



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

PRISCILLA APARECIDA AMARAL

A LINGUAGEM DO TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I:  
EMBATES E PERSPECTIVAS.

SÃO PAULO  
2011

PRISCILLA APARECIDA AMARAL

A LINGUAGEM DO TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I:  
EMBATES E PERSPECTIVAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como Requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

**Professora Orientadora:**  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

SÃO PAULO  
2011

A485L Amaral, Priscilla Aparecida.

Linguagem de teatro no Ensino Fundamental I: Embates e Perspectivas / Priscilla Aparecida Amaral. -

110 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

Bibliografia: f. 92-99.

1. Teatro. 2. Educação. 3. Formação de professores. 4. Pedagogia. 5. Pesquisa. I. Título.

CDD 372.66

Bibliografia: f. 92-99.

## A LINGUAGEM DO TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I EMBATES E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como Requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em:

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Celeste Ferreira Dias Martins – Orientadora  
Universidade Presbiteriana Mackenzie ( UPM )

---

Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” ( UNESP )

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi  
Universidade Presbiteriana Mackenzie ( UPM )

Dedico este trabalho a todas as pessoas que gostariam de estar em uma Universidade e, por diversos motivos, não estão.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi produzido a partir de algumas inquietações motivadas pela vivência nos meios educacionais e, em especial, na sala de aula, onde todos, de alguma forma, contribuíram para a sua concretização.

À *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Celeste Ferreira Dias Martins*, orientadora desta dissertação, por todo o empenho, sabedoria, compreensão e, acima de tudo, exigência. Gostaria de ratificar a sua competência, participação por meio de discussões, correções, “brincas” e sugestões que fizeram com que concluíssemos este trabalho.

À Universidade Presbiteriana Mackenzie, ao setor de Pós-Graduação e ao setor de bolsas, que, com apoio financeiro, ajudaram-me a chegar até aqui, na pessoa da professora *Petra Sanches*.

Agradeço o carinho e acolhimento das funcionárias da Secretaria de Pós-Graduação, da Biblioteca e das áreas relacionadas, na pessoa de *Cindy Veloso*.

Agradeço à Banca Examinadora da Qualificação e de Defesa, nas pessoas de: *Prof. Dr. Alexandre Mate e Profa. Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi*.

Aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (EAHC), e aos professores do Programa, pela oportunidade de crescimento, aprendizado, realização profissional e pessoal e pela confiança em mim depositada.

À minha família, meu pai, minha mãe e meu irmão, que, mesmo não entendendo minhas escolhas, ficaram ao meu lado nesta jornada, longa e difícil.

Ao meu querido amigo de mestrado *Douglas Negrisolli*, que acreditou em mim, incentivando e admirando e me ajudando muito com sua sapiência tecnológica.

À minha amiga, e grande educadora *Cyntia Teixeira*, que a cada dia me surpreende mais com a sua solidariedade, integridade e profissionalismo, auxiliando-me nos momentos mais desgastantes deste trabalho.

A todos os meus amigos e colegas, por entenderem a ausência nas festas, nas viagens, nos encontros, nos cinemas, nas baladas, enfim, por entenderem que o caminho era difícil e necessitaria dessas faltas.

Às Professoras e à Coordenadoria de Ensino da Casa Verde, que fizeram parte desta pesquisa, estou muito grata por tudo que me ensinaram; suas experiências e seus relatos, muitas vezes, fizeram-me refletir sobre a minha prática pedagógica e rever minha concepção em relação ao ensino das Artes.

Este trabalho foi financiado em parte pelo Fundo Mackenzie de Pesquisa e Bolsa Capes – CNPQ, a quem também agradeço.

“Se não morre aquele que escreve um livro ou planta uma árvore, com mais razão não morre o educador que semeia a vida e escreve na alma”.

Jean Piaget

## Lista de Abreviações e Siglas

AAESP: Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CENP: Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas

CFE: Conselho Federal de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEB: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DOT-P: Diretoria de Orientação Técnica (região P = zona Norte de São Paulo)

EACH: Educação, Arte e História da Cultura

EJA: Educação de Jovens e Adultos

FAEB: Federação Nacional de Arte-Educadores do Brasil

HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

JEIF: Jornada Especial Integral de Formação

LDB: Leis de Diretrizes e Bases

MEC: Ministério da Educação e da Cultura

OCNMSP: Orientações Curriculares Nacionais do Município de São Paulo

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

UPM: Universidade Presbiteriana Mackenzie

UIAP: Unidade Interdisciplinar de Apoio Pedagógico

UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USP: Universidade de São Paulo



## Resumo

A presente pesquisa surge da necessidade de investigar como professores não especialistas em Artes apresentam sua prática docente em Teatro e como têm pensado e proposto uma aproximação dos seus alunos a essa manifestação. A pesquisa tem como metodologia questionários realizados com grupos de professores do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino, seguidos de entrevistas individuais. As análises do material coletado, além do estudo dos teóricos sobre o ensino do Teatro na escola pode oferecer subsídios para pensar a formação inicial e contínua de professores que atuam neste segmento. Considera-se que Arte se traduz como construção humana que expressa à visão de mundo e demarca a união da habilidade técnica, da capacidade de experienciar, da função prática e da função estética, para a construção de significados expressos na vida. Presente na vida, a Arte precisa estar também na escola e seu ensino é parte importante do currículo da Educação Básica como elemento difusor e representativo da cultura, que pretende promover o desenvolvimento dos saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artística em qualquer nível de escolaridade. Neste contexto, por meio da análise dos processos educativos dos professores polivalentes e pedagogos, verificamos como ministram aulas de Artes, especificamente Teatro, sem ter habilitação para tal, como têm percebido/fruído a Arte, de que maneira têm elaborado/pensado em ações educativas que aproximam seus alunos da linguagem teatral, levantando embates e possíveis perspectivas.

**Palavras-chave:** Teatro; educação; formação de professores; pedagogia; pesquisa.

## Abstract

This research arises from the need to investigate how teachers do not have experts in their practice teaching Arts in Theatre and has designed and proposed as an approximation of their students to this event. The research methodology is to questionnaires conducted with groups of elementary school teachers of municipal schools, followed by individual interviews. The analyzes of the material collected beyond the study of theories of teaching theater at the school can provide insight to think about initial and continuing training of professionals working in this segment. It is considered that art translates as human construct that expresses the vision of the world and marks the union of technical ability, the ability to experience, the practical function and aesthetic function, for the construction of meanings expressed in life. Present in the life, art must also be in the school and its teaching is an important part of the basic education curriculum as part diffuser and representative of the culture that seeks to promote the development of cultural and aesthetic knowledge embedded in the practices of production and artistic appreciation in any level of schooling. In this context, through the analysis of educational processes of classroom teachers and educators, we examine how lessons at arts, specifically theater, without authorization to do so, as they have seen / Art brought to fruition, that way they have developed / designed in educational approaching students of theatrical language, raising possible conflicts and prospects.

**Keywords:** Theater; education; teacher training; pedagogy; research.

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	12
CAPITULO I – A ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	17
1.1 – CONCEPÇÕES DE ARTE.....	17
1.2 – PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	21
1.3 - ARTE E O ENSINO DE ARTE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	26
1.4 – A PROPOSTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO SOBRE ARTE.....	32
1.5 – O QUE DIZEM OS TEÓRICOS SOBRE O ENSINO DO TEATRO NAS SÉRIES INICIAIS.....	39
CAPITULO II – O TEATRO NA SALA DE AULA: PRIMEIRAS ANÁLISES .....	45
2.1 – ABREM-SE AS CORTINAS ( PESQUISA DE CAMPO ).....	45
2.2 – CENÁRIO DAS PESQUISAS.....	48
2.3 – INVESTIGAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS RESPOSTAS.....	49
CAPITULO III – PROFESSORES EM CENA: EMBATES REVELADOS.....	62
3.1 – A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS.....	63
3.2 – SOBRE O TRABALHO EM SALA DE AULA.....	66
CAPITULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	92
APÊNDICES .....	100
APENDICE A – QUESTIONÁRIOS .....	101
APENDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	105
APENDICE C – CARTA DE CONSENTIMENTO .....	108

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte de meu interesse por Artes Cênicas, sendo consequência de experiências pessoais desde a infância. Foi produzido a partir de inquietações motivadas pela vivência nos meios educacionais e, em especial, na sala de aula, onde todos, de alguma forma, contribuíram para a sua concretização.

As Artes Cênicas sempre foram para mim um assunto presente e agradável, mas que nunca havia sido estudado teoricamente, de modo aprofundado, pois sempre permaneci no âmbito da prática, atuando, dirigindo, produzindo, enfim, sempre praticando as Artes Cênicas.

A primeira formação foi em Artes Cênicas, no curso de bacharelado. Formei-me no ano de 2004, trabalhei na área como atriz, mas decidi também dedicar-me a outra paixão recém-descoberta, quando, no mesmo ano, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e observei que era possível unir as duas paixões: o Teatro e a Educação.

Posteriormente aos cursos de graduação, parti para cursos de pós-graduação e também de aperfeiçoamento. Tive a oportunidade de estar em Cuba, para trabalhar, estudar e aprimorar ainda mais meus conhecimentos sobre Teatro e também Educação. Tive o privilégio de conhecer alguns museus da América Latina, grupos de Teatro, e propostas de ensino que me fizeram ter ainda mais interesse pelas Artes Cênicas e pela Educação.

Em 2010, tornei-me docente em uma instituição de ensino superior em Teatro e enveredei para o curso de Mestrado. Dentre as alternativas, não tive dúvidas em optar pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Foi então que, diante de todas as disciplinas cursadas e atividades feitas despertou-se em mim o interesse em relacionar Artes Cênicas e Educação, em uma pesquisa acadêmica.

Fiquei bastante entusiasmada com a possibilidade de questionar e entrevistar professores e encarei a ideia como um desafio, visto que a junção dessas duas áreas caracteriza-se como um tema muito importante para mim, tanto na teoria quanto na prática. Desde então, iniciei a pesquisa com perseverança.

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que constituem um modo próprio de ordenar e dar sentido à

experiência humana: o estudante desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também pode favorecer ao estudante o relacionar-se criativamente com as outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1999, p.19).

Uma vez tendo esse horizonte de qualidade a ser alcançado com o trabalho de Arte na educação básica brasileira, como professora de Arte, pergunto-me sobre as condições existentes para atingir as metas definidas pelo governo federal, em relação ao ensino de Arte no Ensino Fundamental I. O tema da qualidade do ensino está diretamente vinculado à formação do professor? Esse professor, quando sai da graduação em Pedagogia, tem realmente condições de ministrar aulas de Arte? A formação básica está diretamente ligada às novas leis e concepções sobre ensino de Arte? Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, todos os professores deveriam poder responder às questões que baseiam a atividade pedagógica, como o tipo de conhecimento que caracteriza a Arte e seu emprego na sociedade; a contribuição da Arte para a educação e o ser humano, além de deliberar sobre como se aprende a criar, experimentar e entender Arte.

Os professores que atuam nas escolas de Educação Básica estão preparados para responder às questões propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais? As políticas públicas oferecem o apoio necessário? Embora trilhando por caminhos pouco seguros, sem o cômodo apoio nas verdades universais que antes pareciam guiar nossas práticas, parece possível pensar em uma pedagogia crítica da arte. Cary (1998, p.148) afirma “(...) para enfatizar e valorizar uma pedagogia crítica da arte é necessário reconhecer o valor de relacionar as práticas de arte no cotidiano das escolas com o mundo da arte e da cultura existentes na sociedade (...)”. Atentar aos problemas sociais mais amplos, às práticas pedagógicas e ao mundo da arte e da cultura pode ser uma maneira de ajudar a promover a luta por uma sociedade mais democrática, mais solidária e mais justa. Esses são desafios que se apresentam para a Arte-Educação na atualidade, para cujos questionamentos esta dissertação de mestrado pretende contribuir, ampliando as perguntas e tentando chegar a algumas respostas, impulsionada pelas seguintes questões:

Como um professor não especialista ministra aulas de Teatro para seus alunos? Como o Teatro é trabalhado em sala de aula? Como ocorre o desenvolvimento da

linguagem teatral ao longo dos anos na educação básica? Quais são as metodologias utilizadas por esses professores que não têm experiência em ensino de teatro? Qual a importância do Teatro para esses professores?

A pesquisa visa analisar, como os professores não especialistas do Ensino Fundamental I têm percebido/fruído/trabalhado a Linguagem do Teatro dentro da sala de aula e qual a metodologia apresentada, justificada e comentada. Além de estudos bibliográficos de teóricos que escreveram sobre a Arte-Educação e também sobre Linguagem Teatral. O Questionário faz parte da estratégia de analisar, por meio das respostas dos educadores participantes, as percepções sobre as manifestações artísticas e, em especial, sobre o Teatro.

Para responder ao questionário, foram convidados quarenta professores não especialistas do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino da região da Casa Verde que participaram do grupo de formação. Respondidos os questionários, foi feita uma análise com a finalidade de selecionar professores que tivessem afinidade com o ensino de Teatro para entrevistas individuais. As seis entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e são analisadas nesta dissertação.

O estudo bibliográfico centrou-se nas contribuições teóricas relativas à Arte e ao ensino das Artes e na formação de professores, servindo, assim, tanto para a compreensão dos elementos estruturantes dessa manifestação artística, como para o entendimento de como se dá a aproximação entre essas duas esferas: a da palavra/escrita/pensamento (educação) e a da imagem/interpretação/pensamento (Teatro/Arte) na atualidade.

A instituição escolar se apresenta à sociedade como espaço formal onde ocorre o desenvolvimento de cidadãos; nada melhor que por ela se dê a relação sistematizada com o universo artístico e todas as suas linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Entretanto, o que se entende ou o que se mostra é que o ensino da Arte está relegado a segundo plano ou é encarado como mera atividade de lazer e recreação, utilizado para enfeitar festas ou incrementar cerimônias escolares.

Desde o professor, muitas vezes tendo que lidar com os conteúdos das linguagens de forma polivalente, até o pequeno número de horas destinadas ao ensino das linguagens artísticas, a expansão desse ensino de que nos fala a professora Ana Mae Barbosa se torna, quase sempre, inexistente: “O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor e decodificador da arte (...). A escola seria a

instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação (...)" (2004, p. 96).

O objetivo deste trabalho é estudar o tema no sentido de compreendê-lo melhor, inseri-lo no contexto histórico e na trajetória do Teatro-Educação no Brasil, embora sem a pretensão de, ao aprofundar-se em algo tão complexo, encontrar respostas definitivas. O nosso propósito é mergulhar na experiência deste projeto de pesquisa, concordando com Umberto Eco (2001, p. 05):

Fazer uma tese significa aprender à por ordem nas próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; Construir um "objeto" que, como princípio, possa também servir aos outros. Assim, não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta.

Depois de estudar e pesquisar todas as inquietações que deram origem a este trabalho, de viver a experiência de um trabalho metódico apresento-o da seguinte forma:

No primeiro capítulo, intitulado **"A Arte no currículo escolar do Ensino Fundamental I"**, apresento uma análise tendo como referência autores que estudam ou estudaram o ensino de Arte com ênfase no Teatro e suas vertentes educativas. Utilizo também a legislação para corroborar a sua importância, de acordo com o que é nela previsto, no sentido de que os estudantes desse ciclo de estudos tenham Arte e em especial o Teatro em sua formação.

No segundo capítulo, **"O Teatro na sala de aula: Análises dos Processos Educativos"** descrevo e justifico a prática da pesquisa de campo feita por meio de questionários e, em seguida, as entrevistas com um grupo menor de participantes especificando o porquê da escolha dessas pessoas e deste local de estudo, apontando dados e autores que embasaram essas escolhas. A proposta de uma análise quantitativa e qualitativa a respeito do assunto me levou a um plano de ações após ter essas respostas em mãos, que consistiu em criar uma logística baseada em horários, espaços adequados para entrevistas etc., para que os professores pudessem comparecer à entrevista sem que isso atrapalhasse o seu cotidiano; a fim de estabelecer mais a fundo o contato com os professores.

No terceiro capítulo “**Professores em cena: Embates e Perspectivas**” são apresentadas às análises das entrevistas, a partir da transcrição do material de áudio. Essas análises são aprofundadas na relação com os teóricos estudados.

O quarto capítulo, “**Considerações Finais**”, apresento o fechamento da análise feita sobre o conteúdo dos questionários e das entrevistas. A análise, focada em um grupo reduzido, permitiu uma reflexão sobre certa e particularizada realidade e uma problematização do modo como às aulas de Teatro são ministradas nas séries iniciais.

Espero que, com todos os dados analisados, seja possível oferecer informações importantes que ajudem na formação de professores e na trajetória de outros tantos estudantes de Pedagogia.



## CAPITULO I – A ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL I

As formações das diferentes culturas humanas, desde os tempos mais remotos, sempre estiveram marcadas por manifestações expressivas. As descobertas da natureza sempre foram registradas pelo homem. Ele as experimentou, dançou, cantou, desenhou nas cavernas, enfim, comunicou-se. Os mais novos foram socializados pelas gerações mais velhas, perpetuando normas e valores em cada cultura humana. A arte, além de ter a sua função na transmissão da cultura, é um importante meio de expressão, de comunicação e de conhecimento.

Mas, afinal o que é Arte? Sob quais aspectos a valorizamos?

### 1.1 – CONCEPÇÕES DE ARTE

O conceito de arte está ligado às várias concepções da cultura humana; assim, inexistente um conceito de arte que seja universal. Ao longo do tempo foram anexadas, desconectadas, introduzidas, retiradas, mas nesse momento podem ser destacadas algumas definições.

No *Dicionário de Teatro* (PAVIS, 1999 p. 06) encontramos:

Arte, s.f. (lat. Arte (sic)) 1. Conjunto de regras para dizer ou fazer com acerto alguma coisa. Os sentidos do vocábulo são muitos, embora afins: o que é feito pelo homem; o que é bem feito pelo homem; o ofício, saber, experiência, conhecimento com que o homem faz algo; destreza, perícia, habilidade, dote, engenho, gênio, talento; o produto disso.

Apresentar uma definição específica para a Arte não é simples e nem desejável, assim como determinar a sua função no dia a dia das pessoas, pela possibilidade de exercer funções pragmáticas, formais ou, ainda, possuir uma dialogicidade entre as duas funções. Por isso, quando penso em uma “definição”, procuro pautá-la na sua base primária, utilizando como fonte o dicionário, que traz para o leitor a origem da palavra.

Dicionários indicam-nos o significado das palavras; mas também nos dão outras informações: a grafia correta, a classe a que pertencem, a língua original de onde provêm, a ciência com que estão relacionadas, o sentido próprio e o sentido figurado do

seu uso e, ainda, expressões ou modos de dizer. Entretanto, o mesmo é premido por ideologias, não há uma neutralidade;

Como o conceito de Arte é muito complexo e, por muitas vezes, difícil de definir, quem não está diretamente ligado à arte na sua prática ou na sua experimentação tende a vê-lo como “coisa”, supérfluo, não compreendendo a subjetividade inerente tanto ao artista como ao fruidor: A relação com a Arte parte de uma vontade. Ninguém é obrigado a ver Arte, a entender Arte, a sentir Arte. É uma relação que pressupõe um engajamento, um esforço, uma abertura para se confrontar com aquilo que é diferente de si, ou igual, para se pôr diante daquilo que talvez lhe cause uma repulsa ou uma aproximação, sem que se tenha sequer um entendimento real daquilo.

A Arte é atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito, de caráter estético, carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação; e estranhamento diante dela; a capacidade criadora do artista de expressar ou transmitir tais sensações ou sentimentos. (CABRAL, 2000, p. 85).

Ao se emocionar com uma composição de Ravel ou uma escultura de Mestre Aleijadinho, por exemplo, ter-se-á tido a oportunidade de conhecer a capacidade humana de sentir, pensar, interpretar e recriar o seu mundo com sensibilidade e criatividade. A cultura de um povo é preservada através da sua arte, que possibilita estudar e compreender aquelas civilizações que não mais existem e cria um sentido para as que ainda hoje fazem a sua história, transformando-a.

Há no mundo múltiplos povos que são conhecidos pelos seus objetos artísticos, tratando aqui “objetos” como sendo algo materiais ou imateriais, como cerâmicas, esculturas, pinturas, músicas, danças entre outros. A arte nos permite viver melhor, ter diferentes olhares sobre um mesmo “objeto” ou situação, ela nos faz sonhar. A proposta inicial dos artistas é expressar seu próprio pensamento e estimular os sentidos de quem apreciará sua obra é possibilitar a fruição da sua arte e alcançar algum sentido ou significação em relação a ela.

O ser humano que lida com a Arte, seja trabalhando, estudando, fazendo, ou apreciando, seja ela cênica, visual ou sonora, certamente encontra-se mais aberto à experiência estética, do que aquelas que não têm contato com o “objeto” estético. É preciso ser artista para se sentir sensibilizado a “obras” de Arte?

Diante desse questionamento, outra definição sobre o que é ou o que possivelmente seria Arte.

A arte é um objeto estético, feito para ser visto e apreciado, sentido pelo seu valor intrínseco e extrínseco. As suas características especiais fazem da arte um “objeto” à parte, por muitas vezes colocado distante da grande população, por isso mesmo muitas vezes colocado à parte, longe da vida cotidiana, em museus, igrejas ou cavernas, mas não é assim que deveria ser, pois a arte é antes de tudo algo a ser sentido. (JANSON, 1993, p. 12).

Outrora, eram homens que apanhavam terra colorida e modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham cartazes para tapumes. Não é prejudicial a ninguém chamar a todas essas atividades de Arte, desde que conservemos em mente que tal palavra pode significar coisas muito diferentes, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe, diz Ernst Gombrich (1985, p.158).

Fernando Hernández, em sua obra *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*, afirma que “A Arte se apresenta como: uma construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, que hoje se reflete nas instituições, nos meios de comunicação, nos objetos artísticos, nos artistas e nos diferentes tipos de público” (2007, p.52).

Destacam-se também as considerações de Luigi Pareyson, (1981, p. 29), que assim se expressa sobre as definições de Arte:

Três definições tradicionais: a arte como fazer, como conhecer ou como exprimir. As definições mais conhecidas de arte, recorrentes na história do pensamento, podem ser reduzidas a três: ora a arte é concebida como um fazer, ora como um conhecer, ora como um exprimir. Estas diversas concepções ora se contrapõem e se excluem uma às outras, ora pelo contrário, aliam-se e se combinam de várias maneiras. Mas permanecem, em definitivo, as três principais definições da arte.

Para Luigi Pareyson (1981), a primeira concepção prevaleceu na Antiguidade: a Arte como um fazer, acentuando-se o aspecto executivo, fabril, manual; não havia a distinção entre a Arte e o ofício ou a técnica do artesão.

No pensamento ocidental, prevaleceu e prevalece a segunda concepção, a Arte como conhecer; dentro desse conceito, quem conhece Arte, entende Arte. O aspecto executivo, no que concerne à execução, e exteriorizador, no que se refere à apreciação, são secundários nesta visão ocidental. Assim, a Arte é entendida ora como forma

suprema, ora como forma ínfima do conhecimento, mas sempre determinada como visão que remete ou descobre a realidade.

A terceira concepção valorizou a Arte como expressão. A beleza estava na beleza da expressão, na coerência das figuras artísticas com o sentimento que as animava e suscitava, sem modelos. Essa concepção foi determinante no romantismo, período da história em que, segundo Luigi Pareyson (1981), a beleza da Arte consistiu não na adequação a um modelo ou a um cânone externo de beleza, mas na beleza da expressão.

Essas dimensões, o fazer, o conhecer e o exprimir, pode permitir compreender o ensino da Arte e sua história. Ao se analisar, ao se refletir sobre as diferentes concepções de arte, percebe-se que uma série de atributos estão presentes: regras para dizer e para fazer alguma coisa, capacidade ou atividade humana de criação, objeto estético feito para ser visto e apreciado pelo seu valor intrínseco e extrínseco. Tais elementos podem significar coisas muito diferentes, em tempos e lugares diferentes; um vir a ser do que nunca existiu; a arte como fazer, como conhecer ou como exprimir e, claro, a arte como troca de experiência.

Arte é uma atividade regular e disciplinada, que pode estar limitada à habilidade, como pode também se expandir, criando uma visão distinta e peculiar do mundo. A palavra Arte é derivada do latim *ars*, significando habilidade. A arte é, pois, a habilidade de desenvolver um conjunto de ações especializadas, desde a jardinagem ao jogo de xadrez.

(JORGE COLI, 1998, p. 28).

Esses atributos estão presentes nas linguagens à medida que elas utilizam códigos, organizados através de regras que possibilitam dizer e fazer alguma coisa decorrente da capacidade ou da atividade humana de criação. O objeto produzido (texto, obra, melodia etc.) pode ser visto, ouvido, apreciado, sentido por seu valor intrínseco e extrínseco. Permite construir aquilo que não existe e pode significar coisas muito diferentes em tempos e em lugares diferentes, possibilitando interpretações de acordo com os olhos que o leem, os ouvidos que os escutam e o contexto em que se situam. Pode ser um vir a ser do que nunca existiu, possibilitando descobertas e criações, envolvendo a produção, a expressão e o conhecimento. Assim, pode-se certamente afirmar que, concebida nesses atributos, Arte é linguagem.

Em relação ao ensino da Arte, a concepção Arte como fazer, aparece no período em que predominou a abordagem tradicional para a educação. A Arte como expressão marca o período da abordagem renovada, quando o ensino da disciplina fundamentou-se na livre expressão e passou a aparecer no currículo como atividade.

A Arte como conhecimento é a concepção predominante na década de 1980, período marcado tanto pela pedagogia progressista como pela teoria construtivista.

A concepção contemporânea de arte que parece estar presente nos PCNs articula as três dimensões a que Pareyson (1981) se refere: o fazer, o expressar e o conhecer, sendo a Arte concebida como linguagem por seus aspectos estéticos e comunicacionais.

Que questões podem ser feitas em relação à concepção de arte dos professores polivalentes da Educação Básica, participantes nesta pesquisa? Dentro da educação formal, na escola, são eles os responsáveis pelo tratamento da linguagem aos educandos e por apresentar de forma sistematizada a linguagem do Teatro?

Procuraremos esclarecer essa questão ao longo da análise das entrevistas com os professores, no cap. III.

## 1.2 – PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Ao revisitar o ensino da Arte no Brasil na Escola Média<sup>1</sup> do início do século passado, verifica-se que ela foi objeto de estudo nas principais reformas de ensino e, em especial, nas discussões referentes às Leis de Diretrizes e Bases.

Com diferentes nomenclaturas e desdobramentos, aparece nos currículos escolares: Desenho, Música, Canto Orfeônico, Artes Aplicadas, Trabalhos Manuais, etc. Também foi muito frequente, no Ensino Secundário, atual Ensino Médio, encontrarmos disciplinas como: Desenho Técnico, Desenho Geométrico, Geometria Descritiva, dando suporte à área de Exatas, pois eram conteúdos obrigatórios nos exames vestibulares de Engenharia e de Arquitetura. Já nas Escolas Normais havia o Desenho Pedagógico.

Ora tratada como disciplina, ora como prática educativa ou como atividade, o ensino de Arte refletiu, e ainda reflete, uma teoria de educação impregnada de concepções filosóficas ou ideológicas. Até a primeira metade do século XX, as disciplinas mencionadas aparecem isoladas, com espaço definido na organização

---

<sup>1</sup> Escolas Médias: nome dado ao Ensino Fundamental I e II antes da implementação da Lei 5.692/71, quando houve a separação da Escola Média em Educação Primária e Educação Secundária. Hoje o Ensino Fundamental é obrigatório para crianças entre as idades de seis a quatorze anos. FONTES, Carlos. *Cronologia do Ensino Secundário no Brasil*. (2005, p. 193)

curricular dos cursos primários, obedecendo a uma continuidade e a uma sequência, segundo as normas escolares vigentes.

Em relação ao ensino da música, o Canto Orfeônico foi criado na década de 1930, idealizado pelo maestro e compositor Heitor Villa-Lobos, com o objetivo de desenvolver a disciplina, o civismo e a Arte, predominou até o início da década de 1960, quando, sob a influência dos pedagogos musicais, cedeu lugar à Educação Musical, com mudança de objetivos.

Dança e Teatro não eram incluídos como práticas obrigatórias na escola. A Dança integrava a Educação Física e as experiências de Teatro, isoladamente, aconteciam somente em algumas escolas.

A pedagogia tecnicista que chegou ao Brasil na década de 1970 deu novos objetivos à educação brasileira, por conta da ditadura militar vigente e por conta de acordos financeiros entre Brasil e EUA (MEC/USAID). O foco passou da formação humanista para a “profissionalizante”, na qual, ao final do chamado curso de Segundo Grau, o jovem recebia uma formação profissional obrigatória. Surgiram, assim, uma diversidade de cursos técnicos sob a forma de habilitações profissionais. O CFE – antigo Conselho Federal de Educação – estabelecia os mínimos profissionalizantes, que garantiam a formação de técnicos em um período de 3 anos, de acordo com o Parecer CFE 838/77, que regulamentou o artigo 13 da Lei 5.692/71. Nesse contexto, surgiram as habilitações profissionais de Técnico Musical e de Técnico de Dança e de Teatro.

A formação de professores também foi incluída nessa mudança. Na área da Educação, o curso Normal passou para Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério.

A Lei 5.692/71 produziu profundas alterações na área de arte. Ao lado da obrigatoriedade dos conteúdos de Moral e Cívica (reforçadas pelo momento histórico), de Educação Física e Programas de Saúde, surgiu a Educação Artística como componente curricular nas escolas de 1º e 2º graus.

A nova disciplina propunha uma abordagem integrada das diferentes linguagens artísticas, com o tratamento metodológico em forma de atividade; privilegiava o fazer artístico e a concepção de que Arte não se ensina. Sendo entendida apenas como experiência de sensibilização, a Arte não é valorizada como conhecimento humano e histórico.

Para a nova disciplina, surgiram manuais de orientação didática. O famoso “Verdão” – Guia Curricular para o Ensino de Educação Artística (1971) – estabelecia, conforme o modelo de planejamento implantado, os objetivos específicos, os conteúdos e as sugestões de atividades para a área, contemplando apenas o ensino de 1º grau, único e obrigatório.

Os professores das disciplinas específicas de Desenho, Música, Artes Aplicadas etc., frente às mudanças, tiveram de buscar uma nova formação, revalidando seus diplomas.

O Ensino Superior também foi reformulado dentro da nova filosofia. Foram estabelecidos os chamados “currículos mínimos” para os cursos superiores, nos quais a licenciatura em Educação Artística foi organizada.

Configurou-se a formação de um professor polivalente, a quem cabia educar e formar os alunos nas linguagens das Artes Plásticas, Música, Teatro e Desenho (uma disputa com os professores de matemática), naquele momento ainda não se falava em Aulas de Dança.

Os objetivos do Ensino Básico, estabelecidos na Lei 5692/71, foram alterados em 1982, em virtude da pretensa obrigatoriedade de uma profissionalização precoce não ter sido aceita pelo meio educacional, tanto por parte dos educadores, como por parte dos pais e dos alunos. A Lei 7044/82 que alterou os dispositivos da 5692/71 substituiu o termo “qualificação” por “preparação” para o trabalho. A mudança não foi apenas uma questão de semântica, mas de concepção de educação.

Dez anos após a implantação da Lei 5692/71, uma das mais conceituadas arte-educadoras, analisando o ensino de arte, assim se expressou:

Em 1981 completamos dez anos de ensino de arte obrigatório nas escolas de 1º e 2º graus. Durante os primeiros sete anos, a Educação Artística foi um caos, uma inutilidade, uma excrescência no currículo, com professores despreparados, deslocados e menosprezados pelo sistema escolar. Nos últimos três anos, os professores de arte vêm abrindo um espaço de resistência nas escolas, através da demonstração de um padrão de melhor qualidade de ensino. (BARBOSA, 1984, p. 23-24)

Na mesma obra, a autora apresenta os dados de uma pesquisa que havia coordenado sobre o ensino de Educação Artística nas escolas públicas de São Paulo, na qual constatou:

Uma clara abdicação da polivalência em prol de um trabalho aprofundado na área dos estudos específicos do professor, sobretudo quando se trata de artes plásticas e teatro (...). Nem sempre foi fácil, nestes dez anos, para o professor de arte romper com a generalidade amorfa da polivalência e tentar um trabalho aprofundado na prática de uma das artes sem cair na compartimentação, sem deixar de ter como referência cultural outra linguagem artística, na busca de uma organização integradora do conhecimento. (BARBOSA 1984, p. 24-25).

Na década de 1980, surgiram manifestações e movimentos de professores de arte. Foram levantados e discutidos os problemas relativos à área. Desse movimento surgiram várias organizações; no Estado de São Paulo, a AAESP – Associação de Arte Educadores do Estado de São Paulo (1982) – e, em nível nacional, a FAEB – Federação Nacional de Arte Educadores do Brasil (1987).

Encontros e congressos foram realizados com o propósito de discutir a questão da valorização e do aprimoramento dos professores de Arte, face ao reconhecimento da fragilidade da área e do despreparo dos profissionais.

Como consequência dessa movimentação, surgiram novas concepções e novas metodologias para o ensino de Arte nas escolas.

Em São Paulo, a CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas –, com o objetivo de reverter a situação em que se encontrava o ensino da Arte, elaborou a Proposta Curricular de Educação Artística, contemplando o 1º e o 2º graus.

A Proposta Curricular para o Ensino de 1º grau fundamentou-se na concepção de que Arte é conhecimento. Na versão final deste documento, tal concepção baseia-se no pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant sobre as duas fontes do conhecimento: a sensibilidade e o entendimento, sendo que o conhecimento é decorrente de um processo de construção a partir de uma situação-problema, processando-se quando há um equilíbrio entre o fazer e o compreender.

A Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988 incorporou o pensamento político que passou a vigorar no país após os anos de ditadura militar. A chamada “constituição cidadã” centrou sua preocupação na construção de uma cidadania que não fosse só política, mas que pudesse possibilitar aos desfavorecidos uma realização plena para usufruir o progresso do mundo contemporâneo.

As discussões para uma Lei de Diretrizes e Bases mobilizaram grande parte da comunidade da educação nacional. Os professores de Arte mobilizaram-se para a inclusão da disciplina no texto legal, lutando por uma nova visão de ensino de Arte. Após muitos esforços, Ana Mae Barbosa e companheiros convenceram o senador Darcy



Ribeiro da importância dessa nova abordagem da Arte como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade.

Todo o esforço empreendido resultou no parágrafo 2º do artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394), aprovada em 20 de dezembro de 1996:

O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Promovendo o contato mais amplo e sensível a diversas linguagens artísticas, acrescentando a identificação e o reconhecimento das mesmas dentro de sua complexidade e significados.

Considera-se um avanço, de acordo com os PCNs, a designação da área por Arte, e não mais Educação Artística e sua inclusão no currículo escolar com vistas ao desenvolvimento cultural dos alunos. O desafio que se apresenta é para que este se torne um conhecimento cada vez mais fortalecido, desenvolvido com qualidade, com o mesmo grau de importância no currículo escolar que outros componentes.

Para que esse desafio seja vencido, é necessário que, além do preparo dos professores, haja uma sensibilização dos gestores para a importância desse conhecimento, porque afinal eles é que, junto com os professores, formam o projeto pedagógico das escolas. Observava-se, na organização dos currículos das escolas da Rede Municipal de Ensino, o cumprimento dessa obrigatoriedade, de apenas uma aula por semana. Hoje sabemos que as aulas aumentaram: são de duas aulas semanais

As questões do ensino da Arte vão ser retomadas a partir de 1990, por ocasião da discussão e da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Observa-se uma reorientação substantiva das instituições educacionais, da escola renovada do início do século XX à escola construtivista, desde os dois anos de 1980. Tal mudança de paradigma implicou, entre outras coisas, a produção social de Arte como fonte de conteúdos para o ensino na área, sinalizando aí os primeiros passos para a formulação da Arte mais sistematizada, ou do Ensino de Arte.

O tratamento metodológico apresentado propõe inicialmente a “abordagem triangular” defendida por Ana Mae Barbosa em 1991, na primeira edição de – *A Imagem no Ensino da Arte (1997)* através da qual os conteúdos são trabalhados em torno de três eixos: a produção, a leitura e a história da arte, depois substituída pelo conceito de contextualização (BARBOSA, 1998 p. 37).

Essa abordagem propicia o desenvolvimento das habilidades artísticas e estéticas dos estudantes, à medida que a produção e a fruição são estimuladas nas aulas. Com uma visão interdisciplinar e contextualizada, a reflexão sobre a obra de arte prepara para uma leitura crítica da realidade.

No Brasil, cada vez mais, aumenta o número de escolas cujos professores levam seus estudantes a instituições culturais, nos grandes centros urbanos, para desfrutar de mostras, exposições, concertos e peças de teatro. As práticas educativas em arte aproximaram-se das práticas sociais, incluindo a produção de diferentes tempos e culturas como conteúdo a ser ensinado. As relações entre conteúdo e método no ensino da arte e os modos de avaliação, os pressupostos do ensino e da aprendizagem e a visão da relação professor/aluno, na articulação entre a teoria e a prática, têm avançado.

Nos anos de 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contribuem para o ensino da Arte, porque não são uma metodologia nem uma proposta de currículo, e sim um conjunto de princípios que reorientam a visão de ensino da Arte. Eles deixam a cargo dos praticantes a maneira de agir, até então apoiada em disciplinas, mudando o foco para a aprendizagem, indicando objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação em artes visuais, dança, música e teatro, como vemos a seguir.

### 1.3 – A ARTE E O ENSINO DE ARTE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem-se como referencial oferecido para o ensino em 1999; Compõem-se de um conjunto de documentos que visam difundir uma nova organização curricular para esse nível de ensino e orientam os professores na busca de novos processos de ensino aprendizagem, com uma abordagem interdisciplinar e contextualizada.

Esse referencial parte de uma apresentação do “novo” Ensino Básico, com as bases legais e a reforma curricular proposta. Prossegue com os documentos orientadores para cada área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para cada área, apresenta-se uma reflexão sobre o percurso das disciplinas nas diferentes épocas e nas diferentes tendências pedagógicas; discute-se a especificidade da área com seu objetivo de estudo e se propõem as competências a serem desenvolvidas.

[...] conhecer arte no ensino fundamental I e II e no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. (BRASIL PCN – ARTE, 1999, vol.2, p.89).

Os PCNs propõem que os conhecimentos de arte que se iniciaram desde a Educação Infantil terão continuidade e aprofundamento ao longo do Ensino Básico, nas diferentes linguagens - Música, Artes Visuais, Dança e Teatro, ampliando-se os saberes e estabelecendo-se relações com os recursos das novas tecnologias.

A Arte integra o documento das Linguagens, códigos e suas tecnologias pelos seus aspectos estéticos e comunicacionais, pois possibilita a manifestação de significados, de sensibilidades, de modos de criação e de comunicação sobre a cultura e a natureza. O texto que se refere à área de Arte foi elaborado pelas Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup>. Maria Heloisa Correia de Toledo Ferraz e Rosa Iavelberg.

Para possibilitar o entendimento da disciplina, as autoras também enfatizam que a Arte é considerada linguagem, ou seja, uma forma de comunicação humana que utiliza os códigos não verbais para difundir valores culturais e estéticos.

Nos PCNs conhecimentos artísticos e estéticos são fundamentados nas teorias e nas práticas das diferentes linguagens. Apresentam uma proposta de trabalho por projetos educacionais que objetiva articular os conhecimentos das diferentes disciplinas, mantendo diálogo com a cultura, através de práticas artísticas contextualizadas no âmbito local, no regional, no nacional ou no internacional.

Às referências contidas nos PCNs – Artes foram acrescentadas orientações educacionais complementares. Nesse documento, conhecer Arte compreende o produzir, o apreciar e o interpretar formas artísticas, implicando o conhecimento do sistema simbólico das diferentes linguagens e da capacidade de refletir, de uma forma crítica e contextualizada, sobre o objeto artístico.

O ensino da Arte proposto deve articular conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que serão meios para a constituição das competências e das habilidades que possibilitarão aos estudantes a produção, a apreciação e a reflexão sobre a Arte, com as especificidades próprias desse campo de conhecimento.

Os conteúdos a serem ensinados devem ter por referência o projeto político-pedagógico da escola, que orientará os objetivos que conduzem à formação desejada,

associados aos princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a formação no Ensino Básico.

As modalidades artísticas que constituem o ensino de arte podem ser trabalhadas separadamente ou articuladas entre si, possibilitando, aos professores, desenvolverem projetos que contemplem exposições de trabalhos, mostras de danças, encenações, audições, entre outros.

A implementação dos projetos extrapola os limites da disciplina, à medida que envolve uma gama de outros saberes necessários, a serem buscados e articulados aos saberes da arte. Essas ações implicam mecanismos que terão de ser acionados ou desenvolvidos numa abordagem interdisciplinar.

Considera-se pertinente e relevante a concepção de arte como linguagem. Ao assumir essa concepção, os aspectos comunicacionais poderão ser explorados pelos docentes. A inclusão de temas do momento como transversais atenderá à necessidade da formação dos alunos, mobilizando as competências necessárias para uma atitude crítica frente a essas questões.

É importante a inclusão do conhecimento de arte como linguagem, à medida que instrumentaliza o aluno para a leitura do mundo, da realidade que o circunda, ampliando suas possibilidades de comunicação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que as competências e habilidades que nortearão a seleção dos conteúdos das áreas devem estar integradas nas práticas sociais, compreendendo três grandes eixos:

- Eixo da representação;
- Eixo da investigação e da compreensão;
- Eixo da contextualização sociocultural.

Recorrendo-se a Jacques Delors (2001), que propõe os quatro pilares da educação, proponho-me a analisar e estabelecer uma aproximação deles aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. O eixo da representação e da comunicação compreende, segundo o PCN – Arte (1999, p.109):

- Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais).
- Apreciar produtos de arte, suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.

Essas habilidades podem ser relacionadas com o *saber fazer*, a que Jacques Delors se refere quando afirma:

Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, capacidades que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. (2001, p. 101-102)

Esse conjunto de aptidões situa-se no âmbito da estética da sensibilidade, à medida que propicia uma atitude diante de todas as formas de expressão, favorecendo a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, valorizando a criação e o belo.

O eixo da investigação e da compreensão propõe, segundo o PCN-Arte (1999, p. 109), o desenvolvimento de habilidades para:

- Analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas.
- Conhecer, analisar, refletir e compreender critérios culturalmente conhecidos construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, semiótico, científico e tecnológico, entre outros.

Essas capacidades remetem ao *aprender a conhecer*, que constitui um dos pilares da educação. Reportando-se a Jacques Delors:

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado simultaneamente como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o meio que o rodeia, pelo menos na medida em que isto lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. (2001, p. 90-91).

Esse eixo vem também ao encontro dos fundamentos do Ensino Básico presentes na DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (1998), referentes à política da igualdade, que pretende ser praticada na garantia de igualdade de

oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores, para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares.

O eixo da contextualização sociocultural abrange, conforme os PCNs (1999, p.110), o desenvolvimento para:

- Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de Arte em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos interagindo com o patrimônio nacional e internacional que se deve conhecer e compreender em sua dimensão social.

Esse eixo contempla o *aprender a viver juntos* – a conviver, para o qual Jacques Delors afirma:

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. (2001, p. 192).

Essas implicações contemplam, também, o princípio da política da igualdade contido nas DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (1998), para qual o ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania como fundamento da preparação do educando para a vida civil.

O ensino da arte deve ser desenvolvido levando em conta os três eixos em que se norteiam. O ensino da Arte atende aos princípios éticos do novo Ensino Básico ao preparar o aluno para uma leitura e interpretação do mundo consistente e crítica, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e para o aprimoramento de sua participação na sociedade, construindo, assim, a sua identidade e aprendendo a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade social. (BRASIL, 1998, p. 102).

Evidenciou-se, nesse referencial, uma concepção contemporânea da disciplina, segundo a qual a Arte é considerada um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição.

As modernas tecnologias, cada vez mais, estão à disposição de professores e de alunos; o ensino da arte precisa estar em sintonia com as necessidades dos tempos atuais. O contato com a tecnologia faz parte do cotidiano do aluno e já chegou à escola. Cabe ao professor utilizar essas inovações em suas aulas. O desafio que se apresenta é

mudar o enfoque do ensino centrado nos conteúdos, os quais não devem ser considerados fins em si mesmos, mas meios para o seu desenvolvimento. Surge o problema sempre levantado quando mudanças são apresentadas: estará o professor preparado para essas mudanças?

Ao adotar a concepção de arte presente nos PCN e ao considerar imprescindíveis para a formação do aluno os princípios das DCNEB, dentro de uma educação organizada nos quatro pilares constantes do relatório Delors, seria adequado propiciar uma reflexão aos professores para que esses referenciais estivessem presentes na escola e na formação dos novos educadores, com autonomia intelectual e profissional, articulados com a concepção de um sistema de formação continuada que propicie oportunidades de retorno aos professores. E o que acontece hoje é que os professores ainda não tem esse sistema de formação continuada adequado às linguagens de Artes.

As práticas bem sucedidas e o continuar aprendendo constituem a chama que impulsiona a paixão de ser professor. E na área de artes essa paixão torna-se fundamental para o entendimento da subjetividade existente na sistematização do conteúdo. Entretanto, o que revela a prática?

A escola é a instituição formal responsável pelo estabelecimento das primeiras noções de cidadania, e por aí se dá o conhecimento e a noção do ensino das artes.

Os PCN adotam com a concepção da Arte como um tipo particular de conhecimento, o qual, porém, teria “[...] em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação” (BRASIL, 1998, p. 112). Nesse sentido, os PCN parecem procurar articular a ideia de criatividade, que teria caracterizado o ensino da Arte na primeira metade do século XX, com a ideia da Arte como conhecimento, que teria sido valorizada na educação escolar nas décadas subsequentes à sua criação.

O princípio de formação para a cidadania presente nos PCN – Arte refere-se não só ao Teatro, mas também à Dança, às Artes Visuais e à Música. Contudo, é preciso atenção a essa “orientação”, pois a escola é incumbida da tarefa de decidir qual modalidade artística irá praticar, qual o momento mais adequado para promover o estudo de uma ou de outra linguagem e qual a duração de cada uma das atividades curriculares.

Considerando então que o PCN nos dá uma direção em relação as práticas de ensino/aprendizagem, porém dependemos das políticas públicas para sua concretização,

assim como o compromisso de gestores e professores, para que as aulas aconteçam de maneira adequada e que o ensino seja gradual e contínuo.

#### 1.4 – A PROPOSTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO SOBRE ARTE

Durante o ano de 2007, foram elaboradas as últimas Orientações Curriculares (SEMESP). O documento aborda todas as áreas do conhecimento, que vão desde a Educação Infantil ao último ano do Ensino Fundamental I, ou seja, o 5º ano, incluindo também a Educação de Jovens e Adultos (EJA). São contemplados tanto conteúdos conceituais como os procedimentos necessários aos alunos para seguirem em seu aprendizado.

Desde 2008, as escolas da rede municipal trabalham baseadas nessas orientações curriculares, que são as perspectivas do que os alunos precisam aprender a cada ano da Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental I. Entretanto, não é a primeira vez que a cidade de São Paulo tem uma orientação com conteúdos a serem ensinados unicamente em todas as escolas municipais.

O programa tem como objetivos principais: contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, em relação ao ensino de Arte relativamente a cada uma das áreas de conhecimento em separado; subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do Ensino Fundamental, trabalhando com: Contexto Cultural, Produção/Manifestação Cultural, Linguagem Visual, Linguagem Musical, Linguagem Teatral, Linguagem Corporal.

A Portaria 1460/60, Lei 14.660, de 26 de dezembro de 2007 – Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992 e nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal, que diz o professor regente deve, junto com o professor especialista, ministrar aulas de Artes dentro das suas modalidades artísticas: Dança, Teatro, Artes Visuais e Música.

Os princípios que amparam a presença da atividade teatral no contexto escolar são diversos e, à medida que forem entendidos pelo professor, o lugar das Artes Cênicas na escola pode estar garantido, dentro da estrutura disciplinar da escola. O início do



documento apresenta a linguagem teatral como unificadora de múltiplos e diferentes elementos que, colocados em ação, ocasionará ao ser humano um crescimento global e harmonioso. As aulas devem ser focadas em exercícios e dinâmicas de grupo de acordo com as Diretrizes Curriculares, buscando despertar nas crianças o conceito da Arte como um todo. “Seja tocando um instrumento, encenando ou dublando, esta interatividade entre alunos e professores desperta a técnica e o sentimento que será refletido na sua vida cotidiana” (ICLE, 2001, p. 98).

Segundo Fernando Peixoto (1980, p. 52) nas artes cênicas se “[...] desenvolve uma série de hábitos e atitudes, tais como concentração, autenticidade, relaxação, confiança, poder de crítica e de diálogo que irão influenciar no seu comportamento afetivo e cognitivo.” Isso acontece, conforme Fernando Peixoto (1980, p. 63), à medida que “[...] criança, adolescente ou pré-adolescente ou pessoa que faça ‘teatro’ vivencia os mais diversos modos de comportamento humano: chora, ri, luta, agride, indaga e descobre uma série de valores”.

Corroborando com o que diz o autor, a atividade teatral tem, sim, a capacidade de atuar em aspectos distintos do comportamento humano, cognitivo e afetivo, e também social através da prática de ações distintas; assim sendo, esse seria um dos motivos para a criança que estuda na educação básica se aproximar das artes cênicas, o que também deveria garantir sua configuração no contexto escolar.

De acordo com as Orientações Curriculares do município de São Paulo, o ensino de teatro está previsto e é contemplado de acordo com a demanda das escolas, ou seja, cada escola determina como o ensino deve ser aplicado, seguindo, é claro, as diretrizes estipuladas pelas orientações.

As Orientações Curriculares foram medidas utilizadas pelo governo municipal para tentar “organizar” – a meu ver, normatizar – o ensino das diferentes modalidades da educação: Matemática, Educação Física, Língua Portuguesa, Natureza e Sociedade e Artes, para que, em toda a região do município de São Paulo, os professores da rede municipal trabalhem os mesmos conteúdos. A pergunta, porém, na qual se deveria pensar é: será que os professores polivalentes (pedagogos), darão conta de tantas áreas assim, ou será que as crianças conseguem compatibilizar tantas disciplinas?

As Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental foram elaboradas “[...] com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que (...) dê origem a uma transformação positiva no sistema educacional da Rede Municipal de Ensino”,

segundo declara a Secretaria Municipal de Ensino, no texto de Abertura (SÃO PAULO, 2009, p 76). As Orientações Curriculares já estão nas escolas, influenciando a prática pedagógica e também gerando inquietações. A proposta para Arte, envolvem complexas questões, referentes ao intrincado conceito do que se caracteriza como Arte para as séries iniciais (1º ao 5º ano). Uma análise preliminar de alguns aspectos das Orientações Curriculares nos mostra alguns aspectos relevantes (e outros nem tanto) em relação ao ensino das Artes no Ensino Fundamental I; por exemplo, como o teatro ajuda as crianças a se sociabilizarem, como o ensino ajuda a crianças entenderem regras de convivência e também como isso ajuda nas escolhas pessoais. As Orientações Curriculares nos dizem que o espaço tem que se adequar a uma aula de Teatro, porém o que vemos nas escolas é que esse espaço quase sempre não existe, o horário deve ser no mínimo de cinquenta minutos e isso muitas vezes não é contemplado.

Em todos os ciclos do Ensino Fundamental I, as Orientações Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: (1) Artes Visuais – com maior amplitude que anteriormente as Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, como arte em computador; (2) Música; (3) Teatro; (4) Dança, que é demarcada como uma modalidade específica dentro da “disciplina” de Educação Física. Como podemos ver no quadro a seguir:

***Linguagem visual:***

- Atividades de sensibilização visual (atividades de desenvolvimento da percepção dos elementos formais e expressivos, tais como as cores, formas, volume, proporção, textura etc., presentes em objetos da natureza e da cultura, tais como seres, paisagens, obras de arte etc.).
- Atividades de desenho, tais como ampliações, reduções, cópias, desenho de observação, desenho de memória etc.
- Experimentações com materiais, técnicas, suportes e espaços.
- Anotações sobre as experimentações realizadas.
- Representação visual de emoções, teorias e conceitos.
- Organização do portfólio com os trabalhos dos estudantes.

***Linguagem musical:***

- Atividades de sensibilização musical (atividades de desenvolvimento da percepção dos elementos formais e expressivos, tais como os sons, os ruídos e os silêncios, presentes em objetos da natureza e da cultura, como seres, paisagens, músicas, canções etc.).
- Atividades com materiais sonoros, instrumentos musicais e com a voz.
- Registros dos sons e de suas qualidades.
- Leitura de notações musicais.
- Representação musical de emoções, teorias e conceitos.

***Linguagem teatral:***

- Atividades de improvisação (atividades de criação de pequenas cenas teatrais sem elaboração de roteiro e sem ensaio).
- Jogos teatrais.
- Redação de adaptações teatrais.

***Linguagem corporal:***

- Atividades de sensibilização gestual (decodificação e questionamentos das características gerais da manifestação).
- Vivências das manifestações corporais propostas.
- Registros das características e das descobertas.

***Para todas as linguagens:***

- Relato de visitas a espaços de divulgação cultural.
- Relato de encontros com artistas e em produção ou representantes das manifestações tematizadas.
- Elaboração de roteiro de entrevista.
- Leitura de suportes textuais relacionados às Artes e à Educação Física: biografias, autobiografias de artistas, relatos históricos, depoimentos, textos críticos, resenhas, textos literários, textos informativos, vídeos, fotografia etc.
- Resumos e apresentações de pesquisas relativas a manifestações e contextos culturais.
- Comentários críticos sobre manifestações e contextos culturais.

\* Extraído do texto das Orientações Curriculares do Município de São Paulo.

De acordo com as Orientações Curriculares, os projetos organizados pelos professores devem seguir esse padrão e devem ser trabalhados durante o ano dentro desta composição; porém, em nenhum momento, nas Orientações Curriculares, fala-se de como o professor que não obteve uma formação específica em Artes deve ministrar as aulas de Teatro e nem nas outras modalidades. Considerando o contexto escolar da rede municipal de ensino, devemos pensar que isso seria bem difícil sem contar com um professor especialista na área e, também, sem contar com o auxílio do espaço físico adequado para que uma aula de teatro seja bem executada.

Com a observação do quadro anterior, percebemos que os professores polivalentes têm em Artes a difícil tarefa de trabalhar com a linguagem visual, a linguagem musical, a linguagem corporal e a linguagem teatral, compondo assim os quatro eixos das Artes; porém, não nos é dito, em nenhum momento, quem é esse professor que deve trabalhar com Artes em sala de aula, ficando a dúvida se é um professor polivalente ou um professor especialista.

Por isso talvez, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pautada nas observações feitas dos PCN's e nas Orientações Curriculares, tenha estabelecido a Portaria 1460/60 dentro da Lei 14.660, de 26 de dezembro de 2007, que disponibiliza, através de concurso público, um professor de Arte, com habilitação dentro de um dos quatro eixos, para ministrar aulas junto com os professores polivalentes, estabelecendo duas aulas de Artes por semana, uma com o professor especialista e outra com o professor polivalente. Deixa a critério de cada escola estabelecer como ocorrerão as aulas, se elas são separadas, com projetos distintos, se são em conjunto com um único projeto ou se há parcerias entre os outros professores do Ensino Fundamental I. É necessário esclarecer que, dentro da Rede Municipal de Ensino, estabelece-se que os alunos do Ensino Fundamental I têm um professor polivalente responsável por Matemática, Língua Portuguesa, Natureza e Sociedade e Artes, um professor de Educação Física, um professor de Informática e, agora, um professor de Arte.

Precisamos pensar, diante deste dispositivo legal, qual a possibilidade desse professor especialista para ministrar tais aulas. Como foi sua formação dentro da graduação: será que as quatro linguagens foram trabalhadas? Como funciona essa divisão de aula? Ela acontece de maneira tranquila, justa e equilibrada, pensando que cada professor especialista formou-se em uma área e tem preferencialmente afinidade

em trabalhar com a área de sua formação? Estas questões estão presentes na análise desta pesquisa, embora de modo não conclusivo.

Nos PCN – Arte, as propostas para essas diversas linguagens artísticas estão submetidas à orientação geral, apresentada na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. São diretrizes que retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada “Metodologia Triangular” – ou melhor, “Proposta Triangular” – defendida por Ana Mae Barbosa na área de Artes Plásticas e já bastante conhecida. Segundo os próprios Parâmetros, 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” (PCN – Arte, p. 49). Vale ressaltar que, em nosso país, a Proposta Triangular representa a tendência de valorizar os conteúdos específicos da área, na medida em que apresenta, como base para a ação pedagógica, três ações, mental e sensorialmente básicas, que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em Arte. As Orientações Curriculares seguiram estes preceitos estabelecidos nos PCNs, em sua organização.

Com os eixos norteadores, as Orientações Curriculares colocam-se em sintonia com as buscas desenvolvidas no campo do ensino de Arte, refletindo o próprio percurso da área. Neste sentido, podem ajudar a consolidar uma nova postura pedagógica e a concepção da Arte como uma área de conhecimento específico. No entanto, há certamente um grande descompasso entre a realidade das escolas e essa renovação pretendida pelas instâncias regulamentadoras e pelos trabalhos acadêmicos, até porque as Orientações Curriculares são bastante recentes: completaram 3 anos de seu lançamento oficial, mas não chegaram de imediato a todas as escolas da cidade, porque tiveram ainda de passar pelo crivo do Ministério da Educação, com alguns ajustes no caminho efetuados pelo município, e com autorização do MEC.

Ao se pensar a prática pedagógica na escola, a primeira grande questão é: como realizar, na sala de aula, a proposta das Orientações para Arte, com suas quatro modalidades artísticas? O fato é que as Orientações, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas. As disposições neste sentido são poucas e dispersas pelo texto, de modo que a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto.

As Orientações Curriculares optam pela organização dos conteúdos por modalidade artística – e não por ciclo, como nos documentos das demais áreas –, delegando às escolas a indicação das linguagens artísticas e “da sua sequência no andamento curricular” (São Paulo, 2001 p. 192). Neste sentido, sugerem que, “a critério das escolas e respectivos professores, (...) os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro” (São Paulo, 2001, p. 62-63).

À primeira vista, a flexibilidade presente na proposta de Arte procura considerar as diferenciadas condições das escolas, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. Diante das condições do sistema de ensino em nosso país, seria irrealista pretender vincular a abordagem de cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado. Mas esta flexibilidade pode, em certa medida, comprometer a função básica das Orientações Curriculares, que é garantir um padrão de qualidade no ensino, em nível municipal, inclusive em termos dos conteúdos estudados. Na área de Arte, muito é deixado a cargo de cada escola ou mesmo do professor, inclusive com respeito à abordagem dos conteúdos, o que pode ser interessante quando há uma boa discussão com os pares.

Neste sentido, as Orientações Curriculares declaram que: “Os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor e/ou da escola em conformidade com o desenho curricular de sua equipe” (São Paulo, 2001, p. 120).

Esta flexibilidade tem, então, várias implicações, como nos casos de transferência de um educando, por exemplo, que podem vir a trazer prejuízos para a formação do educando. Já que cada escola pode selecionar tanto as modalidades artísticas quanto os próprios conteúdos, um educando que tenha de se transferir pode tornar a repetir os mesmos conteúdos na mesma modalidade artística, ou então pode ter dificuldades em acompanhar um trabalho mais aprofundado em uma linguagem que não tenha sido contemplada em sua antiga escola. Nos casos de mudanças de escola, que afetam com frequência os educandos das camadas populares, os efeitos práticos dessa flexibilidade podem até mesmo invalidar as recomendações do próprio documento acerca da continuidade do processo educativo (São Paulo, 2001, p. 135).

A meu ver, a proposta das Orientações Curriculares na área de Arte é ambiciosa e complicada de ser viabilizada na realidade escolar do município de São Paulo, por conta da diversidade das escolas, dos seus dirigentes, dos professores e do repertório

dos estudantes. Para a sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos humanos com qualificação, o que implica desde a valorização da prática profissional até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante, além de recursos materiais e espaços físicos que atendessem às necessidades da prática pedagógica em cada linguagem artística.

Uma questão crucial, portanto, é o professor que irá colocar em prática as Orientações Curriculares em Arte: qual deverá ser a sua qualificação? A característica geral da proposta se direciona para os conhecimentos específicos da Arte, e a complexidade dos conteúdos nas diversas modalidades artísticas. Tudo isso parece indicar a necessidade de professores especializados em cada linguagem. Mas, na verdade, não há definições claras sobre a formação do professor de Arte, nem no PCN, nem na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Por conseguinte, como muitas vezes a contratação de professores está submetida à lógica de custos e benefícios, acreditamos que dificilmente as escolas contarão – a curto ou médio prazo – com professores especializados em cada uma das quatro modalidades artísticas dos PCN – Arte, e que muito menos o professor pedagogo dará conta de todas as modalidades. Este é um desafio fadado ao insucesso.

Frente a esta realidade podemos refletir sobre o que dizem os teóricos e sugerir que as intervenções da Secretaria Municipal de Educação devam ser antes de discutidas, compartilhadas com os profissionais que atuarão diretamente com os educandos, através de projetos ou cursos de formação para os professores. Não seria conveniente que, antes das mudanças de leis ou suas implicações elas passem por um período de “experiência” pelo professor, para que os mesmos possam se ambientar e traçar melhor as estratégias de ensino?

### 1.5 – O QUE DIZEM OS TEÓRICOS SOBRE O ENSINO DO TEATRO NAS SÉRIES INICIAIS.

O Teatro na Educação Básica, como uma área do conhecimento, é também uma conquista. Entretanto, muitos fatores ainda restringem e dificultam a sua implementação, não apenas no que se refere às pesquisas teóricas e, como ao desenvolvimento de práticas significativas e atuantes também.

Na história da produção científica, com a predominância do pensamento cartesiano, moderno, a relação entre arte e ciência é algo bastante inovador. A hegemonia das ciências sempre deixou as Artes em um patamar inferior. Segundo Carreira (2006), um dos grandes problemas decorrentes, por exemplo, era a carência de material sobre a metodologia de ensino, sobre a metodologia de pesquisa, e claro, também, a falta de identificação do objeto de estudo em função do caráter efêmero da Arte.

A escola pode ser um espaço excepcional para as distintas manifestações da expressividade do ser humano, na busca da construção de novos conhecimentos para o desenvolvimento social e a redução das injustiças. Ao mesmo tempo, a escola se constitui como um espaço privilegiado de permanente interação e integração dos indivíduos com o mundo e com os outros, porém nos mostra que não tem dado respostas adequadas aos desafios impostos pelo acelerado ritmo do mundo contemporâneo.

A Arte, inserida no processo, educativo mostra-se muito importante no processo de construção de conhecimento. As relações estabelecidas e propostas utilizadas no teatro, o aprendizado e o seu desenvolvimento propõem uma “liberdade de expressão” para quem o pratica. Sabe-se que a Arte, faz parte de um contexto global e está inserida em uma sociedade que nasce, renasce se reinventa a cada instante, refletindo os anseios e desejos que almeja alcançar, criando e recriando.

O teatro, no processo de formação da criança, é capaz de cumprir muitos papéis; entre eles, o de incluir, de integrar, e também dá oportunidade para que ela se aproprie de maneira crítica e construtiva dos conteúdos sociais e culturais da sociedade na qual está inserida, mediante trocas com os pares. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas, integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio e construindo conhecimento.

A escola, sendo o primeiro ambiente coletivo de ensino formal para a criança, deve disponibilizar e viabilizar o acesso às atividades em Teatro que sua comunidade pratica. O saber ver, conviver e apreciar, discutir, e fazer juízo de valor deve ser fomentado na experiência artística escolar.

O Teatro no Ensino Fundamental I pode propiciar experiências que contribuem muito para o crescimento global da criança em relação à experimentação artística.



Em nível singular, são desenvolvidas as capacidades de se expressar artisticamente, com o corpo, com a voz, com seus pensamentos. No nível coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade que, na grande maioria das vezes é feita coletivamente, o exercício das relações com cooperação, diálogo, discussões, reflexões sobre como agir com o outro, respeito, flexibilidade, aceitação das diferenças e autonomia, como resultado do poder agir sem um direcionamento pontual.

Pensando também em relação aos benefícios no campo físico/motor, o teatro pode ampliar e explorar a capacidade física e expressiva de cada um.

A criança, ao se iniciar na educação formal, vivencia o companheirismo, a coletividade, como um processo de socialização para a vida toda, estabelecendo laços de amizade. Quando compartilha com o outro uma atividade lúdica e criativa no teatro, baseada na experimentação e na compreensão, esta age como estimulante para a aprendizagem.

A Arte, como um universo de diversidades de expressões, ensina que é possível transformar a existência e transformar-se, envolver-se continuamente, e que é preciso – e possível e necessário – mudar referências a cada momento, ser flexível, e é a arte que sempre propõe a (re) significação na vida. (SILVA, 2007, p. 102)

Assim o Teatro, no Ensino Fundamental I, pode estimular o crescimento da criança, tanto no nível individual quanto no nível coletivo, em que a diversidade tem especificação e encontra os mais elevados níveis de indiferença.

No plano individual haveria o “[...] desenvolvimento das capacidades expressivas e artísticas da criança”. Já o plano coletivo promoveria “[...] exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão de como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção” (SILVA, 2007, p. 97).

É necessário que haja uma escola feita de realidade e imaginação, em dosagens equilibradas, e que se apresente o Teatro como elemento transformador das relações intra e interpessoais no cotidiano escolar – espaço de diversidades. Precisa-se compreender que o Ensino Fundamental configura-se como um momento escolar especial na vida dos educandos. “É neste momento de seu desenvolvimento que eles aproximam-se das questões do universo do adulto em busca de vivências e aventuras.” (FONSECA, 2003, p. 75). E o trabalho com o teatro no interior da escola, permite uma reflexão sobre ensinar e aprender, dialeticamente inseparáveis, pois: “[...] ensinar é estabelecer relações interativas que possibilitam ao educando elaborar representações

peçoais sobre os conhecimentos, objetos do ensino e da aprendizagem.” (FONSECA, 2003, p. 86). Ainda em Fonseca:

O ensino se articula em torno dos alunos e dos conhecimentos, e a aprendizagem depende desse conjunto de interações. [...] ensino do teatro e sua aprendizagem fazem parte de um processo de construção compartilhada de diversos significados, orientado para a progressão e autonomia do aluno.

Pensar o ensino do teatro na escola é também pensar o caminho do aprender/ensinar, é posicionar-se em defesa de uma escola plural, imprimindo um novo ritmo ao viver/conviver diários, em percursos que vão e voltam da sala de aula ao mundo. E é o teatro que melhor possibilita que aconteçam aulas dentro e fora de si mesmo. Dentro, na sensibilidade e, fora, no espaço físico da aula, onde “o ritmo [...] é o que impressiona mais vivamente: o tempo tem seu vagar, as coisas vão fluindo, sem obsessão de acabar agora. As pessoas vão tendo tempo, cada uma dentro de seus limites, de embarcar nas palavras, nos desenhos, nas representações.” (LEAL, 2000, p. 96).

O teatro é o cultivo mais eficiente e eficaz da criatividade e esta “[...] deve ser nutrida e cuidada onde quer que apareça, justamente porque não pode ser ensinada ou encomendada.” (PUPPO, 2006, p. 89). Pelo ato de fazer teatro compreende-se que a criatividade “[...] consiste na ação individual e coletiva de fazer e inovar.” E, segundo Leal (2000), o teatro é um *pot-pourri* de linguagens. A importância do teatro na escola implica, pois, “[...] numa experimentação mais livre com as linguagens”. “[...] A linguagem teatral é perpassada pela música, pelo som, pela palavra, pelas artes plásticas, pela dança etc”.

O Teatro pode ampliar o horizonte, melhora a autoestima e a autoimagem quando bem trabalhado pode oferecer também, um conhecimento diversificado, pois está ancorado nas diferentes culturas e a expressão livre de sentimentos, emoções, aflições e sensações. É através do teatro que as pessoas podem ser preparadas para serem “[...] capazes de desenvolver novos modos de vida em comum e definir novas direções. Essas capacidades não podem ser impostas ou ensinadas, precisam ser nutridas” (PUPPO, 2006, p. 102).

Mais do que nunca, é necessário cultivar a criatividade humana, pois, em um contexto de rápida mutação, os indivíduos, as comunidades e as sociedades só podem adaptar-se ao que é novo e transformar sua realidade por meio da iniciativa e da imaginação criadoras, bases que podem ser construídas também com o teatro. No fazer

teatral, aprendemos sem nos preocupar em aprender. É uma aprendizagem diferente: “[...] aprender a pensar no fluxo do aprender a sentir” (JAPIASSU, 2005, p. 87). O Teatro promove o reencontro consigo mesmo, favorecendo a dimensão estética da vida pelo toque, pelo olhar, pelo abraço. “O aprender teatral vai se sedimentando quando se traz até a consciência algo evocado e vivido com a imaginação” (KOUDELLA, 2006, p. 76).

O ato cênico, sobretudo o de caráter espontâneo, de improviso, que pode ser facilmente vivido no universo escolar, é um exemplar único e original de carinho e cuidado, expressamente visível no universo simbólico das inter-relações pessoais. “O teatro nos convida, pois, a novos modos de aprender, onde existe um fluxo permanente de interesse, diferente do fluxo sincopado pela matéria que caracteriza a turma da escola” (PARANAGUÁ, 2005, p. 68).

Observando a importância do teatro no desenvolvimento humano global, o PCN, o mesmo nos diz que campo emocional o teatro combate o vazio e a solidão, reconhece o outro como ele é, respeitando-o; propõe a partilha de si, ou seja, expressão livre e espontânea do Eu e do Meu, doação ao outro. E, como consequência, nasce uma nova consciência: o diferente não é o desigual. O PCN- Arte (1999, p. 86) enfatiza: “A aprendizagem artística envolve, portanto, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano”. Isto reforça a teoria de Reverbel (1989, p. 83).

Nosso objetivo na escola não é ter um aluno-autor, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana.

Vários autores afirmam que, pelo fazer teatral, é possível reinventar as relações. Podem-se abrir portas e romper barreiras, destruir os traços e marcas do preconceito na história pessoal, sobretudo, o preconceito racial, fundado pela ignorância e pela distância em relação ao outro. Mas isto só pode ser combatido com diálogo e ações afirmativas e sustentáveis de respeito, reconhecimento e valorização do diferente, promovido e estimulado por quem conduz. Com o teatro, é possível aproximar os diferentes, colocá-los frente a frente, e permitir que se toquem, se sintam, se tolerem por escolha e decisão livre, mas isto não é uma tarefa fácil, que acontece simplesmente

porque se está fazendo/praticando a linguagem do Teatro. No teatro, as discriminações são combatidas pelo toque, pelo sentir. Só, é possível resgatar o desejo de ver-se, sentir-se, querer-se na representação dramática, aguçando o autoconhecimento quando há trabalho! A diversidade e o diferente não são naturais, inter-relacionam-se. A manifestação ou expressão das impressões subjetivas facilmente percebidas e apresentadas sem bloqueio ou mascaramento, mas não acontece de modo espontâneo. É preciso criar jogos, ou atividades e até situações que envolvem quem, o que e o onde como diz Viola Spolim (apud KOUDELA, 2006)

Por isso, há necessidade da inclusão do teatro no Ensino Fundamental I, fase em que o ser humano encontra-se com o outro e encontra-se como o outro, porém mesmo com tantas informações legais e autorais sobre a eficácia do ensino do teatro, há a necessidade fazer uma reflexão aqui sobre sua práxis, sim, pois o teatro em sim mesmo não causará nenhum desses efeitos se sua práxis não for efetiva, e trabalhada durante o ano letivo em cada escola e em cada aluno de forma individual e coletiva, com avaliações, com metodologias concretas e eficazes, por isso neste trabalho falamos sobre o ensino do teatro e sobre quem o ministra, pois para obter essa “visão” mais concreta e ampliada sobre seu ensino e sua validade é necessário que o profissional seja sim preparado teoricamente e experencialmente para isso.

## CAPITULO II – O TEATRO NA SALA DE AULA: PRIMEIRAS ANÁLISES

O valor primeiro da arte reside na contribuição única  
que traz para a experiência individual e para compreensão do  
homem  
Elliot Eisner.

### 2.1 – ABREM-SE AS CORTINAS

Acontecem muitos debates e muitas discussões no campo do ensino da arte, que procuram pensar, analisar e refletir sobre o processo de ensino aprendizagem do fazer teatral, do fazer artístico. O que se questiona é se a experiência teatral é ou não um fenômeno artístico e se a linguagem teatral está mesmo presente na escola, ou se apenas há um arremedo dela. Os exercícios vividos pelos educandos podem ser qualificados como ação teatral? E por quê? Diz Augusto Boal (1988, p. 195):

Creio que o teatro deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele.

Diante disso, tem se colocado em voga uma perspectiva para o ensino de Teatro, no qual se procura apresentar um conteúdo a fim de configurar a disciplina. O propósito disto é que seja formalizada dentro da “grade” curricular como matéria própria, como área de conhecimento que traz um arcabouço único para a formação do individuo e, portanto, precisa de uma prática pedagógica específica.

Por esse ponto de vista, a Arte se potencializa como uma área de conhecimento única, independente e com fim em si mesma, e não como instrumento e ou ferramenta para outras. Faz-se necessária no ensino e no processo de aprendizagem do fazer artístico, independente da linguagem abordada, para se desenvolver por si só e com vários elementos necessários à formação do ser como a sociabilidade, a própria alfabetização, a coordenação motora, agilidade, raciocínio, a percepção, a imaginação, a

sensibilidade, a possibilidade do improviso, da exploração, de interferência em processos de criação e etc.

Este processo é bem visível nas diferentes propostas de Arte e de Educação, que estão acontecendo em muitas partes do mundo. No Brasil, como vimos, os PCNs relativos ao Ensino das Artes na Educação Básica estabelecem três conjuntos de disposições e capacidades a serem desenvolvidas no ensino de Arte: *a representação e comunicação*, que correspondem ao fazer artístico; *a investigação e compreensão*, referentes à apreciação de Arte, que por sua vez, estão ligadas à análise estética e crítica de Arte; e, ainda, *a contextualização sociocultural*, equivalente à compreensão da história da Arte e da sua cultura.

Assim, incluída neste debate, encontra-se uma problematização sobre o ato artístico e, ainda, uma questão sobre o que transforma um evento qualquer, seja ele som, movimento, palavra, ação, gesto, em um evento de cunho artístico.

Não se trata aqui de estabelecer questionamentos sobre se o educando é ou não um artista ou fazer algum juízo de valor sobre a criação na sala de aula. Não se pretende discutir sobre se há presença de um fazer artístico do artista e um fazer artístico do educando ou quicá elementos que os diferenciem ou os igualem.

A presente pesquisa pretende, por meio da análise dos processos educativos dos professores polivalentes (pedagogos) da região da Casa Verde DOT – P, que previamente responderam a um questionário com perguntas sobre a inserção do Teatro e/ou da linguagem teatral em suas aulas, verificar como ministram aulas de Artes, especificamente Teatro, sem ter habilitação para tal, como têm percebido/fruído a arte e de que maneira têm elaborado/pensado em ações educativas que aproximam do teatro ou da linguagem teatral seus alunos e quais são os resultados dessas práticas.

O questionário é um importante instrumento de recolha e avaliação de dados, na pesquisa científica, especialmente nas ciências da educação. Construir questionários não é, entretanto, uma tarefa fácil: é necessário aplicar tempo e esforço na sua elaboração, o que pode ser um fator favorável no “crescimento” de qualquer investigador.

Não existe um método/modelo-padrão para criar um questionário, ou um roteiro de perguntas. Contudo, existem algumas indicações, bem como fatores a ter em conta relativamente a essa importante tarefa num processo de pesquisa.

Para realizar uma pesquisa, é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento

teórico acumulado a respeito dele, o que nos dizem as pesquisadoras Ludke e André (1986, p. 03). Constitui-se a criação de um pequeno saber. Esse conhecimento não é só obra da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa do pesquisador, mas também da extensão do que já foi preparado e sistematizado pelos que outrora trabalharam o assunto.

Pensando nisso, elaboramos um questionário com perguntas sobre o ensino do teatro. Esse questionário foi pensado para quarenta professores do grupo de formação DOT – P, da região da Casa Verde em São Paulo. Esses contatos foram feitos por intermédio de uma ex-integrante do grupo de formação, que nos indicou telefones e pessoas com quem pudéssemos falar e marcar uma entrevista, para termos acesso aos grupos de formação. Os professores fazem encontros mensais para trabalhar as questões docentes como o ensino de Matemática, Língua Portuguesa Ciências e Artes.

O questionário (apêndice A) foi pensado para não ser extenso, já que o tempo do grupo de formação é pequeno e há interesse de que as perguntas sejam respondidas todas de acordo com o tempo que foi destinado pela coordenação para a sua resolução. Como, o tema é o ensino de Teatro, fizemos perguntas que abordam questões referentes a esse tema; com perguntas abertas e fechadas, para facilitar a análise posterior.

Tanto métodos quanto técnicas de pesquisa devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato. Dependerão do objeto da pesquisa, dos recursos financeiros, da equipe humana e de outros elementos da investigação. (LAKATOS e MARCONI, 1999, p. 156).

Pensando nisso, a presente pesquisa apresentou o questionário a esse grupo de professores, a fim de obter respostas sobre o ensino de Teatro nas escolas e sobre como ocorre sua fruição e apresentação na sala de aula. Esses professores não são especialistas em Artes e sua ação docente está focada nos alunos de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental I, da rede municipal de ensino de São Paulo. Neste capítulo, apresenta-se a análise desses questionários, por meio de gráficos que foram formulados para maior compreensão das informações apresentadas pelos professores, totalizados em 40; porém, só 38 foram analisados, pois um professor exerce o papel de coordenador pedagógico em sua escola e outro é profissional da sala de leitura, não interessando para a presente pesquisa.

## 2.2 – CENÁRIO DAS PESQUISAS

As reflexões trazidas neste trabalho, que tem como objeto de estudo os professores da rede municipal de São Paulo da região da Casa Verde (DOT-P), se mostram interessantes apesar de esse pequeno grupo não caracterizar todos os professores de toda a rede. Permitem-nos, porém, refletir como essa ação pedagógica se dá e quais os possíveis desdobramentos para sua melhoria.

A pesquisa também exigiu mapeamento da população em estudo e a adoção de critérios bem definidos para a seleção dos entrevistados: professores da rede municipal da cidade de São Paulo, da região da Casa Verde. Para que os questionários pudessem ser realizados, houve a necessidade de adequá-los às possibilidades dos professores, tanto em relação à quantidade quanto em relação aos dias disponibilizados para obter as respostas.

Uma conversa com ex-integrante do grupo de formação da região da Casa Verde nos ajudou a esboçar e criar um mapa do grupo profissional em estudo e iniciar os trabalhos que viriam a permitir a participação de novos sujeitos a pesquisa. Vale dizer que essa ex-integrante não veio a participar ainda das etapas posteriores da pesquisa, por não se adequar aos padrões estabelecidos para a participação.

Contatos posteriores com o DOT-P permitiram a obtenção de informações mais precisas acerca de suas formas de organização e de reconhecimento oficial. O DOT-P dispunha, na ocasião, de uma lista atualizada, na qual constavam nomes e endereços das escolas em que os professores atuavam e quais eram as datas de seus grupos de formação, seus endereços e telefones pessoais.

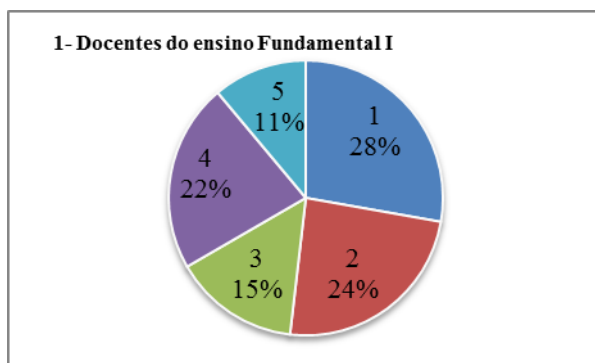
Os documentos já apresentados - Orientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a LDB, e os PCNs, - também foram utilizados como uma forma de legitimação (MIRANDA, 1996, p. 185) ofereceram dados que viriam a ajudar na preparação dos questionários e das entrevistas. Desse modo, associando informações advindas de diferentes fontes, foi possível organizar os dados.



### 2.3 – INVESTIGAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS RESPOSTAS

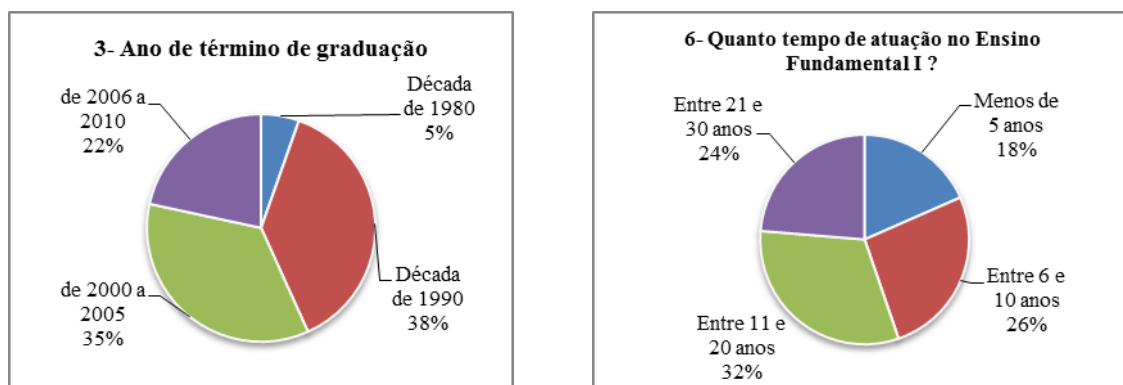
Começaremos as análises dos gráficos explicando que a sua numeração segue aquela das perguntas feitas no questionário, pois as mesmas foram transformadas em gráficos, para maior entendimento dos resultados obtidos, e que as cores foram escolhidas aleatoriamente somente para ilustrar o gráfico, pois o que nos interessa são os números indicados.

Eis o gráfico que representa as respostas à primeira pergunta feita no questionário, sobre o segmento no qual os professores trabalham:



Podemos observar que 28% dos professores trabalham no primeiro ano; 24% no segundo ano; 15% trabalham no terceiro ano; 22% trabalham no quarto ano e 11% trabalham no quinto ano do Ensino Fundamental I.

Outro aspecto analisado foi a formação dos professores da rede municipal de ensino, no ciclo básico, e todos deveriam ser pedagogos, não especialistas em nenhuma área. De acordo com as respostas, 95% têm formação em Pedagogia; outros 5% corresponderam a respostas de dois professores que participavam do grupo de formação, cujas áreas, porém, eram: Coordenador Pedagógico e Professor de Sala de Leitura, e estes não foram utilizados no término da pesquisa, restando então 38 respostas dos quarenta questionários apresentados.



Em relação à pergunta referente ao término da graduação, causou-nos certo estranhamento porque, de acordo com as respostas dos professores em relação à pergunta 6, que questiona o tempo de atuação na área, há uma disparidade, mostrada e explicada, pois 38% dos professores terminaram suas graduações em Pedagogia na década de 1990, ou seja, de 1990 até 1999 (10 anos), porém 32% dos professores atuam na área entre 11 e 20 anos – a pergunta é: como esses professores lecionavam antes de serem formados?

A resposta é clara e vem nos mostrar que os professores que responderam a esse questionário fizeram os cursos de Magistério (a habilitação era obtida por meio do Ensino Técnico, os conhecidos CEFAMS: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que eram requisitos para que os mesmos pudessem ministrar aulas na Educação Básica (Ensino Fundamental I e Educação Infantil), cursos válidos e reconhecidos pelo MEC de acordo com a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. O curso superior de Pedagogia foi criado em 1939 e regulamentado 32 anos depois, pela mesma lei, e os cursos de magistério foram criados em 1936 pela mesma. Pela Lei Nacional n.º 9.394, de 20 dezembro de 1996, foi decretada pelo Congresso Nacional, obrigou todos os professores de Ensino Fundamental a obterem diploma de curso superior.

Como a lei teve 10 anos para ser cumprida, e nenhuma iniciativa havia sido tomada, no ano de 2006, a Secretaria da Educação criou o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior para os professores da rede pública de ensino. Com 3.100 horas, o curso foi oferecido por universidades ou instituições de Ensino Superior autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação. Somente os profissionais formados com licenciaturas plenas estavam isentos da exigência. “Quem não tiver curso superior até 2006, não conseguirá mais lecionar” (MEC, 1996, p. 186). Porém, como nem todos

os professores conseguiram terminar esse curso, o Governo Federal estendeu esse prazo até 2016.

A pergunta sobre formação em pós-graduação (*stricto sensu*) e especialização (*lato sensu*), nos mostra que a maioria dos professores da rede municipal de São Paulo da região da Casa Verde não tem pós-graduação; porém, isso não tem uma relação direta com as taxas apontadas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Conforme dados da CAPES, as taxas de formação dos anos de 2000 até 2009 estão aumentando, o que nos mostra que há um interesse dos professores em se especializar e dos governos de fazer com que isso aconteça. Porém, os professores entrevistados não apresentaram formação em pós-graduação.

Analisando as perguntas sobre se o professor atua em outras áreas (segmentos) e sobre o tempo de atuação neste segmento, respectivamente, percebemos que o grupo escolhido atua, em sua maioria, nas séries iniciais, com exceção de cinco professores, que lecionam em outras áreas conjuntamente com as séries iniciais. O tempo de atuação em outros segmentos corresponde ao tempo de formação nas respectivas áreas. Esta informação está relacionada com a resposta da pergunta 4 e 5 (formação em pós-graduação (*stricto sensu*) e especialização (*lato sensu*), pois as professoras que responderam a essas perguntas, necessariamente, são as mesmas que responderam que têm, sim, formação em pós-graduação e essas atuam de acordo com suas formações na pós graduação nessas áreas.



Focalizando as perguntas mais importantes do questionário, para chegarmos a algumas conclusões, temos o gráfico 9: “Como acontecem as aulas de Artes na escola em que o professor atua?” As respostas têm relação direta com o fato de as escolas da

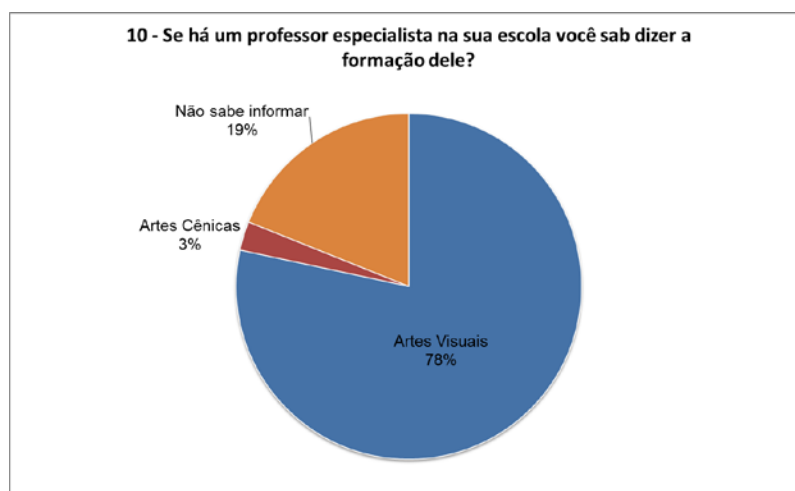
rede municipal ainda não estarem adaptadas à Portaria 1460/60 referente à Lei 14.660, de 26 de dezembro de 2007, no que concerne ao fato de que todos os alunos da rede municipal de ensino I Ciclo da Educação Básica devem ter duas aulas de Artes dentro da sua grade curricular, sendo uma com professor especialista e outra com professor polivalente.

Com a LDB 9394/96, como vimos o que prevalece são as aulas de Arte, incluindo as quatro linguagens: Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança, prevê que cada escola tem de contemplar essas disciplinas atendendo a sua demanda. Esta é uma questão ainda obscura nas políticas de cada escola, cada município e cada estado brasileiro.

Para adaptar-se à demanda, o Governo Municipal elaborou um concurso público, (realizado em 24 de Outubro de 2009), sendo que os concursados tomaram posse no ano subsequente para suprir a demanda de professores especialista na rede municipal.

Mesmo assim ainda há uma “confusão” em relação a essas aulas na rede municipal, pois 79% dos professores que responderam ao questionário disseram que as aulas são ministradas pelo professor especialistas. Então, fica a pergunta: na segunda aula, que deveria ser ministrada pelo professor polivalente, o que acontece? Como serão essas aulas e por quem são ministradas? Respostas que tentaremos alcançar no próximo capítulo, quando analisaremos os professores que atuam, que ministram as aulas de Artes, que dentro deste gráfico são 21%.

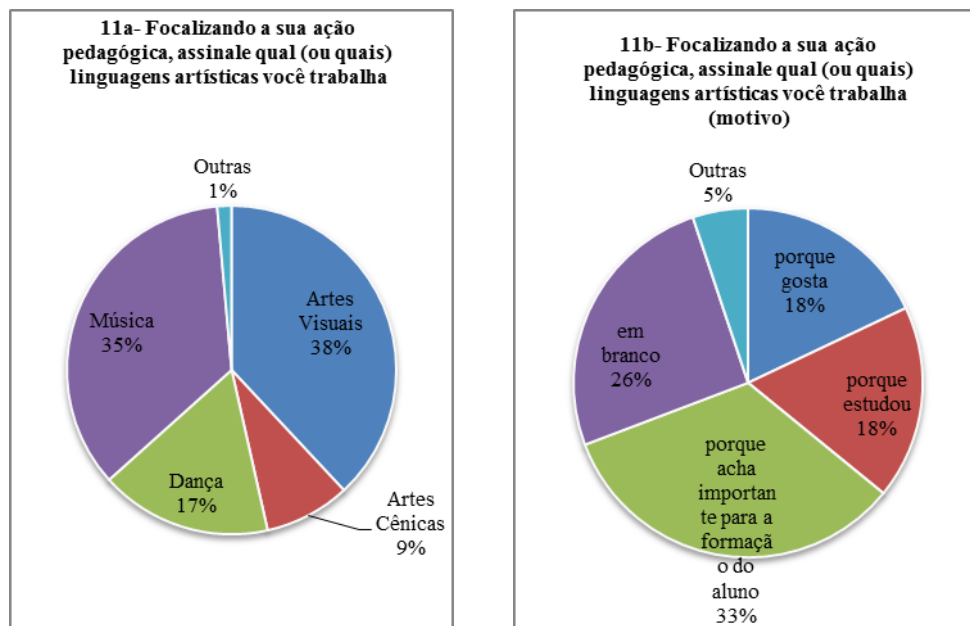
Quanto à questão: “Se há um professor especialista na sua escola, você sabe dizer a formação dele?”:



Vemos que há uma hegemonia em relação à formação em Artes Visuais. Mas apenas uma pesquisa mais detalhada sobre este assunto em específico poderia explicá-la. Entretanto, sabemos que os cursos de Artes Plásticas tem baixo custo, em relação a outros cursos acadêmicos, e pode haver menos procura nesta área, mas não temos dados que realmente fundamentem essa hegemonia. Os cursos de Licenciatura foram bem tardios em nossa história acadêmica, e as Artes demoraram certo tempo para serem reconhecidas e trabalhadas dentro da educação formal.

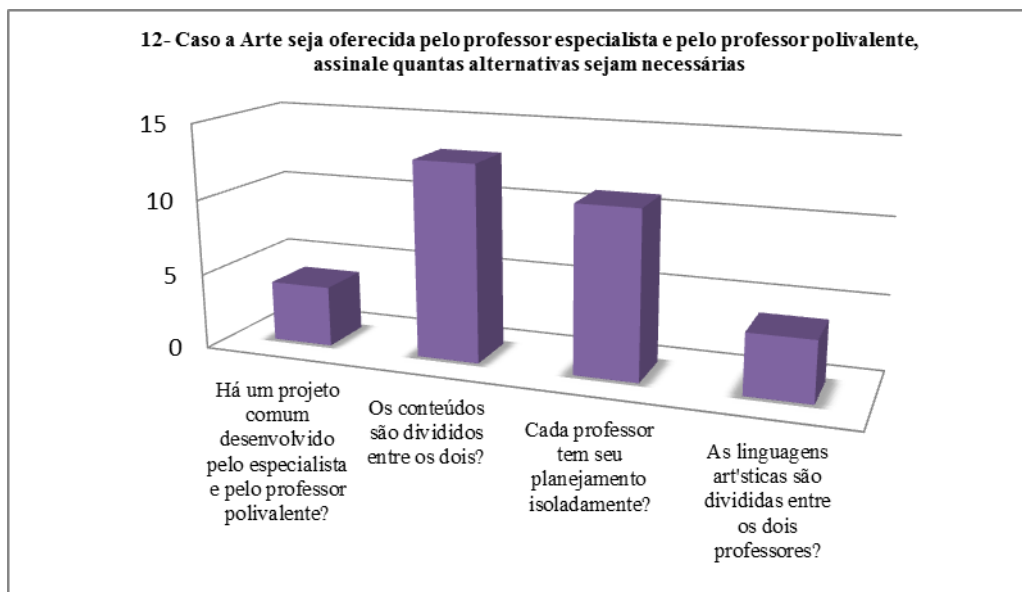
Observando o trabalho do professor em sala de aula, os gráficos (11a e 11b) nos mostram sobre como esse professor pedagogo atua na sala de aula em relação às aulas de Artes que tem de ministrar: 38% dos professores trabalham com Artes Visuais; fazendo uma inter-relação entre as respostas “A” e “B”, desses 38% que trabalham com Artes Visuais, 33% acham que é importante para a formação do aluno, 18% trabalham porque estudaram algum tipo de arte e outros 18% responderam que trabalham com Artes Visuais porque gostam. Seguindo a análise das respostas do gráfico 11a, 35% trabalham com Música e talvez um indicador seja a lei nº 11.769/08 que tornou o ensino de música obrigatório na Educação Básica, que engloba Educação Infantil e o Ensino Fundamental – de acordo com o CNE, Conselho Nacional de Educação, todas as escolas deveriam de estar adaptadas até o final de 2011.

Verificamos também no gráfico “11a” que 17% dos professores trabalham com Dança e 9% trabalham com Teatro (sendo esse o objeto que será estudado no próximo capítulo).

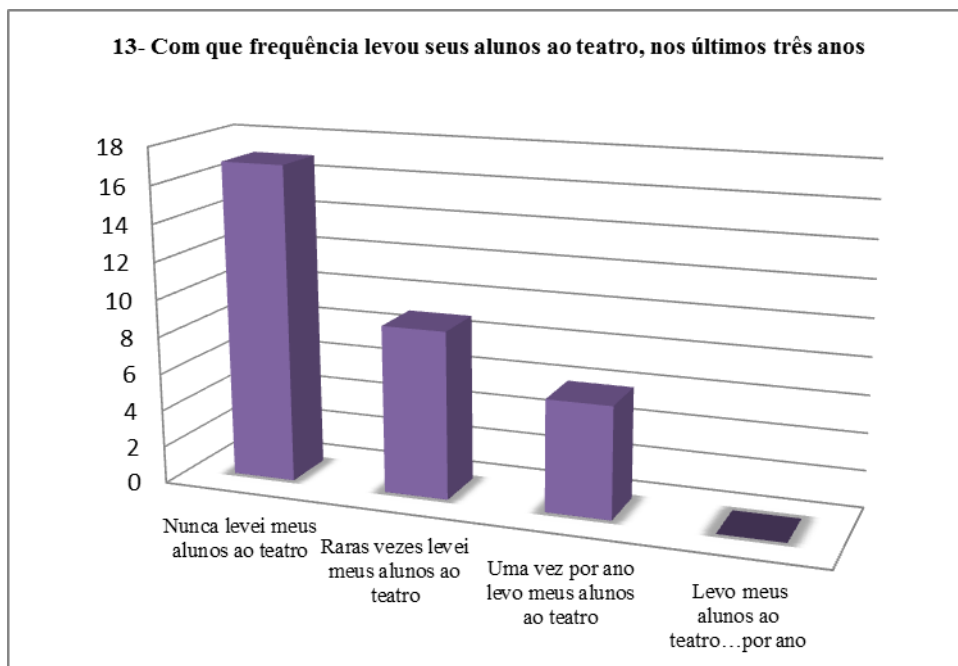


Ainda trabalhando com perguntas relativas à divisão de trabalho entre o professor especialista e o professor polivalente, o gráfico 12 nos aponta que os professores dividem os conteúdos nas aulas de Artes com o professor especialista, ou seja, há uma parceria entre esses dois professores para 21% das que responderam que trabalham, como vimos no gráfico da questão 9 (na página 51). De acordo com o gráfico 10, a maioria dos professores especialistas tem formação em Artes Visuais – vemos mais uma vez a predominância das Artes Visuais nas salas de aula deste grupo analisado.

Em paralelo, vemos também que, num segundo momento, alguns professores responderam que os conteúdos são planejados isoladamente. Diante destas respostas, procuramos entender o porquê dessa separação e constatamos, através de conversas com a Supervisora de Ensino da Região da Casa Verde, as reuniões de HTPC/JEIF são feitas em momentos distintos, os professores (pedagogos) e os especialistas não se encontram nas reuniões e cada um tem de apresentar o seu projeto semestral contemplando todas as disciplinas que os alunos deveram cursar; isso nos dá base para entender as respostas dos professores em relação ao gráfico 12.

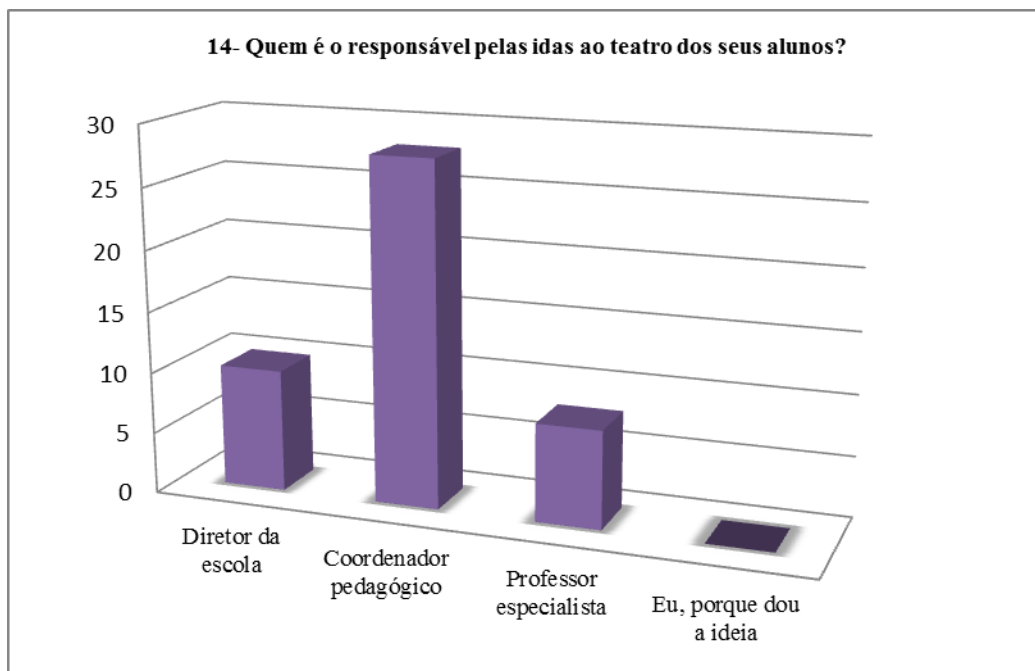


Continuando as análises, no gráfico 13, em que é perguntado com que frequência o professor leva seus alunos ao teatro, nos aponta que a maioria dos entrevistados nunca levou seus alunos ao teatro; a segunda resposta em maior quantidade é que raras vezes leva os alunos ao teatro; os professores que apontaram nas suas respostas que levaram pelo menos uma vez ao ano os alunos ao teatro colocaram uma ressalva ao lado das respostas que diziam que levaram como “acompanhantes”, ou seja, a ida ao teatro era tão-somente em caráter de “passeio” e nada foi por eles utilizado depois dessa visita. Em relação à última questão onde se pergunta: “Levo meus alunos ao teatro... vezes por ano”, nada foi apontado. Essa pergunta foi formulada pensando na possibilidade de algum professor levar mais de uma vez ao ano seus alunos ao teatro; porém, o que se apresentou foi, infelizmente, uma falta de respostas neste sentido. Isto nos mostra que o professor vai pouquíssimas vezes ao teatro, mesmo na condição de “acompanhante”.

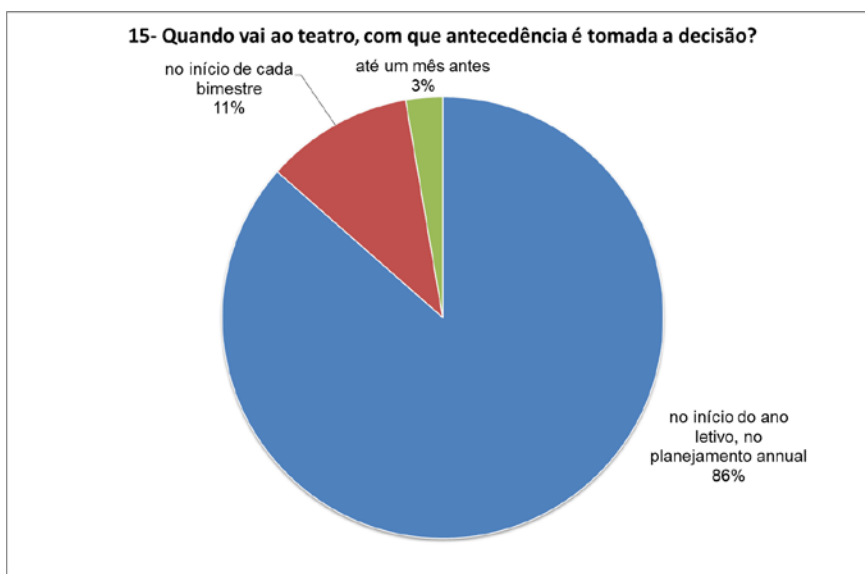


Pensando nessas respostas, observamos o gráfico 14, que apresenta a pergunta quem é o responsável pelas idas dos alunos ao teatro. Percebemos que o Coordenador Pedagógico, juntamente com o Diretor, são os responsáveis diretos pelas “saídas” dos alunos, quase que obedecendo a uma “ordem hierárquica”. Como coadjuvante, temos o professor especialista, que, como é o “responsável pelas aulas de Artes”, encarrega-se de decidir também em terceiro plano as idas dos alunos ao teatro e/ou a exposições.





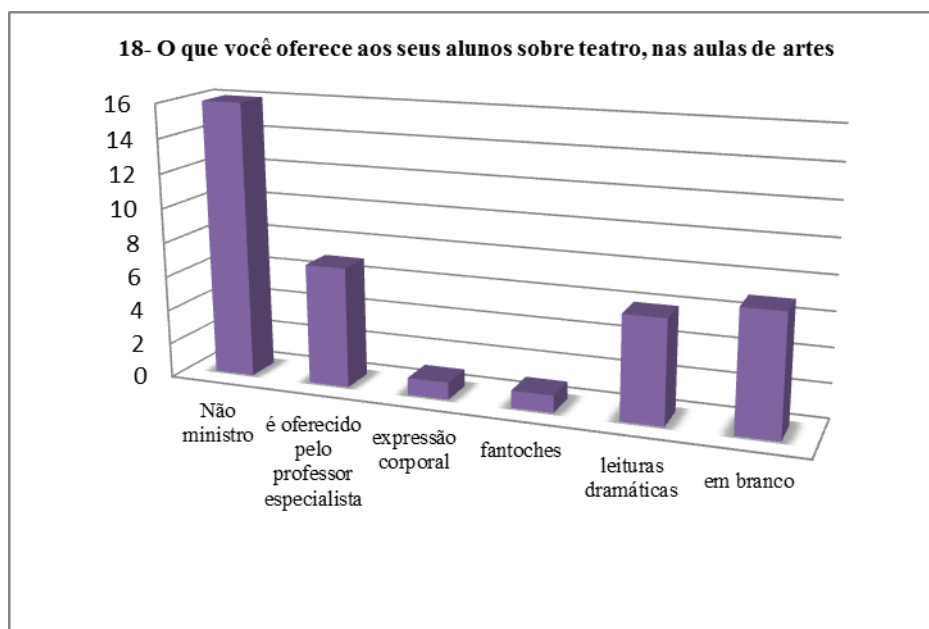
Continuando com essas observações, o gráfico 15 mostra como é tomada essa decisão. Percebemos, com as respostas dos professores, que a decisão por uma saída pedagógica é tomada no início do ano letivo, nas reuniões de planejamento, mostrando-nos que as decisões têm de ser fechadas e assertivas, não dando muito espaço para a flexibilidade e/ou ajustes de percurso. Essa rigidez parece imposta nas “grades” curriculares, nas formatações de projeto, não levando nem em conta a participação dos alunos para qualquer tomada de decisão.



As perguntas a seguir eram abertas, para que pudéssemos analisar as possíveis respostas dos professores. Em se tratando de perguntas abertas, temos de pensar nas inúmeras possibilidades de respostas, e também nas diversas possibilidades de análise.

Para facilitar o trabalho de análise dos questionários, foi elencado o maior número de respostas iguais para compor o quadro do gráfico. As respostas parecidas foram colocadas na mesma categoria e as respostas díspares foram colocadas em padrões diferentes e isolados.

Diante disso, obtivemos seis tipos de respostas diferentes em um conjunto de 40 questionários respondidos e 38 analisados.

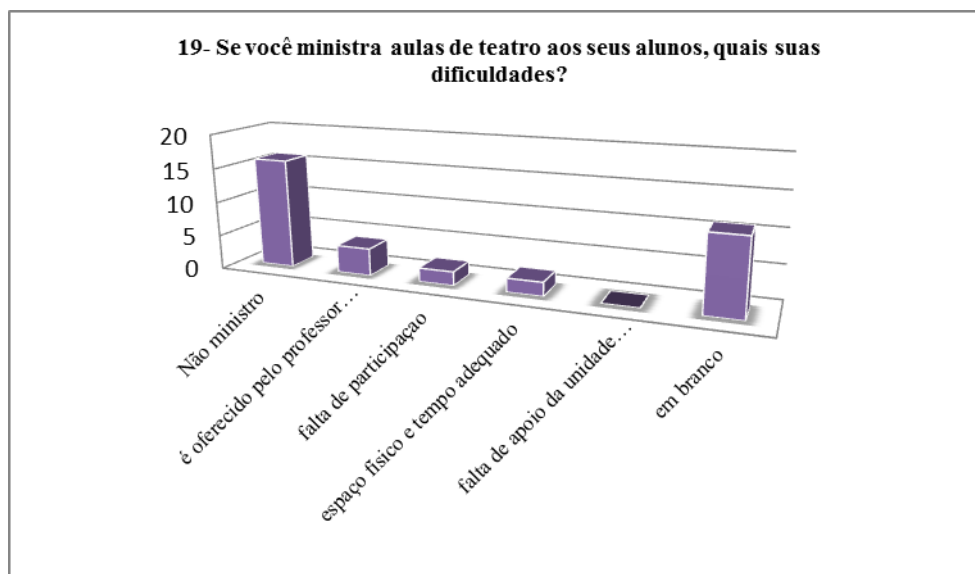


Neste gráfico (18), percebemos que os professores polivalentes que responderam ao questionário disseram, em sua maioria (60%), que não ministram aulas de Teatro. A segunda maior quantidade de respostas (20%) encarregou o professor especialista dessa função e a terceira parcela das respostas (10%) foram deixados em branco. O grupo responsável por 10% das respostas relativas às práticas de teatro: expressão corporal, fantoches e leituras dramáticas, são seis professoras com as quais foram feitas as entrevistas, é esse o grupo que será feito as entrevistas individuais. Foi um longo caminho para chegar ao que mais nos interessa nesta pesquisa: que é saber como acontecem essas aulas de Teatro na sala de aula.

No gráfico 19, sobre a pergunta ao professor a respeito de ele ministrar aulas de teatro aos seus alunos e de quais são suas dificuldades, podemos observar que 70% dos professores não ministram essa aula, 10% não responderam a essa pergunta e o restante de 10%, que essa aula é oferecida pelo professor especialista. Uma quantidade pequena apontou as dificuldades que encontra ao oferecer esse tipo de aula; entre elas, foram citadas:

- A) Falta de participação dos alunos (desinteresse)
- B) Espaço físico e tempo inadequado

Essas duas respostas serão levadas em consideração como objeto de análise posterior para o prosseguimento da pesquisa, pois, se 10% dos professores responderam a essa questão, isso significa que, de algum modo, eles têm trabalhado com a linguagem teatral, restando-nos saber como, quando e por que são feitas essas aulas.



Diante das questões apontadas pelo professor polivalente para ministrar a disciplina de Artes e, dentro dela, o Teatro na escola, temos ainda a falta de preparo desse professor, que por muitas vezes não tem formação acadêmica para suprir as necessidades que o aluno traz para dentro da escola.

Pensando nisso, elaboramos uma pergunta que faria o professor refletir sobre sua prática pedagógica em relação à disciplina de Artes, que era: “Para planejar a aula de Artes ele se fundamenta em...”. 60% dos professores continuaram a responder que não ministram aulas e, é claro, essa resposta é válida quando pensamos a inter-relação entre

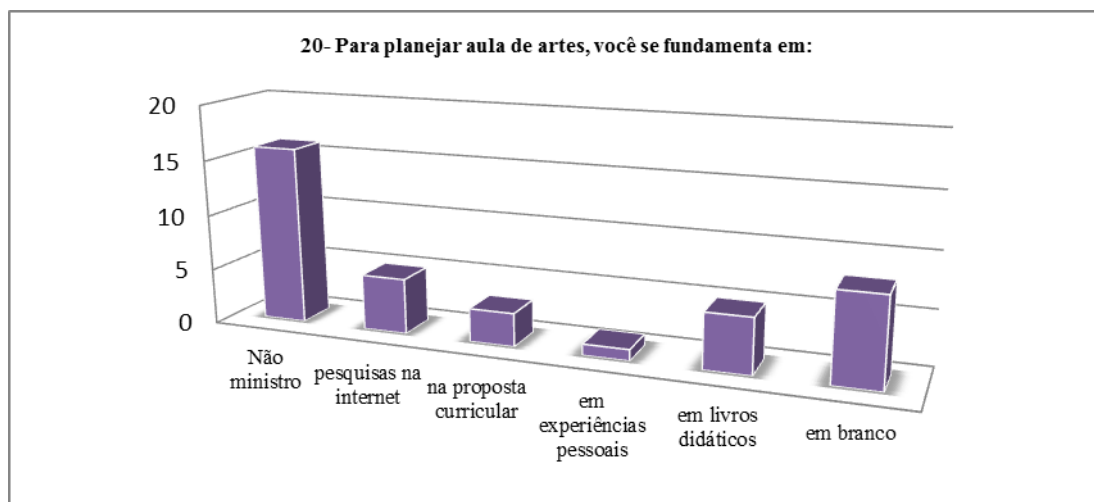
a pergunta do gráfico 9, no qual 79% responderam que quem ministra aulas de Artes é o professor especialista; porém, 21% ministram aulas de Artes e, desses 21%, apenas 5% ministram aulas de Teatro.

Somente 20% dos entrevistados deixaram essa pergunta em branco e 20% disseram que planejam suas aulas, sendo que se baseiam em:

- A) Pesquisas na *Internet*;
- B) Livros didáticos;
- C) Proposta curricular;
- D) Experiências pessoais.

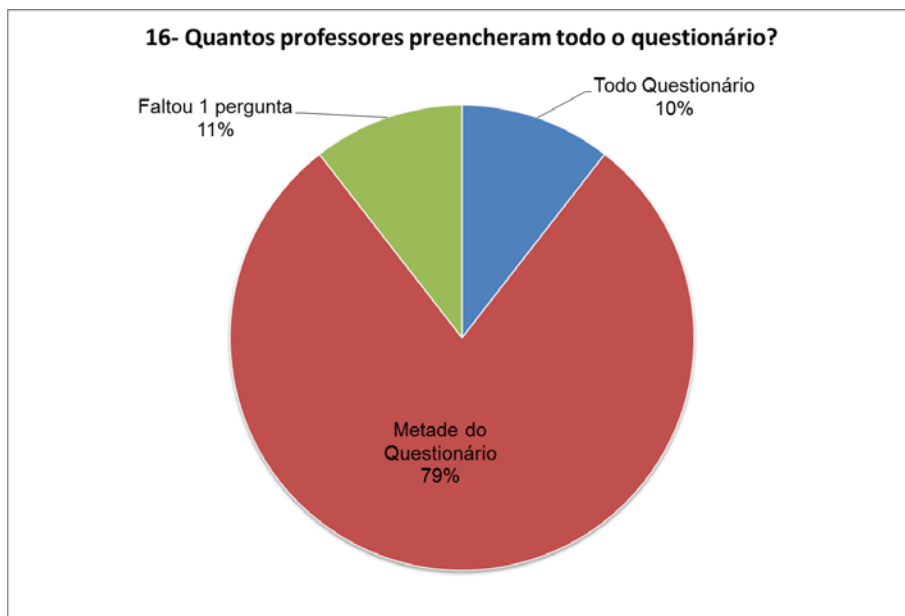
De acordo com Ana Mae Barbosa (1987, p. 86) ainda há, na Educação Básica no ensino de Artes, um *laissez-faire*, uma sensação de que não há o que se deve fazer e sim um o que se pode fazer, o que não é nada interessante e produtivo dentro do ensino da linguagem teatral.

Os dados que serão levados em consideração para análise posterior nas entrevistas serão esses 20% que disseram que, de certa maneira, trabalham com essa linguagem e que responderam sobre essas 4 possibilidades de acesso a informação na hora de planejar e ministrar as aulas.



Finalizando as análises dos questionários, observei que, durante o contato, os professores se mostraram muito solícitos e interessados em participar da entrevista e em saber como era a pesquisa, como se dava o processo do Mestrado; enfim, isso foi comprovado por meio da quantidade de pessoas que responderam ao questionário: havendo 40 pessoas em sala, obtive 100% de questionários respondidos. Dentre esse

79% dos professores responderam somente metade do questionário, 10% responderam ao questionário todo e 11% dos professores responderam o questionário faltando somente uma pergunta.



Eliminando a notação em porcentagem e transformando em números reais, seis professoras são analisadas no próximo capítulo, tendo como base as entrevistas semiestruturadas.

Para efetuar um contato efetivo com os professores, uma das perguntas abertas era para que os professores deixassem seus dados para futuros contatos. Percebemos que 45% dos professores deixaram seus *e-mails*, 28 deixaram *e-mail* e número de telefone, para a concretização de um contato mais presente. 27% só deixaram o número de telefone.

A última pergunta (também aberta) foi para que os professores, se quisessem, deixassem contatos e/ou mensagens. Alguns professores deixaram mensagens do tipo: “Acho muito importante apresentar para o aluno a linguagem das Artes, mas é humanamente impossível dar conta de tudo o que nos é pedido.” Mensagens de boa sorte, mensagens referentes ao projeto, perguntas sobre como foi o projeto: “Muito obrigada por ser tão interessada assim”.

Alguns professores se comprometeram com a pesquisa e essas respostas foram utilizadas para a terceira parte do trabalho, que vem a seguir.

### **CAPÍTULO III – PROFESSORES EM CENA: EMBATES REVELADOS.**

A análise dos questionários feitos com um grupo de 40 professores gerou o convite para entrevistas com um roteiro semiestruturado, realizado com um grupo de 6 professoras. O Diário de Campo foi composto de alguns itens que serviram de base para a observação: relação entre aceitação da entrevista e resultado obtido; tipo de perguntas em que os professores conseguiam se expressar melhor; características básicas das respostas de que os professores mais gostaram; preferência dos professores pelas formas de expressão (Dança, Teatro, Música, Cinema etc.); atitudes que estimulassem ou inibissem a sua expressão; fatores pedagógicos que propiciam ou dificultam o trabalho dos professores, tais como atitude dos colegas, dificuldade em uma das formas de expressão, local, tempo etc., dados estes escritos à mão e usados na composição da escrita da dissertação.

Também foram feitas observações no diário de bordo, tanto no momento dos questionários em relação à postura do professor ao responder as perguntas, suas falas após responder as perguntas, como também perguntas feitas para outros colegas enquanto respondia as perguntas do questionário, e também nas entrevistas, observando a atitude do professor, como era o espaço físico destinado a entrevista e etc.

Ao fazer a entrevista, já com algumas informações advindas dos questionários, fomos à busca de outras, com roteiro básico, mas não rígido (apêndice B), pois, de acordo com Lüdke e André (2003, p. 33-4), “[...] especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o pesquisador ou pesquisado discorre sobre a razão da entrevista”.

Inicialmente, realizei contato com as professoras por meio da coordenadora de projetos do DOT-P: Diretoria de Orientação Técnica (região P na zona Norte de São Paulo), para onde encaminhei a carta de obtenção de livre consentimento (apêndice C) antes de começar as entrevistas com os educadores. O roteiro (apêndice B) foi composto com 20 questões divididas em cinco focos: 1º Trabalho em sala de aula, subdividido em duas situações (A e B) – A: Na aula da professora não especialista e B: Na relação com o professor especialista; 2º Referências e Formação, 3º Parcerias, 4º O Professor como ser da Cultura e 5º Sobre a entrevista. O roteiro de perguntas elaborado para as professoras da rede municipal de ensino de São Paulo não se diferenciou entre elas,

buscando, em sua construção, perceber como essas perguntas refletem o contexto e contato do professor e do aluno com o ensino da arte, em específico com o de teatro.

Realizei a análise dos dados a partir do conteúdo da fala dos professores e das observações descritas no diário de campo, objetivando compreender o processo educativo dos professores não especialistas em relação ao ensino do teatro nas séries iniciais. Para Laurence Bardin, (1979, p. 158) a análise de conteúdo caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e sensações que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Com este objetivo, o conteúdo das entrevistas foi transcrito na íntegra e organizado em categorias.

### 3.1 A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS

Nesta perspectiva tentei trabalhar nas entrevistas com seis professoras. A entrevista pode ser caracterizada como um espaço opressivo para o pesquisado ou como um espaço de comunicação em que os seres envolvidos no processo podem se manifestar sem se sentirem presos à representação de determinado personagem. Essa liberdade de expressão pode ser realizada por meio da conversação, em que ocorre troca de ideias. Dialogando, forma-se uma comunicação rica em significados e compreensões, o que facilita a interpretação dos dados *a posteriori*, para chegar ao foco do trabalho realizado: como professores não especialistas ministram aulas de teatro sem ter formação específica?

Após o questionário, selecionamos como já foi mencionado, seis professoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, da região da Casa Verde, que mostraram, por meio de suas respostas, ter alguma afinidade com o ensino de teatro. Organizamos o roteiro das entrevistas com o objetivo de conseguir explorar ao máximo a conversa realizada com os seguintes profissionais:

<b>Docente*</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo profissional no magistério</b>	<b>Série em que atua no momento</b>	<b>Tempo de experiência na série em que atua</b>
Ada	Pedagogia	12 anos	2º	6 anos
Alessandra	Pedagogia	11 anos	2º	3 anos
Marcela	Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia	22 anos	1º	10 anos
Maria Fernanda	Pedagogia, com pós-graduação em matemática	19 anos	2º	7 anos
Mariana	Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia	30 anos	1º	20 anos
Rosimeire	Pedagogia	3 anos	2º	2 anos

Quadro 1: Perfil das professoras não especialistas

\*Nomes Alterados para garantir o anonimato das participantes.

Primeiramente, o contato foi via e-mail com cada uma delas, por intermédio do endereço eletrônico deixado ao final do questionário. Mesmo neste pequeno universo de seis professoras, duas não deixaram o endereço eletrônico; então, para estas, o contato foi via telefone. As professoras mostraram-se um pouco constrangidas em conversar fora do grupo de formação. Em dois casos, as professoras até pediram que a entrevista fosse feita no mesmo dia e hora do grupo de formação. Ao lhes ser explicado que esse procedimento não foi autorizado pela coordenação do DOT-P, as mesmas decidiram marcar o encontro.

O encontro para as entrevistas foi marcado em cada uma das 6 escolas em que as professoras trabalham. Estes contatos foram feitos com autorização das diretoras e coordenadoras pedagógicas de cada escola, já que as docentes estavam em horário de trabalho.

Infelizmente, não me foi disponibilizado mais do que quarenta minutos com cada professora. Três delas estavam em horário vago (ou seja, intervalo entre as aulas da manhã e da tarde), duas delas estavam na escola, porém em contra turno, isto é, estavam na escola antes do período de suas aulas, fazendo planejamento (JEIF) e uma delas



estava exatamente no intervalo entre as aulas, enquanto o professor de Educação Física estava atuando com seus alunos.

Assim o objetivo era deixar as entrevistadas à vontade para que as mesmas pudessem dizer muito mais do que as respostas do roteiro semiestruturado, porém acredito que o tempo disponível das professoras não favoreceu essa tranquilidade. O espaço físico, em todas as entrevistas, foi nas salas de aulas disponíveis do colégio e também não facilitaram a necessária tranquilidade e concentração. Acredito que fazer as entrevistas na escola em que trabalham, não deva ter sido o melhor espaço para tal. Entretanto, mesmo diante de tantos percalços, as entrevistas foram feitas dentro do tempo cedido pelos professores e, à medida que terminavam, percebi haver uma menor tensão em relação à fala. Aconteceu quase como um “bate-papo”, que possibilitou acrescentar mais informações à pesquisa.

Os dados coletados foram analisados por meio do procedimento de análise focalizando os conteúdos das falas. O conjunto das questões/dados/respostas foi organizado em cinco categorias, com o objetivo de melhor compreender falas e proceder às análises.

Tentou-se criar um clima de credibilidade e confiabilidade, para que as entrevistadas oferecessem dados relevantes para a pesquisa, elencando as questões de estudo e dirigindo a situação de entrevista.

É importante enfatizar que os questionários, as entrevistas e as interferências no espaço do grupo de formação ocorreram após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (Apêndice C).

### 3.2 – SOBRE O TRABALHO EM SALA DE AULA

A análise foi dividida pelos mesmos blocos das questões que geraram as respostas e esta primeira seção faz referência ao 1º Bloco: Trabalho em sala de Aula, subdividido em duas situações (A e B), A: *Na aula da professora não especialista* e B: *Na relação com o professor especialista*.

A fala das professoras revelou uma vertente que reivindica em seu cotidiano um saber pelo fazer, reconhecido somente quando permeado pelo sentido e significado de suas ações. Para tanto, não basta ser oferecida a disciplina de teatro na

escola, É imprescindível que o professor, ao escolher a linguagem da arte com a qual mais se identifica, reconheça-a como caminho de expressão e construção de conhecimento, como vemos na fala da professora Maria Fernanda:

[...] É importante para eles essa vivência, que são poucas as aulas de arte. Esse é o problema, então uma aula por semana, é pouco para fazer um trabalho mais aprofundado. São vários eixos, porque não é só teatro, então fica complicado. Então, eu acho que se tivessem mais aulas, aí daria para fazer um trabalho melhor, mais significativo [...].

Ou na fala da professora Alessandra:

[...] eu acho importante artes até para desenvolver as crianças. Elas não precisam só de alfabetização, leitura, escrita, isso é importante. Nós somos muito cobradas quanto a isso, e talvez isso seja uma falha da gente, não deixar um tempo a mais para mexer talvez com movimento, com coisas relacionadas à arte, música, que fariam eles se desenvolverem muito mais nas outras áreas do conhecimento, em sala de aula... [...].

O tempo apertado, para essas duas professoras, é citado como um dos principais fatores da sua “falta de prática” ou falta de aprofundamento dentro das aulas de teatro. O tempo citado pelas professoras é um determinante em outras disciplinas também, que estão inseridas em uma “grade curricular” rígida que impõe que cada matéria e ou disciplina tenha no máximo 50 minutos. Mas então, como outras disciplinas podem ser ministradas e a disciplina de teatro é deixada de lado? Essa pergunta aponta para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas exercidas pelos professores. Segundo Ferraz (1993, p. 48); o tempo é precioso, pois:

Nas aulas de Arte devem ser trabalhados o mundo do educando, propiciando-lhes contato com a arte, independente dela desenvolvendo atividades onde o mesmo possa experimentar novas situações, podendo compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético e que compete ao professor um contínuo trabalho de verificação e acompanhamento em seus processos de elaborar, assimilar e expressar os novos conhecimentos de arte e de educação escolar dos aprendizes em Arte, ao longo do curso, e que a avaliação deve estar centrada em todo o processo de ensino-aprendizagem requerendo tempo para o processo e para a avaliação.

Por outro lado as professoras traçam estratégias, configuradas em suas práticas educativas, que não se aproximam de um ensino em que expressão e criação sejam os alicerces de um conhecimento que identifique a Arte como linguagem. Quando perguntadas se trabalham com teatro e se essas ações são feitas somente no horário das

aulas de Artes, a grande maioria respondeu que não trabalha com teatro propriamente dito, mas sim com suas “ferramentas” e quiçá suas possíveis expressões, como explica a professora Rosemeire:

[...] É de vez em quando, nem sempre... Às vezes, por exemplo, quando a gente conta uma fábula, uma história que as crianças se sentem motivadas, aí a gente faz, mas não tem uma regularidade, não tem máscara, não tem cenário, não tem nada, é uma coisa que a gente faz na hora. [...].

Ou como aparece na fala da Professora Marcela:

[...] Ah, eu, na realidade, não. Não trabalho com teatro, porque não sou formada nisso, mas gosto muito, então não trabalho nessa área específica, mas eu gosto de fazer leituras dramáticas com eles. Eu acho bem legal, eu gosto de fazer releitura, leitura de texto, acho que, de certa maneira, é um jeito de fazer teatro, não é? [...].

Há aqui uma tentativa visível de aproximação do Teatro com outras linguagens, por exemplo, História, Literatura, Língua Portuguesa etc. Como não há, por parte dos professores, uma aproximação direta com a linguagem teatral, tanto na formação quanto nas práticas exercidas ao longo da docência, o ensino de Teatro fica limitado como “ferramenta”, utilizado pelos professores para ilustrar ou animar uma aula menos animada. Hernandez (2007, p.42) nos diz que as “[...] práticas de hoje ainda têm como base procedimentos e práticas do séc. XIX, que estão ainda presos a visões e propósitos artísticos confortáveis e sem pretensões”, pois os professores não avançaram em relação aos estudos metodológicos sobre teatro.

Mesmo diante das dificuldades, as professoras procuram brechas para alcançar, ainda que parcialmente, os objetivos que, acredito, sejam imprescindíveis. Na fala das professoras, percebemos que o sentido que dão à arte e a seu ensino é relevante, porém não guarda relação com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCNs sugerem suas práticas educativas em três princípios: o processo de produção e criação do aluno; a apreciação significativa dessa produção, bem como da de outros sujeitos; o conhecimento e a aproximação com a cultura e a contextualização histórica que circunda as produções artísticas e seus atores. Tais princípios estão fundamentados, em primeira instância, em Barbosa (1997, p. 235-241), que tem sido referência para o ensino da Arte nas últimas décadas. Neles, está presente uma prática educativa que vê a arte como área do conhecimento, enquanto campo do fazer, perceber

e refletir, mediado por uma experimentação que favoreça a subjetividade e a intersubjetividade que conduz o sujeito ao *'saber da experiência'*. Em contraposição à autora, diz a professora Maria Fernanda:

[...] Eu aproveito o texto que eu... Um texto conhecido pelas crianças, que eu faço a leitura, e peço para que eles... Faço a proposta para eles fazerem a representação da história, inclusive eu tenho uma experiência bem recente para retratar, mas não daqui de São Paulo... São Bernardo, que eu também dou aula lá, é primeiro ano, e as crianças têm seis anos. [...] Então, eu contei para eles a história de João e Maria e, em aulas posteriores, fiz a proposta para eles representarem. Eu fui a narradora para poder conduzir, porque não teve um ensaio, e eles foram representando, voluntariamente, se propuseram a ser o João, a Maria, a bruxa, e os outros ainda vão ajudando, motivando as ações, e eles se sentem bem envolvidos e participativos. [...]

Ela reforça com sua fala o uso do teatro como recurso, para suas aulas de literatura. Mesmo que, no relato, as crianças tenham gostado e o trabalho aparentemente tenha sido interessante, o teatro não está sendo trabalhado como linguagem e sim, mais uma vez, como apoio.

Pensando nesta ação, a “didatização” da Arte como área de conhecimento é uma questão que gera grandes discussões. Se, por um lado, a sistematização do ensino pode trazer grandes benefícios, sendo fundamental para colocá-lo no patamar de disciplina e área de conhecimento dentro das escolas e até, para construção do conhecimento, por outro, pode também aprisioná-lo a ponto de impedir sua realização por pessoas que não se julguem capazes.

Neste ponto, dizemos “aprisioná-lo”, pois parece que há somente um “ser” dotado de todos os recursos possíveis alcançados por meio de formação específica podem vivenciar a linguagem teatral. Nesse sentido, quando perguntamos às professoras sobre a relação delas com o professor especialista, ainda na primeira seção, partindo agora para sua subdivisão, vemos nas falas da professora Alessandra: “Não, não sei e nunca acompanhei uma aula dele” [...] “Algumas vezes são projetos coletivos, que pedimos ajuda em algum projeto que estamos desenvolvendo, mas na maioria das vezes são projetos separados [...]”. Ou na fala da professora Rosemeire:

[...] O trabalho é sempre separado, eu gostaria que fosse no coletivo, porque, por exemplo, de repente a gente está trabalhando com a parte de folclore, então, olha, o que você vai fazer? Eu estou contando isso, dá para fazer tal coisa nisso, entendeu? É conseguir entrelaçar as matérias, artes com o que está sendo trabalhado. Mas, normalmente como a gente não acompanha, o professor especialista vai trabalhar de acordo com o que ele acha que tem que trabalhar, então nem sempre a gente tem ideia do que está sendo trabalhado. [...].

A fala da professora aponta que o professor especialista possui um projeto e que ela possui outro projeto, o que nos remete a pensar sobre formação contínua e os planejamentos que acontecem dentro das escolas, que, no caso da rede municipal, são chamadas de (JEIF), na qual os professores montam o planejamento para o semestre junto com seus projetos. Creio que, de acordo com a fala da professora, esse planejamento fica bem aquém do esperado. Em conversa feita após a gravação da entrevista, a mesma professora reclamou sobre o fato de não ter parceria com o professor porque o mesmo não participa das reuniões pedagógicas e que, estando a Arte dentro da “grade curricular”, fica muito difícil estabelecer uma metodologia de ensino quando ela não tem a base que o professor especialista poderia dar se estivesse nas reuniões.

A Professora Maria Fernanda nos afirma:

[...] Olha, na verdade, sugerir para o curso de pedagogia, não tem como. O ideal seria mesmo que as aulas de arte fossem dadas por professores capacitados, que estudaram para isso, que tenham essa especialidade, porque a arte é muito ampla. Nós podemos trabalhar com as crianças em parceria com o professor de Arte, mas teria de ter um horário para planejamento. [...]

A Arte, quando enquadrada numa “grade curricular” com as mesmas condições de tempo, espaço e material das demais disciplinas, pensando, mesmo que considerada como área de conhecimento, corre o risco de se distanciar da relação expressiva que lhe é peculiar, convertendo-se apenas em mais uma disciplina que forma e informa sem transformar. Sobre esse olhar *pedagogizante* da arte escreve Larrosa (1989, p. 58):

Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão aquisição; mas é também uma gramática ideológica.

[...] todo texto leva consigo possibilidades de significação que escapam sempre de qualquer controle, e todo texto pedagogizado arrasta consigo a possibilidade de pôr em questão e de modificar a gramática na qual ele está inserido.

Diante da questão colocada por Larrosa, compreender a ideologia da “gramática” na qual nosso sistema educacional se insere é importante para analisarmos as falas das professoras. Tal compreensão aponta para uma atuação que caminha no sentido oposto a uma educação que aliena e encarcera sentidos e significações, além de nos levar a identificar a quem serve esse modelo que nos é prescrito. Esta questão poderia abrir uma discussão sobre as instituições que oprimem nosso sistema educacional, mas não cabe aqui.

A experiência de cada professora é traçada pelo caminho percorrido pelos seus espaços e condições de trabalho e o trabalho com teatro para estas professoras está ligado ao seu uso como ferramenta em outras linguagens e isso é justificado pela falta de tempo ou de espaço. Quanto ao 2º Bloco, Referências e Formação;

A Arte, enquanto linguagem, possui um imenso potencial transformador, quando “toca”, mobiliza, acessa e se torna experiência. A fala das professoras não traz aspectos relacionados à identificação de uma prática de ensino em que o educador é um mediador, um instigador, um provocador, numa relação de intersubjetividade, plena de sensações, emoções, transformações. Mostra-nos, porém, que as suas concepções estão diretamente ligadas a sua formação. Acreditam que, para ministrar Artes, é necessário ter formação. Isto é correto. E vemos como o contato com a Arte faltou em suas trajetórias, como vemos na fala da Professora Alessandra:

[...] Não, não foi o suficiente, eu acho que deveria ter uma aula mais específica, mais aulas por semana, voltadas para isso, voltadas para essa disciplina, porque não tem. Nós temos todas as disciplinas voltadas para a alfabetização, para a didática, para o planejamento. Agora, para artes, nós não temos nada específico, voltado para artes. [...]

Também a fala da Professora Rosemeire, nos diz sobre a sua formação:

[...] Não teve nada a ver, não se tem... Eu acho que na maioria das faculdades, não se dá uma ênfase, não tem uma preocupação. Aliás, eu vejo que os professores, não só de... De outras áreas também, não dão muita atenção para artes. Por exemplo, despreza-se... A criança começa a aprender a ler e escrever despreza-se o desenho e dá maior importância para ler, para escrever, e a criança perde aquela vontade do ler e do desenhar. [...]  
[...] Eu não, eu com certeza continuo fazendo isso, porque uma criança que não sabe desenhar, ela não vai saber desenhar um mapa de localização, não é? Então, eu vejo isso, eu vejo que os próprios professores não estão nem aí com desenho, é tempo perdido, vamos para outra coisa, tal, e eu acho que é

fundamental você desenvolver essa questão do visual, da beleza, da cor, de criar, de valorizar isso.

[...] Eu tenho alunos na sala que não gostavam de desenhar, que desenhavam feio, não porque não sabiam, porque não gostavam. De tanto eu valorizar, me preocupar em desenhar, eu vejo que o desenho deles melhorou e muito, entendeu? A qualidade do desenho.

[...] E isso ajuda também na parte de criação, de escrever, de outras coisas, você entendeu? Eles têm olhos para ver e o que eu vejo assim, a maioria não tem. Nessa faixa etária, eles não têm olhos para ver e meus alunos têm, graças a Deus, nesse ponto, sabe... De cor..., você pode dar uma olhada nos desenhos pintados ou então feitos, que eles fazem, eu vejo essa coisa, entendeu? “Eu acho isso superimportante.” [...].

Os contatos contínuos e significativos que o professor tenha com Arte, ou seja, um estar direto com a proposta artística, seja ela em Música, em Teatro, em Cinema, em Desenho, deixam perceber como estar em contato com algo que a obra artística lhes suscita é transformador. As experiências vão se acumulando e estimulando esse professor a ser um mediador, pois o professor que se apropria dessa experiência também se transforma e consegue com ela transformar o outro, valorizando a produção do educando. Isto aparece mais evidente na preocupação da professora Rosemeire, focalizando a linguagem do desenho, embora não tenhamos aprofundado no que ela chama de “desenho feio”, de qualquer modo, vemos que ela acredita no seu educando. Aí está a importância de os professores serem, antes de tudo, mediadores: constituir, a partir das experiências, e do conhecimento um repertório dinâmico que não somente acrescente e transforme, mas influencie na forma de pensar o mundo. A fala da professora nos remete ao tipo de experiência que ela viveu, suas experiências na formação e fora dela assim como o conceito de beleza e da espontaneidade da criação.

Toda produção artística implica a produção de uma subjetividade que não dispensa a experiência como um elo e construção de um saber.

A experiência não depende do objeto nem do sujeito. [...] A experiência é o que ocorre “entre” e o que constitui e transforma ambos. E isso, o que ocorre “entre”, a relação e a mediação que tem o poder de fabricar o que relaciona e o que medeia, é o que os dispositivos pedagógicos produzem e capturam. (BENJAMIN, 1987, p. 187)

Conforme as falas das professoras, tanto na formação quanto na especialização, elas não receberam conhecimentos suficientes que possibilitassem trabalhar de forma integrada, consciente e reflexiva o teatro. Mesmo tendo algum tipo de experiência em Artes e, num plano mais aberto, a Arte como as demais áreas do conhecimento que o processo integra os anos iniciais.

A pergunta feita sobre essas professoras tinham feito outros cursos de Artes, ou procurado algum tipo de formação paralela, revelaram respostas superficiais: “[...] Não, não tive tempo ainda” ou “[...] Eu iniciei uma faculdade de educação artística, da UNESP, UIAP, mas cursei somente um ano” e até: “[...] Não, não fiz nada”.

Pensando nesta relação professor e a falta de tempo para fazer cursos, a pergunta feita a seguir se tratava da possibilidade, então, de a Secretaria Municipal da Educação oferecer algum curso ao professor. A resposta da Professora Rosemeire foi:

[...] Olha, eu sou muito xereta, então eu faço, sim, cursos assim... Não são cursos longos, cursos de dois, três meses para eu aprender a desenhar, eu gosto de desenhar e eu vi que ficava muito a dever. Assim, as crianças não entendiam o meu desenho, eu tinha um receio [...]. Então, eu peguei e fui fazer, depois eu fui aprimorando o meu traço, para ser uns traços bem simples, para poder a criança fazer, e eu sempre gostei de desenhar e pintar, então eu vou atrás, vou, compro livro, vejo na internet, pesquiso o que eu posso usar em sala de aula e faço assim. Curso mesmo, eu fiz poucos dentro da área, mas eu gostaria, sim, de fazer, até tenho intenção de talvez fazer uma pós-graduação nessa área.

De acordo com a Professora Marcela:

[...] A prefeitura tem bastante cursos de formação, mas eu não fiz nenhum ainda, porque a gente está preocupada com: português, matemática, história natural, essas coisas assim. Artes, a gente acaba deixando mais para o professor especialista, que acaba cuidando disso. Não fiz nenhum curso de 2006 para cá, de artes, não... Mas já fiz de português, de letramento. [...]

Mesmo com a formação acadêmica, a especialização e a possibilidade de fazer cursos tanto pela Secretaria Municipal de Ensino ou fora dela, elas parecem não conseguir desenvolver nos educandos processos criadores expressivos em suas atividades de ensino do teatro.

Fernando Hernández (2007, p. 85) salienta sobre a necessidade do fomento discursivo e reflexivo sobre os currículos dos cursos de graduações que deixam a desejar em relação às informações e formação sobre a Arte como área de conhecimento com pressupostos, orientações e metodologias próprias, com poucas horas nos currículos. Essa formação acadêmica, que não prioriza as necessidades contemporâneas dos alunos da graduação, vem ocasionando práticas que não se sustentam na ação, por faltar amparo teórico e prático ao docente. A consequência é um ensino deficiente e de baixa qualidade tanto para quem o pratica quanto para quem o recebe.



Nesse contexto, Ana Mae Barbosa (2003, p. 73) também contribui ao enfatizar que o ensino das Artes na Educação Básica, por muito tempo e ainda nos dias atuais, carrega a percepção de um fazer por fazer, uma falta de estruturação e planejamento direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, privilegiando a técnica, e não o conhecimento, a expressividade, a curiosidade e criatividade dos alunos e também dos professores.

Podemos afirmar que o ensino da arte, ao longo dos anos, contribui para o aprendizado, para novos saberes artísticos e estéticos na alfabetização dos anos iniciais e para a formação do indivíduo. Para que isso ocorra, o professor precisa conhecer, planejar e realizar projetos educacionais, que priorizem e ampliem o contexto do aluno, a fim de que trabalhem expressivamente, preparando-os para atuar conscientemente no mundo cultural em que vivem.

O professor precisa compreender o processo de criação infantil, vivenciar e experimentar também seu processo pessoal sensível e criador, que recria situações na sala de aula. Isso pode contribuir para que os alunos dos anos iniciais se expressem e se desenvolvam de forma expressiva, criativa e prazerosa, possibilitando também a reflexão sobre seu fazer artístico (FERRAZ e FUSARI, 1999).

Esta compreensão e ação pedagógica precisa estar presente na formação dos professores, como especialista ou pedagogo, mas as professoras apontaram a falta de uma estrutura básica dentro do ensino das Artes durante a graduação e isso, de acordo com suas falas, revela que foi fundante para sua “falta de prática” nos dias de hoje. Como observamos na fala da professora Ada:

[...] Acho que é importante, no sentido de aprimorar a formação do professor, seja ele de artes ou não, porque eu acho que o importante é evidenciar a importância da arte no dia a dia, na sua sala de aula, na sua prática educativa, e a gente sabe que essa formação é pouco desenvolvida nos estudantes de pedagogia, principalmente. Falo por mim, pois minha graduação não aconteceu da maneira como eu gostaria, faltou muito mesmo... Então, eu creio que as pesquisas venham a colaborar para melhorar a formação do professor.

E na fala da Professora Marcela, que nos diz sobre formação e apreciação da obra artística em Teatro:

[...] Ah, eu acho que não foi suficiente, porque eu não sei dar aula de teatro. As aulas de artes que eu dou são todas em relação ao projeto que eu faço com as crianças. Então releitura, pintura, desenho, aquarela, e são coisas que eu pesquiso não que alguém foi me falar, alguma coisa desse gênero.

Mas eu corro atrás, porque eu me interesso, mas não sei... Acho que podia ter uma matéria mais específica ou em todos os anos, porque eu só tive a disciplina em um semestre, que não dá para fazer nada. E se você trabalha você acaba faltando, você perde então você não acompanha. [...]

[...] Eu não frequento muito, não. Na realidade, eu não tenho dinheiro, teatro é muito caro no Brasil, e às vezes nem tenho tempo para ir... Eu acho que a gente devia ter... A gente, que é professor, devia ter incentivo, devia ter desconto, alguma coisa assim.

A última peça que eu vi foi uma peça infantil que chamava “Cantarolando”. Foi lá no teatro ali na Bela Vista, que chama Comércio, Teatro do Comércio, chama Fecomércio? Isso, isso, Teatro Fecomércio. Mas foi com os alunos que eu fui, que nem é dessa escola, é da escola particular que eu trabalho que eles pagaram, e aí foram. [...]

Nesta fala, alguns aspectos que dizem respeito às dificuldades encontradas pelos professores são colocados. O primeiro diz respeito aos cursos de graduação que, sob a perspectiva das professoras, são insuficientes para preparar o professor e, conseqüentemente, o seu trabalho na docência exige desse mesmo professor uma continuidade na busca por aprimoramento, como se pudesse existir uma formação que bastasse por si mesma. O segundo aspecto expõe a necessidade de ter um encontro com a arte, com o Teatro, mas ressalta, em contrapartida, a falta de tempo e de incentivo ao professor. No terceiro aspecto, fala-se sobre o dinheiro, em relação ao fato de as peças serem caras. Mas esses dois últimos aspectos colocados não podem ser generalizados; muitos professores se encontram em outra realidade trabalhando no ensino privado, ou em grandes empresas de pesquisa, e nem todas as peças são caras, talvez as que estejam mais presentes na “mídia”, além dos espetáculos a preços populares.

Para não estagnar o processo da expressividade e o desenvolvimento artístico da criança, é necessário que se trabalhe as diferentes linguagens artísticas, propiciando a interação de cada uma com a diversidade cultural. Nesse sentido, Rosa Iavelberg (2006) afirma que a criança desenvolve sua capacidade de representação ao observar e imitar as produções gráficas de outras pessoas com as quais interage e ao analisar e imitar suas próprias produções. Isto acontece também entre professores e com o Ensino de Teatro?

Em relação o 3º Bloco de análises: Parcerias e espaço físico, sabemos que o papel do professor consiste em favorecer a compreensão de conceitos específicos do ensino da arte, para que o aluno se desenvolva criativa e expressivamente no processo da aprendizagem artística e estética. Isso possibilita ao aluno ser transformador da

realidade, cuja prática e teoria é um pensar, refletir, conhecer, fazer e construir poeticamente; mas, se nesse contexto o professor não sabe o que fazer e muito menos como fazer, é necessário que se criem parcerias entre o professor o conjunto escolar (Coordenador, Diretor, e Supervisor Escolar), afim de que a formação seja contínua. Quando perguntado às professoras sobre essa parceria, ouvimos da professora Alessandra:

[...] Sim. Nós conversamos, por exemplo, quando vamos fazer o nosso planejamento semanal, há essa conversa do que daremos em artes, do que faremos, o que planejamos, e há outros professores que, por exemplo, na semana do folclore, houve uma intervenção de uma outra professora de artes, no nosso trabalho, de cultura popular, e que foi de muita ajuda para nós. [...]

Ouvimos também da Professora Maria Fernanda:

[...] Em São Bernardo, que é o outro local onde trabalho, nós não temos um professor especialista em arte, foi uma das grandes razões que me levaram a buscar um curso de arte e educação, algum conhecimento, então o coordenador pedagógico me auxilia e me ajuda na elaboração dos projetos que aplico. [...]

Na fala da professora Rosemeire:

[...] Não, não há discussões a respeito. Na verdade, é dado prioridade para a parte de língua portuguesa e matemática, natureza e sociedade, porque está tendo essa coisa da gente dar uma ênfase maior, com a parte do modelo científico e tudo mais. Com relação a artes, não tem realmente essa cobrança, da coordenadora, mas se precisar ela está lá nos apoiando. [...]

A Professora Alessandra nos diz que há, em sua escola, uma discussão a respeito do planejamento das aulas de Artes com o professor especialista e também com outros professores, e também ocorre essa mesma fala em relação à Professora Maria Fernanda, que nos diz que o coordenador pedagógico a auxilia, já que em sua escola ainda não há um professor especialista. Por outro lado, observamos a fala da professora Rosemeire, dizendo que, em sua escola, não há discussões a respeito de que é dada a prioridade para outras disciplinas e não Artes. Sabemos que são inúmeros os aspectos que dificultam que esses professores se coloquem primeiramente como mediadores: falta de formação, falta de experiência com arte e em arte, didatização da arte, como tentativa de alocá-la como disciplina rígida. Todos esses aspectos podem fazer com que

o professor se torne mais um transmissor de conteúdos do que um mediador entre a arte e o educando.

Segundo Maura Penna (2001, p. 76), “[...] a prática do professor sofrerá um salto qualitativo depois que ele se envolver em discussões e formações promovidas em espaços educativos alternativos e ou dentro da própria”. Ela atribui a melhoria na forma de pensar o ensino de Arte a esses encontros e trocas com outros professores nessas instituições culturais. Disto decorre a necessidade de o professor dar continuidade à sua formação criando significados entre o apreendido e o mundo.

Percebe-se que as professoras que participaram das entrevistas não têm um apoio grande em relação aos conteúdos abordados nas aulas de Artes, no que diz respeito à ação do coordenador pedagógico. O que nos remete também às falas dessas professoras, no sentido de que o ensino das artes e do teatro está relegado a segundo plano, é utilizado para compor a “grade” curricular e não há o seu devido destaque como área do conhecimento. Segundo Maura Penna (2001), configura-se aí uma contradição que consiste no seguinte: os PCNs instituem uma proposta ambiciosa e, portanto, complicada de ser viabilizada. A proposta vem ao encontro dos conteúdos de Artes, porém vai de encontro da qualificação do profissional que poderia tornar possíveis essas abordagens. Os professores polivalentes, em sua maioria, aprendem o “trivial para oferecer banquetes”.

[...] Não sabia nada. Nada! Não aprendi nada na faculdade em relação ao ensino do teatro. Foi uma decepção. Aprendi muito bem a fazer desenhos, mas o que eu achei que iria aprender não aconteceu... Que era dar aulas de Artes não é? Quando fui fazer um curso de teatro, ficava muito envergonhada, acabei só acompanhando. Queria leitura de obras de arte, conhecer museus, apresentação de teatro, apresentação de musicais, mas vou ter que deixar pra próxima oportunidade. [...] Professora Mariane (Fala dita após a gravação).

Um ponto levantando aqui, diante da resposta da professora, é a polivalência, outra contradição nos PCNs. As características das propostas do PCN de Artes direcionam para o trabalho com conhecimentos específicos em Arte a complexidade nas linguagens; portanto, indica a necessidade de um professor especializado em cada modalidade. Não há, porém, uma legislação federal para isso. O que vemos é a polivalência, feita de maneira grosseira pelas escolas da rede municipal de ensino, polivalência essa tão criticada e que foi implantada pelas Reformas Educacionais de 1971. A polivalência, instituída pela Lei nº 5692/71, segundo Ana Mae Barbosa (2003, p. 46) foi traduzida em termos de “restaurante de prato feito”: o professor organiza o

conhecimento de diversas áreas na sua própria cabeça e passa essa organização para os alunos. Em algumas áreas, como Teatro, o problema é crucial. O professor tem de “dominar” não só conteúdos específicos (procedimentais e atitudinais), e principalmente quatro diferentes linguagens, suas manifestações e material de representação, como nos diz a autora.

Outra questão também levantada no terceiro foco é a relação espaço/tempo escolares, que na disciplina de Artes influencia de modo significativo, atravancando a prática do professor, cerceando as possibilidades do ensino de Teatro. O espaço físico e o tempo, a redução, a inadequação ou mesmo a falta deles constituem a causa de conflitos e contradições que se estabelecem na escola, quando entra em cena o ensino de Arte e, mais ainda, quando entra em cena o ensino de Arte na primeira etapa do Ensino Fundamental. Na fala da Professora Mariane é possível perceber a questão do espaço físico.

[...] Ah, tem sim, tem. Na escola, a gente tem um anfiteatro, quer dizer, não sei bem se o nome é anfiteatro, mas é assim... Um palquinho e, um pouco afastado do palco assim... Acho que é arena, semiarena que fala, não é? A gente quase não usa, porque é pátio. Então, as crianças acabam indo lá para brincar, para sentar assim, mas eu... Pelo menos do tempo que eu estou lá, nunca vi ninguém usar para fazer uma peça assim... Alguma coisa. Às vezes, fica algum cartaz, alguma apresentação das crianças, mas só isso. [...]

Verifica-se, na fala da professora Ada:

[...] Eu creio que nessa escola aqui, pelo menos, tenha uma sala, que é muito diferente de outras escolas, que não existe sala para isso. [...]

Ou também na fala da professora Rosemeire:

[...] Não, porque a escola é nova, então ainda não se pensou nesses espaços, mas eu acho que, de repente, poderia ser solicitado à direção da escola, e a direção da escola veria a viabilidade, sei lá, se interessasse, providenciaria, não é? [...]

É interessante notar na fala das duas professoras o desenvolvimento sobre os espaços escolares. Se a escola é “nova”, não deveria já ter sido planejada, segundo as concepções de ensino atuais, um espaço para Artes? Mas segundo a professora Marcela:

[...] A escola é nova, nós não temos assim uma sala... Temos uma sala de arte, mas não para teatro. [...]

Esta fala confirma o problema comentado por Carlos Alberto Godoy (2008, p. 157),

Escola e a Arte constituem campo de atrito. Nesse campo, a Arte é sempre expulsa e colocada em qualquer canto desconfortável, quando não sofre distorções, mutilações em sua essência, transformando-se em algo inoperante, pasteurizado, contido, mal assimilado.

A ausência de um espaço físico ou institucional que reconheça o teatro como possibilitador de uma experiência estética surge principalmente na fala e desejo da professora Alessandra, ao reivindicar que esse “lugar” lhe seja assegurado:

[...] Talvez ter um espaço adequado e com foco voltado totalmente para o teatro, para a disciplina de artes, porque nós não temos isso, talvez uma sala de fantasias em que eles pudessem encenar, representar, máscaras, que eles pudessem entrar na fantasia, nós não temos isso, nem material para confeccionar e nem tempo para fazer isso. [...]

O “lugar nenhum” da arte (REIS, 1999, p. 25) tem muito a ver com as mudanças de sala relatadas pela professora Ada em sua escola, em busca de um espaço para dar aula, quando trabalha com “encenação”, mas tem a ver também com o lugar da arte na vida das pessoas e na sociedade e, dependendo das condições materiais das pessoas, o lugar da arte poderá ser maior, menor ou nenhum. A mesma nos diz em gravação feita após a entrevista que um dia está no pátio, outro dia em outro lugar, e que um dia foi à exposição (projeto “Cidade é Cultura”, existente na cidade de São Paulo). Percebeu que os alunos tinham muito interesse, mais do que entre quatro paredes. Ela aponta que há também maior atenção, mas isto também não é fruto de maior interesse?

Para Carlos Alberto Godoy (2008, p. 157),

[...] Escola, do modo como é concebida e arquitetada, não deixa a Arte ser o que ela é. Temos de um lado a Escola que visa a um "corpo produtivo", ereto, ativo, impossibilitado de refletir praticamente; em contraposição temos a Arte, o Teatro que vai ao movimento oposto que impele a curiosidade, aguça os sentidos que vai ao trânsito do singular ao universal, a absorver do particular ao essencial, a desconstruir para criar. Nas escolas de Ensino Fundamental I tais questões e embates colocam-se claramente.

Nas escolas de Ensino Fundamental I, como vimos, a Arte e a criança demandam tempos e espaços diferenciados que atendam às particularidades da disciplina Arte e, claro, da criança. A professora Alessandra levanta uma questão

importante acerca de alguns elementos que compõem a linguagem do teatro. Ela fala sobre fantasia, sobre a possibilidade de a sua escola ter uma sala de fantasias, porém nos remete a pensar: fantasia ou figurino? Por ser um importante elemento da linguagem do teatro. O figurino é muito mais do que a “segunda pele” do ator ou um identificador da personagem. É signo, comunicação, uma das várias linguagens do espetáculo que, juntas, compõem o que poderíamos chamar de linguagem cênica, estética ou poética teatral, segundo as características de cada processo ou de cada encenação, como nos apresenta Roland Barthes (2009, p. 72). Talvez até por ser uma parte tão importante e destacada das encenações teatrais e também como parte metodológica do ensino do Teatro, ficou tão marcado na visão da professora e que ainda assim usa esses elementos da linguagem teatral, mesmo que, em certa medida, com algumas ressalvas.

O espaço de “intimidade” necessário ao contato com o Teatro e com a Arte poderia ser uma significativa contribuição para a experiência artística das crianças, se essa acontecesse de maneira adequada, em um espaço adequado, com profissionais adequados, material de apoio pedagógico também adequado, enfim, o espaço de “intimidade” que, segundo Carlos Alberto Godoy (2008, p. 154) é o espaço que não se adquire somente pela via de exercícios e/ou jogos, mas também por meio das experiências. É necessário, segundo ele, um espaço de “intimidade” propício à relação da criança com as coisas e, sobretudo consigo mesma. Assim também, para o professor em sua formação.

Alfredo Bosi (2004, p. 8) contribui refletindo sobre a importância da arte na vida do ser humano quando afirma:

[...] a Arte tem representado, desde a Pré-história, uma atividade fundamental do ser humano. Atividade que, ao produzir objetos e suscitar certos estados psíquicos no receptor, não esgota absolutamente o seu sentido nessas operações.

Estas decorrem de um processo totalizante, que as condiciona: o que nos leva a sondar o ser da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos.

Conforme o autor, a Arte faz parte da construção sócio histórico e cultural da humanidade, a qual faz uso das linguagens artísticas no ato de produzir, representar, expressar-se e relacionar-se com o espectador.

Na minha trajetória como pedagoga e também arte-educadora em escolas públicas, tanto no âmbito municipal como estadual, e privadas, observei as propostas de atividades de ensino dos professores regentes voltadas à reprodução para memorização e não para a expressividade e processos criadores. A pesquisa confirmou essas observações.

Apesar de certo consenso sobre a importância de desenvolver a expressão e o processo criador do aluno e trabalhar de forma lúdica nas séries iniciais, os professores, de maneira geral, esquecem tal contexto, ou se camuflam na falta de formação.

A educação em Teatro é importante não só para a formação acadêmica, mas também para a formação humana, para a construção da subjetividade em relação aos objetivos da arte, de forma que contribui para o desenvolvimento afetivo, sensível e cognitivo. Isso aparece nas falas das professoras durante as entrevistas de modo superficial. Em nenhum momento elas disseram o contrário, porém o que se mostrou foi sim uma falta de compreensão do que é a linguagem do teatro tanto por falta de preparo como também de vida cultural na maioria das vezes.

Todas as professoras entrevistadas afirmaram que precisam receber um mínimo de formação nas linguagens da Arte para a sua formação cultural, Parecem perceber que é no âmbito dos anos iniciais que a criança constrói seus conceitos e apreende de modo mais significativo o ambiente que a rodeia, por meio da apropriação e compreensão dos significados apresentados mediante o ensino das Artes.

A Arte, portanto, precisa ser entendida como um elemento cultural e também como construção humana. A Professora Mariane, na continuidade da entrevista disse que gostaria muito de ter feito alguma coisa mais expressiva em Teatro e em Dança, que quando olha para o corpo, não está feliz. Disse ainda que se seu corpo está assim, imagina o de seus alunos que são crianças e que tem a necessidade de se mexer. Às vezes tem muita pena em deixá-los na sala tanto tempo.

A Arte, para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, possui algumas particularidades quando comparada à abordagem nas séries seguintes: os alunos gostam de criar suas produções tanto manuais quanto orais, e sem medo e/ou vergonha, disse professora Mariane ao contar da experiência que teve no dia em que chegou à sala e as carteiras estavam em um canto e todos estavam dançando com o MP3 de um aluno. Os alunos se expressam: não se preocupam com o belo e o feio, o certo e o errado, estão de certa maneira mais “livres” para se expressar. Ensinar Arte não implica,



necessariamente, ensinar em uma proposta que envolva um conjunto de vivências e experiências?

Entendo que as dificuldades enfrentadas pelas professoras em conceber, planejar e desenvolver propostas envolvendo o ensino da arte na alfabetização se dão em virtude do pouco conhecimento que elas receberam ao longo de sua escolarização, não só na formação acadêmica, mas também em todos os níveis da educação básica. Ana Mae Barbosa (2003, p. 85), nos afirma: “[...] os professores ensinam da mesma maneira como foram ensinados”. Se as ações pedagógicas do ensinar e do aprender, se não ocorrerem, as professoras não conseguem desenvolver nos alunos a sensibilidade, a experiência estética e os outros processos criadores, e optarão por trazer o que lhes é mais fácil, desenhos prontos para que eles possam colorir. Isso, quando transportado para o teatro, são as maquinações feitas para enfeitar ou ilustrar as festas que ocorrem durante o ano letivo das escolas, ou seja, não acontecem ações efetivas no âmbito metodológico e prático para que o teatro se formalize como área de conhecimento em sua prática.

O 4º Bloco: “O Professor como ser da Cultura”. Por meio da Arte, o professor poderá estimular seu educando a investigar, inventar, explorar, dançar, interpretar, explorar e, mesmo cometendo “erros”, ele não terá medo de liberar seu processo criador, se ele também for um ser inserido na Cultura. O professor, ao organizar o ambiente escolar, precisa apresentar suas atividades de ensino como algo especial e essencial para a criança e, também, estar motivado para o trabalho, não apenas orientando de forma mecânica, mas fazendo a criança sentir sua importância, como educador e como ser que se importa com ele, para que a atividade seja significativa. Conforme Ferraz e Fusari (1999, p. 16), “a Arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”.

Assim, podemos perceber a importância da Arte para a criança e para o adulto, no desenvolvimento expressivo dos processos criadores, inseridos na vida cultural. Nesse processo, o professor é um mediador importante.

Percebemos essa influência na fala das professoras quando lhes foi perguntado sobre a importância do teatro para elas e sobre a importância da Arte de uma maneira mais ampla. A professora Marcela relatou:

[...] Super importante, porque eu acho que é uma forma de se expressar, é uma linguagem... Existe uma linguagem corporal muito importante, e que às vezes não é desenvolvida na criança, no jovem, e o teatro proporciona você desenvolver essa expressividade. E eu acho que o teatro socializa mais a pessoa, ajuda em todo seu desenvolvimento global. [...]

E na fala da Professora Rosemeire:

[...]. O teatro diverte, ensina, educa, e eu acho importante, porque a gente aprende tantas coisas, se vê retratado ali. Então, eu acho importantíssimo, não só para o professor, mas principalmente para as crianças, não é? [...]

Alguns educadores assumem diferentes posturas em relação ao seu lado profissional e ao seu lado pessoal: preocupam-se em interferir de maneira mais educativa, no seu lado profissional, fazendo com que os educandos relacionem as “obras” produzidas com a cultura, mas deixando o seu lado pessoal a desejar. É necessário considerarmos o desenvolvimento pessoal/profissional e grupal, provocando transformações estéticas, sensíveis e cognitivas por meio da Arte. E esta também é a tarefa do pedagogo.

Evidenciamos uma enorme dificuldade para entender e aceitar que viver e, principalmente, ser feliz, requer muito mais do que informação. Requer vivência, convívio, diálogo, desenvolvimento perceptivo e emocional, expressão de sentimentos, construindo-se enquanto ser integral, no mundo. Nesse sentido, o que adiantaria um professor que é um ótimo profissional em sua área, mas que não tem acesso ou vontade de se relacionar com o mundo em que vive, com a cultura? Parece um processo antagônico.

Conforme Ferraz e Fusari (1999, p. 85), as práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas e, no caso da arte, de mobilizações artísticas e estéticas. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a vida. Nesse sentido, podemos observar na fala da Professora Alessandra:

[...] Sim, o teatro é importante, porque faz parte da nossa cultura, da nossa vida, e quando assistimos teatro, são abordados campos da nossa vida, são abordadas várias coisas que são importantes para nós. [...] nos deixam mais cultas, um amplo conhecimento de várias coisas no geral. [...]

Historicamente, a educação passou por transformações que se refletiram e se refletem no social das pessoas. O momento social, financeiro e cultural que estamos

passando requer pessoas criativas e autônomas, e isso pode ocorrer por meio da educação, claro não só por ela, mas ela é um caminho, junto com consciência política, como desenvolvimento financeiro, como desenvolvimento cultural e social do país, por isso, se a escola inovar, poderá proporcionar a construção de conhecimentos a um maior número de pessoas, cumprindo um dos seus papéis social e cultural de participar ativamente da educação das novas gerações. Mas quem é a “escola”? São os seres que a compõem (professores, coordenadores, gestores, administradores, pais, educandos), mas também não se responsabilizaram pelas políticas educacionais, pelo sistema universitário que cada vez mais enchem as salas de aula e despejam conteúdos sem fortalecer a construção de uma formação consciente, problematizadora e compromissada.

Para tanto, é necessário, então, que todos se renovem, senão a escola continuará desconectada com o mundo exterior. Isso porque é através do desenvolvimento humano, dos aspectos intelectuais, sociais e estéticos que se desenvolve a nossa consciência individual, integrada ao grupo social em que vivemos, uma sociedade planetária como diz Morin.

Do ponto de vista histórico e político, o Teatro ainda não ocupa o lugar de importância que lhe é devido, como revelado na fala das professoras, ora a partir de seus próprios discursos, ora a partir do discurso do “outro” que a elas se revela.

Eu fui nesse ano, sim, também, com uma de marionetes, o Projeto Circo na Mercedes, que proporcionou para as nossas turmas lá em São Bernardo, que são meus alunos do outro colégio, eu achei que pra eles foi muito importante... Para mim também... Pena que a escola não incentiva mais saídas como estas, é triste! (Professora Maria Fernanda)

[...] Eu gosto muito, mas frequento assim, pouco. O meu gosto pelo teatro, eu acredito que seja muito pouco, gostaria de frequentar muito mais, mas o teatro é caro e as escolas não tem dinheiro para levar sempre os alunos, e como ainda não temos uma disciplina de teatro, acho que vamos bem pouco... Pouco mesmo. (Professora Alessandra)

[...] Muito, muito, muito importante. Para os espectadores, é uma forma de cultura, de conhecimento e de aprendizado e, para os alunos, se pudessem participar, também seria muito importante, mas a escola não tem... Ai não tem como nós professores fazermos um projeto que tenha teatro, se não vamos levar nossos alunos para ver né... Então fica bem difícil. (Professora Ada)

[...] Mas para a minha vida pessoal, é sim, eu faço parte de um grupo de teatro, eu gosto muito, tenho aprendido muito e pretendo até me aprofundar mais. (professora Mariana)

No contexto de suas falas, está presente o imaginário que circunda a visão, por vezes equivocada, que os educadores de outras áreas do conhecimento têm sobre a arte e seu ensino. Para muitos, ela é identificada como espaço único e exclusivo de entretenimento e diversão, que, quando sistematizado, deve ser aplicado somente por quem “sabe”; em se tratando de professoras polivalentes, não há o compromisso e o conteúdo necessários à construção do saber, que elas têm somente presentes e veem como pertinentes no campo das ciências biológicas, exatas e humanas.

A experiência referendada por Jorge Larrosa, ou seja, “[...] o que nos passa, que nos acontece, e que nos toca” (1989, p. 52), não se aplica as práticas das professoras, pois as mesmas dizem que o que lhes falta é essa vivência em Teatro. Nas práticas educativas a ampliação do universo relacional do educando com o mundo e com sua cultura pode ser, propiciada pelas linguagens das Artes através de uma experiência provocadora de saberes favorecedores de um olhar mais aguçado e crítico do seu entorno, mediado pela ação das professoras, conscientes de que a arte é constituída de fazeres e de pensares embasados em conceitos. Mas estas práticas parecem distantes das professoras. Elas percebem a possibilidade de cada sujeito perceber a si mesmo e ao outro, através de uma experiência transformadora e enriquecedora mediada pela linguagem artística? Vygotsky (2001, p. 321) enfatiza que “[...] não é por acaso que, desde a Antiguidade, a Arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação”. Porém, isso não se apresenta, no conjunto das professoras entrevistadas.

Destaca-se uma professora Mariana com 30 anos de magistério, 20 anos atuando no primeiro ano do Ensino Fundamental I. Ela faz parte de um grupo de teatro, e já tem experiência nessa linguagem, não como docente, mas como participante. Mas de acordo com ela, nunca conseguiu ministrar uma aula de teatro para seu grupo de alunos. Ela apresenta diversos motivos para que tais aulas não aconteçam:

[...] Se os alunos pudessem ter contato com as artes cênicas nas aulas de arte seria bastante interessante. Eu, particularmente, gosto muito de teatro, faço parte de um grupo de teatro e seria bem interessante para os alunos terem contato com esse tipo de arte específico. [...] Na escola em que leciono, não tem espaço físico e a coordenação apoia muito mais os projetos em Artes Visuais do que em Teatro, então acabo cedendo também [...] Professora Mariana.

O 5º Bloco: “Sobre a Entrevista”. Todas as professoras entrevistadas, de certa maneira, ficaram empolgadas e ao mesmo tempo receosas com a entrevista.

O relato das professoras evidenciou a preocupação com a falta de orientação no trabalho pedagógico em Artes, e especialmente em Teatro junto aos alunos. Mesmo aquelas profissionais que recebem ou receberam algum tipo de orientação afirmaram que o que está sendo feito não é suficiente para atender às demandas em ensino de Teatro surgidas durante o processo de ensino-aprendizagem e que, mesmo que eles venham apontando essa defasagem para a direção/coordenação, nada tem sido feito.

Por esse motivo, as falas das professoras em relação a essa pesquisa foi, de alguma maneira, um desabafo diante da impossibilidade de fazer mais para seus educandos, como diz a Professora Rosemeire

[...] Bom, se isso daí vai para a faculdade que você falou, eu acho o seguinte: que realmente deveria ter uma abertura na faculdade de pedagogia, não só com relação a artes, mas com relação a outras matérias, formas de se dar aulas, porque às vezes o professor é criativo, mas nem sempre consegue dar aula de uma forma interessante, que os alunos prestem atenção. [...] Aliás, a gente tem de trazer para o nosso cotidiano de aula, o teatro, porque para fazer alunos prestarem atenção, você acaba tendo de apelar para um leque de possibilidades e o teatro seria uma superinteressante, porém não dá pra fazer se a gente não sabe, não é? [...]

Há, nesta fala da Professora Rosemeire, algum interesse em se apropriar desse universo metodológico que cerca o ensino de Teatro: “não dá para fazer o que a gente não sabe” diz a professora indagando a necessidade de aprender, Dentre os argumentos mencionados pelos professores, obteve maior destaque o que atribui importância à ida da pesquisa para a faculdade ou para instâncias maiores; no que se refere a isso, os professores ainda se consideram em posição inferior e, por isso, sem muita voz ou força para alterar algo dentro do âmbito escolar, como diz a professora Ada:

[...] Acho que é importante, no sentido de aprimorar a formação do professor, seja ele de artes ou não, Creio que o importante é evidenciar a importância da arte no dia a dia, na sua sala de aula, na sua prática educativa, e a gente sabe que essa formação é pouco desenvolvida nos estudantes de pedagogia, principalmente. Então, eu creio que as pesquisas venham a colaborar para melhorar a formação do professor, lá na faculdade, pra que quando ele chegar aqui tenha bagagem saiba o que fazer. [...]

Quando vemos que a maioria das respostas em relação à pesquisa tende a ter um “ar de nostalgia” em relação à formação e à vida de cada professora. Quando me apresentava a elas e dizia o que a pesquisa pretendia, todas ficavam saudosas sobre seu tempo de estudante e se mostravam com vontade de voltar a eles, como vemos nos relatos:

[...] Eu acho importantíssimo, porque se puder ajudar a gente, que é professor, a dar material, dar coisas... Sabe técnica para a gente aprender e passar para as crianças as coisas. Eu acho muito legal, porque você sabe que o professor tem de se virar. Não tem material, às vezes, a gente compra coisa do nosso bolso, não tem, a gente vai atrás, corre, mas é muito difícil assim. [...] Professora Alessandra.

[...] Então, às vezes, eu fico muito triste, porque eu quero passar as coisas para os alunos, quero fazer as coisas, mas não tenho condições de fazer, na faculdade me faltou muito eu acho. Fico triste, mas eu faço, vou com vontade, porque eu acho que os alunos merecem. E quando vejo assim pessoas como você que fazem pesquisa e que trabalham para mudar alguma coisa eu fico até com inveja, porque gostaria de ter feito ou ter estudado mais. Bom, mas a gente é professor e é para isso mesmo, eu fico feliz. Parabéns. [...] Professora Mariana.

As falas acima ainda demonstram a fragilidade do professor em relação a sua formação, sua fragilidade também em relação aos recursos financeiros de que dispõe para se aperfeiçoar; demonstram uma “vontade”, mas parecem estar sozinhas e abandonadas na escola, sobrevivendo de modo possível.

Todas as relações humanas envolvem emoções e sentimentos, encontros e desencontros. E devo terminar aqui procurando entender o relacionamento da pessoa com a realidade. Todos os sentimentos que experimentei, ao contatar a realidade, seja a realidade dos fatos, dos objetos ou das pessoas que entrevistei são consequências diretas dos valores que atribuo a essa realidade. Em se tratando do foco do meu trabalho, a realidade em que vivo apresenta um elemento fundamental, que é o processo de ensino-aprendizagem, no qual estamos diretamente e sempre aprendendo com o outro e sendo sempre surpreendidos por ele.

Como nos diz a professora Rosemeire que pesquisas como esta devem acrescentar alguma coisa aos cursos de Pedagogia e à profissão de professor, e que é muito válido e interessante do ponto de vista da discussão a respeito do ensino de artes e do teatro. Falas como estas são interessantes, pois nos fazem pensar sobre o interesse do professor em relação aos seus estudos/aprimoramento. Porém inúmeros percalços impedem um melhor desempenho em seu papel docente.

Mesmo surgindo, na fala dos professores, questões que vão além de suas percepções como mediadores entre o ensino de Teatro e os educandos, estas revelam ângulos perceptivos importantes que abrangem uma variedade na forma de ver a própria docência. Nesses muitos olhares e percepções, podemos estabelecer conexões e dissonâncias, que discutimos neste capítulo.

O ensino de Teatro ainda é particular no que diz respeito a suas metodologias e docência. Sendo assim, pode-se pensar que as especificidades que aparecem na fala dos professores com relação a ele não são, nem de perto, capazes de abarcar um recorte preciso. Mas servem de pontos possíveis para grandes reflexões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

E para que serve o teatro? A essa altura da pesquisa, é o que poderíamos nos perguntar, e certamente encontraríamos um leque de respostas. Entretanto, podemos perceber que pelas entrevistas elas poderiam ser resumidas em duas palavras-chaves: serve para o *entretimento* e para a *informação*. Este último aspecto, entretanto, ocorre de modo indireto, nas escolas municipais de São Paulo, pois o teatro não tem ainda essa função específica. É possível perceber que ainda nos falta muito tempo e estudo para que ele se torne área de conhecimento e seja tratado como tal. Embora seja um instrumento que pode gerar informações, ampliar a formação, a obrigatoriedade didática que equivocadamente não lhe é atribuída, retira-lhe a sua magia, o seu caráter lúdico e, acima de tudo, a sua porta de entrada para viver e dar asas à imaginação.

Embora o trabalho com o teatro seja entendido pelas professoras como algo inquestionável, em função da importância, da prática e da teoria ele é, ao mesmo tempo, o “local” privilegiado para que ocorra o discernimento e a ressignificação desta prática. Pensar o ensino de Teatro na escola como uma prática interativa, lúdica e prazerosa é e tem de ser constituído pelas ações de seus participantes, tanto os que o constituem ou os que são constituídos por ele. Dessa forma, a transformação da prática teatral operacionalizada e sistematizada pelos educadores só vai acontecer se alimentarmos a persistência pedagógica que está aliada a ações concretas de ensino e aprendizagem, se tivermos ações concretas dos governos e das instituições que fornecem formação ao professor nesta área, também se os recursos financeiros para a Educação forem ampliados, ou seja, se o Sistema Educacional, Financeiro e Político agirem de forma a fazer com que o estudo/ensino, e não só do teatro sejam melhorados de forma mais ampla e concreta.

O teatro pode ser utilizado e possibilita uma saudável transformação que, necessariamente, envolve os professores, os alunos e todos os que dele participam criando concepções, ações, códigos, experiências pessoais profissionais e até mesmo suas inconsistências, contradições ou verdades inquestionáveis.

Não conseguimos definir como o professor não especialista ministra aulas de Teatro para seus alunos, porém com as informações obtidas nesta pesquisa conseguimos observar que o Teatro em sala de aula ainda é usado como ferramenta, para o auxílio de



outras disciplinas e que o seu desenvolvimento para que chegue verdadeiramente ao patamar de área de conhecimento requer muito mais aprofundamento prático e teórico.

Os professores mostram-se interessados pela prática como docentes e, em alguns momentos pela vivência em Teatro como atuantes, porém diante da falta de experiência, tempo, e em alguns momentos dinheiro não há uma continuidade nos cursos citados por alguns e também na maioria das vezes nem o ingresso em cursos de capacitação. Foi constatado que as professoras reconhecem a importância do ensino de Teatro; elas afirmaram que têm consciência da relevância, especificamente no que diz respeito ao processo do ensino e da aprendizagem dos educandos, porém ainda lhes falta formação e, em muitos casos, experiência.

É necessário que o município de São Paulo, em conjunto com entidades particulares, museus, galerias e outros órgãos legitimados e gabaritados, forneçam aos professores subsídios teóricos e práticos para que a docência em teatro seja exercida de maneira plena, pela qual os professores possam se sentir a vontade para questionar, experimentar, e vivenciar o teatro na sua maneira viva (sendo ela prática e teórica), passando de meros transmissores de “conteúdo” a mediadores.

Consideramos a brincadeira, o jogo, o lúdico, o conhecer, como uma necessidade da criança; portanto, ela precisa ser garantida de modo sistematizado, constante e enriquecedor na construção de aprendizagens e na dinâmica do cotidiano escolar. Através do teatro, a criança é capaz de criar um mundo cheio de imaginação e fantasia, e também de brincadeiras em que a criança usa diferentes linguagens como sons, gestos, palavras e posturas corporais, para representar suas experiências. Porém, estas não são “naturais/ automáticas”, mas resultado das interações histórico culturais estabelecidas entre ela e o mundo que a cerca. Em virtude disso, é necessário que as universidades revejam a matriz curricular das licenciaturas, em especial da Pedagogia. É necessário também que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, e de graduação plena (BRASIL, 2001) e que o Projeto Político-Pedagógico de cada curso considerem uma formação que assegure a construção de competências necessárias à atuação na educação básica, de maneira geral e irrestrita.

A experiência das entrevistas com as professoras, desenvolvida por mim pela primeira vez por mim durante esta pesquisa, possibilitou-me a oportunidade de me reencontrar com novas e antigas leituras de textos e livros que eu já havia lido durante

toda minha formação acadêmica, e até de rever o que tinha sido trabalhado em sala de aula. Possibilitou-me, também, realizar uma nova leitura de mundo no cotidiano escolar, sem amarras, sem preconceitos ou pré-juízos.

A partir da pesquisa, pude compreender melhor e valorizar com mais ênfase o trabalho coletivo na escola que não percebi presente. Aprendi a ouvir com mais atenção à voz de meus pares, a observar suas experiências e dar significado ao novo conhecimento.

Mesmo sabendo que há um longo caminho a seguir, percebemos que os professores têm vontade, têm interesse em fazer o melhor para seus alunos; que os movimentos de mudança, tanto dentro da graduação como fora dela, em âmbitos mais amplos, têm sido de suma importância pra a melhoria do trabalho docente; e que grupos de pesquisa e pesquisas como estas favorecem o enriquecimento e o trabalho e a valorização do profissional docente dentro do país, dando voz a quem muitas vezes não é ouvido pelo sistema educacional, porém é ele quem leva as decisões tomadas, para a sala de aula.

Pesquisas não são suficientes, pois, diante de um novo aprendizado, há a necessidade de uma nova ressignificação. Por isso, os apontamentos feitos nessa dissertação deixam algumas pistas sobre a necessidade de continuidade sobre as questões aqui levantadas. Edgar Morin (1999, p. 75) argumenta sobre as bases do pensamento racional (dedução e indução), tão dominante, que exclue a invenção e a criação (pensamento esse presente de modo indireto nas falas das professoras). Ao chegar à questão paradigmática da lógica da complexidade, afirma que “[...] a racionalidade verdadeira é aquela capaz de dialogar com a poesia, com a subjetividade do ser”. Mas, há clareza sobre a necessidade do Teatro no Ensino Fundamental I?

Os professores travam grandes embates entre sua prática docente e sua realidade escolar, onde tem de lutar contra a falta de espaço físico, contra o tempo escasso, contra a falta de experiência ou até falta de formação, que só contribuem para a falta de crédito que o ensino da Arte tem no âmbito escolar.

Muitas questões ainda merecem estudo e investigação no que se refere às bases mais sólidas para o ensino de Teatro no Ensino Fundamental I: fundamentação teórica, práticas bem sucedidas, sistematização. Tem-se muito para se pesquisar. Essa dissertação defende, nesse universo todo, a busca e exercício do pensamento complexo

e num paradigma humanista de educação do ensino do Teatro, cuja mudança deve ser efetuada na prática, em todos os níveis de educação.

Sem qualquer pretensão conclusiva, espero que esta pesquisa possa contribuir para a compreensão da relevância do Teatro, no Ensino Fundamental I, da expressividade e da criatividade como fundamentos essenciais ao processo pedagógico, podendo auxiliar na formação de seres mais criativos, mais autênticos e mais livres, que saibam vivenciar processos colaborativos, em que o teatro possa ser apreciado e vivenciado plenamente por todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAZONAS, Uilma Rodrigues de Matos. "*LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Processo político de avanços e recuos*". in Revista de Educação CEAP. Salvador: Ano 4, no. 13, págs. 45- 51, 1996.

BARBOSA, Ana Mae (org.) *O ensino das Artes na Universidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*: São Paulo: Perspectiva, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Iochpe, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1987.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1984. (Série Debates).

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1979.

BARTHES, Roland. *Ensaaios Críticos*. Lisboa: E. 70, 2009

BENJAMIN, Walter. "*A Obra de Arte na era da Reprodutibilidade Técnica*". Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1988.

BOGDAN, R. e BILKEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 2004.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs). *Família & escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BRASIL. Lei nº. 5.540/68, de 28 de novembro de 1971. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino “verdão” e sua articulação com a escola média*. Brasília, DF. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 26/fev/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CFE/CP nº 838/77*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Municipal de Educação. *LEI Nº 11.229, DE 26 de junho 1992. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de fevereiro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Municipal de Educação. *LEI Nº 11.434, de 8 de janeiro de 2003 (Projeto de Lei nº 224/02, do Executivo) Introduz alterações na Lei nº, 13.500 de 12 de novembro de 1993*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de fevereiro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. MEC. *LEI 11.769/2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de fevereiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Municipal de educação *Lei 14.660, de 26 de dezembro de 2007 - Dispõe*

*sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de fevereiro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 5692/71 “*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*”. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 7044: “*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*”. 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9394/96: “*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*”. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs Artes)*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. DCNEB. (*Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*): Artes. Brasília, 2001.

CABRAL, Beatriz. *Teatro e Pressupostos Curriculares*. In: *Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal da Educação, Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2000.

CANCLINI, N. *A socialização da arte*. São Paulo: Cultrix. 1980

CARREIRA, André. *Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2006,

CARY, Richard. *Pedagogia crítica da Arte. Bases para a Educação arte pós-moderna*. Garland New York and London, 1998.

COLI, Jorge. *O que é Arte?* São Paulo: Brasiliense, 1998.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Índices de Formação de Professores*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso: 14 de Outubro de 2011.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, Jr. João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1981.

DUARTE, Jr., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 2000.

ECO, Umberto. *Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

EISNER, Elliot. *Art y La Creacion de la Mente*. Paídos Educacion, Espanha. vol. I 2004.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. *O palco da vida: A expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais*, 2004. Disponível em ([www.psicologia.com.pt/artigos](http://www.psicologia.com.pt/artigos)) Acesso em: 03/10Out/2011.

FONTES, Carlos, *Cronologia do Ensino Secundário no Brasil*. Sussus, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de Ensino: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas (SP): Papirus, p. 103. 2003.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1982.

GODOY, Carlos Alberto de. *Arte-educação: espaço de conflitos. Dissertação (Mestrado)*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo 1988. São Paulo: USP, 1988.

GOMBRICH, E. H. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e a formação de educadores*. Porto Alegre: Zook, 2006.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ICLE, Gilberto. *Teatro Escolar; aproximações e distanciamentos*. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 58-61, maio/jul. 2001.

JANSON, H. W. *História Geral da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JAPIASSU, Ricardo O. V. Repensando o ensino de arte na educação escolar básica: projeto oficinas de criação. *Revista de Educação do Ceap*, Ano 4, n.12. 1996. p. 42-8.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papyrus Editora, 2005.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1993.



KOUDELA, Ingrid D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1999.

LARROSA B. Jorge. *Nota sobre a experiência e o saber da experiência*. *Linguagem*. São Paulo, Martins Fonte: 1989.

LEAL, Antônio. Teatro na Escola: da Clausura à libertação. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Múltiplas Linguagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 100.

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

MIRANDA, Luciana Lobo. *Produção de Subjetividade: Por uma estética da Existência*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, PUC, 1996.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elciei F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro*: Cortez, 1999.

NAVARRO, Pablo; DÍAZ, Capitolina. Análisis de contenido In: DELGADO, Juan; GUTIERREZ, Juan. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994. (p. 177 – 221).

ORTEGA Y. GASSET, José. *Obras completas*. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970, v. 5.

OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino – uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

PARANAGUÁ, Arão. *Teatro e Formação de Professores*. São Luís: EDUFMA, 2005.

- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PEIXOTO, Fernando. *O que é Teatro?* São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- PENNA, Maura (org.). *É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.
- PUPO, Maria Lúcia de S. B. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- REIS, Paulo Venâncio. “Lugar Nenhum, o Meio de Arte no Brasil”. In: Basbaum, Ricardo (org.). *Arte Contemporânea Brasileira*. Rio de Janeiro. Contra Capa Editora, 1999.
- RESTREPO, Luís Carlos. *O direito à ternura*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- REVERBEL, O. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação SME/DOT. Técnica. *Guia de Planejamento do professor e orientações didáticas para o Professor do 2º do Ciclo I/Vol. 1*. 2007.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. SME/DOT. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino Fundamental: I e II ciclos: Artes* / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. Princípios. *Revista Teórica, Política e de Informação*. São Paulo, nº 4, p 66-72, dez./97-jan./98.

SILVA, Rovilson José da. *A relação escola e teatro: algumas considerações*. Perspectiva: São Paulo 2007, p. 86.

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

ZAGO, N. (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003, (p. 230-325).

**APENDICES**

- A) Roteiro do Questionário**
- B) Roteiro das Entrevistas**
- C) Carta de Consentimento**

**APENDICE A**



**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA**

Caro professor (a).

Meu nome é Priscilla Amaral. Sou mestranda da Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde pesquiso o trabalho do professor pedagogo com a disciplina Artes no ensino Fundamental I. Para isso as suas respostas serão de grande ajuda para fomentar a minha pesquisa.

Desde já agradeço pela disponibilidade em participar. Suas informações são muito importantes para o meu trabalho e por isso, solicito agora as informações abaixo:

1. Nome:.....
  
2. Qual a sua função na escola?  
 docente     coordenador    Outra? Qual?  
 .....
  
3. Formação:  
 Pedagogia     Artes Visuais / Artes Plásticas     Artes Cênicas     Dança  
 Música  
 Outra.....
  
4. Ano de término da Graduação.....
  
5. Possui Pós-Graduação?  Não     Sim  
 Qual?.....
  
6. Fez cursos de Especialização?  Não     Sim  
 Qual?.....
  
7. A quanto tempo de atua docência no Ensino Fundamental I:.....

8. Atua em outros segmentos?  Sim  Não Qual? .....
9. Há quantos anos atua ou atuou em outros segmentos? .....

10. Como acontecem as aulas de Artes na sua escola?

- pelo professor polivalente  pelo professor especialista  por ambos

11. Se há um professor especialista em sua escola, você sabe a formação dele?

- Artes Visuais / Artes Plásticas  Artes Cênicas  Dança  Música  
 Outra.....

12. Caso a Arte seja oferecida pelo professor especialista e por você, existe um projeto comum, ou vocês dividem os conteúdos a serem trabalhados, ou... (por favor, descreva abaixo).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. Focalizando a sua ação pedagógica, qual das Linguagens Artísticas você ministra nas aulas de Artes?

- Teatro  Dança  Artes Visuais  Música  Outras

Por quê?

.....

.....

.....

.....

14. O que você oferece aos seus alunos sobre Teatro nas aulas de Artes?

.....

.....

.....

15. Como ocorre o planejamento das Aulas?

.....

.....

.....

.....

.....

16. Para planejar a aula de Artes, você se fundamenta em:

.....

.....

.....

.....

.....

17. Com que frequência leva os seus alunos ao Teatro?

- Nunca levei meus alunos ao Teatro
- Raras vezes levei meus alunos ao Teatro
- uma vez por ano levo meus alunos ao Teatro
- levo meus alunos ao Teatro ..... por ano

18. Quem é responsável pelas idas ao Teatro com os seus alunos?

- O diretor de escola
- O conselho pedagógico
- O coordenador de grupo de disciplina
- Eu, porque dou a ideia.

Outro responsável:

.....

.....

19. Quando vai ao Teatro, com que antecedência é tomada a decisão?

- No início do ano letivo
- No início do período
- Até um mês antes
- Uma semana antes

20. Alguma observação você gostaria de deixar para mim?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

21. Por favor, você poderia deixar seu contato?

(e-mail): .....

(telefone): .....

Obrigada professor (a)! As suas respostas serão de grande valia para a pesquisa. Novos contatos serão feitos futuramente. Desde já agradeço o empenho e a parceria.

Priscilla Amaral  
E-mail: [prittybombom@hotmail.com](mailto:prittybombom@hotmail.com)  
Tel.: (011) 97267486



**APENDICE B****UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA****PRIMEIRO FOCO: Trabalho em sala de aula***a) Na aula da professora não especialista*

- 1ª Você trabalha com Teatro com seus alunos? Conte ações, atividades, e projetos específicos. Como acontecem?
- 2ª Você trabalha com Teatro só na aula de Arte ou na relação com outras disciplinas?
- 3ª O que você desejaria que pudesse acontecer na aula de Artes, especialmente na linguagem de Teatro ?

*b) Na relação com o professor especialista*

- 4ª O professor especialista de sua escola, é formado em qual área? Você sabe, já acompanhou alguma aula dele?
- 5ª Qual é ou Como é a relação com o professor de Arte o especialista? Como acontece de fato na sala de aula? São projetos comuns, coletivos ou atividades em separado?
- 6ª Este professor o auxilia de alguma maneira na execução das aulas? Como? E com o quê?

**SEGUNDO FOCO: Referencias / Formação**

7ª Na sua formação na Graduação em Pedagogia? Como ocorreu o ensino de Artes?

8ª Você acha que foi suficiente, a ponto de deixa-la preparada para ministrar uma aula de Artes? Se não foi suficiente, o que você sugere para os cursos de Pedagogia?

9ª Você fez outros cursos em Artes? Quais? Quando? E Como?

10ª A Secretaria Municipal de Educação, tem proporcionado algum tipo de formação em Artes, depois da aprovação da Lei ( 2006 )? Como foi?

11ª Você está ou estava ciente da mudança da Lei em relação ao ensino de Artes na Educação Básica ( deixou de ser Educação Artística e passou a ser Artes contemplando os quatro eixos ), como se preparou para essa mudança?

**TERCEIRO FOCO: Parcerias**

12ª Quando há reuniões de HTPC, em sua escola como o coordenador pedagógico trata a disciplina de Artes? Há discussões a respeito?

13ª E os outros professores? Há parcerias ou não com os especialistas e ou outros professores de outras disciplinas?

14ª Há na sua escola algum espaço físico que proporcionaria o ensino do Teatro, ex: sala de espelhos, anfiteatro, palco etc.?

**QUARTO FOCO: O professor como ser da Cultura**

15ª Na sua vida pessoal você acha que o Teatro é importante para quê e por quê?

16ª Você frequenta Teatros? Qual e quando foi à última peça que viu?

17ª Você vai ao Teatro com que frequência?

**QUINTO FOCO: Sobre a entrevista**

18<sup>a</sup> Há alguma pergunta que gostaria que eu tivesse feito?

19<sup>a</sup> Gostaria de fazer algum comentário a mais?

20<sup>a</sup> O que você acha de pesquisas como esta?

## APENDICE C

### **Carta para obtenção do consentimento livre e esclarecido para pesquisas que envolvam adultos e questionários e entrevistas (sem avaliação)**

Caro (a) Senhor (a)

Eu, Priscilla Aparecida Amaral, arte-educadora, portadora do CPF 260.0381.098 - 70, RG: 28.486.531 - X, estabelecida na Rua Louceiras 85 Jd. Marabá, Vila Carmosina, Bairro de Itaquera, CEP: 08270-320 SP, na cidade de São Paulo (SP), telefone (11) 25.24.86.54 ou (11)97.26.74.86, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é: “*A LINGUAGEM DO TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I E O PROFESSOR NÃO ESPECIALISTA: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DISCURSOS, COERENTES, CRÍTICOS E CRIATIVOS?*”.

O objetivo deste estudo é entender como professores não especialistas do ensino fundamental I, ministram aulas de Teatro sem ter formação acadêmica para isso. Necessito que a Sr. (a) forneça informações a respeito de sua prática pedagógica, cujas perguntas da entrevista/ questionário estão em anexo.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e constará apenas de algumas perguntas que deverão ser respondida sem minha interferência ou questionamento e que não determinará qualquer risco e desconforto.

Sua participação não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará melhor conhecimento a respeito dos saberes docentes do Ensino da Arte nas séries iniciais. Informo que a Sr. (a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa de estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.

Sr. (a) poderá, caso sinta necessidade, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Presbiteriana Mackenzie, no seguinte endereço Rua da Consolação, 896 - Ed. João Calvino - 8º andar Consolação - São Paulo - SP - 01302-907 Tel.: 11 2114-8144 / 8158.

Também, é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na instituição.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados poderão ser veiculados por intermédio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Este termo está sendo elaborado em duas vias, uma via ficará com a Sr. (a) e outra arquivada com a pesquisadora responsável.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Acredito ter sido suficientemente informada a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim em relação ao estudo “ *A LINGUAGEM DO TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I E O PROFESSOR NÃO ESPECIALISTA: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DISCURSOS, COERENTES, CRÍTICOS E CRIATIVOS?*”.

Eu tratei com a Sra. Priscilla Aparecida Amaral sobre minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

---

Assinatura do sujeito pesquisado  
ou impressão dactiloscópica

Nome:

Endereço:

RG

CPF

Fone (xx)

Data:

---

Assinatura do pesquisador

São Paulo, ( Dia ) , ( Mês ), 2011.

Obs.: este termo está sendo elaborado em duas vias, ficando uma via em posse do sujeito da pesquisa e a outra com a pesquisadora responsável.