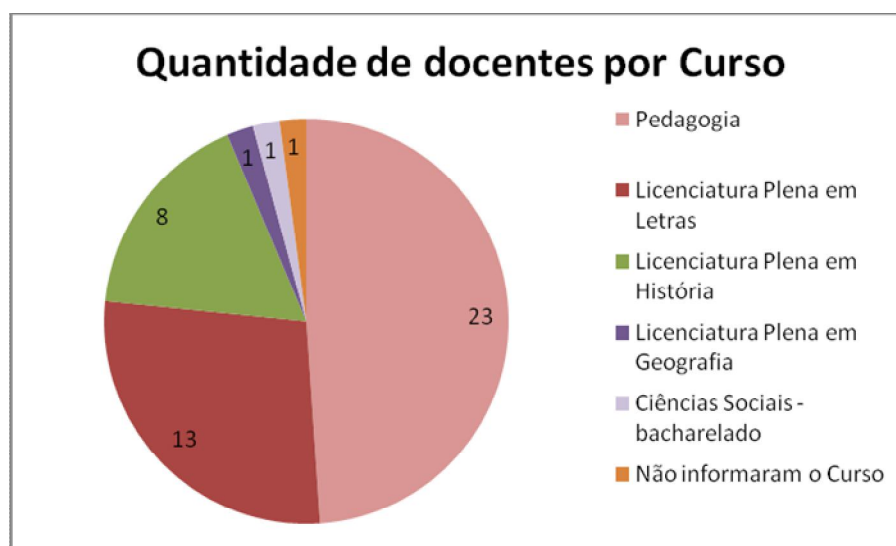


Gráfico 1 (G1)

¹⁷ Os cursos de Bacharelado não apresentam orientação curricular para a formação de professores.

¹⁸ A quantidade numérica correspondente no gráfico diz respeito ao número de professores que responderam ao questionário, ou seja, foram 47 questionários devolvidos.

Considera-se a intensidade do aparecimento de determinados aspectos, tais como: a quantidade de professores(as) em cada curso e a quantidade de cursos registrados, assim como a repetição de cada curso concomitante com o Magistério, antigo curso em nível médio de formação de professores(as) para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. São os(as) professores(as) que possuem o curso superior em Pedagogia que apresentam maior freqüência nesse tipo de formação, seguidos por licenciados(as) em Letras e História, ou seja, 16 docentes que possuem graduação em Pedagogia, Letras e História fizeram antes o curso de Magistério, quando cursaram o Ensino Médio, conforme o gráfico 2 (G2)¹⁹:

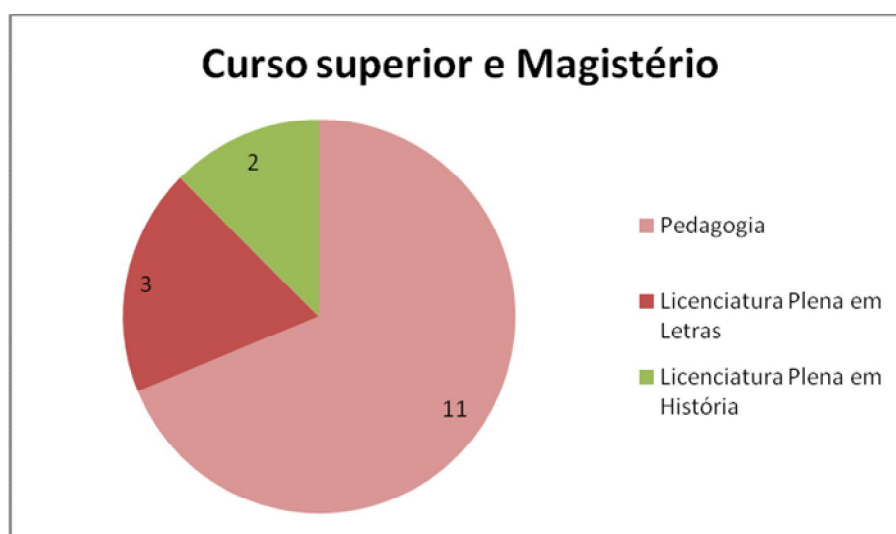


Gráfico 2 (G2)

Autores que pesquisam os saberes docentes, como Tardif (2002); Borges (2004) discutem sobre a profissão docente e os saberes de base para o ensino. Segundo esses autores, o conjunto de saberes que fundamentam o trabalho na escola é oriundo de várias fontes. Dentre essas fontes estão: o currículo e a socialização escolar; a experiência na profissão; a cultura pessoal e profissional; a aprendizagem com os pares; a formação inicial e contínua; o conhecimento das disciplinas a serem trabalhadas, etc. Quanto à formação inicial e a um conhecimento da área, constata-se que os(as) professores(as) participantes desta pesquisa apresentam uma formação diversa da exigida para o trabalho que realizam em sala de aula, ou seja,

¹⁹ No gráfico 2, apenas 16 professores/as têm a formação superior e a formação média na área do magistério, ao mesmo tempo. O gráfico mostra a distribuição destes 16 professores/as e suas respectivas graduações.

nenhum professor ou professora de arte das escolas públicas estaduais da zona urbana de Rio Branco tem formação universitária em cursos de licenciatura plena em arte, seja teatro, música, dança ou artes visuais.

Tardif, ao definir a *epistemologia da prática profissional* como o conjunto de saberes que os(as) professores(as) utilizam em sua prática na escola para a realização de suas funções, alerta para que não se confundam os saberes profissionais com os conhecimentos oriundos da formação universitária. Os conhecimentos universitários fazem parte dos saberes profissionais, mas não se trata de uma aplicação direta dos conhecimentos universitários na prática de sala de aula; tais conhecimentos sofrem uma espécie de *filtragem* e são transformados e reutilizados de acordo com as exigências do cotidiano do trabalho escolar, ou podem ser considerados inúteis por parte dos(as) professores(as), conforme Tardif (2002). Essa crença é confirmada num depoimento escrito por uma professora: *Eu sei que a UFAC oferece o curso de artes, mas os professores formados em Letras que atuam nessa área e têm algum conhecimento não devem ser deixados de lado. A formação acadêmica nem sempre é sinônimo de capacidade.*

Os(As) professores(as) não apresentam em sua formação inicial os conteúdos específicos da disciplina em que atuam, mas é importante considerar os outros componentes que participam da formação inicial nos cursos de licenciatura. Esses são os componentes pedagógicos. Os cursos de Licenciatura Plena que formam professores para atuar na educação básica desde as mudanças propostas pela LDB, Lei 9.394/96, apresentam uma nova composição, regulamentada por duas Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, instituída pela resolução do CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, conforme Brasil (2002a) e que orienta a organização curricular de cursos de Licenciatura, de graduação plena, conforme citação abaixo:

Art. 1º) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002a)

Além dessa resolução, os Cursos de Formação de Professores(as) em nível superior são orientados legalmente pela resolução Nº 2 do CNE/CP, conforme Brasil (2002b) que trata da carga horária dos cursos. No entanto, o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas possuem características diferenciadas no que se refere a suas diretrizes curriculares, devido logicamente aos componentes disciplinares oriundos de cada curso que, na Educação Básica, corresponde tanto a um segmento de ensino quanto a um componente curricular determinado pela natureza do curso, seja ele história, geografia, matemática, etc. Os cursos de Pedagogia formam professores(as) para atuarem na infância, ou seja, educação infantil e séries iniciais; os cursos de Licenciatura de Geografia, História, Letras e demais licenciaturas formam professores(as) para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, correspondendo à educação da juventude. Essas especificidades são tratadas no âmbito das propostas curriculares dos respectivos cursos, por meio dos componentes disciplinares e pedagógicos, que abordam tanto as especificidades quanto os aspectos relacionados com o ensino e a aprendizagem dos alunos da educação básica, sejam crianças ou jovens. Em outras palavras, como professor(a) generalista, os(as) professores(as) com formação inicial em Pedagogia são formados para atender à infância em suas especificidades. Em sua formação inicial, a orientação gira em torno de todos os componentes curriculares obrigatórios para a Educação Básica, tanto da Educação Infantil quanto das séries iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação de Jovens e Adultos, mas carece de componentes curriculares em seu curso superior que tratem especificamente do ensino para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, campo específico das Licenciaturas Plenas de outras áreas.

Ao atuarem como professores e professoras de arte na escola, o olhar construído para as necessidades da infância sofre um deslocamento obrigatório para outras necessidades, não só quanto à faixa etária, mas também aos conhecimentos específicos em termos de componente curricular, no caso, a arte. Onde os docentes buscam esses conhecimentos e como administram uma formação contínua na área?

O gráfico 3 (G3)²⁰ nos mostra a frequência com que os profissionais com formação inicial em Pedagogia trabalham com determinada forma artística em suas aulas de arte.

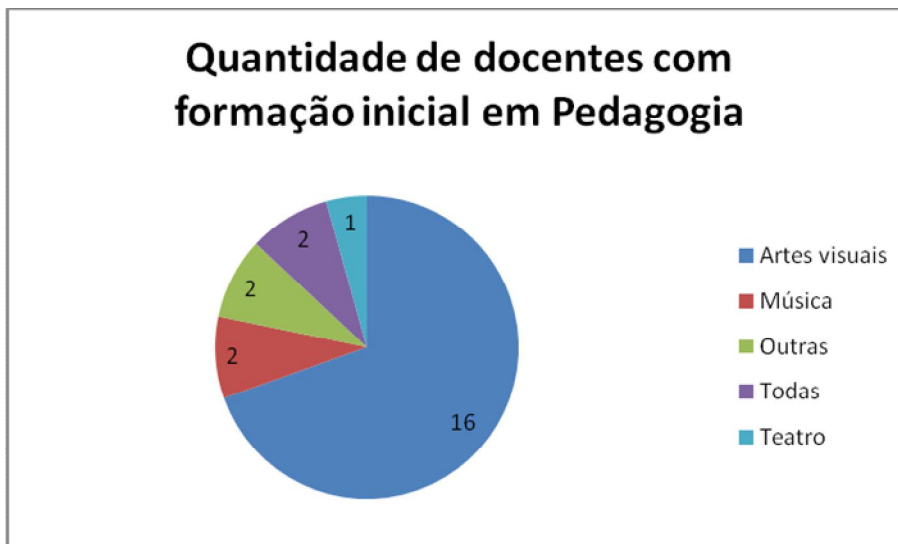


Gráfico 3 (G3)

Observa-se a predominância das artes visuais. Ressalte-se que o teatro é trabalhado apenas por um docente, sendo o restante de sujeitos distribuídos entre música, *todas as formas* e a combinação entre duas ou mais formas, com exceção da dança, que não foi apontada por nenhum(a) professor(a) com formação inicial em Pedagogia. Ao responderem à questão sobre a frequência de utilização de determinada forma artística em sala de aula, alguns docentes escreveram ao lado da opção marcada uma justificativa para sua resposta. Este fato se deu principalmente quando marcavam todas as opções, ou seja, em vez de numerar a ordem de frequência do trabalho com uma ou outra forma artística, marcavam todas ao mesmo tempo, conforme transcrição abaixo de justificativas escritas por docentes que responderam ao questionário:

²⁰ A quantidade total de docentes se refere àqueles com formação inicial em Pedagogia, ou seja, 23 professores. As quantidades do gráfico correspondem ao número de docentes, formados em Pedagogia que trabalham com determinada forma artística. A opção "outras" corresponde à combinação de duas ou três formas artísticas trabalhadas pelos docentes. A opção "todas" corresponde ao trabalho com todas as formas artísticas.

- De acordo com o plano de curso, são destinadas 25% de carga horária para cada linguagem artística, não sendo possível numerar por ordem de frequência.

-Trabalho com todas, pois visou o aperfeiçoamento das habilidades dos alunos. Nesta forma atendo também o despertar de outras[...]

- A Cada [sic] bimestre foi trabalhada uma das linguagens.

Na primeira justificativa acima, observa-se a preocupação de explicar à pesquisadora o porquê de a única resposta possível ser o trabalho com as quatro formas artísticas, demonstrando o conhecimento das orientações oficiais sobre a obrigatoriedade de se trabalhar não só com uma ou outra linguagem, porém com todas, ou seja, artes visuais, dança, música e teatro. A presença do plano de curso ratifica a resposta, na medida em que se subentende que o docente segue um planejamento prévio, e não algo aleatório. Tal justificativa pode ser considerada em sua dimensão reativa como tentativa de responder o *correto*, isto é, na direção do que é prescrito tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto no Referencial Curricular Estadual. A segunda resposta aponta para uma explicação pautada no que seria necessário ao desenvolvimento de habilidades nos alunos. A arte é vista como uma habilidade a ser despertada no aluno; no entanto, ficam no ar os desafios inerentes a tal projeto, tendo em vista que esse docente sequer apresenta formação inicial em uma forma artística especificamente, quanto mais nas outras três.

Em outras palavras, infere-se, a partir dos depoimentos escritos no questionário, que o fato de o(a) professor(a) não possuir formação inicial na área de arte não seria impedimento para que pudesse trabalhar com todas as formas artísticas definidas nos Referenciais Curriculares Oficiais. O trabalho com todas as linguagens artísticas de forma integrada já foi amplamente estudado por Barbosa (1989) e nomeado como *polivalência*. No entanto, trata-se nesse caso não de uma polivalência, já que os docentes compreendem a necessidade de se trabalhar com as quatro formas artísticas de maneira distinta: “A Cada [sic] bimestre foi trabalhada uma das linguagens [...]”

Diante desse cenário, seus protagonistas, o(a) professor(a) e o aluno, tornam-se coadjuvantes de uma ação que é escrita por outros, no sentido de cumprir burocraticamente o que é exigido por lei. Pode-se reduzir o(a) professor(a) a um tarefeiro, num primeiro momento, ao considerar-se, na análise, somente a dimensão

reativa das respostas, porém tal constatação é por demais empobrecida para olhares que não se contentam com as primeiras impressões. Apesar de as condições de trabalho dos(as) professores(as) que lidam com a arte nas escolas de Rio Branco apresentar claras dificuldades no aspecto da formação inicial, considera-se neste estudo que tal fato também produz efeitos que geram outras práticas por parte desses docentes e que essas práticas podem ser encaradas como positivities, ou seja, que favoreçam a construção de experiências e cenários significativos por parte dos verdadeiros protagonistas desse espetáculo, os(as) professores(as) e os alunos. Acredita-se que, apesar das indicações curriculares presentes nos manuais e planos de ensino, formulados previamente, os docentes possam se apropriar desse material e inventar outras maneiras de lidar com a principal limitação que lhes é apresentada: trabalhar *arte sem ser professor de arte*.

Considera-se o desafio de tal problemática no sentido de não permanecer apenas nas possíveis reações por parte dos(as) professores(as) pesquisados(as) em relação às suas dificuldades, produzindo respostas que justifiquem a sua própria condição. Esse aspecto pode ser analisado em duas mãos muitas vezes opostas, ou seja, ao mesmo tempo em que o conhecimento dos Referenciais Curriculares pode apontar para um discurso que certifique que sua prática está condizente com o que é esperado, outro discurso pode justificar que sua permanência nessa função é temporária e, portanto, instável. Nesse sentido, o engajamento com as questões da área e de uma possível prática condizente com suas funções é algo que se torna secundário, já que sua própria condição é temporária e regulada por uma estratégia administrativa alheia à sua vontade. A explicação dada aponta para um não pertencimento ao campo da arte que o descompromete da possível continuidade de seu trabalho com este componente curricular na escola, conforme depoimentos abaixo:

Devido não ter especificação na área, não sei se a SEE permitirá continuação de pedagogos nesta disciplina[...]

Por que [sic] talvez mude de Área de trabalho na escola.

Por que [sic] não tenho habilitação em Artes, e, sim, em Língua Portuguesa[...]

Embora as orientações para o trabalho com as quatro formas artísticas façam parte de referências curriculares prescritas para os(as) professores(as), dos 47 professores(as) que responderam ao questionário, apenas seis optam por trabalhar dessa maneira, ou seja, com as quatro formas artísticas distribuídas durante o ano letivo, conforme foi discutido acima. Os 41 docentes trabalham da seguinte forma: observa-se no gráfico abaixo (G4) o índice de frequência com que as formas artísticas são trabalhadas em sala de aula por todos os(as) professores(as) que responderam ao questionário, independentemente da formação inicial de cada docente:

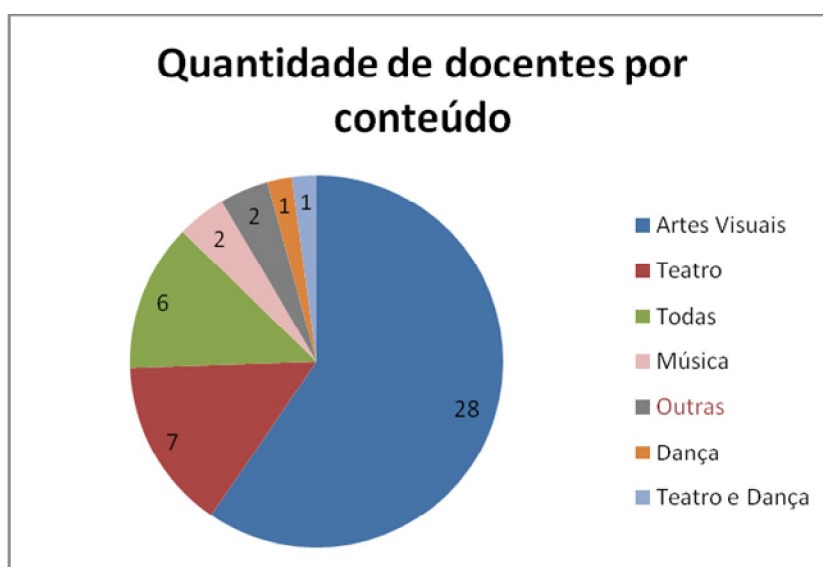


Gráfico 4 (G4)

Os dados nos mostram que 28 dos 47 pesquisados escolhem trabalhar com uma forma artística com mais frequência, ou seja, artes visuais. Embora este indicador nos revele uma provável identificação por parte dos docentes com determinada área artística, cabe considerar que a identificação esteja relacionada com outros fatores determinantes para o trabalho com artes visuais. É fato que práticas tais como desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem fazem parte do campo das artes visuais. Tais práticas são amplamente utilizadas desde a Educação Infantil, de forma mais contundente, diminuindo de frequência e de finalidades nas séries iniciais da Educação Básica. A familiarização com este campo se dá também desde suas experiências como alunos na escola, conforme depoimento a seguir: “Desde quando

eu era aluna no ginásio, sempre gostava de realizar os trabalhos, especialmente de desenho”.

No próprio curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, principal campo de formação dos(as) professores(as) pesquisados(as), há em seu Projeto Político-Pedagógico a disciplina Ensino da arte, enfatizando principalmente as artes visuais e a música. Podemos verificar como esta referência oriunda do curso universitário é apontada por uma professora como positiva em seu trabalho com a arte em sala de aula:

Por que [sic] é uma área que tenho certo conhecimento, pois quando cursei pedagogia na grade nova, artes foi um destaque, pois todo material tenho guardado com muito carinho, pois é a fonte de informações que preciso para fazer repasse para meus alunos. Obs. O material é muito bom.

No entanto, não são foco deste estudo os aspectos teórico-metodológicos das artes visuais. Importa considerar os elementos que vão interferir nas escolhas daqueles que optam justamente pelo teatro, e o que se percebe no gráfico 3 (G3) é que o teatro é a forma trabalhada apenas por sete docentes de 47 pesquisados. Ele ocupa o segundo lugar, seguido de perto apenas por aqueles que trabalham com todas as formas artísticas, o que, conforme depoimento escrito dos docentes, seria a orientação curricular das escolas.

Continuando o percurso de análise do que se nomeia neste estudo como *preferência de conteúdo*, nos gráficos 5, 6 e 7 (G5, G6, G7)²¹, percebe-se que a formação inicial em determinadas áreas não interfere no índice de maior frequência de trabalho com artes visuais, revelando ainda a preferência de trabalho por parte dos docentes por artes visuais, independentemente da formação inicial. São significativas, no entanto, as diferenças relativas em termos de recorrência em teatro observadas naqueles que possuem a formação inicial em Letras, Pedagogia e História.

²¹ As numerações dos gráficos correspondem ao quantitativo de professores com formação inicial no curso indicado que trabalham com determinada forma artística.

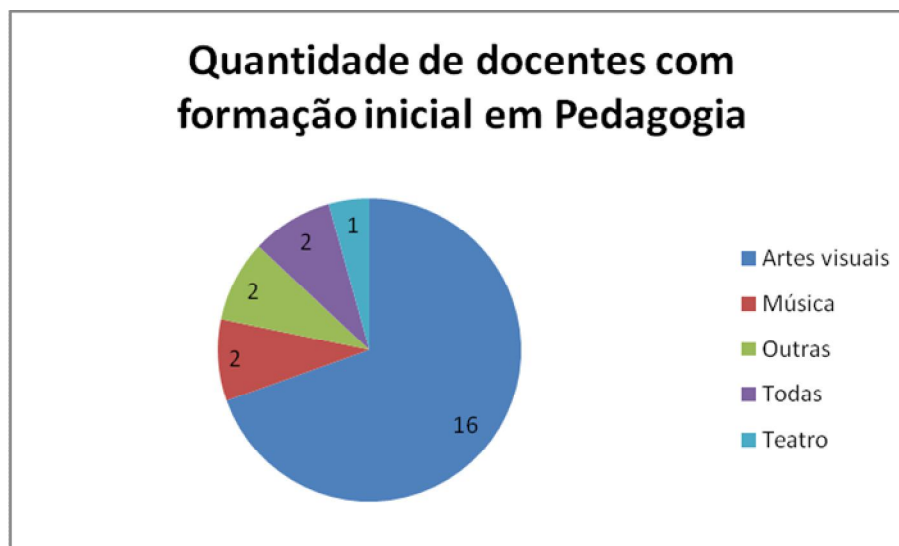


Gráfico 5 (G5)

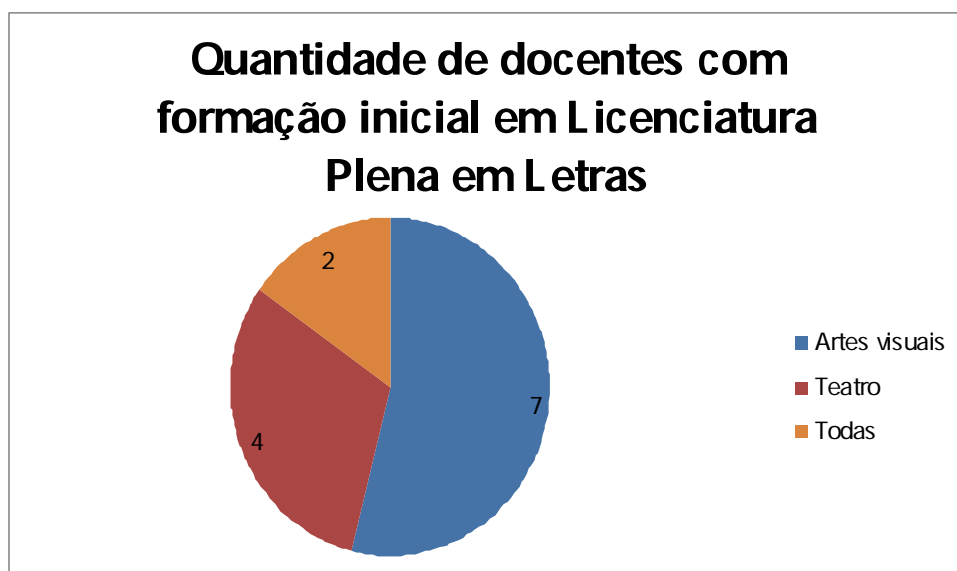


Gráfico 6 (G6)

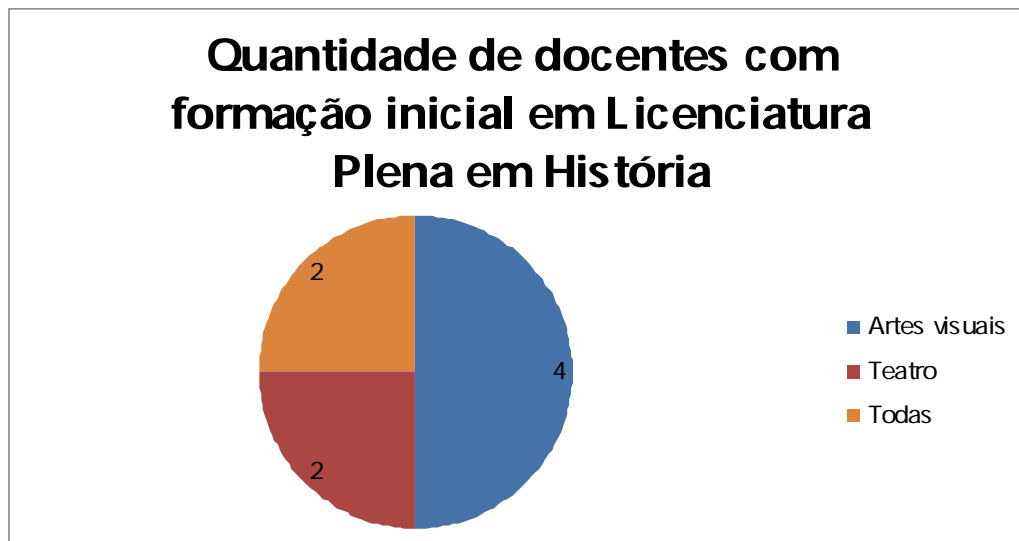


Gráfico 7 (G7)

Percebe-se que dos sete docentes que têm como *preferência de conteúdo* o teatro, quatro possuem a formação inicial em Letras, dois em História e apenas um em Pedagogia.

3.2 O que Pensam os(as) Professores(as) sobre o seu Trabalho com a Arte na Escola?

Diante de um contexto em que professores e professoras foram *convidados* por parte da Secretaria de Educação ou mesmo da escola a assumir uma disciplina bem diferente daquela para a qual foram habilitados a trabalhar em sala de aula, percebe-se a situação de precariedade em que a princípio se encontram. Tal fato remete ao que Tardif (2002, p. 91) define como *situação docente precária*. Embora o autor trate especificamente de professores(as) que pertencem ao quadro temporário dentro da escola, também considera a situação de precariedade do(a) professor(a) que se vê em situação similar à dos docentes que participam deste estudo, ou seja, obrigados a complementarem carga horária por meio de outras disciplinas: *A arte entra como uma complementação à carga horária, mas me identifico bastante [...]. A minha área é História. Só trabalharei com artes caso a minha carga horária não se complete [...].*

Constata-se também o aspecto da complementação de carga horária por meio do componente curricular arte. Tal fato aponta mais uma vez para a desvalorização da área, que, nesse contexto, poderá ser assumida por docentes de qualquer formação inicial, contanto que tenham a carga horária ociosa, não importando se tal profissional possui ou não os requisitos necessários em termos de conhecimentos prévios ou mesmo de uma formação complementar para assumir tal função.

É interessante notar que a complementação de carga horária em nenhum momento dos depoimentos foi referente a outros componentes curriculares, tais como matemática, por exemplo; ou seja, a arte apresenta-se como “sobra”, vazio a ser preenchido de forma precária e improvisada.

Embora, de 47 professores(as), 40 pertençam ao quadro efetivo da Rede Pública Estadual, conforme gráfico 8 (G8), o início do trabalho com uma disciplina totalmente nova para eles(as) traz várias implicações para o cotidiano de sala de aula.

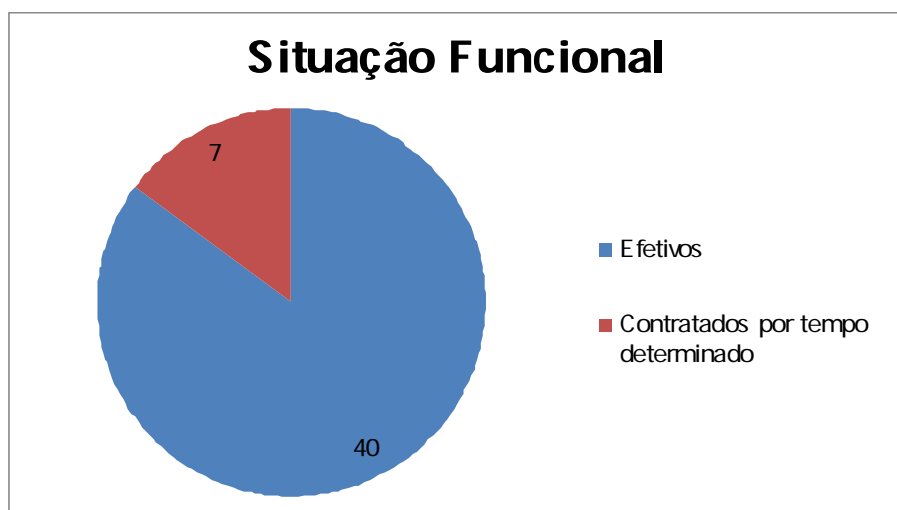


Gráfico 8 (G8)

Lidar com uma mudança de área em que não possuem sequer as bases teóricas para o início de um trabalho causa enormes transformações e inseguranças quanto à própria prática. Tal fato pode contribuir sem dúvida para o abandono desse papel na primeira oportunidade. Alguns depoimentos apresentam as inseguranças e insatisfações dos docentes em relação à situação em que se encontram:

[...] Só trabalharei com artes caso a minha carga horária não se complete. Outra disciplina que também estou trabalhando é ensino religioso. Fica complicado trabalhar todas essas disciplinas em turmas diferentes.

Por que [sic] não tenho habilitação em Artes, e, sim, em Língua Portuguesa, gostaria se fosse dado um treinamento, pois a experiência prática do trabalho em Arte causa certa dificuldade; a parte teórica fica mais fácil.

A escola não dá muito incentivo e os espaços disponíveis não são bem estruturados para a prática da disciplina.

Mesmo diante de tal contexto, a maioria dos(as) professores(as) que responderam ao questionário pretende continuar trabalhando com arte na escola, conforme pode ser observado no gráfico 9 (G9). De 47 professores(as), 36 expressaram o desejo de continuar trabalhando como professor(a) de arte, mesmo sem possuir habilitação para tal, dez não têm certeza e apenas uma professora pretende, com certeza, abandonar a área, pois deseja trabalhar na área de psicologia, com aconselhamento vocacional.

Quantidade de docentes que pretende continuar trabalhando com arte na escola

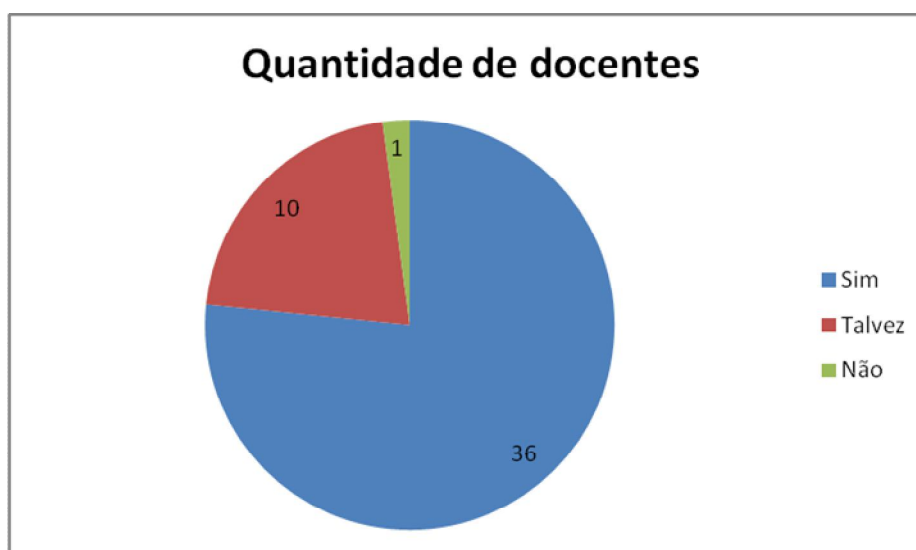


Gráfico 9 (G9)

Observam-se então quais são as principais justificativas apresentadas pelos docentes para a permanência em uma área em que as condições de trabalho

incluem tantos desafios. Apresentam-se a seguir as tabelas organizadas em quatro categorias que serão discutidas separadamente, a saber:

- 1) motivos relacionados à *formação inicial/contínua* no campo da arte;
- 2) motivos relacionados à *identificação e ao gosto* pela arte;
- 3) motivos relacionados à *experiência e saber* docente;
- 4) motivos relacionados à *concepção de arte/teatro*.

Conforme demonstra a tabela abaixo: tabela 1 (TAB1):²²

Distribuição dos motivos explicitados pelos(as) professores(as) para justificar por que pretendem continuar trabalhando com arte na escola.

Tabela (1)

MOTIVOS EXPLICITADOS / DOCENTES	Nº.	%
Relacionados à formação inicial/contínua no campo da arte.	10	27,7
<ul style="list-style-type: none"> • Estou concluindo uma especialização e Metodologia do Ensino de Arte. • Estou fazendo minha segunda graduação, em Artes Visuais. • Sempre que posso faço cursos, participo de palestras, e outros. • Porque é uma área em que tenho certo conhecimento, pois quando cursei Pedagogia na grade nova, artes foi um destaque... 		
Relacionados à identificação e ao gosto pela arte	15	41,6
<ul style="list-style-type: none"> • ...é uma área envolvente, fascinante, e por uma questão de prazer... • É uma disciplina de que gosto, com que me identifico e procuro fazer o melhor. • Era o que mais eu gostaria de fazer na época que fiz a faculdade, mas aqui em Rio Branco não tinha esta área. Hoje me encontro na sala ministrando o que gosto. • Gosto da área de arte, principalmente, quando os projetos que idealizo são bem aceitos pelos alunos. Desde quando eu era aluna no ginásio, sempre gostava de realizar os trabalhos... Depois, me identifiquei com a área de teatro, pois eu precisava me libertar da timidez e, assim, “encarar” melhor uma sala de aula. 		

²² Cada justificativa/resposta pertence a um subconjunto do conjunto de docentes que responderam ao questionário, 47, ou seja, os subconjuntos de sujeitos que responderam sim: 36; os que responderam talvez: 10; e o que respondeu não: 1. Dividiram-se as respostas de cada subconjunto em categorias criadas posteriormente, a partir da análise de tabela demonstrativa no apêndice (C), do tema como unidade de registro e do referencial teórico utilizado neste estudo. O cálculo da percentagem foi feito a partir do total de cada subconjunto, representando a percentagem relativa àquele universo. As respostas representadas nas tabelas são ilustrativas, não correspondendo ao total de respostas dadas, que poderão ser verificadas na tabela demonstrativa, apêndice (C).

Relacionados à experiência e saber docente	07	19,4
<ul style="list-style-type: none"> • ...estou nesta área há bastante tempo, a experiência é excelente e penso que podemos mudar o homem através da arte. • ...ainda significa uma atividade agradável para se trabalhar na escola. • Através das aulas sinto-me realizada, e aprendo coisas novas também com meus alunos. 		
Relacionados à concepção de arte/teatro	04	11,1
<ul style="list-style-type: none"> • ...várias formas de se expressar com várias linguagens diferentes. • Através do teatro, também podemos cultivar nossa vivência, nosso passado e a sabedoria que está constituída em cada ser. A sensibilidade. Ensinar divertindo, brincando. Podemos projetar pessoas mais conscientes. Aprender a arte de improvisar, a concentração, é o papel fundamental para a vida do ser humano. 		

3.2.1 Motivos Relacionados à Formação Inicial/Contínua no Campo da Arte

Uma das justificativas apresentadas por professores e professoras para continuarem trabalhando com arte na escola indicou o investimento não só na formação em nível superior na área de arte, mas também em cursos e especializações, demonstrando um desejo de serem legitimados por meio de um *capital cultural institucionalizado* (BOURDIEU, 2007), ou seja, a presença de um diploma que pudesse distinguir os docentes no campo, como profissionais que possuem um certificado, imprimindo credibilidade a seus discursos e ganhando o reconhecimento de seus pares.

Nas discussões e pesquisas sobre saberes docentes desenvolvidas nos últimos anos, conforme (TARDIF, 2006; BORGES, 2004), a formação inicial e contínua se enquadra como fonte significativa que constitui a base dos saberes dos professores. Contudo, tal fonte não deve ser considerada a mais importante nem a única credenciada a capacitar plenamente os professores para o exercício de sua profissão. Pelo contrário, muitos estudos apontam que a formação inicial universitária, por exemplo, é fonte de críticas contundentes por parte dos professores, que se queixam da distância que a formação universitária estabelece

entre teoria e prática. Cecília Maria Borges (2004, p.123), em sua pesquisa sobre o *Professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais*, apresenta os três níveis de avaliação dos professores sobre sua formação inicial: a *avaliação positiva*, em que os professores reconhecem a importância da formação inicial; a *negação da formação*, em que o aprendizado do ofício se deu na prática; e a *avaliação intermediária*, em que a formação inicial serviu em parte.

Alguns professores e professoras que integram esta pesquisa também reconhecem que a formação universitária foi útil para sua prática docente; inclusive, muitos(as) professores(as) buscam a formação universitária na área de arte. Mobilizam também conhecimentos adquiridos na formação de sua área de origem, aproveitando e transformando esses conhecimentos em sua prática como professores(as) de arte. Para além de um olhar que nos remeta apenas a uma situação de improvisação e precariedade, as estratégias que os docentes criam para lidar com seus desafios cotidianos produzem, neste caso, um tipo de saber que, construído na experiência, ou seja, no dia a dia da sala de aula com seus alunos, potencializa os conhecimentos universitários, mesmo de área diversa, transformando o “pouco”, no “muito”, construindo significados para sua atuação em sala de aula. Tal aspecto também aponta para a compreensão da escola não como um espaço em que se reduzem os conhecimentos de forma automática para que possam ser transmitidos aos alunos. Nessa perspectiva, a escola teria um caráter exclusivamente passivo e apenas se configuraria como espaço reprodutor de *subprodutos culturais da sociedade*. Num outro sentido, a escola pode ser considerada em sua dimensão criativa, em que os saberes produzidos em seu interior tanto pela própria lógica da constituição das disciplinas, ou componentes curriculares, quanto pela prática docente, se delineiam como outro campo de produção de conhecimentos, em que o teatro se constitui como um teatro escolarizado. Sobre esse aspecto Chervel comenta:

[...] Se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. (CHERVEL, 1990, p.184)

Sobre a relação entre a arte como disciplina escolar e a prática docente, escrevem os professores em seus depoimentos:

*-Sou professor de História e vejo que **arte é história também**; gosto da disciplina e vejo que ela contribui para minha formação.*

-Me identifico com a área, e por este motivo estou cursando nova graduação para poder atender às necessidades curriculares e extracurriculares.

-Porque é uma disciplina que a maioria dos alunos gosta e há grande interação entre nós (professor/aluno). A maior dificuldade enfrentada é a carência de material para o aluno e de suporte para a professora, temos que tirar do bolso se quiser [sic] fazer um trabalho de melhor qualidade.

*-Porque por meio da disciplina é possível desenvolver no aluno competências nas diversas linguagens da área de artes, **fazendo com que o educando desfrute, valorize e entenda os bens artísticos, povos e culturas produzidos ao longo da história.***

Percebe-se nos depoimentos a justificativa para a presença da arte no trabalho do(a) professor(a). A necessidade de indicar objetivos relacionados à formação geral revela também a possível desvalorização desse componente curricular em relação às outras disciplinas na escola. Tal prática é visível também no espaço social, em que o desinteresse pela arte é geralmente demonstrado na pouca ocupação de espaços públicos, tais como galerias, teatros e museus, pela população. O fato de existirem “portas abertas” para a fruição de bens culturais necessariamente não garante a frequência do público em tais espaços. Nem sempre a facilidade de acesso, representada por meio de gratuidade ou posição geográfica estratégica, é condição suficiente para que, *de forma natural*, as pessoas possam adquirir o gosto pela arte ao ponto de frequentá-la, pois, numa sociedade globalizada e utilitarista como a nossa, a arte ocupa um lugar pouco produtivo economicamente para as

camadas populares e simbolicamente lucrativo para as camadas mais favorecidas, como nos diz Nogueira & Nogueira comentando Bourdieu:

[...] Bourdieu observa que essas diferenças nas condições de existência se refletem na linguagem, nos valores, nos gostos e nas práticas culturais de cada uma das classes. Os membros das classes populares valorizariam os bens materiais ou simbólicos vistos como úteis, práticos ou funcionais e rejeitariam tudo o que parece supérfluo, teórico ou abstrato. Os membros das classes dominantes, por sua vez, valorizariam os bens supérfluos, sem utilidade prática, puramente estéticos, ou seja, tudo o que atesta um distanciamento em relação ao mundo concreto e às necessidades materiais. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p.44)

Quando a arte é escolarizada, tal situação não difere tanto, pois são deslocadas para esse campo as relações de poder existentes no campo social. Em outras palavras, aprender *a ler e contar* tornam-se práticas hierarquicamente superiores a fazer arte na escola, desconsiderando as relações significativas entre os múltiplos processos de leitura presentes no campo social. Mesmo países que a princípio possuem uma tradição no campo dos bens simbólicos sofrem o impacto do desinteresse pela arte na educação, como comenta Hernandez sobre a realidade espanhola:

Há alguns anos, visitando uma escola em Columbus, Ohio, assistindo a uma sessão de supervisão das práticas dos estudantes que se preparavam para ser professores, um dos tutores comentou comigo que a educação artística em Barcelona deveria ter muita aceitação com tantos monumentos e obras de arte ao nosso redor. Devo confessar que, de início, essa observação me deixou um tanto perplexo, e lhe respondi que ter um fácil acesso a essas manifestações artísticas não era uma garantia de interesse por elas; que às vezes acontece de não prestarmos atenção ao próximo, precisamente, porque o temos diante de nossos olhos e não lhe damos muito valor. (HERNANDEZ, 2000, p.84)

3.2.2 Motivos Relacionados com a Identificação e o Gosto pela Arte

O gosto como justificativa foi a categoria em que o índice de recorrência se deu de forma mais significativa: 41,6% dos professores(as) justificaram o desejo de continuar trabalhando com arte na escola porque gostam, se identificam com a área e porque há aceitação por parte dos alunos. Sem desconsiderar os elementos subjetivos que interferem nas escolhas e atitudes dos(as) professores(as), é fato que os condicionantes sociais participam efetivamente na construção desta trama. Na perspectiva de Pierre Bourdieu (2008, p.9), o gosto é constituído a partir de determinados condicionantes sociais que interferem diretamente na maneira como pessoas de determinada origem social se colocam frente aos bens culturais ou, mais especificamente, diante das obras de arte, reconhecidas como legítimas. A *cultura legítima* à qual Bourdieu se refere é a cultura reconhecida como erudita, consagrada histórica e socialmente, dentro do campo da arte, e inclusive reconhecida por legítima pela escola. Nesse contexto o autor não se debruça sobre a cultura popular, pois seu foco de análise são justamente as práticas sociais consideradas distintivas dentro de determinados campos. No caso da arte, há uma hierarquia dentro de seu campo que corresponde também à hierarquia social dos consumidores. O autor francês afirma que o “olho” é um produto da história reproduzido pela educação. Nesse sentido, os(as) professores(as) possuem o gosto construído socialmente. Em que medida a identificação com a área e o gosto é produzida a partir das experiências escolares ou mesmo familiares? Não é possível identificar nos depoimentos dos(as) professores(as) nesta etapa do estudo as condições de acesso à cultura legítima no âmbito familiar, aspecto que será discutido no capítulo V, a partir das entrevistas com os docentes selecionados para a segunda parte da pesquisa. Todavia, percebe-se o acesso a essa cultura no campo escolar relatada no depoimento a seguir: [...] *Desde quando eu era aluna no ginásio, sempre gostava de realizar os trabalhos, especialmente de desenho* [...]. Na perspectiva de Bourdieu (2008), as preferências em matéria de arte estão *estritamente associadas ao nível de instrução*, e o grau de influência da educação familiar e da educação escolar é relativo ao investimento em termos de ensino e de práticas que uma ou outra forma de educação exerce sobre as pessoas. Assim, o acesso à arte por meio da

educação escolarizada exerceu, no caso da professora acima, influência direta na construção de suas preferências artísticas como profissional.

3.2.3 Motivos Relacionados à Experiência e Saber Docente

Percebe-se nos depoimentos dos(as) professores(as) a presença de ações construídas no cotidiano de sala de aula por meio de saberes que têm outras fontes além da formação universitária na área. Embora o conhecimento da área específica com que se trabalha e os conhecimentos pedagógicos sejam importantes para o(a) professor(a), não constituem as únicas e mais significativas fontes dos saberes dos(as) professores(as) no trabalho (TARDIF, 2006, p.260). A história de vida, as experiências no campo da cultura, de práticas artísticas, o contato com outros profissionais e também com os manuais ou Referenciais Curriculares para a área e a interação com os alunos também fazem parte dos saberes docentes.

O(A) professor(a) entra em contato com seu ambiente de trabalho muito antes de ser professor(a). Ainda como aluno(a), adquire as primeiras impressões e experiências sobre a educação escolarizada e, dependendo da experiência, esta poderá marcar de forma significativa suas escolhas e práticas como docente. Esse aspecto vai ao encontro do caráter temporal dos saberes dos(as) professores(as). Não só a história como aluno em sala de aula faz parte de sua formação, mas também os anos de prática profissional contribuem para que os docentes adquiram o sentimento de competência e segurança em seu campo de atuação, estabelecendo rotinas e concepções próprias que justifiquem seu trabalho, conforme o que escreve esta professora: *[...] estou nesta área há bastante tempo, a experiência é excelente e penso que podemos mudar o homem através da arte.*

3.2.4. Motivos Relacionados à Concepção de Arte/Teatro

No rol das justificativas apresentadas, a alusão ao trabalho com as quatro formas artísticas em sala de aula (música, teatro, dança e artes visuais) aparece no depoimento desta professora: *A disciplina de arte nos dá várias formas de se expressar com várias linguagens diferentes*. A presença do trabalho com todas as formas artísticas vai ao encontro da indicação do trabalho com as quatro formas, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Esse aspecto tem sido interpretado equivocadamente por parte das secretarias de educação, das escolas e dos próprios professores. Tal fenômeno se assemelha a *polivalência*, (BARBOSA, 1989), ou seja, a junção das quatro linguagens artísticas, ou artes relacionadas, muito comum na década de 1970, como resultado das práticas de professores egressos das extintas “Licenciaturas Curtas em Educação Artística”. Esta prática foi amplamente discutida e criticada na década de 1980, como uma versão deturpada da interdisciplinaridade, já que reduzia os saberes artísticos específicos de cada linguagem a uma miscelânea de atividades superficiais.

Os referenciais curriculares, ao apontarem a presença das quatro formas artísticas, referem-se às suas especificidades em termos de conteúdos, mas tanto a LDB 9.394-96 quanto os PCN não deixam claro em nenhum momento que cada modalidade, ou seja, música, teatro, dança ou artes visuais, tenha que ser trabalhada por um professor especialista em cada área; o próprio termo arte escrito na capa, tanto dos Referenciais Estaduais do Acre para o Ensino Fundamental quanto dos PCN, não esclarece que profissional é esse, o professor de arte. No Ensino Médio²³ a questão se complica um pouco mais, na medida em que *Arte* faz parte de uma área chamada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, contribuindo de forma significativa para uma maior generalização no que diz respeito à formação do professor que deverá assumir a disciplina.

Conceituar as práticas dos(as) professores(as) que atuam na Educação Básica, no campo da arte em Rio Branco, como polivalentes seria reduzir e homogeneizar as

²³ O Referencial Curricular Nacional e Estadual para o Ensino Médio será alvo de discussão específica no capítulo IV deste trabalho.

práticas desses docentes num conceito que não abarca as peculiaridades inerentes a contexto tão singular. As práticas polivalentes são caracterizadas pela mistura de várias formas artísticas ao mesmo tempo. A orientação do plano de ensino descrita no depoimento anterior de uma professora propõe o ensino das quatro formas artísticas separadamente, e não integradas, o que iria assim ao encontro de uma perspectiva polivalente. Parece que o ponto de discussão é principalmente o fato de que apenas um(a) professor(a) daria conta de tudo, ou seja, música, teatro, dança e artes visuais. Mesmo que os(as) professores(as) do estado do Acre possuíssem a formação inicial em cursos de Licenciatura em Música, Teatro ou Artes Visuais, cursos presenciais ofertados atualmente no estado, tanto na rede federal como particular, os professores não se enquadrariam para exercer essa função. Tal fato remete a uma *função polivalente*, ou seja, um mesmo docente trabalhando com várias formas artísticas diferentes, independentemente de sua formação inicial em determinada subárea de conhecimento no campo da arte.

Outro aspecto diz respeito à heterogeneidade dos saberes docentes, pois eles não constituem um corpo homogêneo e unificado, ou seja, um corpo teórico sólido em torno de uma disciplina ou mesmo uma concepção de ensino. As concepções são variadas e os conhecimentos utilizados na medida das necessidades práticas em sala de aula com seus alunos.

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. Tardif (2006, p. 263)

Desse modo, os saberes profissionais dos(as) professores(as) que trabalham com arte e sua heterogeneidade nos remetem a concepções variadas e muitas vezes antagônicas sobre o trabalho com arte e com o teatro na escola. A indicação de elementos de ludicidade e de prazer no exercício da função surge nos depoimentos dos(as) professores(as). Esses elementos vão ao encontro de concepções relacionadas com a *livre expressão*, ou seja, a utilização da arte como processo para

se atingir fins de socialização e desinibição, valorizando mais o processo de experiência com determinada forma artística do que o produto dessa experiência. Essa concepção é encontrada dos depoimentos das professoras, juntamente com a concepção oposta a ela, ou seja, aquela que, além de valorizar o processo de trabalho do aluno, também considera o produto final resultante de tal processo. A aparente contradição ou incoerência pode ser compreendida a partir do que Tardif (2006) nos diz acima sobre a utilização das teorias segundo a necessidade do professor em seu trabalho.

3.3 O Trabalho com Teatro na Escola como Atividade Extracurricular

Apesar da presença de orientações pedagógicas na seleção dos conteúdos em arte, norteados o trabalho dos(as) professores(as) nas escolas e definindo a seleção dos conteúdos, no sentido de trabalharem com as quatro formas artísticas em sala de aula, de modo que todas as formas sejam contempladas regularmente em termos de carga horária, percebe-se que a maioria dos(as) professores(as) escolhe trabalhar com mais frequência com uma determinada forma artística. Conforme se constatou acima (gráficos, 5,6,7), os dados apontam para sete professores(as) que trabalham com mais frequência com o teatro em sala de aula; desses(as) sete professores(as), cinco também trabalham com o teatro fora do horário destinado às aulas de arte, sendo que dois(as) trabalham com atividade extracurricular, dois(as) com grupo de teatro e um(a) com ambos. Esses cinco professores(as) que trabalham com o teatro como atividade extracurricular e com maior frequência com o teatro em suas aulas, juntamente com os(as) dois(duas) professores(as) que trabalham somente com o teatro (em maior frequência) em sala de aula (G5, G6, G7), somados aos(as) onze professores(as) que também trabalham com o teatro como atividade extracurricular (G10) perfaz um total de dezoito professores(as) selecionados(as) para as entrevistas. Não foi considerado(a) o(a) professor(a) que trabalha às vezes com o teatro como atividade extracurricular e entendeu-se que, do montante de dezessete professores(as) que aparecem no gráfico trabalhando com o teatro como atividade extracurricular e com grupo de teatro (G10), estão inseridos(as) os(as) cinco

professores(as) que trabalham com teatro, conforme os gráficos (G5, G6, G7), sendo os(as) mesmos(as) professores(as) que aparecem no gráfico (G12).

Esse aspecto foi considerado relevante como critério de seleção, pois também aponta elementos que contribuem para a melhor compreensão, tanto dos fatores que constituem os processos formativos dos docentes que trabalham com arte nas escolas de Rio Branco, quanto para a discussão dos aspectos que constroem as subjetividades daqueles professores e professoras que elegem o teatro como forma artística em sua prática no campo escolar.

Compreende-se a atividade extracurricular como prática que se organiza independentemente dos horários escolares destinados aos componentes curriculares específicos. Nesse sentido, caracterizam-se como projetos e práticas de montagem cênica por meio de grupos de teatro, em que necessariamente não só os alunos da mesma turma participam. Percebe-se no gráfico abaixo a quantidade de professores(as) que trabalham com teatro como atividade extracurricular e com grupo de teatro, independente da formação inicial: Gráfico 10 (G10):

Docentes que trabalham com teatro como atividade extracurricular e grupo de teatro

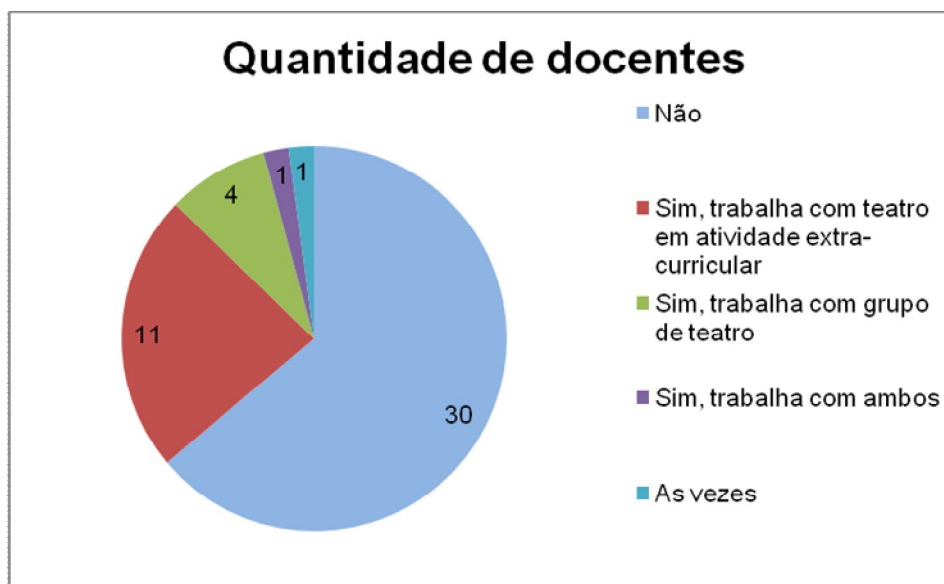


Gráfico 10 (G10)

De acordo com o gráfico, 11 professores(as) trabalham com o teatro como atividade extracurricular, quatro professores(as) com grupo de teatro e um(a) professor(a) trabalha com os dois. Os(As) demais professores (as) não trabalham dessa forma, e apenas um(a) respondeu que trabalha eventualmente com o teatro como atividade extracurricular. Significa dizer que esses (as) professores(as), além de ministrarem a disciplina arte na escola, mesmo sem possuírem formação inicial na área, ainda desenvolvem projetos ou coordenam grupos de teatro em horários alternativos aos de suas aulas.

Pode-se observar no gráfico abaixo o quantitativo de professores que trabalham com teatro como atividade extracurricular e suas respectivas formações iniciais: Gráfico 11 (G11):

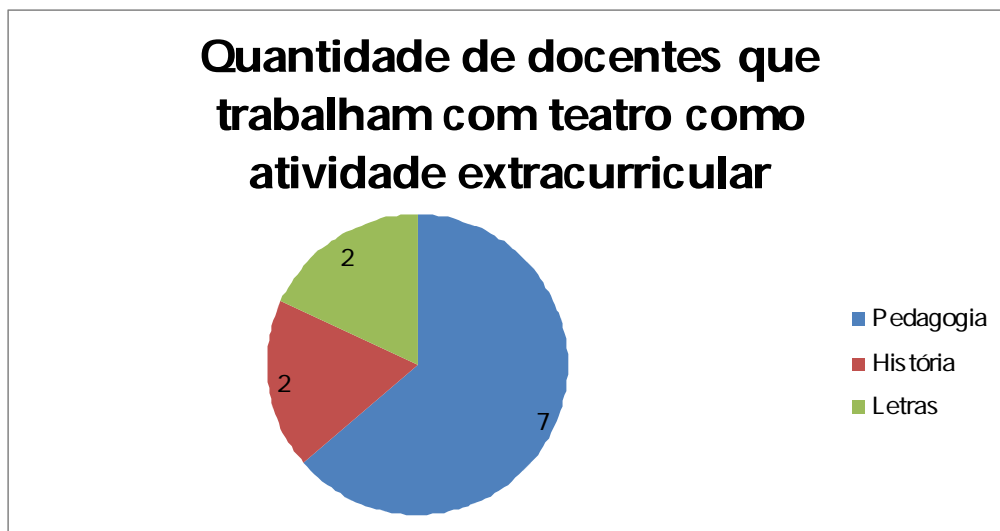


Gráfico 11 (G11)

Os(As) professores(as) que possuem formação em Pedagogia são a maioria dentro deste conjunto, sete no total, enquanto que os que possuem formação em História e Letras totalizam os quatro restantes. Alguns professores(as) indicaram em suas respostas o tipo de trabalho que desenvolvem. Uma professora cita como surgiu o grupo de teatro a partir de atividade em que o teatro foi utilizado numa perspectiva contextualista, ou seja, a prática do teatro tem por objetivo principal a aprendizagem de experiências que não dizem respeito somente a este campo: *o grupo surgiu em uma aula de História: utilizei técnicas de teatro para ensinar história da arte.*

A professora deixa claro que utilizou o teatro em sala de aula como um recurso didático para alcançar objetivos referentes a outro conteúdo pertencente ao campo da arte, porém não diretamente ligado ao teatro. A prática desenvolvida em sala de aula funcionou como dispositivo para o processo de formação de um grupo de teatro na própria escola. Outros depoimentos relatam a realização de ensaios de algumas dramatizações desenvolvidas por outra professora, e o *jogo dramático* é citado como conteúdo trabalhado nas atividades extracurriculares.

No gráfico 12 (G12) fica claro que são os(as) professores(as) com formação em Letras que desenvolvem em sua maioria trabalhos com grupos teatrais nas escolas.



Gráfico 12 (G12)

A predominância de professores(as) formados em Letras no trabalho com grupos de teatro indica que esta atividade, considerada uma prática mais específica para o conhecimento de conteúdos teatrais, é exercida por profissionais que possivelmente tiveram contato com a dramaturgia por meio de estudos no campo da literatura na Universidade. Esses aspectos serão discutidos de forma mais específica a partir das análises dos depoimentos dos(as) professores(as) em relação ao contato com o teatro em suas vidas, no capítulo V deste trabalho.

3.4 Quem são os (as) Professores (as) que Trabalham com Arte em Rio Branco e como Administram uma Formação Contínua na Área?

Neste capítulo buscou-se discutir o contexto de formação dos profissionais que trabalham com arte nas escolas públicas estaduais do município de Rio Branco, Acre. A partir dos dados coletados por meio de questionários aplicados em 47 professores(as) que trabalham com arte nas escolas, constatou-se que nenhum docente possuía formação inicial na área de arte, num contexto estadual em que os cursos universitários de formação de professores(as) na área encontram-se em fase inicial. Observou-se que os cursos que apareceram com maior frequência nas respostas dos docentes foram, respectivamente, Pedagogia, Letras e História.

Embora o objetivo principal da elaboração e aplicação do questionário tenha sido o de selecionar os sujeitos que trabalhavam com o teatro em suas aulas de arte, os dados coletados revelaram elementos significativos no perfil dos docentes. Os aspectos analisados nos conteúdos das respostas aos questionários apontam para um determinado perfil de docentes, no que se refere à formação inicial, que trabalham no campo da arte na escola. Esse perfil diz respeito à predominância de profissionais oriundos dos cursos de Pedagogia. Observou-se também que a forma artística mais frequente entre os professores foi artes visuais. Discutiram-se as fontes dos saberes docentes, os impactos e contribuições da formação inicial universitária nos cursos de licenciatura, nos processos formativos dos(as) professores(as) pesquisados(as).

Num segundo momento, considerou-se o que os(as) professores(as) pensam sobre o seu trabalho e as principais justificativas para continuar na área. Construíram-se quatro categorias de análise que foram discutidas como motivações sobre a continuação dos trabalhos dos docentes no campo da arte na escola. A formação inicial e contínua, a experiência e os saberes docentes, a concepção de teatro e o gosto e identificação pela arte, categorias estas discutidas a partir de diferentes perspectivas teóricas, em que os saberes docentes, a produção social do gosto e as concepções de trabalho com a arte estiveram presentes.

Por fim, o trabalho de teatro como atividade extracurricular foi compreendido como prática desenvolvida por professores que, além de seu ofício cotidiano em sala de aula, também realizam trabalhos em que os conhecimentos especificamente teatrais são utilizados, seja na elaboração de projetos ou na constituição de grupos de teatro no âmbito escolar.

Compreende-se que os resultados da leitura desse questionário não traduzem a verdade absoluta sobre o objeto de estudo e muitas lacunas são deixadas, impedindo uma análise mais aprofundada nesta fase da pesquisa, mas também se percebe que os resultados dessa etapa do estudo contribuem significativamente para o delineamento do contexto em que os professores e professoras selecionados(as) para as entrevistas se inserem. A partir das análises dos dados obtidos com a aplicação dos questionários, selecionaram-se 18 professores(as) que trabalham com teatro na escola, tanto em atividades extracurriculares como com essa forma artística em sala de aula, desses(as) 18 apenas 11 professoras aceitaram participar das entrevistas.

No próximo capítulo, pretende-se discutir os resultados das análises realizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Referenciais Curriculares Estaduais para o segundo segmento do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio da área de arte.

CAPÍTULO IV

Empreendo, pois, o deixar-me levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*, nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (ROLAND BARTHES)

UM SUJEITO A SER INVENTADO: A PROFESSORA DE TEATRO

Serão discutidos neste capítulo alguns aspectos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares Estaduais do estado do Acre, na área de arte, que dialogam com o objeto de estudo desta pesquisa. Foram considerados: o segundo segmento do Ensino fundamental e o Ensino Médio. A seleção desses segmentos de ensino se justificou na medida em que correspondiam ao nível de atuação, na escola, dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa, ou seja, professores e professoras que trabalhavam com o teatro em suas aulas de arte nas Escolas Estaduais de Educação Básica da área urbana de Rio Branco. Foram analisadas as concepções, tanto sobre o perfil esperado para o(a) professor(a) de arte quanto sobre o teatro como conteúdo escolar, apontadas nos documentos selecionados.

4.1 O que Arte quer Dizer? Uma Leitura a partir da Capa

O segundo segmento do Ensino Fundamental corresponde atualmente ao período que vai do sexto ao nono ano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais analisados neste estudo foram elaborados no ano de 1998, ou seja, no final do século passado,

para cada área de conhecimento trabalhada na escola. Nesse período, o segundo segmento do Ensino Fundamental correspondia ao segundo ciclo, isto é, da quinta à oitava série. Nesse sentido, foram analisados aspectos pontuais desse documento, que correspondem à área de arte, e da subárea teatro que dizem respeito ao objeto deste estudo. As reflexões elaboradas foram fruto de tais análises, que serão divididas no decorrer do capítulo a partir de categorias selecionadas. As unidades de registro elencadas foram temáticas, mas foram também articuladas com unidades menores quando necessário, ou seja, determinadas palavras presentes no texto dos documentos também foram consideradas relevantes para as discussões presentes nesta pesquisa.

Num rápido olhar, tanto para a capa dos PCN, quanto para a capa dos Referenciais Curriculares Estaduais, o termo arte se estampa de forma centralizada em ambos os documentos. Essa impressão caracteriza a distinção de uma área a ser tratada por meio de orientações oficiais, mas também pretende responder a uma demanda social oriunda de lutas de arte-educadores na década de 1980, que conquistaram a presença da obrigatoriedade da arte como componente curricular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Não se pode desconsiderar a importância histórica da mudança de nomenclatura de educação artística para arte como fruto de reflexões epistemológicas sobre o termo e o que ele representava, até então, no campo das práticas pedagógicas com arte na escola, isto é, a educação artística na escola estava relacionada com o ensino de todas as linguagens artísticas de forma integrada e superficial; além disso, embora obrigatória, não era considerada componente curricular e sim atividade. Nesse sentido, as modificações ocorridas na LDB foram extremamente significativas para a arte na escola, conforme relata o próprio PCN:

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei que retirava a obrigatoriedade da área. Com a Lei nº 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e a arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Brasil apud LDB (artigo 26, parágrafo 2º). (BRASIL, 1998, p.28)

A conquista da obrigatoriedade desse componente curricular trouxe em seu seio, também, a necessidade de caracterizar as formas artísticas em suas especificidades, distanciando-se da perspectiva polivalente, até então vinculada à “antiga” educação artística. No entanto, tal modificação produziu efeitos bastante confusos no que tange ao papel do(a) professor(a) de arte, pois as distâncias entre as orientações dos manuais oficiais e as práticas pedagógicas dos docentes se repetem, no que se refere ao tipo de professor(a) proposto e a realidade local. Observa-se que as prescrições dessas orientações curriculares dizem respeito a um perfil de professor(a) que provavelmente só será encontrado(a) no plano ficcional. Um dos aspectos que ratifica essa perspectiva diz respeito à organização dos conteúdos na área de arte e a relação com a prática pedagógica do(a) professor(a) de arte com formação inicial específica em uma das subáreas, ou seja, artes visuais, dança, música e teatro, pois conforme os PCN:

No Ensino Fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. (BRASIL, 1989, p.19).

Observa-se que a área *Arte* compreende quatro linguagens artísticas, descritas no interior do documento em suas especificidades. *Arte* é considerada área e componente curricular, sendo as quatro formas artísticas descritas acima conteúdos da área *Arte*, ou do componente *Arte*, ou seja, nem teatro, dança, artes visuais ou música são considerados componentes curriculares distintos, o que talvez justifique, por parte dos Sistemas de Ensino, a não obrigatoriedade da contratação de docentes com formação específica para cada subárea.

A importância da definição das linguagens é fundamentada principalmente no que se refere ao aspecto da polivalência. Destaca-se a relevância de evitar equívocos conceituais e didáticos quanto à possível confusão ou integração das linguagens de forma aligeirada ou superficial. Tal aspecto é reforçado a partir das referências históricas da prática polivalente por parte de professores formados nos antigos cursos de Educação Artística, pois:

Até aproximadamente fins da década de 60 existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias, artistas e pessoas vindas de cursos de belas artes, escolas de artes dramáticas, de conservatórios etc. poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas, Música e Arte Dramática. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. Com a polivalência as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo uma outra área. (BRASIL, 1998, p.26)

Porém, a proposição encontrada no documento sobre o(a) professor(a) de arte como principal responsável por esse componente curricular remete à seguinte questão: como apenas um(a) professor(a) de arte com formação inicial em uma subárea específica poderá dar conta das linguagens artísticas propostas de maneira aprofundada e responsável, tendo em vista as especificidades dos Cursos de Licenciatura existentes hoje no país? Isto é, são cursos que atendem distintamente as subáreas de artes visuais, dança, música e teatro, com Licenciaturas específicas. A preocupação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de arte gira em torno, principalmente, de garantir aos alunos os conhecimentos *mínimos* necessários presentes na área, independentemente da formação inicial dos docentes em qualquer forma artística, dicotomizando os processos de formação inicial das práticas pedagógicas dos professores e professoras que trabalham com esse componente na escola. Vale dizer: é considerar perfeitamente *normal* que o(a) professor(a) de matemática dê aulas de português, já que o mesmo possui conhecimentos da língua vernácula, pois:

Mesmo diante dos pequenos avanços na legislação e da garantia do ensino (efetivo) de Teatro nas escolas, na maioria delas, a lógica polivalente ainda persiste impregnada no dia-a-dia do professor. Confunde-se e empobrece, com tal procedimento, o potencial transdisciplinar e interdisciplinar inerente ao ensino das artes. Imagina-se que o aluno deveria *saber um pouco de tudo* em relação à Arte, isto é (um *pouco* de): dança, teatro, artes visuais, música. O resultado é a produção sem reflexão, sem profundidade, em compartimentos. (ALMEIDA JUNIOR, 2010)

Sendo assim, o documento apresenta certas contradições no que se refere ao(a) professor(a) de arte, pois, ao mesmo tempo em que reconhece algumas dificuldades presentes no campo da formação inicial em nosso país, por meio do número reduzido de cursos de formação em nível superior na área de arte na época, ou seja, no final do século XX, considera a importância de se garantir ao aluno a presença das quatro linguagens artísticas, sem deixar claro quantos docentes a escola teria que contratar para isso, afirmando ainda que é fundamental que o(a) professor(a) tenha conhecimento específico e aprofundado na área, conforme relata o trecho abaixo:

Outro problema grave enfrentado pela área de Arte é sem dúvida o reduzido número de cursos de formação de professores em nível superior. [...] O importante neste estágio atual da educação brasileira é que **os professores que se dispuserem a ensinar arte tenham um mínimo de experiências prático-teóricas** interpretando, criando e apreciando arte, assim como exercitem a reflexão pedagógica específica para o ensino **das linguagens artísticas**. E para isso é necessário haver cursos de especialização, cursos de formação contínua, nos quais possam refletir e desenvolver trabalhos com a arte. [...] **Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não podem trabalhar**. Só é possível fazê-lo a partir de um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica, material adequado para as práticas artísticas e material didático de qualidade para dar suporte às aulas. (BRASIL,1998,p.30, grifos meus)

A ideia proposta acima seria então o aprofundamento em todas as formas artísticas com a formação continuada? Qual seria o papel dos cursos de formação inicial ofertados pelas Universidades nas subáreas específicas? A que se refere exatamente *um mínimo de experiências prático-teóricas*? Experiências em que subáreas?

Observa-se ainda, no trecho acima, a afirmação da impossibilidade da realização de um trabalho consistente em arte por parte do(a) professor(a) que não possui uma formação adequada. Não se discute, contudo, como esse(a) professor(a) poderá adquirir essa formação em tantas linguagens diversas, não se discute que, apesar do apelo ao risco da polivalência, o que se apresenta nas prescrições curriculares é justamente o(a) professor(a) exercendo uma função polivalente. Nesse sentido, o(a) professor(a) de arte seria aquele(a) capaz de dar conta de todas as formas artísticas

a serem trabalhadas na escola, conforme sugerem as capas dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais e Estaduais.

É importante considerar nesse ponto o contexto de trabalho desse(a) professor(a) que trabalha com arte, não em espaços culturais, nem em escolas de arte, mas na escola. Esse aspecto remete à compreensão tanto das características específicas da arte como disciplina escolar, ou componente curricular, como da escola como espaço habitado por uma lógica homogeneizante e prescritiva que não se assemelha em nada com o caráter heterogêneo e flexível da arte praticada fora da escola, pois:

[...] a escola moderna reproduz no plano de sua organização interna um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do Estado. Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. **Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos.** Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos “conteúdos da aprendizagem”, mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc. Dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, **o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado.** (TARDIF & LESSARD, 2007, p. 24, grifos meus)

Nesse sentido, tanto os PCN quanto os Referenciais Curriculares Estaduais, aqui analisados, são textos direcionados para leitores específicos: os(as) professores(as) que trabalham com arte no segundo segmento do Ensino Fundamental. As práticas sugeridas por esses documentos também se destinam a um lugar específico: a escola. Ao considerar ambos os aspectos, a quem se destina o texto e a qual contexto ele se refere, infere-se que as representações sociais tanto do(da) professor(a) de arte como de uma determinada escola, que estão presentes nesses documentos, referem-se a um(a) professor(a) abstrato(a) e ideal, pois:

O professor na sala de aula é primeiramente um **observador** de questões como: o que os alunos querem aprender, quais as suas solicitações, que materiais escolhem preferencialmente, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existem, quais os mais e os menos interessados, os que gostam de trabalhar sozinhos e em grupo, e assim por diante. [...] o professor é um **pesquisador** de fontes de informação, materiais e técnicas; o professor é um **apreciador** de arte, escolhendo obras e artistas a

serem estudados; o professor é um **criador** na preparação e na organização da aula e seu espaço; o professor é um **estudioso** da arte, desenvolvendo seu conhecimento artístico; [...] o professor é um **incentivador** da produção individual ou grupal [...] o professor é **estimulador** do olhar crítico dos alunos [...] o professor é **propiciador** de um clima de trabalho [...] o professor é **inventor** de formas de apreciação da arte [...] o professor é **acolhedor** de materiais, idéias e sugestões [...] o professor é **formulador** [...] o professor é **descobridor** de propostas de trabalho [...] o professor é **reconhecedor** do ritmo pessoal dos alunos [...] o professor é **imaginador** [...] (BRASIL, 1998, p.99, grifos meus)

Os adjetivos utilizados no texto caracterizam um tipo de professor(a) ideal. Observa-se que o verbo *ser* que indica as características desse(a) professor(a) está no tempo presente, isto é, não se insinua a possibilidade de o(a) professor(a) adquirir as qualidades listadas no futuro: um vir a ser, ou mesmo um futuro pouco provável: talvez possa vir a ser. Na perspectiva do texto, ele(a) é um realizador(a) de tais ações em sua prática docente. Ora, que professor(a) é esse? Qual pessoa corresponderia a essa expectativa, atendendo a tais demandas no que tange às quatro formas artísticas distintas? Qual curso de formação inicial daria conta de formar tal docente? Tais questões remetem a uma reflexão sobre o abismo existente entre as leis educacionais, a formação universitária docente e as práticas no cotidiano escolar.

Em se tratando dos Referenciais Curriculares Estaduais, o perfil de professor(a) de arte presente em tal documento apresenta o(a) professor(a) como um aprendiz e a sala de aula como espaço em que a prática favorece o processo de tornar-se professor(a). Essa perspectiva considera a prática do(a) professor(a) como elemento significativo para a constituição dos saberes docentes, ou seja, a articulação de saberes que são construídos no trabalho cotidiano da sala de aula. No entanto tais saberes não desconsideram a formação universitária inicial na área específica do(a) professor(a). No que diz respeito ao estado do Acre, o aspecto apontado no documento apresenta um problema, na medida em que, para o contexto estadual nenhum(a) professor(a) possuiria formação inicial específica na área, portanto, realmente seriam professores(as) aprendizes juntamente com os alunos, mas a partir de quais referências?

A prática em sala de aula nos torna professores(as) aprendizes. Junto a nossos(as) alunos(as), nas buscas compartilhadas, acertos e erros nos mostram caminhos, sendo que alguns deles nos fascinam e alimentam de maneira significativa, passando a ser as trilhas prediletas por onde iniciamos nossos processos de ensino e aprendizagem artísticos. [...] (ACRE, 2004, p.26)

A questão se apresenta de forma mais clara quando, logo após essa afirmação, o documento apresenta uma citação de Fusari & Ferraz, em que as autoras reiteram a importância de o(a) professor(a) saber arte e saber ser professor(a) de arte:

O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. [...] Em síntese, ele precisa **saber arte e saber ser professor de arte**. (FUSARI & FERRAZ 1992, p.49 *apud* ACRE,2004, p.26, grifos do autor)

Em que espaços se encontram esse “saber arte” nos processos formativos dos docentes que trabalham com arte nas escolas do Acre? Afinal, a qual professor(a) se destina esse texto?

Os Referenciais Curriculares Estaduais para o segundo segmento do Ensino Fundamental na área de arte datam do ano de 2004 (ACRE, 2004). Os primeiros cursos de formação de professores de arte em nível superior no estado do Acre só são implantados a partir do ano de 2006. Não caberia nesse texto uma referência ao contexto real das condições de trabalho dos docentes que até aquele período estavam efetivamente com a “mão na massa” nas escolas? A qual propósito se destinou a elaboração desse material?

Num outro momento do texto dos Referenciais Curriculares Estaduais, é apontada a finalidade do capítulo que trata mais especificamente sobre o papel do(a) professor(a): “O presente capítulo tem a finalidade de contribuir com o **saber ser professor(a) de Arte**, trazendo elementos para a reflexão e diálogo entre o(a) professor(a) de Arte e sua prática pedagógica.” (ACRE, 2004, p.26, grifos do autor). No entanto, percebe-se que há uma separação da proposição inicial de Fusari & Ferraz, ou seja, o saber arte não aparece no texto; apenas o saber ser professor(a) de arte. Quais seriam os espaços em que os docentes construiriam esse saber além da sala de aula? A resposta a essa questão não é apontada de forma clara no documento. No entanto, pode-se inferir que os espaços de aprendizagem são apontados em alguns momentos do texto, como, por exemplo, nos primeiros

parágrafos do primeiro capítulo. Nesse capítulo, a figura que surge inicialmente é a do artista autodidata Hélio Melo, cuja aprendizagem artística se dá não em escolas, mas na vida:

[...] Hélio foi catraieiro, barbeiro, fez curso de pintura, e tornou-se pintor, além de ser poeta, escritor e um grande contador de causos. [...] Hélio Melo é um artista popular que a partir de sua intuição foi percebendo e se entusiasmando pelas possibilidades dos instrumentos de corda – violão, cavaquinho, violino, rabeca –, dos instrumentos do desenho – lápis de cor, canetas coloridas, e da pintura – pincéis, tintas, aquarelas e vernizes. Ele teve mestres, alguns anônimos, mas que ensinaram o contato com os instrumentos e materiais, e ele exercitou, explorou e transformou em linguagem corrente. (ACRE, 2004, p.12)

Nesse sentido, cabe retornar à pesquisa de Marques (2005), no que tange à emergência dos grupos de teatro no Acre, cuja tradição de aprendizagem teatral se deu não em escolas, mas em contextos cotidianos, em que vida e arte, política e estética não se diferenciavam. Em tal perspectiva, o *saber arte*, ou no caso, o saber teatro, se constituiria exclusivamente na prática artística.

A princípio, percebe-se certa flexibilidade no tratamento dado pelos Referenciais Curriculares Estaduais às questões relacionadas com as práticas pedagógicas do professor de arte, principalmente ao se considerar o título do segundo capítulo do documento, *Diálogos sobre ser professor de arte*. No entanto, isso não impede que no decorrer desse mesmo capítulo ocorram prescrições sobre as formas específicas com que o docente deve lidar com a avaliação, seleção de conteúdos, etc.

Até aqui se tratou do perfil do(a) professor(a) de arte presente tanto nos PCN quanto nos Referenciais Curriculares Estaduais da área de arte, sem considerar aspectos específicos sobre o(a) professor(a) que trabalha com o teatro em suas aulas de arte, até porque, como foi discutida anteriormente, a proposição de ambos os documentos diz respeito não a um(a) professor(a) para cada subárea específica, mas, sim, a orientações para um(a) professor(a) de arte, que deve a princípio trabalhar com todas as formas artísticas, de maneira não integrada, o que caracterizaria uma polivalência.

Num segundo momento serão analisados aspectos que dizem respeito ao conteúdo teatro e sua relação com a arte como disciplina na escola, presentes tanto nos PCN quanto nos Referenciais Curriculares Estaduais.

4.1.1 O Teatro como Conteúdo?

A compreensão da arte como área significativa a ser trabalhada na escola está presente no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sem dúvida tal referência é uma importante conquista, mesmo trazendo algumas lacunas ainda pouco esclarecidas, no que tange à forma como o componente curricular arte poderá ser trabalhado pelo(a) professor(a) especialista, conforme foi discutido acima.

No entanto, também é necessário analisar a arte em sua dimensão escolarizada para que se possa compreender a dinâmica da constituição dessa disciplina na escola. É importante considerar, não só a dimensão das práticas pedagógicas, mas também as condições de emergência de tal disciplina num determinado momento histórico. Em outras palavras, o texto dos PCN traz em si marcas que apontam para determinados objetivos que justificam a importância da arte no ensino fundamental. Palavras como: *cidadania, cultura regional, humanidade, formação do cidadão, formação estética* são recorrentes no documento e representam as finalidades da arte na escola. Tal perspectiva é importante na medida em que revela que a constituição de uma disciplina traz em seu interior aspectos que são naturalizados e passam despercebidos na leitura de tal documento, pois:

[...] Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. (CHERVEL, 1990, p.184)

O autor, analisando a história das disciplinas escolares, aponta aspectos significativos para a reflexão sobre uma leitura mais cuidadosa das propostas curriculares presentes nos PCN. Um elemento que pode ser problematizado é a formação estética dos alunos e a relação com o fenômeno de aculturação de massa inerente à dinâmica das disciplinas. Na referência aos conteúdos de arte no ensino fundamental, o texto dos PCN apresenta a seguinte redação: “[...] promover a formação artística e estética do aluno e sua participação na sociedade [...]”, Brasil (1998 p.49).

É importante questionar de que estética se trata? E de que formação artística? Transpondo a questão para a formação artística no campo do teatro como conteúdo a ser trabalhado na escola, quais as concepções de teatro, de que teatro se trata, tendo em vista que não se pode considerar apenas um *tipo de teatro* como ideal. Essas questões produzem várias bifurcações, já que o processo de aculturação em massa inerente às disciplinas escolares caminha numa direção muito mais homogeneizante do que divergente ao tratar desses conteúdos. Mas não se deve compreender essa dinâmica como um simples reducionismo presente nos componentes curriculares. Outro olhar é fundamental, um olhar produtivo e vibrátil que percebe a constituição dessas disciplinas em seu aspecto produtivo e original.

Em outras palavras, a forma como o conhecimento artístico se apresenta nos documentos oficiais não deve ser analisada independentemente de seus fatores históricos; todavia, para compreender esse processo é fundamental se considerar a escola como um espaço em que os conhecimentos transformados em disciplinas ou componentes curriculares se caracterizam não apenas como um conhecimento reduzido sobre determinada área, mas em seu aspecto criativo e original inerente a um contexto específico, pois:

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. (CHERVEL, 1990, p.180)

Nesse sentido, os conteúdos inerentes à área de arte também sofrem uma outra organização, tal como o teatro, que, nessa perspectiva, é posto como um conteúdo da área a ser trabalhado com suas especificidades, conforme os PCN:

O **conjunto de conteúdos** está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: **produzir, apreciar e contextualizar**. [...] os conteúdos de Arte estão organizados de maneira que possam ser trabalhados ao longo do ensino fundamental e seguem os critérios para seleção e ordenação propostos neste documento. A apresentação dos conteúdos gerais tem por finalidade encaminhar os **conteúdos específicos das linguagens artísticas**: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, que serão definidos nos ciclos correspondentes. (BRASIL, 1998, p.51)

O documento apresenta então dois tipos de conteúdos: os conteúdos gerais, que seguem o princípio dos eixos norteadores, proposto por Barbosa (1991) para as artes visuais, e que no documento são expandidos para todas as outras formas artísticas; e os conteúdos específicos de cada linguagem. Os conteúdos gerais se caracterizam por seu aspecto de formação cultural do aluno, considerando as diversas manifestações artísticas presentes na sociedade, possibilitando o acesso aos bens culturais do contexto em que vive, pois:

Os conteúdos da área de Arte estão organizados de tal maneira que possam atender aprendizagens cada vez mais complexas no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do próprio processo criador, pelo fazer, seja no contato com obras de arte e com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas. (BRASIL, 1998, p.49)

Os conteúdos específicos dizem respeito aos conteúdos inerentes a cada linguagem artística proposta pelos PCN. Analisaremos neste estudo apenas aspectos pertinentes ao teatro, em função dos interesses desta pesquisa.

O grande desafio que se coloca em primeiro plano é, sem dúvida, a caracterização do teatro não como componente curricular, mas, como um dos conteúdos que fazem parte do componente curricular arte. Além disso, o tratamento de uma forma artística como conteúdo, ou mesmo como componente curricular, apresenta desafios complexos, pois o risco de reducionismos que podem ocorrer nas práticas realizadas na escola é uma constante. Na compreensão do teatro como conteúdo poderá estar subentendida a produção de estratégias de escolarização equivocadas, ou seja, distantes de práticas que consideram o contato direto com o objeto artístico como meio significativo de favorecer a aprendizagem da arte, seja por meio da apreciação, seja do fazer artístico.

A forma de apropriação dessas diretrizes curriculares por parte dos docentes e gestores nas escolas abre margem para diversas práticas no contexto escolar. O desafio se revigora, no que tange ao campo da formação inicial, no seio dos cursos de Licenciatura em teatro ou artes cênicas: teatro, em funcionamento atualmente no país. Em pesquisa realizada entre 1997/1998, eram 19 o total de cursos de

Licenciatura em teatro existentes em quase todas as regiões do Brasil (não tinham sido implantados ainda os cursos da região Norte, que, hoje, são três) (SANTANA, 2000, p.129).

Há em todo o documento um forte apelo à autonomia dos Sistemas de Educação em relação à articulação dos conteúdos nas escolas, assim como é incentivada a liberdade do(a) professor(a) de arte para selecionar os conteúdos específicos a serem trabalhados em diálogo com as necessidades locais, balizados pelos critérios presentes nos PCN.

[...] Os conteúdos aqui relacionados estão descritos separadamente para garantir **presença e profundidade das formas artísticas** nos projetos educacionais. No entanto, **os professores poderão reconhecer** as possibilidades de **interseção entre elas** para o seu trabalho em sala de aula, assim como com as demais áreas do currículo. **Cabe à equipe de educadores responsável pelo projeto curricular da escola trabalhar com os professores de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro** para fazer um diagnóstico do grau de conhecimento de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística. (BRASIL, 1998, p.62, grifos meus)

No trecho acima, observa-se que é valorizado o aprofundamento das formas artísticas. Resta saber como se daria esse aprofundamento, tendo em vista que, o(a) professor(a) de arte possui (quando possui) formação inicial em apenas uma modalidade artística, ou seja, em artes visuais, dança, música ou teatro. Portanto, esse docente teria, a princípio, autoridade de área para a verticalização teórica em apenas uma linguagem artística, a de sua formação específica. Outro aspecto diz respeito à interseção entre as formas artísticas, que não é suficientemente esclarecida, ou seja, essa interseção seria a junção de uma ou mais linguagens artísticas como um único conteúdo? Seriam múltiplos olhares a partir das várias linguagens para um objeto de investigação? Se esse diálogo seria feito por um único docente, respondendo por todas as linguagens artísticas envolvidas, em que medida isso não seria um retorno à polivalência? O que caracterizaria a diferença entre essas interseções e a polivalência? Infere-se que a decisão sobre tais limites estaria nas mãos do(a) professor(a) de arte. Contudo, em outro momento do texto os(as) professores(as) de arte são destituídos(as) de sua autoridade de área e até mesmo de sua participação no projeto curricular da escola, já que o profissional capaz de avaliar a aprendizagem (avaliação diagnóstica) dos alunos em todas as modalidades

artísticas seria um outro, que também seria o responsável por coordenar o trabalho do(a) professor(a) de arte, que, nessa perspectiva, seria despotencializado(a) de seu saber, assumindo a função de simples tarefairo.

São inúmeros os desafios com que o(a) professor(a) de arte tem que lidar em sua prática pedagógica nas escolas. No caso do estado do Acre, os Referenciais Curriculares Estaduais para a arte foram elaborados para contribuir com a prática cotidiana do(a) professor(a) e possuem uma forte articulação com os PCN, como não poderia deixar de ser. Consideram-se neste estudo as contribuições significativas da presença de tais documentos no contexto educacional; todavia, a realidade social na qual tanto os alunos quanto os docentes e a própria escola estão inseridos possui um caráter dinâmico. Logo, a leitura e operacionalização de tais documentos por parte desses sujeitos estão longe de ser passivas. A possibilidade produtiva a partir de tais leituras cria outros discursos sobre o conhecimento artístico na escola.

Quanto aos Referenciais Curriculares Estaduais para a arte, nas prescrições sobre os conteúdos específicos do teatro, muitos aspectos apresentam uma relação direta com os PCN e outros trazem elementos que merecem ser problematizados. Os conteúdos específicos na subárea de teatro são apresentados divididos em três eixos distintos já sugeridos nos PCN, a saber: *fazer teatro*; *apreciar teatro* e *contextualizar teatro* (ACRE, 2004, p.65).

O conteúdo *fazer teatro* se refere à dimensão coletiva e prática dessa forma artística: a cena é reconhecida como espaço a ser investigado por alunos que utilizam os jogos teatrais e a improvisação como propostas metodológicas para o fazer teatral na escola.

[...] Participação em jogos teatrais e improvisações alternando a participação como atuentes e como platéia, ou seja, como emissores e receptores da comunicação teatral, procurando ocupar espaços diversificados na escola. [...] Identificação, criação e uso adequado dos elementos essenciais para a construção de uma cena teatral: [...] (ACRE, 2004, p.65)

O conteúdo específico *apreciar teatro* apresenta um aspecto que merece ser questionado. Trata-se da perspectiva em que é compreendida a recepção teatral nesse documento. Há um caráter literário que se insinua no texto quanto à apreciação do teatro. Em outras palavras, esse conteúdo está relacionado com a

apreciação artística, no caso a recepção teatral. Deve-se considerar que a leitura de textos não caberia em tal conteúdo, tendo em vista que o texto no teatro possui lacunas a serem preenchidas numa possível encenação. No campo da recepção teatral o texto escrito, quando existe, está relacionado à cena, seja vista ou escutada, no caso das leituras dramatizadas. A leitura de textos nessa modalidade artística é sempre vinculada a uma proposição espetacular. O texto a ser lido é o texto da cena, e não da literatura. Nesse aspecto, a proposição dos Referenciais merece ser problematizada, pois:

[...] **Ler e comparar cenas, peças de teatro, esquetes, ou histórias em quadrinhos** identificando as principais características da dramaturgia (os diálogos, o contexto e sua época, a narrativa, as situações propostas e as soluções encontradas, o projeto do autor, etc.), os estilos e gêneros (romântico, trágico, cômico, épico, dramático, naturalista, melodramático, farsesco, didático, musical, etc.), as orientações estéticas de seus autores e de época (**efeitos e procedimentos para se criar a teatralidade**). (ACRE, 2004, p.65)

Mesmo em se tratando de uma *leitura visando criar a teatralidade*, parece então que esse conteúdo não seria *apreciar*, e, sim, *fazer*, pois estaria na dimensão da produção e não da recepção. O verbo ler tanto é aplicado no texto para a leitura de uma cena como para a leitura de uma peça de teatro, de esquetes, categorias que podem ser assistidas, quanto para a leitura de história em quadrinhos, gênero a ser lido. Não está claro se essa leitura é de um texto, mesmo com imagens, ou de um espetáculo. Tal aspecto só se esclarece quando no mesmo quadro de referências, ou seja, no que diz respeito ao conteúdo *apreciar teatro*, é descrito o *assistir a um espetáculo* como apreciação, dando a entender que a leitura proposta acima provavelmente se refere a textos escritos (ACRE, 2004, p.66) “[...] **Assistir a espetáculos de teatro** identificando e comparando as principais características de interpretação (ritmada, expressiva, dramática, coerente, estereotipada, improvisada, declamada, a dicção, os gestos, etc.). [...]”.

Decerto não se está compreendendo o texto literário como pronto e acabado. Considera-se também que ele possui lacunas a serem preenchidas pela imaginação do leitor, numa dimensão artística singular, em que a recepção se dá na apropriação do texto pelo leitor, pois:

Pensar a literatura como espaço de contradição de planos e de reinvenção é refletir sobre sua direção labiríntica e sua natureza, que tem por base a sugestão e a incompletude. Assim, não cabe ao

escritor, com sua escrita, a imposição de “uma forma (de expressão) a uma matéria vivida”, já que a “literatura está do lado do informe, ou do inacabamento” e é por esse motivo que a “escrita é inseparável do devir”. O espaço artístico proposto pela literatura é o da imaginação: um entrelugar, um espaço de devir. [...] (DELEUZE *apud* GAMA – KHALIL, 2008, p. 90)²⁴

No entanto, é necessário apontar os efeitos que a compreensão equivocada tanto da recepção teatral quanto da recepção literária numa perspectiva, seja da utilização do texto literário para acalmar os corpos, ou como ilustração para o ensino das normas da língua, pode trazer para a escola. A compreensão do teatro como um conteúdo a ser trabalhado em sua dimensão principalmente teórica, insinuado nas entrelinhas desses documentos oficiais, traz em si a justificativa de práticas pedagógicas que se caracterizam pela manutenção de certa ordem escolar. A título de exemplo, ao se trabalhar com o conteúdo *apreciação artística* na escola, escolhas como: ler uma peça em sala de aula ou sair com a turma para assistir a um espetáculo podem ser balizadas por critérios vinculados menos à arte do que a conformação dos corpos nos espaços institucionais. Sendo assim, caracterizar a leitura de gêneros literários como conteúdo de apreciação teatral leva a implicações bastante significativas quando o olhar se volta para as práticas com o teatro em sala de aula.

O conteúdo *contextualizar teatro* apresenta o *teatro no seu contexto cultural* sugerindo o conhecimento da história do teatro universal assim como as manifestações teatrais locais, utilizando as diversas fontes possíveis, tais como: textos de teatro, pesquisas e centros de documentação.

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto os Referenciais Curriculares Estaduais do Acre para o Ensino Fundamental apresentam prescrições direcionadas para todas as quatro formas artísticas, ou seja, artes visuais, dança, música e teatro. A finalidade é a formação cultural dos alunos, visando a sua inserção na sociedade como cidadão. Ambos os documentos pretendem garantir que todas as modalidades artísticas possam ser ofertadas aos alunos não só a partir desse segmento de ensino, isto é, do segundo ciclo do Ensino Fundamental, mas, como continuidade desses mesmos conteúdos, já contemplados no primeiro ciclo do Ensino

²⁴ Cf também, da mesma autora: GAMA-KHALIL, M. M. et al (Orgs.). *O Espaço (en)cena*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

Fundamental, ou seja, nas séries iniciais. A lógica é o aprofundamento gradativo das formas artísticas propostas, na medida em que o aluno avança em sua escolaridade. O que, num certo sentido, pode ser considerado como garantia de um direito, também apresenta um enorme desafio para o campo da formação de docentes licenciados em alguma linguagem artística, como teatro, por exemplo. Os abismos entre as políticas públicas no campo curricular e os cursos de formação de professores nas Universidades parecem não ter fim. Outra problemática ainda se apresenta, trazendo novos elementos para esta reflexão. Se no segundo segmento do Ensino Fundamental, o teatro é mais um conteúdo a ser trabalhado no componente curricular arte, e esse(a) professor(a) de teatro tenta sobreviver nesse espaço em construção, como se configura tal aspecto no Ensino Médio?

4.2 O Professor de Arte no Ensino Médio: A Escola como Espaço de Diálogo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme Brasil (2000), estão divididos em quatro partes, a saber: 1) parte I – Bases Legais; 2) parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 3) parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 4) parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nesse documento, a arte não se constitui como área, mas apenas como componente curricular, fazendo parte da área de: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com outros componentes, tais como: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática.

Os elementos analisados nesse documento dizem respeito, num primeiro momento, ao perfil do professor de arte sugerido nos textos selecionados. Num segundo momento, serão discutidas as propostas curriculares da disciplina arte no ensino médio, tomando como foco central das análises o teatro como conteúdo.

Nesse sentido, o diferencial proposto inicialmente nos PCN para o Ensino Médio é o caráter interdisciplinar, presente na própria maneira de organizar as áreas e suas respectivas disciplinas. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresenta como eixo articulador a linguagem que é compreendida em seu caráter transdisciplinar, devendo ser assim tratada na escola por parte dos docentes,

conforme Brasil (2000, p.5): “A Linguagem, pela sua natureza, é transdisciplinar, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática”. Ou seja, a linguagem atravessaria não só todas as disciplinas dessa área como também as outras áreas contidas nessa proposta curricular. A compreensão da linguagem como prática social e do professor como propositor de situações de aprendizagem que buscam não encerrar os conteúdos em gavetas fragmentadas, considerando a arte em sua dimensão expressiva e comunicativa, está presente em tal documento. A linguagem é concebida numa perspectiva em que a cultura escrita e a língua falada são articuladas no contexto social dos indivíduos. Nesse sentido, deve ser compreendida pelos alunos e alunas na escola não na forma de conteúdos dicotomizados de seu contexto social, mas como importante elemento gerador de significados na interação com os outros.

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística. [...] Nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, a fala. Na e com a linguagem, o homem reproduz e transforma espaços produtivos. A linguagem verbal é um sementeiro infinito de possibilidades de seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos. A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento. (BRASIL, 2000, p.5).

Há um forte apelo à interatividade em vários momentos do texto. O documento é direcionado explicitamente à escola como cenário central onde ocorreriam essas interações, pois:

O objetivo principal do texto é a escola, pois só lá o encontro entre o pensar e o fazer poderá delimitar o sucesso ou não deste trabalho. [...] Cabe ao leitor entender que o documento é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem. (BRASIL, 2000, p.4)

Observa-se acima a recomendação da maneira como o leitor deve ler esse texto, ou seja, as propostas contidas nesse documento devem ser entendidas mais como sugestões do que prescrições, dando margem a várias formas de compreensão a partir da realidade do leitor. Na perspectiva proposta, o texto funcionaria como dispositivo de construção de outros significados, já que o próprio documento

também é linguagem. Sendo assim, infere-se que o(a) professor(a) não pode ser considerado o leitor exclusivo, ou seja, o documento se destina à escola, e, portanto, a todos os indivíduos que compartilham desse cotidiano.

A concepção de linguagem presente nos PCN do Ensino Médio dialoga com uma perspectiva teórica em que as condições históricas e sociais dos sujeitos da linguagem interferem na produção dos sentidos produzidos por eles em suas interações sociais. Tal perspectiva é encontrada na abordagem da *análise do discurso*.

A análise do discurso considera a linguagem como fruto das relações entre sujeitos e suas estratégias de interlocução. Não significa que não considere o aspecto formal da língua, o aspecto mais rígido, seu conjunto de regras. Esse aspecto é visto num contexto em que se dão as situações de utilização dessa língua, ou seja, em seu aspecto relacional.

Para se definir melhor a palavra discurso se torna necessário compreender a noção de enunciado e enunciação, sendo enunciado o produto linguístico e a enunciação o processo de produção desse produto, resultante de um evento lingüístico (POSSENTI, 1990). O ato de falar também é considerado importante, e não só o conteúdo do que se fala ou a forma como o sujeito fala. Num determinado evento, o discurso do sujeito falante é compreendido a partir dos efeitos produzidos pelo significado de sua fala, ou seja, o conteúdo, a forma e o contexto em que o discurso é produzido causam efeitos diferenciados, de acordo com o sentido do que foi dito. É na dimensão da enunciação em que se insere a distinção entre as falas dos sujeitos. Elas não são livres na sociedade; são distribuídas de acordo com a posição social do sujeito em determinados contextos, ou seja, o médico que receita, o juiz que condena, o padre que batiza, etc. Em outras palavras, o discurso não é somente o texto em si (falado ou escrito), já que o enunciado poderá produzir efeitos para além de seu conteúdo gramatical. Observa-se tal aspecto em alguns trechos presentes no documento.

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz **Bakhtin**, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores. [...] O ato da fala pressupõe uma competência social

de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo. No ato interlocutivo, o contexto verbal relaciona-se com o extra-verbal e vice-versa. [...] As condições e formas de comunicação refletem a realização social em símbolos que ultrapassam as particularidades do sujeito, que passa a ser visto em interação com o outro. [...] O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano.(BRASIL, 2000, p.6, grifo meu)

Uma outra marca no texto do documento é a referência a Bakhtin. Para esse autor russo, o diálogo é a forma mais natural de linguagem. Esse diálogo, porém, não deve ser entendido apenas como a troca de palavras entre duas pessoas, mesmo que um enunciado seja proveniente de um só interlocutor, como, por exemplo, um monólogo, no caso do teatro. O discurso possui somente uma exterioridade monológica, pois está dirigido ao discurso do outro, está em diálogo constante com o outro. É preciso compreender a perspectiva de Bakhtin no universo teórico em que se insere. Para ele a linguagem não se aprisiona na estrutura fechada da língua, ou seja, no sistema abstrato da língua, mas sim nas manifestações de linguagem em situações sociais concretas, nas múltiplas diferenças que se inserem nesse contexto e nas possibilidades de comunicação entre os vários eus e outros, conforme Stam (1992). A linguagem é sempre uma criação coletiva, que inclui sempre mais de uma pessoa; mesmo que se tenha apenas um orador, seu discurso é sempre direcionado a um outro e está impregnado de vários discursos. É como se fossem faladas múltiplas linguagens com diversos grupos com os quais se convive cotidianamente.

Nesse sentido, infere-se que, a partir da perspectiva de Bakhtin, a arte também é uma interlocução, ou seja, a produção artística é destinada a um outro e essa produção só se realiza, se concretiza, a partir do diálogo entre o produto artístico e seu público. A construção desse diálogo é apontada como fator fundamental nos PCN da área Linguagens Códigos e suas Tecnologias. O caráter dialógico que perpassa esse texto indica que caberiam ao professor práticas pedagógicas que favorecessem as interações entre as disciplinas presentes na área, assim como as interações entre as outras áreas, tais como: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Embora o texto apresente indicações de seu caráter não prescritivo, dando a entender que deveria ser mais interpretado e utilizado como referência do que como

receita, desconsidera aspectos históricos e sociais que continuam presentes ainda hoje na escola. Tais aspectos dizem respeito principalmente à organização do espaço escolar numa estrutura que pouco se diferencia desde seu surgimento nos fins do século XVIII. Nessa configuração a margem de autonomia do professor em sua prática pedagógica é caracterizada por paradoxos que se refletem entre as imposições dos dispositivos curriculares e as táticas criadas por eles em situações concretas de sala de aula, pois:

Em nossos dias, como a vasta maioria das organizações sociais, a escola se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham. Basta olhar a espessura e a complexidade das regras administrativas que regem as relações de trabalho dentro das escolas na maioria dos países para dar-se conta disso. **Assim, o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores.** Por exemplo, veremos que a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores “materiais” frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão. (TARDIF & LESSARD, 2007, p.55, grifos meus)

Desconsiderar as condições reais de trabalho do(a) professor(a) nas escolas atuais distancia as possibilidades efetivas de realizar transformações no campo educacional. Compreender a importância da linguagem como articuladora de significados e como conteúdos a serem trabalhados na escola de Ensino Médio é também considerar a escola como espaço em que nem sempre as interações linguísticas se dão de forma a possibilitar a produção de saberes significativos para alunos(as) e professores(as). Tal reflexão se faz necessária na medida em que é subentendido que o diálogo e a possibilidade da continuidade e aprofundamento das disciplinas ocorrerão como consequência natural dos segmentos anteriores. A própria constituição diferenciada da composição das áreas proposta pelos PCN já apresenta uma ruptura na maneira com que as disciplinas vinham sendo organizadas desde então no Ensino Fundamental. Assim, para lidar com tais desafios não basta um “passe de mágica” disparado pelo poder da comunicação e das novas tecnologias, mas sim, trata-se também de desenvolver uma escuta cuidadosa de seus agentes e um respeito fundamental ao trabalho docente por parte dos gestores responsáveis pelas políticas públicas deste país. Tal aspecto se complexifica quanto ao professor e à professora de arte que, além das quatro formas

artísticas trabalhadas no Ensino Fundamental, terá que lidar com mais um conteúdo sugerido pelo documento, ou seja, a inserção no Ensino Médio de *artes audiovisuais* como conteúdo da disciplina arte (BRASIL, 2000, p.46).

Sendo assim, nesse segmento de ensino a organização da disciplina arte requer do (a) professor(a) e do(a) aluno(a) um maior aprofundamento na área. É necessário discutir como o conteúdo teatro é visto tanto nos PCN quanto nos Referenciais Curriculares Estaduais e as implicações dessa perspectiva na formação dos professores que trabalham com arte nas escolas.

4.2.1 Arte como Disciplina no Ensino Médio

A arte é considerada como disciplina no Ensino Médio na dimensão estética e comunicacional. Essa perspectiva é apresentada nos PCN e a palavra *estética* se torna recorrente em vários momentos do documento. A estética está relacionada com as percepções humanas, com a capacidade de se sentir presente em todos os seres humanos em diversos contextos, não somente no artístico. No entanto, é na dimensão artística que a estética se apresenta em toda sua amplitude e o exercício da sensibilidade faz parte integrante das práticas com a arte, tanto no fazer artístico quanto nas situações de apreciação de objetos de arte.

Derivada do grego, a palavra “estética” significa “sentir” e envolve um conjunto, uma rede de percepções presentes em diversas práticas e conhecimentos humanos. As experiências estéticas de homens e mulheres estendem-se a vários âmbitos de seu existir, de seu saber, de sua identidade, enfim, de seu humanizar-se. Em processos de produzir e apreciar artísticos, em múltiplas linguagens, enraizadas em contextos socioculturais, as pessoas experimentam suas criações e percepções estéticas de maneira mais intensa, diferenciada. (BRASIL, 2000, p.48)

A concepção de estética presente em tal documento diz respeito a uma dimensão em que a sensibilidade se torna o carro chefe, sensibilidade que favorece aos alunos não só a apreciação e o fazer artístico na escola, mas também os capacita para que sejam “bons cidadãos”, “competentes e criativos”. Ora, é necessário pontuar que as proposições presentes nos PCN em relação à estética voltada para a sensibilidade

vão ao encontro mais de uma adaptação às condições diversas da sociedade do que necessariamente a uma dimensão problematizadora da mesma, pois:

[...] destacamos que os princípios estéticos que devem ser observados no ensino médio traduzem-se pela denominada “estética da sensibilidade”, que – ao contrário de outras – “estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade” e, como tal, facilita “a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente”. Como? Num contexto de crescente instabilidade no trabalho, desemprego, exclusão e acentuadas diferenças sociais, suportar o quê? Uma estética que “valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza”, permite ao trabalhador ser polido, educado e perspicaz, o suficiente para a “compreensão não apenas do explicitado, mas também, e principalmente, do insinuado”. Portanto, pode-se inferir que se trata de uma concepção de estética fundamentada na aparência e na superficialidade, que mascara e esconde as relações de opressão e exploração da classe trabalhadora, para justificar a submissão e o conformismo. (TROJAN, 2004, p. 429)

Em contextos em que as desigualdades sociais e as condições precárias tanto dos docentes quanto da própria estrutura física escolar são lugar comum, os princípios de uma *estética da sensibilidade*, como propostos pelo PCN, necessitam ser melhor discutidos e compreendidos no interior das escolas. Pode-se inferir também que a concepção de uma estética considerada como sinônimo do sentir é estendida para uma visão extremamente individualista da construção do belo e do gosto. Em outras palavras, tal abordagem, tão promulgada nos documentos oficiais, leva a uma indefinição de qual estética se trata, e a perspectiva apontada dialoga com certa lógica capitalista em que a competitividade desenfreada e a busca de uma “qualidade” no mercado de trabalho imprimem o perfil do futuro “cidadão bem sucedido”. Seria o jovem da “última geração” que se adapta “muito bem” às novas tecnologias, comunicando-se numa sociedade globalizada e sem fronteiras. Tal discurso é naturalizado também no interior das escolas e ratificado por essas referências curriculares que consideram a *estética da sensibilidade* como um dispositivo de adaptação ao atual mecanismo perverso do mercado de trabalho para os jovens das classes populares, em que a exclusão se consolida por meio dos processos de criminalização e de marginalização desse segmento social que, apesar de toda a “sensibilidade”, continua nas últimas filas aguardando oportunidades que nunca chegam. É a estética a serviço do liberalismo; Trojan (2004, p.432):

[...] Esse ponto de vista caracteriza os chamados “tempos modernos”, inaugurados pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista, de um lado, articulado com o desenvolvimento científico e tecnológico, e, de outro, fundamentado pela ideologia do liberalismo, a qual, contemporaneamente, tem sido levada às últimas consequências. Dentre os princípios do liberalismo, destacamos o individualismo que, associado ao espírito de competitividade e de empreendimento, tem marcado com profundas mudanças as relações entre as pessoas, particularmente as relações de trabalho, que podemos traduzir como a cultura do “cada um por si”. (TROJAN, 2004, p.432)

E mais adiante argumenta:

[...] Desse modo, “Submetida aos imperativos do individualismo, a cultura contemporânea teve a tal ponto de rejeitar a exterioridade e a transcendência, que a referência a uma ordem do mundo parece ter se retirado pouco a pouco de suas principais produções” (FERRY, 1994, p.21, *apud* TROJAN, 2004).

Assim, a estética é vinculada a uma dimensão capitalista, pois:

[...] Isso significa que perdemos as referências, vale tudo que possibilitar o sucesso, o bem-estar pessoal, o acesso a tudo aquilo que o mundo pode oferecer. O que se torna evidente no campo da estética em geral e da arte em particular. Não existem mais regras, [...] (TROJAN, 2004, p.432)

Nesse sentido, infere-se que, na proposta contida nos PCN, a estética se torna conceito transversal que não é tema a ser considerado pela arte somente, mas funciona como dispositivo desencadeador de olhares pacíficos e subjetividades criativas e adaptadas.

Desconsidera-se a estética numa perspectiva problematizadora que potencialize novas formas de lidar com os seres humanos transformadores de seu contexto, que construa uma sociedade mais justa em que efetivamente se possibilite a todos o acesso aos bens culturais.

Tal perspectiva também é transposta para os Referenciais Curriculares Estaduais do Acre na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Entende-se, desse modo, que os conhecimentos **estéticos e artísticos**, em suas especificidades e em suas articulações com as demais áreas de conhecimento, possibilitam um aprofundamento na formação individual e social das pessoas, uma vez que a vivência do indivíduo no universo da criação artística envolve uma variedade de

ações e um amplo conjunto de valores que tornam viável a percepção de uma realidade complexa capaz de aprimorar **pela via da sensibilidade** a participação do educando na sociedade, tornando-o protagonista das transformações do meio em que vive por reconhecer-se sujeito, com uma identidade cultural. (ACRE, 2006, p.73, grifos meus)

Os Referenciais Curriculares Estaduais, embora apresentem similaridades com os PCN, se caracterizam por certa singularidade inerente ao contexto regional e às especificidades que marcam tanto a emergência das manifestações artísticas no estado quanto às características de escolarização desse segmento de ensino. Nesse sentido, a disciplina arte, no Ensino Médio, que faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, apresenta uma organização de conteúdos diferenciada da proposta nos PCN. Os conteúdos são distribuídos *considerando-se no conjunto das artes, três amplos sistemas de signos artísticos: gestual, sonoro e visual* (ACRE, 2006, p.74). A ênfase continua sendo nos três eixos de aprendizagem, ou seja, na produção, recepção e contextualização; no entanto, é sugerido que cada escola mantenha um grau de autonomia para organizar os alunos em grupos de interesses, assim como os conteúdos, de acordo com o currículo de cada escola, pois:

O ensino de arte deve favorecer situações que permitam ao estudante experimentar possibilidades de produção, recepção e contextualização do trabalho artístico. Para isso, estes referenciais apontam para a ênfase em três linguagens artísticas, cuja articulação vai depender da construção do currículo de cada escola, de acordo com a identidade que a caracteriza, podendo agrupar os alunos, independentemente da série, em grupos de interesse. [...] (ACRE, 2006, p.74)

Ora, ao mesmo tempo em que tal autonomia pode favorecer experiências significativas, também poderá ocasionar a compreensão equivocada de como a disciplina arte e seus conteúdos serão trabalhados na sala de aula, principalmente numa realidade em que, provavelmente, não haverá na escola nenhum(a) professor(a) com formação específica na área. Nesse sentido, caberá também a esse(a) professor(a) a decisão sobre qual linguagem artística deverá ser trabalhada na escola.

“[...] Cabe ao professor a definição de metas que servirão de horizonte para a seleção dos conteúdos e estratégias pedagógicas mais adequadas ao grupo de alunos, de acordo com um diagnóstico que indicará os interesses por determinada linguagem artística.” (ACRE, 2006, p.74)

Infere-se, então, que a margem de autonomia sugerida à escola pelos Referenciais Curriculares Estaduais, para que a mesma decida sobre a disposição curricular, confere conseqüentemente certa autonomia ao(a) professor(a), pois, possibilita alguma liberdade para trabalhar com uma linguagem artística específica ou até mesmo com todas as outras. Tal aspecto foi verificado no capítulo anterior, como resultado das análises dos questionários aplicados aos professores e professoras. Essa autonomia também se configura como uma característica marcante da profissão docente, na qual o modelo de professor passa por uma perspectiva central, sendo ele o principal responsável pela *ordem da classe*.

[...] Ora, apesar de todas as novidades introduzidas pela nova educação e por diversas outras correntes psicológicas contemporâneas (o construtivismo piagetiano, o ensino estratégico, o ensino diferenciado, etc.) somos obrigados a constatar que essa organização, que coloca o docente no centro da ação, permanece sendo a maneira dominante de ensinar, não somente no Ocidente, mas em todo o mundo. Veremos pela análise dos nossos dados que o docente é e se percebe sempre como o principal – se não o único – responsável pelo funcionamento da classe. Essa situação é reforçada tanto pela maioria das direções escolares, que exigem dos professores a capacidade de controlar seus alunos na sala de aula, quanto pelos seus colegas, que vivem exatamente a mesma situação. [...] A solidão do trabalhador diante de seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão. (TARDIF & LESSARD, 2007, p.63)

Assim, o caráter da autonomia traz em si também uma dimensão de responsabilidade e de vulnerabilidade que atravessa a prática docente. Tal perspectiva aponta para os possíveis efeitos dessa *liberdade* no que tange aos resultados das aprendizagens dos alunos, pois provavelmente os professores serão considerados os principais artífices dos sucessos e fracassos ocorridos em sala de aula.

No que se refere à definição dos conteúdos de arte a serem trabalhados no Ensino Médio, os Referenciais Curriculares apontam claramente três conteúdos, a saber: artes cênicas; música e artes plásticas e visuais. A concepção de artes cênicas apresentada nesse documento refere-se quase que exclusivamente ao teatro, excluindo outras formas artísticas espetaculares, tais como: o circo, a dança e a ópera, que fazem parte do campo das artes cênicas. Mesmo que a ópera e o circo

não tenham sido contemplados em outros documentos oficiais, a dança foi literalmente suprimida desse referencial. O texto se refere aos objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos alunos exclusivamente no teatro, embora o título do conteúdo se refira às artes cênicas:

4- Artes Cênicas

4.1 – Objetivos, Competências, e Habilidades

* Objetivos

- a. Saber produzir, apreciar e interpretar uma **peça teatral**, numa dimensão crítica e contextualizada;
- b. Reconhecer os diferentes gêneros de **representação teatral**;
- c. Estabelecer relações entre as formas de **representação teatral** de diferentes épocas e lugares; [...]

* Habilidades

- [...] b. Identificar os sistemas de representação e as categorias estéticas do texto dramático, do espetáculo ou da **coreografia**; (ACRE, 2006, p.77, grifos meus)

Observa-se no trecho acima que a palavra *coreografia* aparece no texto de forma estanque, não deixando claro se a habilidade do aluno deve ser no sentido de identificar os aspectos sugeridos num espetáculo de teatro ou de dança ou até mesmo se a coreografia faria parte de um espetáculo de teatro, um musical talvez. Nesse sentido, para o desenvolvimento de habilidades num determinado tema é necessário que o aluno tenha conhecimentos e experiências mínimas sobre ele, o que não parece ser o caso. Essa concepção da compreensão das artes cênicas como quase sinônimo de teatro é recorrente em outros momentos do documento:

O ensino de artes cênicas está relacionado com o conhecimento e exercício de **outras linguagens**, como a **gestual**, a musical, a plástica, e tem como centro de produção dessas linguagens o homem. [...] O **estudo do fazer teatral**, nas escolas do ensino médio, poderá partir do **conhecimento das produções teatrais** das cidades do Estado e da **visita aos espaços** onde tais produções foram e são encenadas. Desse processo, nascerá a distinção entre o vocábulo teatro – indicando espaço físico – e teatro, uma arte específica. (ACRE, 2006, p.77)

Desse modo, insinua-se o gesto como uma linguagem, mas não como forma artística específica, talvez mais um elemento marcante em diversas formas artísticas do que propriamente uma linguagem autônoma, pois poderá pertencer tanto à dança quanto ao teatro e, num certo sentido, até às artes visuais, se se levar em consideração o desenho e a performance, manifestações artísticas que envolvem

movimentos corporais juntamente com outros objetos em sua composição. Considerar o gesto como linguagem a ser conhecida e exercitada aponta também para uma dimensão prática da aprendizagem teatral que logo depois é colocada em segundo plano, ou seja, a referência a um fazer teatral nas escolas apresenta-se nesse documento como recepção e visitação. Sem dúvida, conhecer os espaços cênicos e assistir a espetáculos é importante para os alunos, mas a dimensão do fazer teatral não se resume a isso, já que, nessa perspectiva, o conhecimento dessa arte passaria por uma experiência desconectada do fazer artístico que caracteriza a aprendizagem do teatro. Além disso, é importante também que os alunos possam compreender que não só os edifícios teatrais se caracterizam como espaços de representação cênica, mas também outros espaços urbanos que podem ser ocupados pelos artistas em suas apresentações.

Em outro momento do texto insinua-se a importância da experiência teatral por meio de técnicas de representação. No entanto, a porta de entrada, a sugestão inicial, traz a marca de uma perspectiva em que, para que se dê o aprofundamento do conhecimento teatral no ensino médio, serão necessárias a pesquisa e a leitura de textos, desconsiderando que nessa arte a própria prática teatral constrói conhecimentos e se constitui como pesquisa:

A experiência nascida da **observação dos espaços físicos**, da **leitura dos textos**, da pesquisa sobre o processo de encenação, das propostas dos grupos teatrais, da relação dos artistas com os patrocinadores estatal e privado e, especialmente, da observação do trabalho de ator - o centro da representação cênica – encaminhará o aluno para uma rede de descobertas que o levará a um campo de pesquisa e o envolverá tanto na natureza do teatro realizado, muitas vezes, ao lado de sua escola, como na história de (re) construção de seu espaço de vida. **Além de, evidentemente, conhecer, através da própria experiência, algumas técnicas de representação utilizadas pelos atores.** [...] (ACRE, 2006, p.78, grifos meus)

O fazer teatral é apresentado no terceiro subtítulo dos Referenciais Curriculares sugerindo a *improvisação* como forma principal de se trabalhar essa forma artística. A referência à experiência teatral quase ao final do capítulo que trata das artes cênicas (considerado no documento como sinônimo de teatro) remete à velha dicotomia entre teoria e prática e desconsidera que a prática em teatro é pesquisa e também apresenta concepções teóricas subjacentes mesmo que não reveladas.

Infere-se que, para conhecer teatro no Ensino Médio, seja necessário, “primeiro”, pesquisar por meio da leitura de textos e análises literárias para, “depois”, experimentar a prática que nessa perspectiva é secundária. Pode-se refletir também sobre os impactos que tal atividade prática teria num segmento de ensino que tem como alvo, muitas vezes, o vestibular. Sons, ruídos, movimentos corporais, desarrumar de cadeiras, provavelmente não se caracterizariam como atividade “séria” para jovens que pretendem ou ingressar no mundo do trabalho ou na universidade. A escolarização da arte e o trabalho com o teatro em sala de aula no Ensino Médio apresentam enormes desafios para professores(as) e alunos(as) que decidem navegar por essas águas.

Apresentam-se também nesse item: *Teatro: uma arte de vários autores*, contribuições significativas para os docentes que desejam trabalhar com teatro na escola a partir de referências iniciais sobre o fazer teatral por meio da improvisação; conforme Acre (2006, p.83), “A disciplina Arte no que se refere a Teatro trabalhará principalmente com a improvisação, uma vez que o enfoque é a interpretação, e, necessariamente, a preparação do ator.” A ênfase dada no texto à preparação do ator, em se tratando do teatro na escola, merece um olhar mais atento. A questão em relação a essa proposição diz respeito ao caráter duplo inerente aos conteúdos escolares, ou seja, a finalidade de todo o conhecimento ao ser escolarizado e, portanto, transformado em matéria ou disciplina, é atingir tanto objetivos instrucionais como educativos. Nesse sentido, a escola pretende não só instruir o aluno, mas também formar valores:

[...] É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função *educativa*. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma *instrução*. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (CHERVEL, 1990, p.188)

A ênfase não deveria ser na *preparação do ator*, mas na formação do aluno, para que este pudesse ter acesso às produções teatrais, tanto como espectador quanto como artista, caso optasse por essa profissão no futuro. No entanto, a proposição do documento em favorecer ao aluno a prática artística por meio de improvisações é bastante significativa, na medida em que, sendo o teatro uma *arte prática*, segundo

o diretor e pedagogo do teatro russo Anatoli Vassiliev²⁵, a maneira mais eficaz de se aprender teatro é sem dúvida em contato com o próprio teatro, na articulação entre o fazer teatral e sua recepção.

O exercício de improvisar é o que vai construir no ator o sentido da interpretação, estando ele a jogar sozinho ou com outros atores. E assim ele se apropria das noções fundamentais da encenação. Em cena, ele terá a oportunidade de experimentar, pesquisar e criar com o seu corpo e com a sua voz. E no jogo com os outros atores, aprender e contribuir para que os demais aprendam. É o momento de ouvir e ser ouvido, ver e ser visto. Teatro se aprende fazendo e vendo. O ator aprende em cena improvisando e quando está fora dela, como espectador, assistindo. (ACRE, 2006, p.84)

Assim, a concepção de teatro presente no documento analisado considera essa arte como: *a arte do ator*; nessa perspectiva compreende-se a ênfase dada a sua formação. Tal concepção dialoga com os argumentos do diretor polonês Grotowski, discutidos no capítulo I deste trabalho, em que considera a presença do ator imprescindível para o teatro. Porém, no ambiente escolar outros elementos que fazem parte do espetáculo teatral como objeto artístico podem ser considerados. São eles: a elaboração do cenário e do figurino, a sonoplastia e iluminação e o papel do diretor. Além disso, o(a) professor(a) não deve descartar a possibilidade da realização de um produto artístico final, ou seja, a montagem de um espetáculo como resultado de um processo de investigação do grupo de alunos(as).

Ao final dos Referenciais Curriculares Estaduais é retomada a perspectiva que valoriza as inter-relações entre as disciplinas. Na proposta interdisciplinar, presente também nos PCN, a arte estaria em relação com as outras disciplinas da área numa articulação cujo eixo é a linguagem.

[...] é fundamental que se ressalte a importância da arte não como disciplina e sim como linguagem, como forma de representação, de expressão, de comunicação e, neste caso, como uma forma de estruturação de outros saberes, envolvendo além da cognição outros elementos da subjetividade. Portanto deve-se esperar que a construção dos conhecimentos em Arte sejam voltados também para a facilitação da expressividade de valores. (ACRE, 2006, p.108)

Nesse sentido, os PCN e os Referenciais Estaduais para o Ensino Médio apresentam uma proposta de reformulação na composição das disciplinas no currículo, ou seja, a intenção é descaracterizar a maneira tradicional com que as

²⁵ Em palestra proferida por ocasião do 2º ECUM – Centro Internacional de Pesquisa sobre a Formação em Artes Cênicas - UFMG, Belo Horizonte, 2010.

disciplinas são organizadas, de forma estanque e dicotomizada, para outra organização em que os diálogos entre elas sejam possíveis através da constituição de novas áreas. Todavia, para a arte tal perspectiva pode se tornar perigosa. O risco se apresenta justamente na possibilidade de uma pulverização das linguagens artísticas. No caso do teatro, por sua característica peculiar, a permanência dessa linguagem na escola dependerá de toda uma configuração em que o papel ocupado pelo(a) professor(a) de arte ou pelo(a) professor(a) que trabalha com arte na escola provavelmente fará toda a diferença. Infere-se que a obrigatoriedade legal do componente curricular arte nas escolas, conquista realizada no século passado, está longe de garantir que todas as formas artísticas possam ocupar o seu lugar nos espaços escolares.

Nesses documentos oficiais, tanto no segmento do Ensino Fundamental quanto no do Ensino Médio, o teatro permanece não como componente curricular, mas como conteúdo. Tal perspectiva remete a questões sobre a formação inicial dos(as) professores(as) de arte e dos alunos que frequentam os cursos de Licenciatura em teatro neste país e daqueles que, mesmo sem possuir formação inicial na área, ocupam esse lugar nas escolas.

Nesse sentido, pretende-se agora iniciar um novo ato em que os(as) protagonistas da ação serão justamente esses(as) professores(as) e suas narrativas repletas de movimento, vida e saber.

CAPÍTULO V

[...] Não se trata de instruir um aluno, mas de se abrir completamente para outra pessoa, na qual é possível o fenômeno de “nascimento duplo e partilhado”. O ator renasce -- não somente como ator, mas como homem -- e, com ele, renasço eu. É uma maneira estranha de se dizer, mas o que se verifica, realmente, é a total aceitação de um ser humano por outro. (JERZY GROTOWSKI)

NARRATIVAS DE PROFESSORAS

Este capítulo trata das análises dos depoimentos de seis professoras, dentre os(as) 18 docentes selecionados(as) para participarem das entrevistas, que se dispuseram a ceder parte de seu tempo em encontros tão significativos, em que histórias e afetos foram compartilhados.

As reflexões aqui levantadas são fundamentais para a exposição das principais questões que norteiam a pesquisa. Acredita-se que a análise das categorias construídas possa trazer contribuições significativas para a discussão em torno dos aspectos formativos dos docentes que trabalham com o teatro, não só nas escolas de Rio Branco, mas também em outras regiões do país.

As entrevistas foram gravadas, em locais escolhidos sempre pelas professoras: praças, escolas, varandas, cafés, etc. Foram selecionados(as) os(as) docentes que trabalhavam com teatro como: forma artística principal nas aulas de arte; atividade extracurricular; ou trabalhavam as duas formas. O tempo de docência também foi considerado. Cinco professoras possuíam mais de três anos de experiência, enquanto que uma possuía menos de três anos de experiência em sala de aula com o componente curricular arte.

Serão discutidos aspectos que foram considerados relevantes para o entendimento dos processos de formação das professoras que trabalham com o teatro nas salas de aula das escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco, Acre. Foram

construídas categorias, a partir da recorrência de elementos considerados significativos, a saber: a figura materna e a escolha profissional; as experiências com o teatro; a escolarização das práticas teatrais e a produção das preferências. Para garantir o sigilo em relação às identidades das professoras optou-se por utilizar nomes fictícios, assim como não identificar as pessoas e escolas que porventura fossem citadas durante as entrevistas.

Foram analisados somente os depoimentos de seis professoras do total de 11 dos (as) dezoito selecionados(as) que concordaram em responder às entrevistas. Considerou-se que esses seis depoimentos apresentaram elementos suficientes para as reflexões elaboradas neste estudo.

5.1 A Figura Feminina e a Escolha pela Docência

Um dos aspectos significativos em relação ao quantitativo de docentes selecionadas para a realização das entrevistas foi sem dúvida o fato de todas serem mulheres. Durante os depoimentos, as justificativas em torno da escolha profissional e vocação para o magistério se concentraram principalmente em torno de dois fatores, a saber: a identificação com a mãe ou professora, e a condição social.

Estudos sobre a desvalorização social da profissão docente apontam que esse processo é antigo, e encontram-se vestígios de tal fenômeno no mundo grego e romano: receber salário pela realização de um trabalho representava uma condição social inferior. Nesse sentido o ofício de professor(a) já era desprezado desde então:

A desvalorização social da profissão docente não é um fenômeno propriamente novo. Pelo contrário, o desprezo pelo ofício de professor, como por qualquer outro ofício no qual se ganhava salário, já era explícito no mundo antigo. Afinal, o salário era uma prova de servidão nas sociedades grega e romana, um estigma. (NUNES, 1985, p.59)

No Brasil na década de 1980, pesquisa realizada na cidade do Rio de Janeiro apontava que, no concurso vestibular, os estudantes de nível socioeconômico mais baixo optavam pelas carreiras de Letras e Pedagogia (NUNES *apud* FRIGOTTO, 1985, p.59).

Ao investigar sobre os fatores que condicionam a escolha da profissão docente, Nunes (1985) se afasta da explicação que atribui a opção pelo magistério a uma *tendência natural* ou *vocação*. A autora não nega as diferenças individuais, porém chama a atenção para os aspectos que interferem de forma significativa nas escolhas profissionais de jovens brasileiros(as). As relações entre os fatores que interferem em tais escolhas nem sempre são conscientes para o(a) jovem. Como se percebe no depoimento de Clara:

*“[...] **Eu acho que já era de mim mesma**, e como diz o outro, trabalhava sentada sem estar me estressando e na escola a gente tem vários problemas... **Era de mim mesma ser professora**, eu fiz contabilidade, eu fiz três anos de estágio no Banacre, mas não era isso que eu queria [...] **eu acho que já era de mim, na verdade era a minha mãe, ela sempre dizia que tinha um sonho** [...] Ela nunca estudou, mas se ela soubesse ler ela queria ser bancária ou professora [...] o meu irmão foi ser bancário, eu acabei fazendo as duas coisas, mas aí eu **fui ser professora pra fazer a vontade dela** [...] **acho que foi isso que incentivou também. Ela tem o maior orgulho de ter uma filha professora** [...]” (Clara) (Grifos meus)*

Percebe-se como Clara repete várias vezes a frase *eu acho que era de mim mesma*, num discurso de convencimento de si sobre uma *verdade* que ela já havia naturalizado; no entanto, logo depois ela diz: *na verdade era minha mãe*. Era a tentativa de agradar a mãe e de seguir uma profissão que seria mais condizente ao papel da mulher, já que seu irmão poderia ocupar o lugar que ela havia inicialmente ocupado: *meu irmão foi ser bancário*. Embora Clara tivesse investido três anos de sua vida numa outra profissão, convenceu-se gradativamente de que estava errada, sendo recompensada por isso pelo reconhecimento de sua mãe: *ela tem o maior orgulho de ter uma filha professora*. Pois:

A meu ver, a socialização sofrida pela mulher torna-a extremamente vulnerável à inculcação de valores ou estereótipos pela família, por outros grupos de relação, pelos meios de comunicação de massa e pelo próprio sistema escolar. A mulher recebe influências que a impedem de desenvolver seu potencial no trabalho; interiorizando tais influências passa mesmo a acreditar que há locais melhores para o trabalho feminino, deixando para segundo plano os interesses específicos da profissão.(NUNES, 1985, p.63)

O aspecto da *discriminação sexual das tarefas*, refletida na crescente feminização do magistério, apontado nas discussões de Nunes, pode ser observado nos depoimentos abaixo:

*“(Sempre gostei dessa área de ensinar [...] achava bonita a minha mãe porque ela foi professora desde que [...] quando ela se entendeu como gente [...] ela é dessa área [...] **eu fui aluna dela [...] ela era alfabetizadora na época [...] aí eu fui estudar com ela [...] eu gostei muito [...] ela me chamava muita atenção [...] a forma que ela dava aula assim uma pessoa muito carinhosa, muito meiga, atenciosa com os alunos e tudo [...] e mais do que tudo minha mãe, né, [...] ela dava atenção em dobro pra mim [...]** aí eu gostei de estudar com ela [...] aquilo dali foi espelho para eu me espelhar e ser professora também [...] eu cresci [...] isso foi no primário, depois eu fui crescendo [...] **aí ela [...] o que você vai ser quando crescer? Professora. Nós somos oito mulheres, um homem, família grande [...] só eu que segui essa carreira de professora [...]** aí depois de muito tempo ela foi ser coordenadora, supervisora de uma escola, quase como diretora [...] a diretora saía, ela ficava assumindo tudo da escola [...] Você quer ser mesmo professora? Aí eu falei: quero [...] ela disse então: você vê como é que é meu dia a dia, é uma profissão muito difícil [...] você vê que não é fácil, a gente tem que brigar [...], **sabe, enfim o que o professor faz na sala de aula, é mãe, é pai, é psicólogo, é tudo [...] a gente tem que fazer essa função [...] aí eu fui gostando assim [...] coração aberto pra área, então eu quero ser [...]** então, ela disse: vou conseguir um estágio pra ver [...] estágio aqui mesmo no X [...] **Eu me espelhei mais por causa da minha mãe também, graças a Deus, por isso eu tô aqui na área, mais por vocação, porque dinheiro nenhum paga [...]**”*

(Ana) (Grifos meus)

A opção pelo magistério foi construída ao longo da identificação de Ana com a figura da mãe, que também era professora: *eu fui aluna dela. Ela era alfabetizadora na época, aí eu fui estudar com ela; eu gostei muito [...] ela me chamava muita atenção. A forma que ela dava aula assim [...] uma pessoa muito carinhosa, muito meiga, atenciosa com os alunos e tudo [...] e mais do que tudo minha mãe, né. Ela dava atenção em dobro pra mim [...] ai eu gostei de estudar com ela [...]* Observa-se a mistura de papéis que a mãe desempenhou na vida de Ana. Tal mistura se projeta na concepção que ela vai construir sobre o que é ser professora: *sabe, enfim, o que*

o professor faz na sala de aula, é mãe, é pai, é psicólogo, é tudo [...] a gente tem que fazer essa função, aí eu fui gostando assim [...] coração aberto pra área, então eu quero ser [...]

Sendo assim, cabe ressaltar o aspecto que diz respeito aos processos de socialização primária de Ana, isto é, justamente no período da infância é que as impressões mais duradouras são construídas a partir das interações sociais ocorridas no seio das famílias, o indivíduo interioriza o mundo à sua volta dando sentido a ele e compreende os outros como seus semelhantes, conforme Berger & Luckmann (2005). Tal processo esclarece muitos pontos no que diz respeito à dinâmica social de indivíduos que pertencem ao mesmo grupo familiar. Assim, observa-se no depoimento de Ana que, apesar de ter mais sete irmãs, apenas ela decidiu ser professora. Nesse sentido, o investimento afetivo realizado pela mãe, em sua relação com a filha, foi provavelmente o diferencial na escolha de Ana pelo magistério. As configurações sociais presentes na dinâmica social familiar imprimiram interações diferenciadas entre a mãe, o irmão, as irmãs e outros membros do grupo. São relações de interdependência que funcionam de forma heterogênea, o que compete dizer que, apesar de serem irmãos, filhos da mesma mãe, pertencer ao mesmo grupo social, as relações de interdependência que se estabeleceram no seio dessa família produziram efeitos diferenciados, quanto às escolhas e identificações profissionais em cada sujeito, mesmo que pertençam inclusive ao mesmo gênero ou posição social. Nesse sentido, o capital cultural herdado por Ana produziu efeitos em relação as suas preferências profissionais, assim como nas representações sociais que ela construiu sobre ser professora e sobre a escola. Tal capital não é herdado da mesma forma por seus irmãos e irmãs, embora pertençam ao mesmo grupo familiar. Essa dinâmica é discutida por Bernard Lahire, quando esse autor considera as diferentes condições de herança do capital cultural em famílias de contextos semelhantes. Mesmo que, no caso de Ana, ou seja, um único meio familiar, percebe-se que as interações e condições de herança do capital cultural também se deram de forma diferenciada para cada indivíduo pertencente ao mesmo grupo, pois:

A presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”. Ora, nem sempre isso acontece. As pessoas que têm as disposições culturais susceptíveis de ajudar a criança e, mais

amplamente, de socializá-la num sentido harmonioso do ponto de vista escolar nem sempre têm tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização. Nem sempre conseguem construir os dispositivos familiares que possibilitariam “transmitir” alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições escolarmente rentáveis, de maneira regular, contínua, sistemática. É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. Podemos dizer, lembrando uma frase célebre, que a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde. (LAHIRE, 2008, p.338)

Nesse sentido, o que Ana reconhece exclusivamente como vocação para o magistério pode ser considerado como uma herança de um capital cultural transmitido pela mãe, a partir de configurações familiares que permitiram que ela pudesse herdar o interesse pela profissão e o desejo de ser professora. Nessa perspectiva, infere-se que a associação do exercício da docência com uma vocação, isto é, com um dom, pode ser considerado um discurso construído socialmente e naturalizado por parte dos próprios docentes. No entanto, afirmar que os processos de interiorização da realidade objetiva, na socialização primária de Ana, funcionaram de forma determinista para a constituição de suas escolhas e preferências seria negar outros aspectos que ocorrem nos processos de constituição das subjetividades que não são exclusivamente definidos na socialização. Esses elementos se configuram como inerentes ao próprio sujeito e aos mecanismos de autoidentificação. Dito de outra forma, são componentes que se inscrevem na capacidade singular de perceber, por exemplo, o próprio corpo ou se dispor a viver certas experiências de forma diferenciada; vale dizer que:

[...] A biografia subjetiva não é completamente social. O indivíduo apreende-se a si próprio como um ser ao mesmo tempo interior e exterior à sociedade. Isto implica que a simetria entre a realidade objetiva e a subjetiva, nunca é uma situação estática, dada uma vez por todas. Deve ser sempre produzida e reproduzida *in actu*. Em outras palavras, a relação entre o indivíduo e o mundo social objetivo assemelha-se a um ato continuamente oscilante. (BERGER & LUCKMANN, 2005, p.179)

Abaixo se percebe, no depoimento de outra professora, a dupla função de mãe/professora presente em suas histórias e a influência feminina na opção pelo magistério:

*“Eu lembro assim que na minha infância eu era aquela aluna muito calada, muito atenciosa, eu gostava muito de prestar atenção nas aulas, eu achava bonito, tinha uma professora que eu amava muito, que hoje eu acredito que ela não leciona mais. Era a professora Maria, que trabalhou no X durante muitos anos [...] **ela foi minha alfabetizadora, minha segunda alfabetizadora porque a primeira foi minha mãe.** Eu achava ela tão bonita, eu achava que ela explicava tão bem e aquilo foi me cativando... Eu lembro que, com oito anos de idade minha avó me perguntava, porque era comum e ainda é comum hoje os adultos perguntarem: o que você quer ser quando crescer? E eu respondia: professora, professora, professora [...] e aí eu me preparei pra isso [...] eu nunca fui uma aluna muito inteligente, a primeira aluna da turma, mas eu me esforçava, nunca fiquei reprovada nem um ano, essas coisas assim, né, [...] **Minha opção pelo magistério vem desde criança [...] quando tem alguma dificuldade eu costumo dizer assim: culpa da minha avó [...] por que ela tinha que perguntar o que eu queria ser? Por que se ela não perguntasse, eu não teria dito, quando ela perguntou e eu disse, os anjos disseram amém [...]**” (Dora) (Grifos meus)*

Dora atribui força simbólica ao discurso que sela seu destino profissional presente em duas gerações, a mãe alfabetizadora e a promessa feita quando menina para a avó: *culpa da minha avó, [...] por que ela tinha que perguntar o que eu queria ser? Por que, se ela não perguntasse, eu não teria dito, [...] quando ela perguntou e eu disse, os anjos disseram amém [...]* A metáfora está presente no discurso de Dora por meio dos anjos, os anjos que escutam as espreitas promessas feitas por uma criança a sua avó, promessas que não podem ser quebradas, pois possuem como testemunhas o mito do divino. A responsabilidade e o peso de uma opção que traz também a marca de certo condicionamento social de uma estrutura em que a condição feminina é desenhada com a concordância das outras mulheres da família. O que Dora pergunta indiretamente é: poderia haver outras opções de acordo, nesse contrato familiar? Quais as escolhas possíveis para uma menina que se considerava como aluna “pouco inteligente”? Quando ela diz, [...] *nunca fui uma aluna muito inteligente, a primeira aluna da turma [...]* quem mediu essa inteligência e quem disse a ela que ser a primeira aluna da turma era referência de seu nível de inteligência? Tal discurso apresenta caráter despotencializador para Dora, no que tange à visualização de outros caminhos, em que sua capacidade intelectual poderia

ser exigida. Sendo assim, a percepção de Dora sobre o seu potencial intelectual abre margem para a problematização sobre as condições do sucesso escolar de determinados alunos e alunas na escola. Ora, em que medida o julgamento de Dora sobre seu próprio *status* intelectual reflete as dificuldades que porventura vivenciou nos processos de apropriação da educação escolarizada? Tendo em vista que, segundo Bourdieu (1983), a cultura considerada legítima no campo social é reconhecida e ratificada pela escola, infere-se que tal fenômeno social produz, num certo sentido, a exclusão de alunos e alunas que não possuem a devida familiarização com essa cultura fora da escola. Trata-se então mais de uma dificuldade de acesso a esses bens culturais considerados legítimos do que propriamente uma incompetência de Dora em lidar com eles.

No que diz respeito à concepção da docência como tarefa divina, a vocação e o dom são entendidos como inatos e, portanto, independentes de uma formação exigida para o exercício de qualquer atividade profissional. Nessa perspectiva, o dom é concebido como algo que reduz a tarefa do professor, e mesmo do artista, a determinismos que fogem a seu controle. Dito de outra forma, deslegitima-se quaisquer iniciativas que visem ao investimento na formação profissional desses sujeitos. No entanto, ao lançar-se outro olhar sobre o dom, pode-se compreendê-lo também como uma metáfora que represente a disponibilidade, a generosidade de um ser em relação ao outro. Nesse sentido, o dom é considerado doação e remete a processos em que tanto o professor quanto o artista se sentiriam implicados em doar aquilo que possuem, favorecendo a outros, experiências significativas de aprendizagem e criação de novas realidades. O(a) professor(a) seria então aquele (a) que se sente comprometido(a) com aquilo que faz e com os impactos de sua ação na sociedade. Como comenta Larrosa (2006, p.140): “O professor – aquele que dá o texto a ler, como um dom, [...]”. Infere-se daí que dar o *texto a ler, como um dom* pode ser compreendido como a generosidade da professora e da mãe de Dora, que se implicaram no processo de alfabetização da aluna e da filha. Tal processo favoreceu a identificação positiva de Dora com essas duas mulheres que marcaram sua trajetória na escola. Durante a entrevista, os afetos construídos nesse episódio da vida de Dora ressurgiram nas entrelinhas, principalmente quando ela se referia à sua relação com os alunos e as alunas da escola; o olhar generoso, a preocupação

com o ser humano por trás da farda escolar, o esforço no acolhimento necessário ao aluno difícil foram elementos que teimavam em aparecer entre as falas de Dora.

“[...] porque eu me vejo naqueles meninos, naqueles tímidos, naqueles que parecem contrariados. Tem alunos que se você não fizer uma pergunta pra ele, ele mal te responde, ele mal diz presente. Ainda existe esse tipo de aluno e esse aluno [...] ele sofre muito [...] se na época que eu era criança já sofria [...] imagina agora [...] com a globalização [...], com a informática. Então eles chegam pra mim e dizem assim: professora, eu tive uma ideia assim [...] eu tive uma ideia assim [...] então eles estão envolvidos no teatro. Talvez mais tarde eles façam como eu, né, gostem [...]”
(Dora) (Grifos meus)

Verificam-se, abaixo, os depoimentos de duas outras professoras que também foram alfabetizadas por suas mães:

“Eu me tornei professora assim, foi muito [...] porque logo quando eu fui pra escola eu já sabia ler e escrever [...] eu já estava alfabetizada porque a minha mãe alfabetizou todos os filhos dela [...] a minha mãe era uma pessoa analfabeta, mal sabia ler, lia soletrando e nesse ler soletrando ela alfabetizou a gente [...] então nós fomos pra escola sabendo ler e escrever [...] aí era 1970 [...] aí as professoras não tinham formação adequada [...] aí a gente só fazia ler [...] a gente lia horas e horas e brincava [...] era maravilhoso! [...] lia ilustrava a história e depois ia pro recreio [...] e brincávamos duas horas e voltávamos pra mostrar o trabalho produzido [...] mas infelizmente a escola fechou e quando fui voltar a estudar eu já tinha doze anos [...]” (Sandra)

“O que eu lembro é que fui alfabetizada pela minha mãe, em casa... Então minha mãe me alfabetizou, eu estudei aqui no X toda a minha infância de primeira a sexta série [...] depois eu fui pro Y fazer o magistério, mas antes quando eu fazia de primeira a quarta [...] depois que minha mãe me alfabetizou, quando eu fui pra primeira série eu já sabia ler e escrever e a diretora queria colocar eu na segunda série, mas minha mãe disse não, ela não tem nenhum comprovante da primeira série [...] era a professora X, ainda lembro o nome dela. [...]” (Márcia) (Grifos meus)

Sandra e Márcia se referem a uma experiência, na fase de socialização primária. O processo de identificação nessa fase, na fase da infância, é quase inevitável. A criança joga o único jogo possível, o apresentado pela mãe ou outro indivíduo responsável por sua criação. O jogo do mundo adulto é interiorizado não como uma das possíveis realidades sociais, mas, para a criança, como a única realidade existente. Os sujeitos não nascem pertencendo automaticamente à sociedade; eles nascem com a predisposição à sociabilidade. Tal predisposição é consolidada, em primeira instância pelas relações que eles estabelecem na infância com aqueles que

cuidam de seu bem estar. Nesse sentido, a interiorização de determinados valores presentes na sociedade passa primeiro pela interiorização de valores pertencentes ao outro, ao mais próximo deles, no caso de Sandra e Márcia, aos valores de suas mães. Aquilo que a mãe diz vale como lei e aos poucos é generalizado como regra social. Esse processo não é passivo, embora a identificação seja, nessa fase, inevitável, para que ocorra a interiorização da realidade social. A criança pode tanto aceitar o jogo imposto pela família, como pode resistir a ele; tanto um quanto o outro são processos de identificação. Dessa forma, infere-se que Sandra e Márcia aceitaram as regras do jogo que suas mães lhes apresentaram, configurando um processo de identificação com os valores transmitidos, pois:

Temos de nos arranjar com os pais que o destino nos deu. Esta injusta desvantagem, inerente à situação de ser criança, tem como consequência evidente que, embora a criança não seja simplesmente passiva no processo de sua socialização, são os adultos que estabelecem as regras do jogo. A criança pode participar do jogo com entusiasmo ou com mal-humorada resistência. Mas infelizmente não há outro jogo à vista. Isto tem um importante corolário. Desde que a criança não tem escolha ao selecionar seus outros significativos, identifica-se automaticamente com eles. Pela mesma razão a interiorização da particular realidade deles é quase inevitável. A criança não interioriza o mundo dos outros que são significativos para ela como sendo um dos muitos mundos possíveis. Interioriza-se como sendo o mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo *tout court*. (BERGER & LUCKMANN, 2005, p.180)

Mesmo não possuindo um capital cultural escolar, a mãe de Sandra, num *efeito de imposição de legitimidade*, conforme Bourdieu (1983), alfabetiza a filha inserindo-a no mundo letrado, considerado como algo importante para ela, apesar de não dominar a leitura e a escrita. Infere-se que a mãe de Sandra realiza algo aproximado ao que Rancière (2010) discute em sua obra *O professor emancipado*, numa metáfora em que *o professor emancipado* é aquele capaz de ensinar aquilo que não sabe para aqueles que também não sabem, mas mesmo assim aprendem. Nessa perspectiva, a *boniteza* do ensinar se encontra no reconhecimento de que a distância que separa o(a) professor(a) do aluno não é a sua posição de saber mais, uma posição de poder, mas a distância entre aquilo que o aluno sabe daquilo que ele ignora e a crença do(a) professor(a) na capacidade que esse aluno tem de aprender, assim como aprendeu outras coisas na vida. Dessa forma, o professor emancipado não é o explicador, o transmissor direto de sua sabedoria para o aluno;

ele é aquele que favorece ao aluno as possibilidades de aprender a partir de experiências significativas. É o *pensar certo* discutido por Freire:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2007, p.39)

Nesse sentido, o encontro, as interações sociais, também podem possibilitar aprendizagens significativas no âmbito dos processos de se tornar professor(a), em que a experiência constitui-se em refúgio dos diversos saberes construídos por esses sujeitos sociais em suas trajetórias, tais como os encontros relatados nos depoimentos de Márcia e Cacilda:

*“[...] Eu era uma aluna muito tímida na verdade [...] na quinta série tinha a professora W de educação artística [...] então ela viu os desenhos e disse: olha, você pode ser professora de arte, ela dizia pra mim na quinta série, **aí eu comecei a perceber a palavra professora veio a partir de um outro professor, foi na quinta série...** **Aí eu perguntei o que era ser professor de arte, era uma coisa mais específica [...]** Essa coisa do professor foi aí, foi a partir da quinta série [...]” (Márcia)*

*“[...] **descobri que eu queria me tornar professora na quinta série com meu professor de história, ele era maravilhoso.** Ele deu uma aula de história fantástica, desde esse dia eu comecei a gostar de história, a minha formação mesmo é em história [...] foi quem me despertou [...] ele trabalhava muito essa questão da evolução do homem, dos avanços tecnológicos, ele conseguia trabalhar tanto a arte quanto a história junto [...] **de lá pra cá eu fui estudando, fui estudando sempre e a disciplina que eu mais gostava era história** [...] sempre eu me dedicava de corpo e alma na disciplina, nesse período eu era aluna, nessa época era ensino fundamental”. (Cacilda) (Grifos meus)*

Trata-se de duas experiências significativas ocorridas na socialização secundária de Márcia e Cacilda. Os processos de socialização secundária ocorrem no campo das instituições, são espaços mais delimitados em que a realidade interiorizada pelos sujeitos não se apresenta como única possível, mas como realidade parcial inerente a um determinado campo institucional, seja a escola, a universidade, etc. Nesse sentido, os processos de socialização secundária são menos dependentes de componentes afetivos do que os processos de socialização primária. A percepção

de Márcia sobre a função de professora remete ao fato de que ela reconhece a professora como uma profissional em uma instituição com determinadas características que, uma vez generalizadas representam a docência. Ora, a identificação ocorre muito mais no plano da eficiência na execução de uma determinada tarefa na sociedade do que no campo das relações afetivas, ou seja, o fato de Cacilda avaliar como maravilhosas as aulas de história de seu professor possibilitou o processo de identificação com ele, pois:

A socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são, portanto determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. [...] Os “submundos” interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o “mundo básico” adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos. (BERGER & LUCKMANN, 2005, p.184)

No depoimento de Clara, observa-se outros aspectos que interferem nas escolhas realizadas pelos sujeitos em suas trajetórias. Clara revela as influências de um ex-namorado no seu trabalho na escola. A morte do rapaz interfere em suas escolhas, desfavorecendo inclusive a visualização de outras opções profissionais para além das sugeridas por sua mãe e namorado.

“[...] Primeiro eu fiz contabilidade porque eu tinha um namorado que estudava contabilidade e eu estudava à tarde e ele estudava à noite. Quando a gente começou a namorar, como eu queria estar perto dele, fui fazer contabilidade, mas na verdade não era o que eu queria. Eu estudei, fiz estágio e aí eu descobri que não era aquilo que eu queria. [...] eu namorava há nove anos e aí ficamos noivos e ele sempre me incentivou porque ele sabia do que eu gostava e o que eu queria fazer era ser professora e aí ninguém fez questão que eu permanecesse no Banco. Fiz os meus três anos de estágio (no Banco) e fui trabalhar na sala de aula. Acabou que ele morreu num acidente de carro. Ele era o meu grande incentivador, pra mim já foi uma quebra na minha carreira. Assim, fiquei desestimulada porque eu construí um castelo de sonhos com ele e era uma pessoa que me incentivava muito na minha profissão, me ajudava nos meus trabalhos. Na festa na escola ele estava junto comigo, me ajudando, e meus alunos também já gostavam dele e aí passei um longo tempo totalmente desestimulada de meu trabalho em sala de aula”. (Clara)

Nesse trecho, percebe-se como Clara estrutura sua narrativa ordenando as principais motivações para sua escolha profissional pautadas na escolha de um

outro. A explicação elaborada por Clara para os desvios que ocorrem em sua trajetória remete a uma lógica pautada na *vida cotidiana* repleta de emoções e desvios. Para Berger & Luckmann (2005), a partir de uma perspectiva fenomenológica para a reflexão sobre a *vida cotidiana*, a descrição da “realidade” feita pelos sujeitos sociais é impregnada de “verdades” sobre essa realidade. Tais verdades são as interpretações sobre o cotidiano em que experiências e acontecimentos que ocorrem na vida desses sujeitos são objetivados. São as interpretações do senso comum naturalizadas nas rotinas humanas. Nesse sentido, Clara aponta, em seu fluxo narrativo, as motivações que, para ela, apresentam-se como verdadeiras sobre o seu bem estar na profissão docente, assim como as escolhas que realiza são autointerpretadas como produto exclusivamente de seus próprios desejos e gostos, pois:

O senso comum contém inúmeras interpretações pré-científicas e quase-científicas sobre a realidade cotidiana, que admite como certas. Se quisermos descrever a realidade do senso comum temos de nos referir a estas interpretações, assim como temos de levar em conta seu caráter de suposição indubitável, mas fazemos isso colocando o que dizemos entre parênteses fenomenológicos. (BERGER & LUCKMANN, 2005, p.37)

Clara relata como a ausência trágica do noivo desloca de forma marcante seu foco de interesse pela docência. Tal ocorrência produz impactos em sua vida profissional, causando desinteresse por uma atividade que, até então, desejava como carreira. A interpretação desse acontecimento por Clara revela a forma como objetos diferentes se apresentam à consciência, oriundos de múltiplas dimensões da realidade, constituindo realidades que não são as mesmas para os sujeitos em suas relações no contexto social. Em outras palavras, a forma de se relacionar com esses diferentes objetos remete também a dimensões diversas, como, por exemplo, o espaço do sonho e da realidade. São espaços que fazem parte do cotidiano das pessoas e nos quais elas transitam. Trata-se de dois âmbitos distintos em que o “real cotidiano” se impõe ao sonho e à fantasia. No entanto, a tensão entre esses dois espaços produz impactos significativos na constituição das subjetividades e em suas trajetórias. No caso de Clara a menção ao *castelo de sonhos* construído a partir de suas expectativas em relação ao noivo e o choque provocado com sua morte ilustra as tensões caudadas pela transição entre essas duas realidades

diferentes com as quais Clara foi obrigada a lidar de forma imediata. A respeito dessas realidades Berger & Luckmann comentam:

[...] Dito de outro modo, tenho consciência de que o mundo consiste em múltiplas realidades. Quando passo de uma realidade a outra experimento a transição como uma espécie de choque. Este choque deve ser entendido como causado pelo deslocamento da atenção acarretado pela transição. A mais simples ilustração deste deslocamento é o ato de acordar de um sonho. [...] Entre as múltiplas realidades há uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência. É a realidade da vida cotidiana. (BERGER & LUCKMANN, 2005, p.38)

Assim, não se consideram tais aspectos como comportamentos individuais desconectados com a sociedade na qual os sujeitos estão inseridos. É necessário compreender a relação dialética que se estabelece entre os processos de subjetivação e de objetivação que se dão no contexto das interações sociais. Dito de outra maneira, a forma como Clara interpreta situações objetivas remete a como ela interioriza tal realidade e como se situa no mundo. Ao mesmo tempo diz respeito não só a um aspecto singular, mas representa as condições de vários outros sujeitos sociais que pertencem a contextos semelhantes ao de Clara, ou seja, a condições em que a dependência feminina em relação às escolhas e projetos de vida se colocam quase sempre nas mãos de outros, seja o marido, o irmão, o pai ou mesmo a mãe. Ao projetar seu futuro na figura protetora do noivo, Clara revela a própria condição feminina, em uma sociedade em que os papéis de mulher, mãe e cuidadora estão historicamente relacionadas à docência.

5.2 As experiências com o teatro: saber da experiência e trabalho docente

Percebe-se, nos depoimentos das professoras, que os contatos iniciais que tiveram com o teatro nem sempre ocorreram de forma harmoniosa e mesmo prazerosa. Alguns relatos revelam inclusive situações traumáticas vivenciadas na escola, conforme o relato de Dora:

“Meu primeiro contato com o teatro foi horrível [...] como eu falei anteriormente eu era aquela criança muito calada [...] eu ficava assim num cantinho, aquela aluna que sentava na primeira fila, mas só respirava [...] eu era assim, Deus me livre, muito matuta mesmo, tímida mesmo [...] e aí como eu estudava em colégio de freiras [...] sempre essas datas comemorativas os alunos, tinham que representar alguma coisa pra mãe, pro pai, pro professor [...] e aí a primeira experiência, foi uma peça do dia das mães que eu tive que representar [...] foi assim [...] acho que se eu levasse uma pancada tinha doído menos [...] eu não gostava de fazer, eu não me via fazendo aquilo, e eu não tinha que falar [...] sei lá, eu só tinha que ficar lá na frente [...] aí eu passei muitos anos assim indignada [...] eu cresci assim pensando, eu não suporto teatro, eu não gosto, não é a minha praia”. [...] (Dora) (Grifos meus)

Observa-se, no depoimento acima, a utilização de representações teatrais em datas comemorativas: era o “famoso” *teatrinho na escola*, discutido por Gil (2004), com forte tradição religiosa. O teatro era utilizado como elemento festivo em datas específicas na escola. Tal prática remete ao período em que a presença da educação artística produzia práticas com as diversas formas artísticas numa perspectiva superficial e utilitária. Por outro lado, trata-se de uma experiência que marcou a vida de Dora durante muitos anos; no entanto, desencadeou um processo de indignação que, longe de provocar a estagnação na situação-problema, possibilitou a superação da dificuldade vivenciada, numa situação em que, na época, provavelmente a voz de Dora não foi considerada. Observa-se, no depoimento a seguir, de que modo ela, anos depois, revive a experiência de outra forma, transformando-a em saber, praticado em seu trabalho, com os alunos na sala de aula:

[...] e aí passaram-se os anos e eu cheguei à Universidade... No magistério eu sempre me esquivava, sempre tem aquela história, tem o grupo da dança, tem o grupo [...] eu sempre ficava com aquele que não precisasse ir lá pra frente, mas na Universidade não tem como, ou você vai ou você dança, literalmente, e aí nós tivemos que fazer uma apresentação, um teatro na Universidade, uma paródia [...] aquele teatro estava lotado, o grupo que eu peguei era mais devagar do que eu, [...] e aí eu tive que tomar a frente, tive que planejar a coreografia a outra colega fez a produção da letra da paródia e aí ninguém sabia o que fazer, como representar [...] a gente tinha uma semana e era a nota do mês e para acabar de completar resolvemos colocar as menores atrás e as maiores na frente [...] como eu era uma das maiores, eu fui pra frente e aí eu pensei, na hora eu vou travar [...] mas não tem aquela história, a ocasião faz o ladrão, então a necessidade faz você [...] e aí nós fomos fazer essa apresentação [...] eu me diverti muito [...] foi muito

*gostosa essa apresentação, olhar o teatro [...] e aí tinha uma colega que disse: **Dora, a gente não olha pra ninguém, olha por cima, você se perde, você olha por cima, e assim eu fiz, deu certo**".*
(Dora) (Grifos meus)

A concepção de teatro apontada por Dora apresenta elementos que traduzem tanto a dança como o teatro. O vocábulo *coreografia* e a menção do teatro como espaço físico associado ao teatro como apresentação de um espetáculo constituído por um texto, no caso adaptado para a encenação, a paródia, revelam a pouca distinção que Dora faz entre o teatro/espaço físico e o teatro/espetáculo. Em outras palavras, em sua concepção o teatro acontece inexoravelmente *no teatro* (espaço físico).

Assim, a partir de uma situação imposta institucionalmente, Dora se vê diante de um grande desafio: a exposição do próprio corpo diante de um público. O evento narrado também apresenta o que Dora considera como teatro, realizado não na escola, mas na universidade. O teatro é utilizado na universidade como instrumento de avaliação. Nesse sentido, a *didatização* dessa forma artística é reduzida a uma atividade em que as alunas/professoras tateiam às cegas os caminhos percorridos para a realização dessa tarefa que é avaliada quantitativamente naquele espaço acadêmico. Mesmo assim, a experiência de Dora na universidade é agregada à sua trajetória e transformada significativamente na sala de aula com seus alunos, conforme o seguinte depoimento:

*"[...] **Hoje trabalho com adolescente, com essa experiência da minha infância, essa da universidade** [...] aprendi a nunca obrigar o aluno numa aula de teatro ou dramatização, **não obrigá-lo a representar, porque, você pode criar um trauma pro resto da vida dele, porque você tem que conhecer os tímidos, você tem que se enxergar naquele aluno**, e aproveitar aqueles que são mais saídos, mais desapegados das coisas, sem deixar de chamar o outro, mas na medida dele, na possibilidade dele, na medida em que ele vai se desenvolvendo [...] **Eu aprendi essas coisas assim, aprendi a observar muito os meus alunos, então agora mesmo eu trabalhei com eles, trabalhei e estou trabalhando ainda teatro**".* (Grifos meus)

Destaca-se, nesse depoimento, que Dora foi efetivamente marcada pela experiência. Larrosa (2004) afirma que o *saber da experiência* é construído a partir

daquilo que nos toca, e não de informações. O autor distingue a experiência da informação e diz que vivemos numa *sociedade de informação*, onde o que importa é a quantidade de informações obtidas. No entanto, nem toda informação adquirida se configura como experiência, na medida em que a experiência, exige do sujeito que a vive uma disponibilidade para ser tocado e atravessado por ela. Larrosa também afirma que a condição para tal estado de disponibilidade se dá pelo exercício de interrupção de práticas cotidianas repletas de velocidade, de um movimento desenfreado em fazer coisas, pois segundo o autor, *não somos apenas sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativo:*

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p.160)

Sendo assim, a experiência com o fazer teatral realizada por Dora se configurou como elemento significativo para sua trajetória docente. A representação social do teatro como atividade envolvendo quem faz e quem assiste se revela em sua narrativa. Infere-se que Dora percebe o fazer teatral como *espetacular*, compreendido aqui na perspectiva etnocenológica, ou seja, a partir de movimentos, gestos, entonações vocais e intenções que fogem ao cotidiano, se apresentando na dimensão da espetacularidade, “[...] **espetacularidade** (quando o sujeito toma consciência clara, reflexiva, do olhar do outro e de seu próprio olhar alertar para apreciar a alteridade).” (BIÃO, 2009, p.93, grifos do autor)

Nos depoimentos abaixo, percebe-se também a experiência com o teatro em outros tempos e espaços, que se deslocam para os espaços e tempos escolares, por meio das práticas das professoras:

“[...] na minha casa a gente tinha uma vivência com a literatura muito forte [...] claro que era a literatura de cordel, aquelas histórias de Trancoso, que as pessoas antigamente gostavam [...]

porque não tinha televisão, então a gente sempre estava lendo e se reunindo no final da tarde para ouvir as literaturas orais, nos vizinhos, principalmente aqueles contadores de história natos [...] *E quando eu comecei a trabalhar na alfabetização de crianças eu comecei a introduzir o teatro para poder ensinar, a gente dramatizava historinha, a gente dramatizava a vivência também. Pro dia das mães era muito mais fácil a gente trabalhar o cotidiano da criança do que buscar na literatura escrita. **Quanto ao texto, eu trabalhava muito com a literatura oral, a gente conversava em sala, sobre a vivência que a mãe tinha dentro de casa, por exemplo, no dia das mães como é que a mãe age dentro de casa, como ela faz com isso, como é que ela te chama à atenção, aí começava a pesquisar [...]***. (Sandra) (Grifos meus)

Em seu relato, Sandra associa a recepção de histórias orais com a sua prática do teatro na escola. Uma literatura coletiva, isto é, não era lida apenas por um leitor isolado, mas lida no grupo, lida alta e também contada para um público ouvinte. Provavelmente não só a boca se mexia, mas toda a face, o corpo inquieto, o gesto que arrematava a história, movimento tão comum aos contadores de causos, aos contadores de histórias, com suas entonações dançantes, produzindo ruídos e cores entre as palavras espalhadas pelos quatro cantos da floresta. Sandra distingue a dramatização da história da dramatização da vivência. Remete ao cotidiano traduzido em pura espetacularidade, à espetacularidade dos contadores de história da infância de Sandra e a transposição dos elementos do cotidiano dos alunos para formas extracotidianas apresentadas na escola, pois, “Por “espetacular” deve-se entender uma forma de ser, de se comportar, de se movimentar, de agir no espaço, de se emocionar, de falar, de cantar e de se enfeitar. Uma forma distinta das ações banais do cotidiano” (PRADIER, 1999, p.24).

Percebe-se, no depoimento de Ana, o contato com o teatro a partir da montagem de peças teatrais no ambiente escolar e a associação dessa prática com certo relaxamento e prazer, aspectos presentes no *jogo* que dialogam com o teatro. Além disso, Ana destaca a dimensão exibicionista do teatro como elemento que revela as potencialidades dela na sala de aula: *eu percebia que tava dando pro negócio*. Tal frase revela a aceitação e o reconhecimento de Ana na escola, alimentando seu processo de identificação com o teatro. A experiência do fazer teatral marcando seu processo formativo.

“[...] Foi na sala de aula, fazendo peças teatrais assim... A professora acho que de pré-escolar [...] tem educação física, arte, essa coisa toda, assim mais dinâmica, você fica mais à vontade, acho que eu sempre me destaquei dentro da sala, eu era a que se destacava mais [...] eu percebia que tava dando pro negócio [...] a professora sempre me colocava como principal e eu ficava assim [...] em destaque [...] aí vinha desfile de sete de setembro, eu sempre em destaque, apresentando alguma coisa [...] aí foi um começo [...]”. (Ana) (Grifos meus)

As aproximações da literatura infantil com o teatro emergem de forma significativa nos relatos das professoras:

“[...] foi no magistério, eu estudei com a Carmem, a esposa do Pedro, e eles estão até com uma peça agora [...] e a nossa turma, o nosso grupo, foi orientado por ela [...] foi a história do Chapeuzinho Vermelho. E como a gente não tinha como representar a floresta, alguns alunos eram plantas, árvores e outros eram personagens [...] e esse foi o meu primeiro contato com o teatro. Eu sempre gostei, eu sempre disse que eu sempre gostei de aparecer [...] histórias infantis, eu sempre gostei de ler, de contar, é da minha profissão [...] gosto de ler histórias novas [...] A gente tá ensaiando uma peça de teatro, estamos trabalhando o racismo, é a história da menina bonita do laço de fita [...] a gente tá se preparando [...]”. (Clara) (Grifos meus)

“[...] foi na oficina de teatro, com a Maria e a Antônia, nós nos juntamos com os acadêmicos e fizemos o portfólio literário, era poesia, o poema era o foco do espetáculo e o teatro começou a fazer parte da minha vida nesse período aí. Só que, como eu estava passando por alguns problemas na minha família [...] o teatro libera muito essas emoções e, às vezes, eu tinha algumas dificuldades de relacionamento com o grupo, porque eu era a mais nova. Eu percebi que era interessante fazer teatro por isso, pra você se perceber, lidar com seus conflitos, lidar com o outro, então eu acho que eu entrei mais no teatro não foi por questões artísticas, mas foi como forma de trabalhar a minha personalidade, até que ponto eu seria capaz de superar alguma coisa... Na nossa escola nós teríamos condições de colocar artes visuais dois bimestres e teatro mais dois, trabalhar só essas duas linguagens, porque teatro, para muitos alunos, é uma forma de expressar os sentimentos, a liberdade, a criatividade: olha fulano de tal, a gente não dá nada por ele, fica no cantinho dele, no entanto, quando ele faz teatro, esse menino se revela, às vezes, quem percebe isso são as outras áreas e isso é legal pra gente. Eles levam muito a sério, eles ensaiam muito, na sala de aula, no momento de vestir a roupa, começa a magia do teatro [...]”. (Márcia). (Grifos meus)

Observam-se, nos depoimentos de Clara e Márcia, aspectos que dizem respeito a diálogos entre literatura e teatro, presentes em espaços de formação, tanto na

escola quanto em espaços não formais, em oficinas. Num primeiro momento, o texto literário infantil é adaptado para a montagem da cena, o texto narrativo se apresenta como dispositivo para a criação da peça, a história se transforma em espetáculo independente, se o gênero é dramático ou não. Novamente o fazer teatral se revela como fator marcante para as práticas pedagógicas com o teatro realizadas pelas professoras na escola. Num segundo momento, percebe-se a concepção de teatro de Márcia, relacionada à expressão de sentimentos, à resolução de conflitos. O teatro é compreendido numa perspectiva *contextualista*, em que se torna meio para atingir objetivos voltados principalmente para a expressão de sentimentos.

Os depoimentos das professoras relatam situações diferenciadas sobre o primeiro contato com o teatro e seus desdobramentos em sala de aula. Percebe-se também a concepção de teatro subjacente em tais depoimentos, assim como revelam a presença de outros espaços em que as professoras participaram e ainda participam de práticas teatrais articuladas a práticas de letramento:

“[...] eu vou relatar como teatro, porque na minha cabeça foi teatro [...] quando eu tive o meu primeiro filho, quando ele tinha uns três anos de idade, eu achava ele muito novinho, eu morava numa casa muito apertada, e no meu quarto só cabia a minha cama, a caminha dele e o guarda-roupa. E ele insistia, chorava de noite pra ir à escola. E a gente tinha que colocar ele dentro do carro e mostrar a escola. Pois, quando foi um dia eu disse: poxa, vou brincar com ele, e fiz uma espécie de teatro. Minha cama era a rua, de um lado da cama era a nossa casa e do outro era a escola [...] quando eu estava de um lado da cama eu arrumava ele pra ir à escola. Eu comprei todo o material para alfabetizá-lo [...] era como se ele realmente fosse pra escola, ele me dava beijinho e dizia: mamãe, vou pra escola. Aí ele rodeava a cama, ia pro outro cantinho, eu já era a professora e nessa brincadeira, quando ele chegava eu era a professora, aí eu dava bom dia, e nessa brincadeira, nesse teatro, eu chamo de teatro, eu alfabetizei meu filho. E quando eu vi que ele estava alfabetizado, até eu me admirei com aquilo [...]”. (Dora)
(Grifos meus)

Para Dora, a experiência que vivenciou com seu filho foi compreendida numa dimensão espetacular, na medida em que ela tinha a consciência de que suas ações, gestos, falas, relação com os objetos, faziam parte de um universo diferente do cotidiano. No entanto, a ausência do espectador não caracteriza tal experiência como espetacular. Por outro lado, o engajamento de Dora no jogo proposto para lidar com os desejos do filho possibilitou que a criança aprendesse a ler. Ora, a

intenção inicial não era ensinar. Assim, Dora não estava utilizando o que ela denomina de “teatro” para alfabetizar seu filho; esse processo acontece naturalmente, como resultado de uma generosidade de Dora em lidar com o outro, disponibilizando-se a compartilhar um encontro em que a dimensão ficcional estava presente e funcionou como dispositivo transformador da realidade cotidiana. Se, para Dora, isso foi reconhecido como teatro, provavelmente para seu filho não foi, pois o jogo do faz de conta infantil ou o *jogo dramático* é uma ação realizada pela criança como forma de compreensão da realidade, conforme Slade (1978). No entanto, embora não exista a presença do espectador, que tradicionalmente caracteriza a arte teatral, a concepção de teatro apresentada por Dora apresenta elementos que estão no cerne de muitas discussões sobre o teatro contemporâneo que não foram foco deste estudo, porém merecem uma investigação futura.

Num outro depoimento, a seguir, observa-se que os espaços da universidade também possibilitaram outras práticas com o fazer teatral, vinculadas à produção de um discurso de protesto e à criação de formas espetaculares de resistência em espaços cênicos não tradicionais, conforme a narrativa de Cacilda:

“[...] Foi na universidade em Porto Velho: tinha um amigo nosso que fez greve de fome; a gente se instalou dentro da faculdade pra reivindicar eleições diretas para reitor e lá a gente escreveu alguns textos de protesto e a gente criou na universidade mesmo [...] eu me lembro que a gente se maquiava, a gente fez umas bandeiras, a gente colocava o rosto e não falava, foi nesse período que eu descobri também que eu tinha [...] eu vim descobrindo essa minha paixão pela arte, nesse período, principalmente pelo teatro, ainda estava fazendo faculdade, estava no primeiro período”. (Cacilda)

Outros aspectos se apresentam em alguns depoimentos analisados que se referem a um fazer teatral das professoras relacionado diretamente às práticas de grupos de teatro da cidade. Sobre esse assunto, Silva (2004) trabalha com a hipótese, em sua pesquisa, de que os grupos teatrais constituem um espaço formativo alicerçado no fazer teatral e na formação do professor diretor. Em seu trabalho, Silva também remete a espaços formativos não escolares e formação humana. Em outro estudo recente, Belico (2006) também afirma que, na formação de atores em Belo Horizonte, a arte precedeu a escola e, como elemento motivador, está a figura do encenador. Observa-se, no depoimento de Cacilda, como a experiência como artista afetou e afeta sua trajetória:

“[...] teve um ator que veio dar uma oficina comunitária pela FGB e ele deu uma oficina de teatro sobre a importância do teatro para trabalhar o coletivo e ele fez umas dinâmicas e eu comecei a usar essas dinâmicas dentro das minhas aulas também. [...] eu tive várias oficinas que me tocaram muito, eu tive no X que ficou três anos aqui, eu participei, a gente trabalhou teatro antropológico, trabalhou corpo, o José tinha uma sensibilidade muito grande pra isso e eu decidi ser atriz. Quando eu estava nessas oficinas do X, eu não me entregava muito [...] eu achava que eu era tímida, eu achava que eu não tinha jeito pra isso, eu já tinha o grupo de teatro Z, mas eu não atuava, eu só dirigia. Foi quando eu comecei a atuar com a mãe da mata nesse período. É uma pesquisa que eu venho fazendo sobre o imaginário amazônico, talvez pela minha formação na história da Amazônia [...] daí pra cá o teatro faz parte da minha vida, eu dou aula na minha escola eu dou aula de teatro, a gente tá sempre trabalhando, discutindo texto, ensaiando [...] eu descobri que é a minha vida o teatro, é minha opção de vida e eu fico feliz em fazer isso, em fazer teatro [...] eu me realizo como professora, como atriz, como diretora, como produtora, que a gente faz tudo, né? [...]”. (Cacilda)

No depoimento de Ana, ela narra que faz parte de um grupo de teatro fora da escola, na igreja, e reconhece o diretor como elemento significativo em sua prática teatral no grupo. Observa-se o pronome possessivo no relato de Ana, revelando certo pertencimento e reconhecimento da importância do diretor de seu grupo no processo que vivencia fora da escola com o teatro:

[...] eu continuo fazendo parte de um grupo de teatro, de uma igreja, a igreja evangélica aqui em Rio Branco, inclusive a gente está em cartaz no final de julho com a peça “X” muito linda [...] que fala sobre todos os sentimentos e o diretor é o José da Silva [...] não sei se você conhece, ele é o meu diretor [...] e aí a gente sempre está fazendo sabe [...] peças teatrais [...] a gente sempre vai evangelizando através da arte”. (Ana) (Grifos meus)

*“[...] a gente ficava ali em pé na hora do evangelho, sentia muita vergonha, todo mundo olhando pra você e você lá [...] mesmo sendo um personagem [...] você lá [...] você tem que fazer de conta que seus braços são os galhos e você tem de representar uma videira [...] **e o teatro nas comunidades de base [...] na época da catequese eles trabalhavam muito o teatro [...]**”.* (Márcia) (Grifos meus)

Nesse sentido, o fazer teatral realizado por essas professoras em seus grupos de teatro, remete a reflexões no campo da formação de professores(as) nos cursos de licenciatura em teatro sobre a importância de se fazer teatro para ser professor(a) de

teatro. Tal discussão envolve tanto a dimensão docente quanto artística, na medida em que se considera o fazer teatral do futuro docente como fator fundamental para o engajamento em sua área de atuação. O teatro é uma arte prática e como tal não pode prescindir dessa perspectiva. Vale dizer que é fundamental considerar o *professor artista* no centro dessas discussões, pois:

O professor de Teatro contemporâneo tem expresso o desejo de ser: professor-artista; artista-professor, docente-artista, artista-docente, entre outras denominações. No discurso enunciativo desse sujeito encontramos o professor e a prática pedagógica em diálogo com a experiência individual artística de cada aluno. (mesmo considerando as diferenças pontuais entre cada uma delas) (ALMEIDA JUNIOR, 2010)

Cabe neste ponto, realizar incursões em outros âmbitos em que as práticas dessas professoras com o teatro são definidas em espaços e tempos escolares. Nos dizeres de Silva, em suas pesquisas, no campo da literatura e da diversidade, “entendemos que a formação dos docentes merece destaque quando se trata de discutir **práticas** e os **saberes** que os mesmos devem engendrar em seu **fazer pedagógico**”. (SILVA, 2010, p.42, grifos meus)

5.3 A Escolarização das Práticas Teatrais

O fazer artístico no teatro apresenta certas peculiaridades inerentes somente a essa forma artística. Trata-se do trabalho do ator em cena e da relação com a plateia. Esse fazer constitui os elementos presentes na formação do ator que em diferentes teorias apresentam perspectivas diversas e até opostas. Na escola, as orientações presentes nos manuais curriculares não descartam a dimensão do fazer teatral e muitas sugestões de trabalho com o teatro em sala de aula são atividades desenvolvidas também nas práticas de formação de atores, tais como as *improvisações* e os *jogos teatrais* (BRASIL, 1998), já discutido neste estudo. No entanto, ao entrar nos espaços e tempos escolares, o teatro sofre modificações que se refletem nas práticas realizadas pelas professoras em sala de aula. Além disso, tanto os PCN quanto os Referenciais Curriculares Estaduais sugerem, além do fazer

teatral, a apreciação artística e a contextualização dos trabalhos apreciados. Assim, acredita-se que a análise das narrativas das professoras sobre os trabalhos que desenvolvem na escola com o teatro possa trazer contribuições significativas, quanto às táticas criadas por elas ao lidar com os múltiplos desafios que se colocam nesse contexto. Em outras palavras, saber ser professora de arte na escola, sem possuir formação inicial na área específica. Nesse sentido, conforme se pode observar na descrição de Ana sobre seus trabalhos com teatro em sala de aula, suas práticas se assemelham ao *método dramático (play way)*, (COURTNEY, 1980). Nessa perspectiva a dramatização é utilizada como método para se ensinar conteúdos alheios ao teatro:

“... porque tem um texto criado, aí você vai desenvolver aquele texto com cada um dos alunos, atribuindo personalidade para ele, acho que não tem muito mistério não [...] eu já gostava, eu trabalhava em sala de aula artes e levava o português, eu fazia dramatizações através dos verbos, adjetivos, substantivos, através da arte. Eu lembro que eu pegava uma cortina assim de TNT, eu fazia um texto, eu ia atrás da cortina e aí começava a aula: hoje a nossa aula é sobre sujeito, sobre adjetivo, sobre substantivo [...] aí eu chamava a atenção, eu fazia grupos e tudo [...]”. (Ana) (Grifos meus)

Já na narrativa de Dora dois momentos são relatados e trazem aspectos relevantes para a análise; o primeiro aspecto diz respeito ao trabalho com o teatro a partir da dramaturgia. Dora não propõe a princípio que os alunos representem um texto adaptado de um gênero narrativo; ela propõe que os alunos escolham uma obra escrita para o teatro: [...] *teatro do Brasil, teatro de Portugal, teatro no Acre [...]*. O critério de escolha é a localização geográfica. Embora ela não descreva com detalhes o que seria “apresentar a obra”, infere-se, a partir da segunda parte do depoimento, que essa apresentação seria a representação da peça. Num segundo momento, o outro aspecto relevante diz respeito à compreensão do teatro não só como arte do ator, mas agregam-se outros elementos que podem ser traduzidos a partir das palavras de Dora, tais como: cenografia – [...] *ajudando no cenário, dando opiniões de como deve ser como não deve ser [...]*, cenotécnica – [...] *você pode ser aquela pessoa que vai operar o som [...]* e dramaturgia - [...] *se não tivesse alguém que ajudasse na história, eles iam fazer o que lá na frente?* Além disso, percebe-se que a forma como Dora compreende a leitura da obra realizada pelos alunos e alunas assemelha-se a uma tradução, ou seja, os(as) alunos(as) se apropriam da

obra e a traduzem, a partir do seu contexto, de suas possibilidades, do que compreenderam, por meio da apresentação da obra/peça.

“[...] teatro do Brasil, teatro de Portugal, teatro no Acre, essa parte assim, claro que não é algo profundo porque eles vão ver isso mais tarde, né, bem mais profundamente, eu dou só uma noção, mas eu pedi pra eles três obras, dividi a turma em três grandes grupos e cada grupo teria que apresentar uma obra [...] e aí eu notei que alguns alunos já ficaram meio ariscos [...] porque eles são tímidos [...] aí eu coloquei pra eles: vocês podem participar de várias formas [...] vocês podem participar ajudando no roteiro, vocês podem participar ajudando no cenário, dando opiniões de como deve ser como não deve ser, você pode ser aquela pessoa que vai operar o som, você não necessariamente precisa ser o ator, porque o teatro não envolve só o ator e a atriz, a gente vê que o teatro tem vários outros elementos que você pode trabalhar, então você pode trabalhar no teatro sem estar à frente dele [...] aí eu notei que eles foram relaxando [...] Porque eles vão ler a obra e vão maquiagem a obra e transformar numa coisa mais acessível a eles, menor e mais acessível, que eles possam colocar a ideia original de uma forma bem rápida, e mais fácil pra eles, da maneira mais fácil pra eles [...] mas quando eu pensei nisso eu já pensei naqueles tímidos [...] olha, você pode fazer várias outras coisas sem estar no palco, não é que quem vai estar no palco vai ter uma nota maior do que quem ajudou no cenário [...] não é assim [...] porque se não tivesse o cenário não tinha tanta graça o ator e a atriz lá na frente... se não tivesse alguém que ajudasse na história, eles iam fazer o que lá na frente? (Dora) (Grifos meus)

Outro aspecto encontrado durante as análises das narrativas docentes remete às disputas de legitimação no campo da arte que podem ser transpostas para o cotidiano escolar. O campo da arte é palco de disputas que envolvem discursos sobre a crítica de arte e dentre outras coisas a determinação do que é ou não reconhecido como obra de arte. Em geral, a arte reconhecida é a da cultura dominante, o discurso do bom gosto é o gosto de um determinado grupo social que historicamente produziu discursos autorizados e naturalizados pela sociedade sobre a arte. O que é reconhecido como belo não é refutado no campo por aqueles que não pertencem ao grupo social dominante, mas não é percebido por esse grupo que essas relações são relações de poder, de um poder simbólico engendrado no campo. O discurso do grupo dominante sobre a arte é tido como algo natural pelo grupo, é naturalizado como o discurso verdadeiro. O campo poderá ser constituído tanto por um grupo de especialistas, críticos, pesquisadores de arte como quanto por um grupo de artistas. O que importa é que a autoridade dos sujeitos que

pertencem ao campo seja reconhecida por seus pares, como aqueles que possuem o saber sobre determinada área, e, portanto, a verdade sobre ela.

No caso de Márcia, a escola delega a ela a função de professora de arte, mas não reconhece sua autoridade de especialista na área, pois não possui formação específica em arte. Tal atitude é revelada por meio da afirmação de Márcia, ao perceber a desconsideração da escola no que tange a suas sugestões, assim como a pouca importância dada ao componente curricular arte e ao teatro.

“[...] No Y, eu estou trabalhando como professora de arte, lá também é meu primeiro ano no Ensino Médio, minha primeira experiência, fiz uma sondagem, eles não gostam de teatro, a maioria não gosta de teatro, eles colocam isso no próprio trabalho [...] dificuldade [...] mas lá [...] depois que o trabalho se concretizou eles perceberam como é legal fazer teatro, brincar, fazer o jogo dramático. Na escola de ensino fundamental eles gostam, eu acho que de todas as linguagens teatro é o preferido no ensino fundamental porque todos querem fazer teatro. Então eu percebo assim, eu sempre falo na escola se a gente colocasse dois bimestres o teatro, os alunos iam amar, porque é muito fragmentado, primeiro bimestre é uma linguagem, o segundo bimestre, terceiro, quarto, quinto, outra [...] Eu só acho uma pena que a escola [...] ela não amplia [...] ela não dá mais espaço pra que isso aconteça [...] agora esse espaço que eu digo é sensibilidade pra causa [...]”. (Márcia) (Grifos meus)

Nesse sentido, são intensas as contradições e os conflitos existentes nos espaços da escola que atravessam as trajetórias dessas professoras e marcam suas práticas pedagógicas. Os processos de incentivo à autonomia da escola presentes no discurso das políticas públicas muitas vezes trazem em seu seio contradições que se refletem nas percepções das professoras sobre o limite de seu próprio trabalho, pois:

Quando se analisa a autogestão da escola, com a descentralização financeira, administrativa e curricular, há que se observar que projetos conservadores, acusados de se alinharem com as políticas neoliberais do Estado, apresentam aspectos contraditórios. Ao mesmo tempo em que defendem o processo de descentralização, desenvolvem políticas centralizadoras, como a imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação que limitam a real autonomia das escolas. (SANTOS, 2004, p.1149)

No relato de Sandra e Clara, revelam-se os inúmeros desafios de lidar com o teatro na escola, Sandra também relata a concepção que os alunos possuem da arte, como sinônimo de artes visuais:

*“[...] Eu faço uma pesquisa com eles, eu faço um levantamento prévio sobre o que eles querem aprender dentro daquela área, aí depois que a gente vai desenvolver os conteúdos, por exemplo: **eu fiz um levantamento prévio sobre o que é arte, eles não sabiam, diziam que arte era só a obra de arte de Leonardo da Vinci a Monalisa e as pinturas, né [...] aí o pessoal quer que a gente fique trabalhando teatrinho pro dia das mães, pro dia dos pais, se a gente for trabalhar só datas comemorativas, nós não vamos produzir e esses alunos vão sair daqui sem saber nada de novo [...]”**. (Sandra)*

*“[...] Eu procuro trazer o que vejo pra sala de aula [...] **Na verdade [...] teatro na escola a gente tem aquele tempo limitado [...] porque a gente tem que trabalhar as quatro modalidades em arte [...] e aí teatro acaba sendo o final [...]** (Clara) (Grifos meus)*

A arte é vista geralmente como específica de uma determinada forma artística, em detrimento de outras, no caso, o teatro, como observado na escola de Sandra. Em geral, esse fenômeno acontece principalmente no que se refere a práticas pedagógicas relacionadas com atividades de ilustração, recorte e colagem, decoração das escolas, apresentações em datas comemorativas, atividades que são caracterizadas como arte na escola e que assumem a posição de servir às outras disciplinas ou acontecimentos escolares. A escolarização da arte ainda não se estabeleceu de forma significativa nos espaços escolares. E se nesse campo curricular a arte ainda possui uma posição menos importante em relação aos outros componentes curriculares, a escolarização do teatro, muitas vezes, ocupa um espaço marginal em relação às artes visuais, já que se entende a arte na escola como sinônimo de artes visuais.

No entanto, algumas práticas se revelam diferenciadas, apesar das dificuldades encontradas na escola, como é o caso de Cacilda:

“[...] aí em 1998 eu fiz um trabalho com meus alunos sobre a história do Acre e aí a gente fez uma pesquisa, uma pesquisa sobre o Mapinguari, a mãe da mata, outros valores da cultura acreana, e com esse trabalho a gente conseguiu montar sete performances e aí com

esse trabalho em 1999 a gente participou da mostra de teatro pela Federação de Teatro do Acre, foi até no Cine Recreio – eu tenho o registro – e lá no Cine Recreio a gente fez a primeira mostra de teatro da escola e depois a gente não tinha nome do grupo de teatro naquela época; foi lá que surgiu o grupo também. De lá pra cá a gente vem desenvolvendo a mostra de teatro estudantil na escola”.
(Cacilda)

Cacilda encontra brechas para desenvolver seu trabalho com teatro: são táticas que a professora cria produzindo experiências significativas e abrindo novas perspectivas para a presença do teatro no cotidiano escolar. Tais táticas se relacionam, direta e indiretamente, com a construção dos gostos e preferências que Cacilda constrói durante sua trajetória como artista-docente.

5.4 A produção das preferências

Os três modos de produção cultural, a *arte erudita*, a *arte popular* e a *arte comercial*, agem na formação da percepção e da apreciação dos docentes, tornando-se fatores importantes para a construção de suas escolhas estéticas ou, em outras palavras, na constituição de seu gosto. Tal discussão se torna relevante na medida em que esses fatores são elementos significativos que interferem, mais fortemente, nos processos de formação de professores e professoras que não possuem formação inicial em arte em Rio Branco, conforme comenta Sandra sobre sua dificuldade de acesso ao teatro devido a sua condição social:

“[...] Na minha vida assim eu não tive acesso a peças de teatro, porque eu era uma criança pobre, eu trabalhei em casa de família muito tempo, quando consegui um emprego como professora, trabalhei na zona rural, passei vários anos trabalhando na zona rural, até hoje eu não tenho tempo de assistir peças. É muito legal, eu gosto [...]”. (Sandra) (*Grifos meus*)

No que tange ao teatro, outra discussão que se impõe diz respeito ao que é teatro e o que não é teatro, e os sistemas de legitimação social desses processos. A distinção é estabelecida no campo e a hierarquização dos tipos de teatro presentes no mercado, assim como as estruturas de percepção e apreciação desses produtos também é produzida no campo, pois:

Essa estrutura que se apresenta em todos os gêneros artísticos, e há muito tempo, tende hoje a funcionar como uma estrutura mental, organizando a produção e a percepção dos produtos: a oposição entre a arte e o dinheiro (o “comercial”) é o princípio gerador da maior parte dos julgamentos que, em matéria de teatro, de cinema, de pintura, de literatura, pretendem estabelecer a fronteira entre o que é arte e o que não é, entre a arte “burguesa” e a arte “intelectual”, entre a arte “tradicional” e a arte de “vanguarda”. (BOURDIEU, 2005, p.187)

Nesse sentido, o teatro é considerado pelas professoras como pouco acessível e, portanto distante de sua realidade social e de seus alunos:

*“[...] ano passado a gente pegou os alunos pra assistir X, quinta A e quinta B, **e os alunos estão sentindo falta, estão pedindo pra ir de novo [...]** e tem até um grupo de teatro que tá se formando na escola, um grupo de meninos pequenininhos, mas que adoram teatro, **eu tenho certeza que isso é fruto das peças que eles foram assistir na época, que eles gostaram, eles nunca tinham entrado no teatro antes, a maioria, na verdade, esse hábito de ir ao teatro na nossa periferia [...]** a **carência dos pais [...]** as **crianças têm muita vontade, mas eles dizem que é caro**, mas por que é caro? Porque eles não têm mesmo, né [...]”. (Márcia) (Grifos meus)*

No depoimento de Márcia, percebe-se que, as condições de acesso tornaram-se o principal problema para seus alunos. A importância da formação do espectador, por meio da ida ao teatro, se coloca como fator fundamental para a construção do gosto por essa arte pelos alunos. Observa-se, no depoimento dessa professora, a situação de marginalização cultural vivenciada por seus alunos, que, pelo fato de não terem acesso a espetáculos de teatro, são usurpados de seu direito a essa arte. Nessa perspectiva, o acesso a essa forma artística é tido como privilégio e não como direito, fenômeno inaceitável numa sociedade democrática (CÂNDIDO, 1995).

Já Clara constata a dificuldade dos alunos em frequentar o teatro e tenta estimular a filha a assistir aos espetáculos, afirmando a importância dessa atitude para que ela possa construir o gosto por essa forma artística:

*“[...] Em tudo eu queria estar, quando eu vim pro magistério [...] que a gente se encontrou **e sempre estávamos juntos, fazendo as apresentações, pra mim era bom, porque eu gostava, mas nem todo mundo gosta de fazer esse tipo de coisa [...]** De vez em quando vou ao teatro com a minha filha, o que faz com que ela **tenha cultura de ir ao teatro. Nossos alunos não têm cultura de ir ao teatro, eles acham caro**, nem ao cinema eles vão, é mais fácil ver em casa”. (Clara) (Grifos meus)*

A identificação pelo componente curricular arte na escola pode ser pensada a partir da perspectiva de que o gosto se constrói socialmente no contexto desses professores(as), interferindo também em sua prática pedagógica, fruto da sua formação cultural.

*[...] material vem depois porque você não precisa ter recursos caríssimos pra trabalhar teatro, **teatro dentro da sala de aula basta ter amor dedicação e paciência porque você já tem os dons, ai é fácil desenvolver**". (Ana) (Grifos meus)*

Percebe-se no relato de Ana a concepção de que o *jeito para a arte* é algo inato, necessitando apenas ser desenvolvido. De certa forma, tal pensamento desconsidera a necessidade da escolarização do teatro. Sobre a questão do *dom*, Hernandez comenta:

*[...] a lenda se impõe sobre a realidade, e leva a que se continue pensando que ser artista seja um dom recebido por alguns poucos eleitos. Disso decorre que o ensino de arte não seja necessário, pois quem não tiver o *dom do gênio* (de genes) não poderá chegar à categoria de artista. O curioso desse raciocínio (para chamá-lo de algum modo) é que é realizado pelas mesmas pessoas que consideram que qualquer indivíduo deva saber ler e escrever, ainda que muito poucos acabem sendo autores de referência. Mesmo assim, ninguém questiona a importância da aquisição de algumas bases sobre o conhecimento histórico, científico ou de cultura clássica durante o período de escolaridade básica, ainda que, depois, a maioria não venha a ser historiador, cientista ou latinista. Talvez uma possível razão para explicar essa avaliação diferente do conhecimento artístico em relação aos demais saberes seja o valor social acrescentado que se outorga à Arte e aos artistas. (HERNANDEZ, 2000, p.86).*

Sendo assim, nem todas as experiências com a arte, realizadas num espaço escolar, podem se configurar como ideais ou significativas para professores, professoras, alunos e alunas neste país. No entanto, não se pode perder de vista que, em muitos casos, essas experiências serão as únicas oportunidades de acesso à arte para crianças e jovens das classes populares. Tais experiências, que se caracterizam como processos de socialização secundária, podem não se constituir tão marcantes quantos os processos de socialização primária ocorridos na infância.

Todavia, estão longe de serem anulados como elementos impactantes nas trajetórias formativas de vários profissionais, inclusive das professoras participantes deste estudo, conforme os depoimentos analisados. Além disso, o contato com a arte na escola sofre modificações constantes, no decorrer de experiências vivenciadas em outros espaços e tempos, inclusive na própria universidade, como se percebe na narrativa de Clara:

“[...] da minha memória eu tenho poucas lembranças das minhas aulas de arte, quando eu era criança, quando a gente estudou artes, era totalmente diferente do que a gente trabalha hoje, eu estudei arte eram aqueles trabalhos manuais, aquelas pinturas, isso foi minha educação de artes, e aí por um longo tempo ela permaneceu, eu acho que [...] até eu chegar na faculdade, a minha visão de artes [...] porque eu nunca tinha tido nada que me preparasse para arte a não ser os trabalhos manuais, os artesanatos, e isso permaneceu no ensino fundamental [...] na época, era no primário”. (Clara)

Nesse ponto é necessário retomar alguns aspectos discutidos neste capítulo para que se possa caminhar na direção provisória de possíveis conclusões do trabalho. Assim, um dos aspectos significativos em relação ao quantitativo de docentes selecionadas para a realização das entrevistas foi, sem dúvida, o fato de todas serem mulheres. Esse fato foi problematizado, procurando-se compreender as representações sociais da figura feminina no campo da profissão docente, considerando os aspectos subjetivos das professoras, em relação com as configurações sociais que possibilitaram a constituição das identificações com a profissão docente.

Foram discutidos aspectos relacionados com os primeiros contatos com o teatro e as contribuições dessas práticas para o trabalho com o teatro na escola, assim como as práticas teatrais escolarizadas. Tais práticas foram analisadas nos depoimentos selecionados, considerando as concepções e experiências que as professoras produziram no seu processo de trabalho e como elas se reconheceram como professoras de arte, em seu trabalho com o teatro na escola.

Ao final, apresentaram-se algumas reflexões em torno dos fatores sociais que interferiram na produção dos gostos e preferências das professoras participantes desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida possibilita rápidos encontros com **mestres** que marcam para sempre a nossa trajetória. São os tesouros que alimentam o nosso coração:

Aracy Martins, Beth Barros, Brigitte Bentolila, Fátima Saad, Giselia Borges, Márcia Torres, Susana Saldanha, Yolanda Maltarolli...

O ponto de partida para o desenvolvimento deste estudo foi o interesse da pesquisadora por compreender de forma mais verticalizada o contexto em que se dava o trabalho, com o teatro, de professores e professoras do Acre. No entanto, ao longo de sua realização, percebeu-se que a discussão dessa problemática poderia contribuir para problematizar também os processos formativos e as práticas de professores e professoras que trabalham com o teatro escolarizado em outras regiões do país. Algumas questões foram levantadas no decorrer deste processo, a saber: como se tornam professoras e professores de arte os docentes de Rio Branco? Eles(as) se reconhecem como professores e professoras de arte que trabalham com o teatro? Possuem práticas teatrais fora da escola? Reconhecem essas práticas como um processo contínuo de formação docente?

O objetivo desta pesquisa, foi discutir sobre as razões pelas quais os professores e professoras que trabalham com a arte nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio que desenvolvem atividades teatrais, se tornaram professores desse campo, identificando e refletindo sobre o seu processo formativo, bem como as concepções que orientam seu trabalho.

Para discutir os processos de formação desses(as) professores(as) que trabalham com teatro em suas aulas de arte, foi necessária a construção de um primeiro cenário como marco inicial. O primeiro passo foi dado por meio da análise dos questionários que possibilitaram a elaboração de reflexões significativas sobre: quem eram esses docentes? Qual a área inicial de formação? Onde trabalhavam? Quais as escolhas de trabalho com a arte em sala de aula? Quais as expectativas sobre o seu trabalho na escola? Esse delineamento inicial trouxe à cena

determinadas características que passam invisíveis no cotidiano escolar. São processos construídos pelos(as) professores(as) em sua prática pedagógica, são afetos e histórias atravessadas em seus discursos sobre se tornar professor(a), maneiras de lidar com as dificuldades e desafios constantes da profissão. A arte se apresentou como elemento analisador para muitos desses docentes que foram de certa forma obrigados a assumir a função de professor(a) de arte na escola. No entanto observou-se a emergência de subjetividades móveis, maleáveis. Não se tratou de uma expedição em busca das identidades desses docentes, de se tecer diagnósticos sobre a competência de professores e professoras para lidar com a arte, com o teatro na escola, mas, sim, tratou-se dos atravessamentos que afetaram suas trajetórias formativas e suas histórias de vida e saber. O professor ou a professora de arte, como muitos se reconheceram, se autorizaram e criaram espaços de construção de saberes artísticos na escola. Surge a professora artista, a professora contadora de histórias, a professora intercessora de práticas teatrais na escola, possibilitando a construção de mundos compartilhados entre e ela e seus alunos. São Anas, Cacildas, Claras, Doras, Márcias e Sandras, atravessadas por suas histórias, que marcam a forma de lidar com a arte na escola, que marcam o desejo de continuar professora de arte, que transportam para seu cotidiano seus sonhos, expectativas e a vontade da arte e do teatro.

Nesse sentido, as análises dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Estaduais foram fundamentais para descortinar as concepções ali presentes e que, de certa forma, delineiam um tipo específico de professor de arte e de teatro. Também revelaram os abismos existentes entre as políticas públicas no campo do currículo escolar e as orientações curriculares dos cursos de formação de professores de arte, em suas linguagens específicas. Entretanto, não se nega que a elaboração de tais documentos e a própria presença deles na escola já constitui um avanço, na medida em que as concepções presentes em tais documentos podem, sem dúvida, alimentar frutíferas reflexões sobre as práticas dos docentes nas escolas. Consideram-se também esses documentos como dispositivos capazes de desencadear problematizações, inclusive sobre seu próprio conteúdo. Nesse sentido não se trata de “jogar fora a bacia com a criança dentro”, mas, ao contrário, descobrir novas maneiras de “dar banho na criança”. Em

outras palavras, a forma como se leem esses documentos, a maneira de se apropriar deles, torna-se elemento fundamental a ser pensado nas escolas.

Não se pretendeu dar respostas e soluções para os abismos historicamente construídos no campo da docência e da arte na escola. Tal pretensão é demasiadamente equivocada, na medida em que soluções únicas sobre este objeto constroem rótulos e julgamentos levianos sobre o trabalho de professores e professoras, seja em escolas, seja em universidades. Acredita-se, contudo, que as reflexões são necessárias e vitais para que os movimentos desacomodem os corpos, produzam ruídos e estremeçam as verdades, pois a construção de outras realidades mais dignas e solidárias na escola e na sociedade passa inexoravelmente pela problematização constante dos discursos naturalizados e instalados como verdades absolutas, no campo social onde a escola e a arte se inserem.

Muitas lacunas são deixadas nesta pesquisa, o que demonstra o quanto ainda é necessária a realização de pesquisas nessa área. Os processos de socialização foram discutidos e, sem dúvida trouxeram contribuições significativas para a compreensão da constituição das preferências das professoras e dos aspectos que marcaram e marcam suas trajetórias docentes. Todavia, existem aspectos que ainda estão longe de serem aquietados tais como: a discussão em torno das habilidades inatas dos indivíduos que dão margem, principalmente no campo artístico, a diversas concepções sobre o talento e o dom. Dito de outra maneira, concepções sobre o que se pode aprender e o que é inato. Não se pretendeu aqui esgotar esse assunto nem tampouco encerrar a discussão; ao contrário tal aspecto merece ainda ser amplamente investigado. De forma a que, quem sabe, com o benefício do tempo, possam a ciência e a arte descortinar de vez esse *véu de Isis*. Acredita-se que este lugar ainda não esteja suficientemente explorado; entre a capacidade de o sujeito aprender teatro e a possibilidade de ter ou não o talento. No entanto, tal aspecto não deve ser considerado como critério (principalmente o talento) para a validação da importância da arte na escola ou mesmo da aprendizagem e do aperfeiçoamento de atrizes e atores em escolas livres ou universidades. Mesmo aqueles que consideram a presença do talento como dispositivo de qualificação do desempenho artístico não descartam a importância do trabalho de formação do ator, que se traduz em aprendizagem. Esse fenômeno para o Acre é particularmente importante, e foi constatado também nesta pesquisa, na medida em que a história

da emergência das atividades teatrais nessa região traz uma tradição pautada no espontaneísmo do aprender fazendo, exclusivamente, sem espaços institucionais de aprendizagem dessa arte, seja na escola, na universidade, ou mesmo em escolas livres. Tal fenômeno necessita de uma investigação mais aprofundada, para que a distância entre os discursos construídos nesses espaços, ou seja, nos espaços dos fazedores de teatro e os construídos nas escolas e universidades seja encurtada.

Assim, ao definir-se um pouco mais o campo de investigação, foram analisados os depoimentos de professoras que trabalhavam com o teatro na escola. Consideraram-se suas experiências com o teatro e como tais experiências se configuraram em saber praticado no dia a dia da sala de aula. Tal discussão foi iniciada no quinto capítulo deste trabalho. O teatro escolarizado foi também apontado como categoria relevante, presente nos depoimentos das professoras, revelando as aproximações entre a literatura e práticas de letramento. As concepções sobre teatro reveladas nos depoimentos das docentes trouxeram contribuições significativas a partir da etnocologia, discutindo os conceitos de, espetacularidade presente nos eventos extracotidianos representados em situações como: ouvir histórias, por exemplo. Os eventos extracotidianos são representados por meio de ações em que os movimentos, gestos e atitudes das pessoas apresentam características pouco comuns em relação às práticas corporais observadas no dia a dia, por exemplo, quando pessoas se reúnem num espaço social para participarem de um acontecimento em que outro grupamento, ou mesmo um indivíduo, movimentam seu corpo com gestos que não utiliza usualmente em seu dia a dia, ou seja, um contador de histórias, ao narrar uma situação; um folguedo popular se apresentando numa praça; um espetáculo encenado no teatro, etc.

Longe de desconsiderar a formação inicial universitária, este estudo tem demonstrado que, tal formação também se constituiu como contribuição significativa nas histórias profissionais das professoras. No entanto, percebe-se também a relevância da presença do fazer teatral nas práticas de algumas delas, revelando outros espaços de formação para além da universidade.

O movimento realizado pela pesquisadora, durante o desenrolar deste estudo foi a tentativa de estabelecer um movimento contínuo de aproximação e distanciamento, entre os processos formativos do ator e do professor de teatro. Em outras palavras,

ao mesmo tempo em que se compreendem e discutem-se as especificidades do trabalho com o teatro realizado pelo docente na escola e a relação com um espaço específico de formação, ou seja, a universidade, ou mesmo a escola, também se considera que as experiências que esses docentes realizam fora dos espaços escolares, seja em ateliê, grupos de teatro (em suas *comunidades de práticas*), embora sejam espaços de educação informal, impactam os processos de formação desses docentes na escola.

As tangências e os abismos que fazem parte dos processos formativos artísticos e docentes se configuram como movimentos que, ao mesmo tempo em que distinguem estes dois espaços, revelam pontos de contato entre eles, desenhando peculiaridades inerentes ao campo do teatro e da educação. Não se pretendeu chegar a respostas definitivas sobre o tema, mas, sobretudo, apontar aspectos significativos que aproximam as experiências de quem aprende a ser ator e de quem aprende a ser professor de arte e trabalha com o teatro na escola, principalmente no que tange ao fazer artístico, ou mais especificamente, ao fazer teatral.

Nesse sentido, o teatro apresentou-se como um episódio relevante na narrativa das professoras sobre o contato com o teatro. Em suas trajetórias foi possível focalizar esse aspecto, a partir das experiências dessas professoras com a literatura oral em sua dimensão espetacular, ou seja, caracterizada por uma leitura coletiva destinada a um público. Também foi possível ensaiar aproximações com as experiências narradas por essas professoras numa dimensão estética e afetiva, isto é, o olhar da pesquisadora, em muitos momentos, tornou-se cúmplice e produtivo, participante em alguns relatos que também tocaram sua própria história.

Algumas questões podem ser indicadas como dispositivos de análise para os processos formativos de docentes que trabalham com o teatro neste país, seja na escola ou fora dela, seja formando professores para educação básica, como professores formadores artistas, seja formando artistas que trabalham com o teatro em comunidades e praças, em teatros e igrejas. É sempre necessário considerar a

pergunta lançada por Jurij Alschitz ²⁶pedagogo de teatro russo: *Qual é o meu teatro?* Em outras palavras, o que é o teatro para cada um? E porque é importante trabalhar com teatro, fazer teatro e, principalmente, continuar com o teatro? Tais perguntas são a bússola necessária a todo aquele que se dedica e acredita na importância do teatro para o ser humano, seja artista ou professor, percebendo a capacidade dessa arte em provocar encontros, preencher lacunas, tocar vidas, possibilitando a mudança da realidade, a partir do ato generoso de compartilhar a cena com o outro.

A construção da prática do ator e do professor passa por questões profundas sobre o processo de composição de sua própria vida, de sua vida na arte, do diálogo entre vida e docência, docência e teatro. Em outras palavras, do se construir professor de arte e pensar nas marcas que a arte imprimiu para a produção de suas subjetividades. É necessário pensar em formação no sentido mais amplo, na formação humana, num movimento de ida e volta para si e para o outro, ou seja, se voltar para si para a própria história para seu percurso e perceber as inúmeras composições possíveis para se chegar aonde temporariamente se localizam, construindo-se na própria estrada, junto com o outro, pois as trajetórias são sempre compartilhadas e ganham significado a partir da relação com o outro. Nesse sentido, a estrada é o caminho que é construído, mas ela também constrói o sujeito.

Teatro trata de vidas humanas em relação, jogo, conflitos, afetos. Teatro é uma arte prática, experiencial, que estabelece, inexoravelmente, uma interface com as vidas humanas. Grotowski diz que o teatro possibilita encontros: encontro consigo, encontro com o outro, encontro com a vida, pois não há nada mais humano do que viver. Quando este autor define o encontro como a essência do teatro, toca no que é demasiadamente humano. Possibilitar encontros não deveria ser só o desafio da arte, mas da arte e da ciência, do teatro, da universidade e da escola, como espaços que pudessem produzir singularidade, se opondo aos processos de homogeneização que se estabelecem a todo o momento, conduzindo ao

²⁶ Questão elaborada por Jurij Alschitz como tema para a criação de cenas individuais, por ocasião da oficina; "Treinamento do ator para a educação e no teatro profissional" - realizada no ECUM- Centro Internacional de Pesquisa sobre a Formação em Artes Cênicas, em Belo Horizonte, outubro de 2010.

engessamento de práticas artísticas e pedagógicas, impedindo que olhares atentos possam se deslocar para além dos muros da escola e da universidade, considerados como locais exclusivos de formação. Nesse sentido, espera-se com este estudo contribuir com as reflexões sobre os processos de formação de professores e professoras que pretendem trabalhar com o teatro na escola.

Referências

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Gerência Pedagógica e Curricular do Ensino Fundamental. *Referencial curricular de arte*. Rio Branco, 2004.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: referências curriculares*. Rio Branco, 2006.

ALMEIDA JUNIOR, J .S. O estágio curricular e a formação do artista docente. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2010, São Paulo. *Anais de Congresso*. Disponível em: <www.portalabrace.org>. Acesso em: 26 de novembro de 2010.

ALEIXO, E. A. *Leitura de obras artísticas na escola: percursos metodológicos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/data.

ASLAN, O. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, A. M. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1989.

BARBOSA, A. M. *Arte - educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1985.

BARBOSA, A. M. (Org). *Arte - educação: leitura no subsolo*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARTHES, R. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1988.

BELICO, D. L. S. *A formação de atores em Belo Horizonte: saberes em movimento*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. [1966]. *A construção social da realidade*. 25ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BIÃO, A. *Etnocenologia e a cena baiana: textos resumidos*. Salvador: P&A, 2009.

BORGES, C. M. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M. et al. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. Cap. 3, p. 83-121.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (10): 3-15, dez.1989.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.(Orgs.). *Escritos da educação*. Petrópolis: 9ed. Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (5ª a 8ª séries): Arte. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (Ensino Médio): Linguagens, códigos e novas tecnologias. Brasília, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 a.

BRASIL. *Resolução nº 2*, de 19 de fevereiro de 2002b.

BUENO, K.M.P. *As habilidades humanas: formas de compreensão e processos de constituição*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, F. L. de. *Dialogando com o teatro em arte-educação: estética, linguagem e professores em formação*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, PUC, Rio de Janeiro, 1999.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. *Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI - XVIII)*. Rio de Janeiro. Casa da Palavra, 2002.

CHERVEL, André. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, p. 177-229.

COURTNEY, R. [1968] *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DESGRANGES, F. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES, F. Práticas teatrais e formação de espectadores. In: _____. *Pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003. Cap.3, p.45-89.

EVANGELISTA, A. A.M. *Escolarização da Literatura entre ensinamento e mediação cultural: formação e atuação de quatro professoras*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M.L.P.B. *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Líber, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GAMA-KHALIL, M. M. O espaço do fantástico como leitor das diferenças sociais: uma leitura de "O homem cuja orelha cresceu". *O eixo e a roda*, Belo Horizonte, v.17, p.89-102, 2008.

GASSNER, J. *Mestres do teatro I*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIL, J. P. A. Implicações metodológicas da teoria crítica na pesquisa com teatro e educação. In: CORRÊA, Ayrton D.(Org.). *Ensino de artes: múltiplos olhares*. Ijuí: Unijuí, 2004. p 175-193.

GRAZIOLI, F. T. *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor*. Passo Fundo: UPF, 2007.

GROTOWSKI, J. *Em busca de um teatro pobre*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HENRIQUES, M. *Nós do morro – percurso, impacto e transformação: o grupo de teatro da favela do Vidigal*. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Uni-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

HERNANDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

KOUDELA, I. D. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. Sobre a lição. In: LARROSA, J. *Pedagogia Profana*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.139-146.

LOBO, A. M. F. O saber teatral no cotidiano escolar: práticas possíveis. In: *Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação da ULBRA* [CD-ROM]. Canoas, 2004. Anais eletrônicos.

LOBO, A. M. F. O teatro chegou na escola? In: Multiplicidade e Diversidade. 7º. SEMINÁRIO CAPIXABA SOBRE O ENSINO DA ARTE E 2º. ENCONTRO PÓLO ARTE NA ESCOLA/UFES, Vitória. *Anais do Seminário*. p.49-54, 2007.

LOBO, A. M. F. *Educação ambiental: inventando outras articulações com o meio ambiente*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1159-1180, 2004.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.9, p.51-75, 1998.

MARCONI, M.de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARINHO, M. Tatu bota tumati: escrita, memória e formação do professor. In: PAULINO, G.; COSSON, R. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

MARQUES, M.do P. S. C.. *A cidade encena a floresta*. Rio Branco: Edufac, 2005.

MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, M. do C. O pensar e o fazer artísticos na formação de professores. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.1, p.96-116, jan.2005/jun.2005.

MINAYO, M. C.de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. M.M. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NUNES, C. A sina desvendada. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.2, p.58-65, dez.1985.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PEREGRINO, Y. R. & SANTANA, A. P.de. Ensinando teatro: uma análise crítica da proposta dos PCN. In: PENNA, M. et al. (Org.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

POSSENTI, S. Apresentação da análise do discurso. In: *Glotta*. S.José do Rio Preto, Unesp, nº12, 1990.p.45-59.

PRADIER, J.M. A.Etnocologia: textos selecionados. In: GREINER, C.; BIÃO, A. (Org.) *Etnocologia*. São Paulo: Annablume, 1999. p.23-29.

PRADO, D. de A. *Teatro de Anchieta a Alencar*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

RAMOS, M. E. de M. *O currículo de educação artística nas escolas de primeiro grau da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,1996.

RANCIÈRE, J. El espectador emancipado. Traducción de Ariel Dilon. In: RANCIÈRE, J. *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago, 2010, p.7-27. Título original: Le spectateur emancipe.

REVEL, J. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROUBINE, J.J. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

RYNGAERT, J.P. *Introdução à análise do teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAMPAIO, M.M.F. Fracionamento, classificação e homogeneização: princípios explicativos. In: SAMPAIO, M.M.F. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: Educ, 1998. Cap. 4, p. 239-295.

SANTANA, A. P.de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1145-1157, Set/Dez.2004

SILVA, C. A. *Aprendizagem, teatro e vida*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- graduação em Educação, PUC, Rio de Janeiro, 1998.

SILVA, M. L. R. da. *Grupos teatrais estudantis: possibilidades educativas e valorização das dimensões artísticas em propostas e experiências do teatro iniciado na escola*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, S. A. da. *Literatura e Diversidade : Fios e Desafios para Inclusão*. UEMG. *Relatório de Pesquisa FAPEMIG*, Belo Horizonte, 2010.

SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, H. S. *Eu conto, tu lêes, nós construímos: o narrador e o leitor em Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995.

SOARES, H. S. *Leitores numa terra distante: Práticas de leitura no Acre*. 2007. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M. et al. (Org.). *A escolarização da leitura literária*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

STAM, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.

STANISLAVSKY, Constantin. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

TANURI, M. L. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n.14, p.61-88, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, M & LESSARD, C. *O trabalho docente*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, I. A.de C.; PRAXEDES, V. L.; PÁDUA, K. C. *Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TROJAN, R.M. 2004. Estética da sensibilidade como princípio curricular. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.122, p.425 -443.

ZILBERMAN, R. Memória entre oralidade e escrita. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO / FAE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Professor (a).

Com a aplicação desse questionário, pretendemos identificar os docentes que trabalham com o teatro em suas aulas de Arte. Caso você se enquadre nessa característica, serão realizadas posteriormente entrevistas com o objetivo de compreender as concepções teóricas que subsidiam sua formação.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar a formação inicial e contínua dos docentes que trabalham com o teatro em suas aulas de Arte, nas escolas públicas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio da zona urbana de Rio Branco/Acre.

Antecipadamente agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Andréa Maria Favilla Lobo (Doutoranda),

Prof^a. Dra. Aracy Alves Martins (Orientadora)

Nome:

Escola:

Telefone para contato:

Responda às perguntas abaixo marcando **X** na resposta correta:

1) Qual a sua formação profissional? Preencha a habilitação ao lado do Curso.

() Curso Superior em Arte: _____

() Superior em outra área: _____

() Magistério

2) Na Rede Estadual de Ensino qual a sua situação funcional?

() Contratado (a) por tempo determinado

() Efetivo (a)

3) Há quanto tempo leciona Arte na Escola? (Caso atue em mais de uma escola, escolha a escola em que atua há mais tempo com o ensino da Arte).

() Até um ano

() De 2 a 5 anos

() De 5 a 10 anos

() Mais de 10 anos

4) Com quais das Linguagens artísticas abaixo você trabalha com mais frequência em sala de aula: (numerar por ordem de maior frequência)

() Artes Visuais

() Dança

() Música

() Teatro

5) Você trabalha com Teatro na Escola fora do horário reservado para as aulas de Arte?

() Sim, com um grupo de teatro: _____

() Sim, com projeto extra- curricular: _____

() Não

6) Você pretende continuar lecionando Arte na Escola?

sim

não

talvez

Por quê?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andréa Maria Favilla Lobo (Doutoranda)

Prof^a. Dra. Aracy Alves Martins (Orientadora).

Roteiro para Entrevistas

1- Entrevista Narrativa

A questão gerativa narrativa tem a finalidade de estimular a narrativa principal do entrevistado:

QUESTÃO GERATIVA

Eu gostaria que você me contasse a história de como se tornou professor(a). A melhor forma de fazer isso é começar pelas experiências vividas inicialmente na escola, como aluna(o), e, então, contar todos os fatos que aconteceram, um após o outro, até o dia de hoje. Tudo o que for importante pra você me interessa, não tenha pressa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andréa Maria Favilla Lobo (Doutoranda), Prof^a. Dra. Aracy Alves Martins (Orientadora).

2- Entrevista Episódica

O foco continua sendo a produção de uma narrativa como característica fundamental do processo de investigação, em que nossos sujeitos narram suas histórias, no entanto, a entrevista episódica possibilitará focalizar a narração em torno de um determinado episódio na vida dos docentes, no caso, o teatro.

Nesta nova entrevista vou pedir algumas vezes pra você contar pra mim, situações em que teve experiências com o teatro em sua vida.

- 1-Gostaria que você se recordasse do seu primeiro contato com o teatro, como foi?
- 2- Você poderia contar pra mim quando e como o teatro esteve presente em sua vida?
- 3- Em sua opinião, suas experiências com o teatro contribuem com o seu trabalho na escola? Como?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andréa Maria Favilla Lobo (Doutoranda), Prof^a. Dra. Aracy Alves Martins
(Orientadora).

3- Entrevista Semi-estruturada

- 1) Quais os principais motivos que influenciaram sua escolha profissional?
- 2) Durante sua formação inicial, quais os temas que mais lhe interessavam no Curso?
- 3) Durante quanto tempo ministrou aulas como professor(a), considerando o curso universitário para o qual é licenciado(a)? Qual foi essa formação inicial? Como você considera essa experiência?
- 4) Como foi a mudança para exercer a função de professor(a) de arte na escola? Que circunstâncias o(a) levaram a mudar?
- 5) Pra você, quais são os principais requisitos para um(a) professor(a) trabalhar com teatro na escola?
- 6) Há quanto tempo trabalha com teatro na escola? Você participou de algum curso na área de teatro durante esse período? como foi?
- 7) Você se considera um(a) professor(a) de arte ou um(a) professor(a) da área para a qual é licenciado(a)? Por quê?
- 8) Participa de algum grupo teatral? Qual? Caso participe, acredita que essa experiência contribua com seu trabalho docente na escola? Por quê?
- 9) Quais são suas expectativas em relação ao trabalho que desenvolve hoje na escola ?
- 10) Quais atividades que desenvolve nas aulas de teatro? Dê exemplos.
- 11) Qual a Importância do teatro na escola?

APÊNDICE C

Você pretende continuar lecionando arte na escola? Por quê ?

Respostas “sim”

Docentes	Respostas
1	Porque já estou nesta área há bastante tempo, a experiência é excelente e penso que podemos mudar o homem através da arte.
2	É uma disciplina muito abrangente,[...] quem trabalha arte, trabalha religião. É muito vasta. Resgatar nossos conhecimentos históricos.
3	É uma área interligada à História, e pretendo fazer uma especialização na área.
4	Pretendo continuar lecionando Arte na Escola, pois é uma disciplina muito interessante, me identifiquei muito com a mesma e tenho a certeza de que tenho muito a contribuir para o aprendizado dos alunos.
5	É uma disciplina que eu gosto, me identifico e procuro fazer o melhor. Eu sei que a UFAC oferece o curso de Artes, mas os professores que são formados em Letras que atuam nesta área e têm algum conhecimento não devem ser deixados de lado. A formação acadêmica nem sempre é sinônimo de capacidade.
6	Porque estou descobrindo coisas novas que estão me alegrando muito.
7	Porque ainda significa uma atividade agradável para se trabalhar na escola.
8	Era o que mais eu gostaria de fazer na época que fiz a faculdade, mas aqui em Rio Branco não tinha esta área. Hoje me encontro na sala ministrando o que gosto de conhecer: um pouco de Arte.
9	Entre as demais disciplinas com que mais me identifico. Além disso tenho algumas habilidades na área.
10	Porque é uma área em que tenho um certo conhecimento, pois, quando cursei pedagogia na grade nova, artes foi um destaque, pois todo material tenho guardado com muito carinho, pois é a fonte de informações que preciso para fazer repasse para meus alunos. Obs.: O material é muito bom.
11	Como estou trabalhando com o ensino médio, a área que me permite trabalhar é essa, além de gostar também.

12	Porque é uma disciplina em que a gente se aprimora muito. Muito proveitosa e tem sempre coisa nova para apresentar.
13	Eu me identifico com a disciplina gosto dos conteúdos, apesar de sentir dificuldades para trabalhar com algumas linguagens, pois não tenho formação em arte.
14	Através das aulas sinto-me realizada, e aprendo coisas novas também com meus alunos [...] amo de paixão minha profissão.
15	Faço parte do quadro, há bastante tempo, [...] sou reconhecida como professora de Arte da Escola X.
16	Estou concluindo uma especialização em Metodologia do ensino de Arte, e pretendo colocar em prática o que aprendi no curso.
17	A disciplina de Arte nos dá várias formas de expressar com várias linguagens diferentes.
18	Porque eu me identifico com o conteúdo a ser ministrado, além de que já organizei algumas experiências que julgo ser importantes para se ser professor de arte, visto que é uma disciplina muito desacreditada por parte dos alunos e demais profissionais da escola. Precisamos de professores competentes nesta área e esta competência creio vir pelas experiências adquiridas através da socialização de conhecimentos adquiridos com pessoas da área.
19	Vou continuar trabalhando na área porque me identifico e estou fazendo minha segunda graduação, sendo em Artes Visuais.
20	Porque por meio da disciplina é possível desenvolver no aluno competências nas diversas linguagens da área de Artes, fazendo com que o educando desfrute, valorize e entenda os bens artísticos, povos e culturas produzidos ao longo da história.
21	Porque é uma área envolvente, fascinante, e por uma questão de prazer...
22	Porque é uma disciplina boa de se trabalhar, mas torna-se boa de se trabalhar a partir do momento que temos materiais necessários e uma formação continuada para os professores.
23	Porque é uma disciplina que a maioria dos alunos gostam e há grande interação entre nós (professor/aluno). A maior dificuldade enfrentada é a carência de material para o aluno e de suporte para a professora, [...] temos que tirar do bolso, se quisermos fazer um trabalho de melhor qualidade.
24	Porque me identifico com a arte. Eu pretendo fazer alguns cursos de arte, como teatro, dança e música.

25	Eu gosto do que eu faço. Realizo meus objetivos.
26	Porque não pretendo mudar, já estou anos trabalhando.
27	Gosto muito, me identifico
28	<p>Gosto da área de Arte, principalmente, quando os projetos que idealizo são bem aceitos pelos alunos.</p> <p>Desde quando eu era aluna no ginásio, sempre gostava de realizar os trabalhos, especialmente de desenho. Depois, me identifiquei com a área de teatro, pois, eu precisava me libertar da timidez e, assim, “encarar” melhor uma sala de aula.</p> <p>Hoje , me divirto com as esquetes produzidas pelos alunos e de como fazem bem para o crescimento e a saúde mental dos mesmos.</p> <p>A cada nova experiência em Arte, percebo a necessidade de um espaço físico adequado para a melhor qualidade no processo da aprendizagem.</p>
29	Eu me identifico com a área, e por este motivo estou cursando nova graduação para poder atender às necessidades curriculares e extra curriculares.
30	Através do teatro, também podemos cultivar nossa vivência, nosso passado e a sabedoria que está constituída em cada ser. A sensibilidade. Ensinar, divertindo, brincando. Podemos projetar pessoas mais conscientes. Aprender a arte de improvisar, [...] a concentração é o papel fundamental para a vida do ser humano.
31	Eu gosto e aprendo muito com os alunos.
32	Porque sempre gostei, pena que não existia este curso em Cruzeiro do Sul – Acre, onde eu morava.
33	Por ser uma disciplina que me identifica. A escola tem nos proporcionado liberdade para trabalhar, dando incentivo e apoio no sentido de material.
34	Eu me identifiquei muito com a arte e sempre que posso faço cursos, participo de palestras e outros.
35	Porque é uma disciplina que gosto, mas encontro dificuldade em material para trabalho.
36	Sou professor de história e vejo que arte é história também, [...] gosto da disciplina e vejo que ela contribui para minha formação.

Respostas “não”

Docentes	Respostas
1	Porque pretendo trabalhar com orientação vocacional (psicologia) e aconselhamento.

Respostas “talvez”

Docentes	Respostas
1	A arte entra como uma complementação à carga horária, mas me identifico bastante.
2	Estou no final de carreira (25 anos).
3	Porque estou na fase de aposentadoria.
4	Porque existe uma grande dificuldade de professores formados nesta área.
5	A minha área é história. Só trabalharei com artes, caso a minha carga horária não se complete. Outra disciplina que também estou trabalhando é ensino religioso. Fica complicado trabalhar todas essas disciplinas em turmas diferentes. No início tive mais dificuldades: por falta de material, interesse dos alunos; entre outros. Hoje, trabalho tanto Artes Visuais, Música, Teatro, como também Dança. Não dou preferência a nenhuma, tento manter a proposta curricular.
6	Porque talvez mude de Área de trabalho na escola.
7	Porque não tenho habilitação em Artes, e sim em Língua Portuguesa, [...] gostaria se fosse dado um treinamento, pois a experiência prática do trabalho em Arte causa uma certa dificuldade, [...] a parte teórica fica mais fácil.
8	Devido não ter especificação na área, não sei se a SEE permitira continuação de pedagogos nesta disciplina. Gosto muito de trabalhar arte, percebo a necessidade dos adolescentes em se comunicar de forma mais descontraída, de forma a repassar suas verdadeiras necessidades e aptidões e desejos sem repressão.
9	Devido à aposentadoria.
10	A escola não dá muito incentivo e os espaços disponíveis não são bem estruturados para a prática da disciplina.

ANEXO A

**RELAÇÃO GERAL DAS ESCOLAS DE RIO BRANCO/ESTADUAL E MUNICIPAL
ZONEAMENTO I**

N.º	Escola	Modalidade	Endereço	Diretor(a)	Origem	Telefone
01	Alexandre dos Santos Leitão	Educação Infantil	Av. Epaminondas Jacome – Centro	Ciselda Bonfim Bezerra	Estadual	224-6099
02	Bem-te-vi	Educação Infantil	Conj. Esperança – Floresta	Francisca Monteiro de Souza	Estadual	227-5547
03	Centro de Ensino Especial Dom Bosco	Ensino Especial	Rua Dom Bosco – Bosque	Rosilda Moura de Souza	Estadual	228-1282 / 224-1983
04	Creche Sagrado Coração	Creche	Rua Floriano Peixoto – Próx. a Pol. Federal	Mª de Fátima R. Albuquerque	Municipal	
05	Dom Glocondo (EI)	Educação Infantil	Conj. Guiomard Santos - Bosque	Marileide de Lima Souto	Municipal	223-3721
06	Francisco Salgado Filho	Fundamental 1ª a 4ª	Rua Omar Sabino - Esperança	Mª da Conceição Ferreira	Estadual	226-1246/226-4271 9986-7895
07	Georgete Elian Kalume	Educação Infantil a 4ª	Av. Epaminondas Jacome	Ionides Moura dos Santos	Estadual	223-5239
08	Humberto Alencar Castelo Branco	Fundamental 1ª a 4ª	Rua do Aviário - Próximo a SEPRO	Mª Alice Souza de Melo	Estadual	224-8527 / 223-1930
09	Irmã Maria Gabriela	Educação Infantil e 1ª a 4ª Série	Rua rio Grande do Sul - Preventório	Marieda Ferreira de Souza	Municipal	223-1031
10	Luiza Batista de Souza	Fundamental 1ª a 4ª	Conjunto Esperança II Q/13 – Floresta	Maria Lúcia dos Santos da Silva	Estadual	226-3063
11	Madre Elisa Andreoli	Educação Infantil e 1ª a 4ª Série	Rua Piauí S/N - Dom Glocondo	Expedita Gomes Teles	Municipal	223-4693
12	Maria Chalub Leite	Educação Infantil, 1ª a 8ª Série	Bairro Nova Estação	Luiz Altino de Oliveira	Estadual	226-3255
13	Menino Jesus	Educação Infantil	Av. Marechal Deodoro - Centro	Jeanne Aberxa A. Silva Nobre	Estadual	224-1143
14	Monteiro Lobato(EI)	Educação Infantil	Conj. Bela Vista - Floresta	Rosamara Silva Souza	Municipal	227-8866
15	Neutel Maia	Fundamental 1ª a 8ª	Av. Nações Unidas	Jussara Bonfim do Nascimento	Estadual	223-1783/9985-7126
16	Padre Diogo Feijó	4ª a 8ª Série	Rua rio de Janeiro - Floresta	Francisca de Souza Costa	Municipal	227-4234/227-8893
18	Samuel Barreira	Fundamental 1ª a 4ª	Conjunto Guomard Santos – Bosque	Célia Maria dos Santos	Estadual	2235171/ 223-2690
19	Colégio Acreano	Fundamental 5ª a 8ª	Rua Benjamin Constant – Centro	Roseli Costa	Estadual	3224-1230
20	Colégio Estadual Barão de Rio Branco	Ensino Médio	Av. Getúlio Vargas N.º 234 - Centro	Uélido Miranda Gurgel	Estadual	9979-2287
21	Dr. Mário de Oliveira	Fundamental 5ª a 8ª	Trav. Guaporé – Cerâmica	Andréa Cristina Sena de Araújo	Estadual	3224-2229
22	Humberto Soares da Costa	Fundamental 5ª a 8ª e Ensino Médio	Trav. Riachuelo - José Augusto	Selémias Barros da Silveira	Estadual	3223-6195/224-5316
23	José Rodrigues Leite	Ensino Médio	Av. Benjamin Constant N.º 493	João de Souza Lima	Estadual	3224-2348

ZONÉAMENTO II

N.º	Escola	Modalidade	Endereço	Diretor(a)	Origem	Telefone
01	Alcimar Nunes Leitão	Fundamental 5ª a 8ª e Ensino Médio	Conjunto Universitário	Mª Rita Paro de Lima	Estadual	9985-8097 / 229-4408 229-1914
02	Álvaro Vieira da Rocha	1ª a 8ª	Rua do estudante - Conquista	Nilza Barros de Oliveira	Municipal	228- 3556/228-6572/9984-8562
03	Anice Dib Jatene	1ª a 4ª	Rua Valdomiro Lopes - Geraldo Fleming	Francisco Melo de Carvalho	Municipal	228-6665
04	Aracy Cerqueira	1ª a 8ª Série	BR - 364 Km 06	Marina Ferreira da Costa	Estadual	229-4544
05	Armando Nogueira	Ensino Médio	Estrada Dias Martins	Cezar Vieira Fidelis	Estadual	9985-5656/227-7639
06	CEADV - Profª Nilza Amorim Barbaosa	Ens. Especial (cegos)	Rua Omar Sabino - Est. Experimental	Luiz Augusto Cassiano Braz	Estadual	3226-1831 / Res. 3229-1036
07	Chizarubina Leitão Abrahão	Educação Infantil	Conj. Manoel Julião - Dist. Industrial	Teima Maria Santina Barquete Chaves	Estadual	9986-2920 / 227-1751
08	Darcy Vargas	Educação Infantil a 4ª	Estrada Dias Martins - Prox. A CILA	Rocilda Batista da Silva	Estadual	229-2744 Res. Diretora
09	Dr. João Aguiar	Fundamental 5ª a 8ª e Ensino Médio	Conjunto Manoel Julião	Giulane Maura Araújo de Oliveira	Estadual	227-5409/228-1671/226-1499
10	Francisca Aragão - El	Educação Infantil	Rua da Côrquista - Geraldo Fleming	Rosângela Mª de a castro	Municipal	228- 6556
11	Gumerindo Bessa -	Creche	Conjunto Universitário III - Distrito Industrial	Miracele Pereira Leitão	Municipal	229-2015
12	Ilika Maria de Lima	Fundamental 1ª a 4ª	Bairro Mocinha Magalhães	Aicrene Bandeira da Rocha	Estadual	229-4159/227-5612
13	Ione Portela da Costa casas	Fundamental 1ª a 4ª	Rua Belém - Nova Estação	Sônia Mª Barbosa de Almeida	Municipal	226-4279
14	José Sales de Araújo	Fundamental 1ª a 4ª	Conjunto Universitário II	Mª Marta Ferreira dos Reis	Estadual	227-4524/ 229-4141
15	Lourival Sombra	5ª a 8ª Série	Conj. Tangará - Est. Experimental	Regina Norma de A. Rosas	Municipal	227-8877/2264051
16	Maria Olívia de Sá Mesquita	Educação Infantil	Conj. Tucumã - Dist. Industrial	Maura Celeste Souza de Oliveira	Estadual	229-4271/ 9984-1972 229-2934
17	Natalino da Silveira Brito	Fundamental 1ª a 4ª	Estação Experimentais 9	Francisca Avelino da Rocha	Estadual	226-1575
18	Padre Peregrino Carneiro	Fundamental 1ª a 4ª	Q -W Conjunto Tucumã	Damião Antonio H. de S. Barros	Municipal	229-6288
19	Raimundo Gomes de Oliveira	Fundamental 1ª a 8ª	Conjunto Tucumã II - Q/N	Eluzimar Alencar Almeida	Estadual	9986-1992/229-1339 9986-4471/ 229-3334
20	Senador Adalberto Seiva	Fundamental 5ª a 8ª	Conjunto Tucumã	José Edilson Paiva Feitosa	Estadual	229-5095 229-1197
21	Sheila Maria Mendes Nasserala	Educação Infantil	Conjunto Tangará	Irene Lima de Holanda Oliveira	Estadual	229-4503 226-4335
22	Terezinha Kalume	Educação Infantil	Conj. Rui Lino - Dist. Industrial	Maria Gabriela Oliveira Ribeiro	Estadual	9987-4181 / 229-3255
23	Valdiva de Castro Santos	Educação Infantil	Conj. Universitário - Dist. Industrial	Maria de Fátima da Silva Fonseca	Estadual	229-3252

ZONEAMENTO III

N.º	Escola	Modalidade	Endereço	Diretor(a)	Origem	Telefone
01	Alfonso Pinto de Medeiros	Educação Infantil, 1ª a 4ª	Rua Adalides Gallo – P. de Castro	Rda Nonata Ferreira Gomes	Municipal	225-4623
02	Almada Brito	1ª a 4ª	Calafate	Maria Margarida da S. Melo	Estadual	9972-9618
03	Angelina Gonçalves de Souza	Educação Infantil	Rua P. Q. – 49 - Esperança	Josana Saldanha pereira	Municipal	227-2276
04	Aurea Pires Monte de Souza	Fundamental 1ª a 8ª	Bairro Aeroporto Velho	Alaide Gomes Horácio	Estadual	9984-2096 225-4660/92011975
05	Ayrton Senna	Fundamental 1ª a 4ª	Bairro Ayrton Senna	Lucila Ferreira	Estadual	242-1683
06	CEES	Ensino Especial	Sobral	Arlene Maria Gurgel da Silva Andrade	Estadual	242-0653
07	Cífinio Brândão	Fundamental 3ª a 8ª	Estrada da Floresta	Jaqueline de Oliveira Guimaraes	Estadual	9211-8083
08	Flaviano Flávio Batista	Fundamental 1ª a 4ª	Rua R. Grande do Sul - Aeroporto Velho	Oldenor Gonzaga de Oliveira	Estadual	225-4672/9987-8288
09	Françisco Augusto Bacurau	Fundamental 1ª a 4ª	Rua Senador Guilmard – Vila Betel	Suely Lemos B. De O. Rosas	Municipal	225-5009
10	Françisco de P. Oiticica Filho	Fundamental 1ª a 4ª	Rua primavera – Bahia Nova	Levina Mª Felix de Farias	Municipal	242-2195
11	Frei Peregrino de Lima	Educação Infantil	Bairro Aeroporto Velho	Patrícia de Figueiredo Bitencourt Nunes	Estadual	225-4674
12	Frei Tiago Maticoli	Fundamental 1ª a 4ª	Rua Mendes Sá – Bahia	Nazaré Fernandes da Silva	Estadual	242-2243
13	Hélio Melo	Educação Infantil	Calafate – rua principal	Ana Luce Moreira Rockenbach	Estadual	9971 4714
14	Heloisa Mourão Marques	Ensino Médio	Rua R. Grande do Sul - Aeroporto Velho	José Jocilem Crisostomo Gomes	Estadual	224-1142 9986 4328
15	Henrique Lima	Fundamental 5ª a 8ª e Ensino Médio	Calafate – prox. à Igreja Católica	Jair Moura de Souza	Estadual	225-1201 9978-2512
16	Hilda Braga - Creche	Creche	Conj. Valdemar Maciel - Calafate	Menilce Anônimo da Silva	Municipal	
17	João Paulo I	Fundamental 1ª a 4ª	Rua de Sobral	Aida da Silva Dlogenes	Estadual	242-1530 / 9991 5549
18	João Paulo II	Fundamental 1ª a 4ª	Bairro João Eduardo	Maria da Conceição de Araújo	Estadual	225-4608 9979-5217
19	José Potyguara	Fundamental 1ª a 4ª	Rua Principal - Calafate	Valéria Daniel da Silva	Municipal	225-1414
20	José Ribamar Batista	Ensino Médio	Rua Rio Grande do Sul	Jansiléia Costa da Silva	Estadual	9223 9917
21	Juvenal Antunes	Fundamental 1ª a 4ª	Conj. Valdemar Maciel - Calafate	Lucila Lima Santiago	Municipal	228-4543
22	Maria José Reis - Creche	Creche	Rua Iolanda Lima – Plácido de castro	Nereida Gomes de Oliveira	Municipal	225-4155
23	Maria Raimunda Balbino	Fundamental 1ª a 4ª	Bairro Palheiral	Rosenilda Evangelista Pacifico	Estadual	242-0165/9994 3658
24	Mariida Gouveia Viana	Fundamental 5ª a 8ª	Bairro João Eduardo	Onildo Ximenes Muniz	Estadual	9978-0313/242-0166
25	Minas Gerais	Educação Infantil, 1ª e 2ª	Final da estrada da Floresta	Lucilene Assis e Silva	Estadual	242-2147

ZONAMENTO IV

N.º	Escola	Modalidade	Endereço	Diretor	Origem	Telefone
01	Berta Vieira de Andrade	Fundamental 5ª a 8ª Ensino Médio	São Francisco - Prox. a EMBRATEL	Carla Cristini Lima Souza	Estadual	244-2064
02	Djalma Teles Galdino	Fundamental 1ª a 4ª	Bairro Jorge Félix	Francisco Pereira da Silva	Estadual	228-4467
03	Eloíza dos Santos Thomé	Fundamental 3ª a 8ª	AC-40 KM-01	Ademir Oliveira da Silva	Estadual	228-1143
04	Eufrosina Silva de Oliveira - El	Educação Infantil	Rua 07 de setembro - Alto Alegre	Gleide Mª Gonçalves de Souza	Municipal	228-4615
05	Glória Perez	Ensino Médio	Conj. Xavier Maia	Francisco da Rocha Bandeira	Estadual	9984-0945 228-4165
06	Instituto de Educação Lourenço Filho	Fundamental 5ª a 8ª Ensino Médio	Av. Getúlio Vargas	Antonio Batista do Nascimento	Estadual	228-1669
07	Ismael Gomes de Carvalho	1ª a 8ª	Conj. Tancredo Neves - Q - 12	Rosilda M. Oliveira da Cunha	Municipal	3228-4005/228-7419
08	Iza Melo	Fundamental 1ª a 4ª	São Francisco	Maria de Lourdes dos Santos	Estadual	9991-4467
09	Jairo Jr.	Creche	Conj. Tancredo Neves - Q 21 - C- 15		Municipal	228-3561
10	Joelma Oliveira de Lima	Fundamental 1ª a 4ª	Bairro Montanhês - Atrás do T. Neves	Sandro Augusto do Vale Pereira	Estadual	220-3321 228-4483
11	Jorge Félix Lavocat	Educação Infantil	Conjunto Tropical III	Flora Maria Ribeiro Marques	Estadual	224-9520 223-5241
12	Luiz de Carvalho Fontenele	Educação Infantil e 1ª a 4ª	Rua Henrique Dias - Bairro da Alegria	Laura Maria da Silva Dourado	Estadual	223-7463
13	Maria Lúcia Moura Marin	Fundamental 1ª a 4ª	Morada do Sol	Adelaide Mª Costa e Silva	Municipal	223-7906
14	Morte Castelo	1ª a 4ª Multisseriada	Est. Jarbas Passarinho - Apolônio Sales	Tereza Lopes Lima	Municipal	228-4055
15	Mozart Donizete	Fundamental 1ª a 4ª	Conjunto Solar C/01 Lote 7 V. Ivonete	Eneida Amorim da Silva	Estadual	9986-0212 220-3971
16	Pe. Carlos Casavechia	Educação Infantil a 8ª	Conjunto Xavier Maia	Rosária Sólion da Paz	Estadual	228-1591 228-8029
17	Pimentel Gomes	Fundamental 1ª a 4ª	São Francisco/Prédio	Juscilene Trindade de Oliveira	Estadual	9985-5579 223-6523
18	Raimundo Borges da Costa	Educação Infantil a 4ª	Bairro Chico Mendes	Ana Meire Forte Santana	Estadual	922-3828 223-7903
19	Raimundo Hermínio de Melo	Fundamental 1ª a 8ª	Hermínio de Melo	Rosimar Lira Silva de Araújo	Estadual	228-4897/ 9986-0974
20	São Francisco de Assis I	Educação Infantil a 4ª	Rua São Sebastião N.º 377	Eunice Teles Bernardes	Estadual	227-4455
21	Theodolina Falcão Macedo	Fundamental 1ª a 8ª	Bairro das Placas	Norma Maria Oliveira da Costa	Estadual	228-1095
22	Vovó Mochinha Magalhães	Educação Infantil	Conj. Xavier Maia	Sônia Maria Borges Pacifico	Estadual	228-2341/ 228-4531

ZONAMENTO V

N.º	Escola	Modalidade	Endereço	Diretor e Vício	Origem	Telefone
01	Ana Turan	Educação Infantil	R. N Senhora da Conceição – Cidade Nova	Nazaré Jorge da S. Castro	Municipal	3221-3527
02	Anita Garibalde	Ed. Infantil (Pré III) e 1ª a 4ª	Adolfo Barbosa Leite - Bairro XV	Shirlene Alves Rodrigues Lopes	Estadual	221-1439
03	Antônia Fernandes de Freitas	Fundamental 3ª a 8ª	AC-01 - Bairro Santa Inês	Neli Maria Bello	Estadual	221-3859
04	Carmelita Montenegro	Educação Infantil, 1ª e 2ª	Trav. Sringueira – Vila Acre	Simone Rosana L. de Souza	Municipal	3221-4451
05	Chico Mendes	Educação Infantil a 4ª	Rod. AC 40 – Santa Inês	Cele Costa dos Prazeres	Municipal	3221-1885
06	Clarisse Fecury	Fundamental 1ª a 4ª	Santa Inês	Iranildes Correa de Deus Saraiva	Estadual	9985-0479
07	Dr. Carlos Vasconcelos	Fundamental 5ª a 8ª	Rua Boulevard Augusto Monteiro	Mª do Socorro Marinho	Estadual	221-1594
08	Duque de Caxias	Educação Infantil a 4ª	Br 364, Km 12	Áurea Maria Ferreira da Silva	Estadual	221-2215
09	Elías Mansour Simão Filho	Educação Infantil a 4ª	Taquari	Maria das Graças Silva Martins	Estadual	221-2512/221-1851
10	Iracema Gomes Pereira	Fundamental 1ª a 4ª	Rua Acre - Bairro XV	Iris Maria Rodrigues Barbosa	Estadual	221-4415
11	João Mariano da Silva	Educação Infantil e 1ª a 8ª	Rua Baguari – Taquari	Wilson de Souza Guimarães	Estadual	221-2771
12	Jornalista José Chalub Leite	Fundamental 1ª a 4ª	Bairro do Areal - 2º Distrito	Antônia Maria Nogueira Pinto	Estadual	221-1967
13	Laudi Melo – Creche	Creche	Rua Flaviano Melo – Santa Cecília	Maria Gorete Areal	Municipal	3248-6265
14	Leônicio de Carvalho	Fundamental 5ª a 8ª e Ensino Médio	Vila Acre	Aljane e Silva Cavalcante	Estadual	221-2922
15	Lourival Pinho (Escola do SESI)	Ensino Médio	2ª Distrito	Sérgio Ricardo Pinho do Nascimento	Estadual	9985-2119
16	Luiza Carneiro Dantas	5ª e 8ª Série	Rua Sertanejo - 177 –Cidade Nova	Sueli Soares da Silva	Municipal	221 -2691
17	Madre Hidelbranda da Pra	Fundamental 1ª a 4ª	Rua Diamantina - Bairro Cidade Nova	Hedy-Lamar Araújo Barroso	Estadual	9984-6562 221-1227
18	Maria Angélica de Castro	Educação Infantil a 4ª	Rua 24 de Janeiro - 2º Distrito	Maria Raimunda Cunha Rocha	Estadual	224-6743/9973-8531
19	Paulo Freire	Fundamental, 1ª a 8ª	Br 364, Km 12	María Araújo da Mota	Estadual	221-8145
20	Raimundo Melo	Educação Infantil, 1ª a 8ª	Rua Flaviano Melo- Santa Cecília	Raimunda Bezerra Gomes	Municipal	221-2328
21	Reinaldo P. da Silva	Fundamental 5ª a 8ª	Rua Cearense - Bairro 6 de Agosto	Antonio José Marques de Souza	Estadual	224-2371/224-2374
22	Roberto Sanches Mubarc	Ed. Infantil e 1ª a 4ª	Bairro 6 de Agosto	Mª Carolina Dias de Araújo	Estadual	224-2268
23	Willy Viana das Neves – El	Educação Infantil	Rua Novo Andirá – Cidade Nova	Letisse Sena Araújo	Municipal	3221-6912
24	Zuleide Pereira de Souza	Fundamental 1ª a 8ª	Estrada AC-40 - Vila Acre	Cleuza Paulo Ribeiro Lima	Estadual	221-2919

26	Ramona Mula P. de Castro	Fundamental 1ª a 4ª	Bairro Boa Vista	José Eudes de Moura	Estadual	225-4624 9971-4258
27	Serafim da Silva Salgado	Fundamental 5ª a 8ª	Rua R. Grande do Sul – Era. Velho	Lúcia de Oliveira de Melo	Estadual	242-1299 9979-2223
28	Sorriso da Criança - Creche	Creche	Rua São Salvador – Sobral	Chris Lima de Oliveira	Municipal	
29	Tancredo de Almeida Neves	Fundamental 5ª a 8ª	Rua da Amizade - Bairro da Glória	Maria Goreti Ferreira de Medeiros	Estadual	242-2157 9987-7868