

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES
PROF-ARTES/MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE

CLAUDIA CRISTIANE DE MATOS SOUSA

TEATRO, PEDAGOGIA DE CRIAÇÃO E AUTOCONHECIMENTO

São Luís

2016

CLAUDIA CRISTIANE DE MATOS SOUSA

TEATRO, PEDAGOGIA DE CRIAÇÃO E AUTOCONHECIMENTO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para obtenção do título de Mestre em Arte, subárea: Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana.

São Luís

2016

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Claudia Cristiana de Matos.
Teatro, Pedagogia da Criação e Autoconhecimento /
Claudia Cristiane de Matos Sousa. - 2016.
150 p.

Orientador(a): Raimundo Nonato Assunção Viana.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís - Maranhão, 2016.

1. Ensino de Teatro. 2. Escola Pública. 3.
Experiência Estética. I. Viana, Raimundo Nonato Assunção.
II. Título.

CLAUDIA CRISTIANE DE MATOS SOUSA

TEATRO, PEDAGOGIA DE CRIAÇÃO E AUTOCONHECIMENTO.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMNADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Junior

Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Às forças da natureza que convencionamos chamar de Deus, deuses e deusas. A Dioniso inspirador deste trabalho e da filosofia que o fortalece.

Aos santos do catolicismo, especialmente, a São Benedito, por quem tenho grande reverência, carinho e respeito.

Aos meus pais (in Memoriam), pelo carinho, respeito e responsabilidade com que me possibilitaram esta existência. Minha mãe, Antonia Matos, por quem assumi o nome, algumas manias e a terra natal, Guimarães, força ancestral, que ela me ajudou a reconhecer.

Ao meu filho, Heitor, amor da minha vida. Que entendeu minhas ausências e minha falta de tempo neste processo de criação e construção de conhecimento.

Ao meu orientador, Raimundo Viana, pela paciência, dedicação e cuidado com que auxiliou este trabalho.

Aos meus professores, de todos os tempos, do ensino fundamental à pós-graduação, por oferecerem o melhor de si na construção das aprendizagens contidas, em parte, nesta minha história. Professora Antonia (1º ano – fundamental), Professor Chico Pinheiro (Ensino Médio, que me apresentou a arte pela música), Professores Doutores Arão Paranaguá e Almir Ferreira que acompanharam meu desenvolvimento na graduação e agora fazem parte desta banca de mestrado. Gratidão!

Aos meus alunos, provocadores e protagonistas destas experiências.

Aos meus amigos e familiares pelo incentivo e pela torcida.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para este trabalho.

“[...] Esta é minha alvorada, começa meu dia, é meu dia que se levanta. Levanta agora! De pé, levanta, ó grande meio-dia!” Assim falava Zarathustra, e afastou-se da caverna, ardente e vigoroso, como o sol matinal que surge dos sombrios montes.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

O presente estudo aborda a importância da Pedagogia de Teatro no contexto da arte-educação a partir do recorte histórico do ensino da Arte no Brasil, com destaque para a Abordagem Triangular, cunhada por Ana Mae Barbosa e para os jogos teatrais como referências pedagógicas, apontando para a importância da experiência e da educação estética no contexto da escola pública enquanto espaço democrático de exercício da cidadania e de experiências significativas para o campo da Arte. Faz-se o recorte epistemológico da arte-educação e das pedagogias do teatro considerando-se o Moderno e o Pós-Moderno pela perspectiva da Arte, da Educação e da Cultura sob a ótica de Friedrich Schiller, Jean-François Lyotard, destacando-se a Teoria da Educação Trágica de Friedrich Nietzsche como enfoque extemporâneo de educação pós-moderna para o teatro. Apresenta-se como referência de memória e de formação docente para subsidiar o desenvolvimento das práticas pedagógicas, nos processos de criação, para o ensino do teatro nas escolas públicas de Ensino Médio que consiste na possibilidade de vivenciar a arte teatral como criador e como fruidor de um fenômeno que coloca frente a frente histórias individuais e construções coletivas. Analisa-se o experimento pedagógico do fazer teatral e da realização de mostras e festivais desenvolvidos nos Centros de Ensino Barjona Lobão, Liceu Maranhense e Maria do Socorro Almeida, localizados na cidade de São Luís- MA, com o objetivo de estabelecer uma linha de procedimentos metodológicos para o ensino do teatro, na perspectiva de referenciar estes experimentos como experiência trágica, como (re) significação de vida para os jovens das escolas públicas de Ensino Médio em São Luís - MA. Afirma-se o último experimento como revelador da possibilidade de Educação com base no trágico Nietzscheano realizado nas vivências e experiências artísticas enquanto experiência de vida e vontade da potência.

Palavras-Chave: Ensino do Teatro. Experiência Estética. Escola Pública.

RESUMÉ

La présente étude traite l'importance de la pédagogie du théâtre dans le cadre de l'éducation artistique de l'école de la coupure de l'histoire d'art au Brésil, en mettant l'accent sur l'approche triangulaire, inventé par Ana Mae Barbosa et les jeux théâtral comme références pédagogiques, soulignant l'importance de l'expérience et l'éducation esthétique dans le cadre de l'école publique comme l'espace démocratique pour l'exercice de la citoyenneté et une expérience significative dans le domaine de l'art. Si l'écrêtage épistémologique de l'art-éducation et les pédagogies théâtre compte tenu la perspective moderne et post-moderne du point de vue de l'art, l'éducation et la culture sous l'optique de Friedrich Schiller, Jean-François Lyotard, particulièrement la théorie de l'éducation tragique de Friedrich Nietzsche comme approche extemporanée de l'éducation postmoderne au théâtre. Se présente comme une référence et un mémoire de formation des enseignants pour subventionner le développement des pratiques pédagogiques, les processus de création, pour l'enseignement du théâtre dans les écoles publiques de l'enseignement secondaire se compose de la possibilité de découvrir l'art théâtral comme un créateur et un spectateur d'un phénomène qui met face à face les histoires individuelles et des constructions collectives. Analyser l'expérience pédagogique du théâtre, spectacles et festivals, développés dans les centres de l'enseignement Barjona Lobão, Liceu Maranhense et Maria do Socorro Almeida, située dans la ville de Luís São-MA, dans le but d'établir une ligne de procédures méthodologiques pour l'enseignement du théâtre, dans la perspective de référencement de ces expériences comme une expérience tragique, comme (re) signification de la vie pour les jeunes du secondaire des écoles publiques à São Luís (MA). On dit que la dernière expérience comme révélant la possibilité d'éducation basée sur la Nietzscheano tragique qui s'est tenue sur les expériences et les expériences artistiques comme le désir et l'expérience de la vie.

Mots-clés: Théâtre Éducation. Expérience Esthétique. École Publique.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1	Espaço ressignificado. Pátio do C. E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal, 2015.....	33
Figura 2	Festival Evoé! "Paixão proibida", turma 201. C.E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal, 2015.....	40
Figura 3	Registro do processo de criação. C.E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal, 2015.....	43
Figura 4	Festival Evoé! Processo de criação. C.E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal,.....	48
Figura 5	Festival Evoé! "Coxia". C.E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal, 2015.....	49
Figura 6	Estreia do grupo de teatro. Plateia do C.E. Barjona Lobão. Acervo Pessoal, 1998.....	55
Figura 7	Puck e Oberon. Sonho de uma noite de verão, C.E. Barjona Lobão. Acervo Pessoal, 1998.....	61
Figura 8	Exercício Cênico "Navio Negreiro". C.E. Liceu Maranhense Acervo Pessoal, 2004.....	65
Figura 9	Abanico Cultural. Ensaio coreográfico. C.E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal, 2013.....	73
Figura 10	Estreia: "Sonho de uma noite de verão". C. E. Barjona Lobão. Acervo Pessoal, 1998.....	77
Figura 11	Espetáculo: "Mãos ao Alto". Festival de Teatro Estudantil (Teatro Alcione Nazaré), C.E. Barjona Lobão. Acervo pessoal, 2000.....	79
Figura 12	Exercício Cênico: "Uma Consulta". C.E. Barjona Lobão. Acervo Pessoal, 2000.....	80
Figura 13	Festival de Arte. "Coxia". Alunos do C.E. Barjona Lobão. Acervo Pessoal, 2000.....	81
Figura 14	Pátio do C.E. Liceu Maranhense. Mostra Cultural (2008). Acervo Pessoal,.....	84
Figura 15	Festival Shakespeare, C.E. Liceu Maranhense. Acervo Pessoal, 2003.....	86
Figura 16	Croquis de Figurino (desenho e colagem) C.E. Liceu Maranhense. Acervo Pessoal, 2007.....	92
Figura 17	Plateia. Festival de Teatro C.E. Liceu Maranhense. Acervo Pessoal, 2006.....	95
Figura 18	Festival de Teatro - Cartaz para divulgação de espetáculo (2005). Acervo Pessoal.....	97
Figura 19	Festival de Teatro C.E. Liceu Maranhense. "Auto da barca do inferno", 2006. Acervo Pessoal.....	98
Figura 20	Festival de teatro. C.E. Liceu Maranhense. "Greve de Sexo", 2006. Acervo Pessoal.....	99
Figura 21	Festival de teatro C.E. Liceu Maranhense. "Quem matou o boi?", 2007. Acervo Pessoal.....	100
Figura 22	Festival de danças. C.E. Liceu Maranhense. Cacuriá, 2008. Acervo	

	Pessoal,.....	101
Figura 23	I Festival de Música do C.E. Liceu Maranhense, 2004. Acervo Pessoal.....	102
Figura 24	C.E. Liceu Maranhense. "A gata borralheira". Grupo Téspis, 2003. Acervo Pessoal.....	104
Figura 25	Grupo Téspis. "Navio negreiro". C. E. São José Operário. Acervo Pessoal, 2004.....	104
Figura 26	Festival de Poesia. C.E. Liceu Maranhense Grupo Maktub. , 2007. Acervo Pessoal.....	106
Figura 27	Abanico Cultural (Teatro Zenira Fiquene). Cena: Toureador. C.E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal, 2013.....	110
Figura 28	Feira do Livro de São Luís. Apresentação de dança. C.E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal, 2013.....	110
Figura 29	"O gol contra do crack". Ensaio em sala de aula. C.E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal, 2014.....	115
Figura 30	Jogo. Construção de Personagem. C.E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal, 2015.....	119
Figura 31	Jogo. Construção de cena. C.E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal, 2015.....	120
Figura 32	Ida ao teatro. Espetáculo "Entre quatro paredes" – Direção Charles Melo. Acervo Pessoal, 2015.....	121
Figura 33	Jogo. Turma 104. Construção de cena e definição de personagens. C.E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal, 2015.....	123
Figura 34	"A Caixa de Pandora", turma 201. Exercício Cênico/ Mitos - Caracterização. C.E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal.....	125
Figura 35	"O Auto da Alma", turma 201. Leitura Dramática com Caracterização. C.E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal.....	126
Figura 36	"As Eruditas", turma 202. Leitura Dramática. C.E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal, 2015.....	127
Figura 37	Festival Evoé! Cartaz confeccionado pela aluna F. Acervo pessoal, 2015.....	130
Figura 38	Festival Evoé! "Maldito Trem", turma 202. C.E. Maria do Socorro Almeida. Acervo Pessoal, 2015.....	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO DO BRASIL	14
1.1 A Escola e Educação no Brasil	24
1.1.1 O Ensino Médio e a Arte	33
1.2 Pedagogia(s) de Teatro	39
1.2.1 A questão da experiência estética no teatro	48
2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA: do Moderno ao Pós-Moderno	51
2.1 O Moderno: a arte e a educação	53
2.2 O Pós-Moderno: a arte, a educação e a cultura	57
2.3 O Pensamento Extemporâneo: atualizando Nietzsche	63
2.3.1 A Educação Trágica Nietzscheana	67
3 O TEATRO NO ESPAÇO ESCOLAR: uma experiência político-educacional	70
3.1 Traços Etnográficos: a escola pública ludovicense.	70
3.2 Barjona Lobão	73
3.3 Liceu Maranhense	82
3.4 Maria do Socorro Almeida	108
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Desvelamento	133
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	145

INTRODUÇÃO

Quando iniciei no magistério, embora ainda pairassem dúvidas sobre exercer ou não a carreira, logo me preocupei com qual caminho seguir, qual metodologia seria mais apropriada para estudantes de Ensino Médio, que possuíam quase nenhuma experiência com as Artes Cênicas num contexto escolar muito distante daquele vislumbrado ainda na Universidade.

Costumo dizer que a geração dos licenciados em Educação Artística da década de 1990 foi desbravadora dos caminhos da Arte-Educação na cidade e no Estado do Maranhão, a quem coube a responsabilidade basilar de implantar e implementar o ensino das artes, nas escolas públicas, como área de conhecimento, e enfrentar o desafio e a desconfiança frente à novidade que era, e ainda é, a Arte no espaço da escola em condição isonômica de importância.

Lembro-me da angústia sentida diante do tempo insuficiente – uma hora/aula semanal – da falta de material, da falta de resposta e, às vezes, recusa dos alunos em participar dos jogos, a insistência com o desenho, com a cópia, com a ideia da função da professora arte como decoradora de eventos ou elaboradora de cartazes. E o desafio de ter que se afirmar, cotidianamente, como educadora cujo objeto de estudo possibilitava o desenvolvimento das personalidades e a interação com o mundo como nenhuma outra disciplina poderia realizar.

Partindo deste princípio, das características intrínsecas do ensino da arte, refleti sobre minhas próprias experiências educacionais, lúdicas e artísticas – por exemplo, cantei, durante dezesseis anos, no coral da Escola Técnica, hoje IFMA, onde fiz o Ensino Médio – para entender minhas escolhas, qual o tipo de profissional eu queria me tornar e como atingir os alunos a ponto de marcá-los com uma experiência educacional exitosa pela arte como eu mesma havia sido marcada, na mesma idade deles, em circunstâncias parecidas. Foi essa experiência do coral que me fez escolher a arte como profissão.

Considerando a minha própria trajetória educacional, indaguei sobre o que seria a forma e o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Arte que possibilitaria provocar os sentidos, a sensação de felicidade, como acontecia e acontece comigo,

diante da arte, e, ao mesmo tempo, despertar o senso crítico, reflexivo com uma experiência inesquecível para os jovens alunos. Como fazê-lo em condições tão desfavoráveis? Como poderia o Teatro (re) significar a vida dos jovens nas escolas públicas de Ensino Médio em São Luís?

Identifiquei que a prática polivalente pulverizava o fazer e não promovia uma aprendizagem significativa, além de colaborar a manutenção dos equívocos sobre a importância das artes na escola cometidos por gestores de toda ordem. Optei, ainda, por apresentar a linguagem do teatro pela perspectiva do fazer artístico, uma prática que levasse à construção da teoria, que fosse realizada em parceria com os alunos, não a teoria da história do teatro pela própria história, de uma técnica por ela mesma, mas construção de possibilidade de expressão consciente pelo teatro, de um saber-fazer, como fazer sócio educacional e postura política, como atitude transformadora que fosse capaz de empoderar aqueles que vivessem esta experiência.

A minha experiência pedagógica foi se aperfeiçoando aos poucos e, ainda hoje, está em processo. Ela foi inicialmente construída sobre a base da abordagem triangular da Arte/Educação, cunhada por Ana Mae Barbosa, na forma de projetos; se organizou com os jogos e a improvisação teatral, nos anos 2000, e atualmente encontrou na teoria da Educação Trágica de Nietzsche uma possibilidade de avançar, garantindo o argumento filosófico para defender a posição do teatro na sala de aula, com uma inserção maior na contemporaneidade, que permitiu “saltar no abismo” do conhecimento e dos sentimentos inusitados que a arte proporciona.

Nesta construção, a atitude inicial foi a escolha de ser professora de escola pública, como postura política e profissional de quem quer caminhar na via da democratização do acesso a escola de qualidade para os filhos dos trabalhadores. Depois, busquei elaborar um caminho pedagógico próprio, constituído de experiências exitosas ou não, com o objetivo de oferecer uma cultura geral mais elaborada sobre a arte, diferente daquela ofertada pelas mídias; e, possibilitar a prática do teatro, pelo jogo teatral, pela construção de cenas, pela leitura de textos dramáticos e pela encenação com perspectivas de realizar um encontro festivo com o teatro, que consiste na possibilidade de vivenciar a arte teatral como criador e como fruidor de um fenômeno que coloca frente a frente histórias individuais e construções coletivas, representadas por atores e espectadores, num teatro feito por pessoas comuns, conscientes desta condição, que se

transmutam, temporariamente, em heróis, rainhas, guerreiros ou deusas para viver outra realidade, diante pessoas, igualmente, comuns.

Esta pesquisa conta o trajeto percorrido, em vinte anos de docência, a partir do trabalho desenvolvido em três escolas públicas na cidade de São Luís – C.E. Barjona Lobão, C.E. Liceu Maranhense e C.E. Maria do Socorro Almeida -, com o objetivo de estabelecer uma linha de procedimentos metodológicos para o ensino do teatro no Ensino Médio tendo como base a experiência do fazer teatral e a realização de mostras e festivais, na perspectiva de referenciar estas experiências como experiência trágica como propõe Friedrich Nietzsche.

Desenvolvido como dissertação para o Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, subárea Teatro, este trabalho resgata várias memórias do exercício docente e revela um processo constante de autoconstrução e autonegociação que o constitui como pesquisa narrativa do cotidiano escolar e como história de vida, pois, reúne às narrativas pessoais, os relatos de outras pessoas, registros oficiais e documentos históricos (GOODSON, 2009). A pesquisa constitui-se ainda como qualitativa e etnográfica, pois tem o ambiente escolar como campo e a pesquisadora como principal instrumento da pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 10).

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa realizou, inicialmente, o levantamento e a leitura da fundamentação teórica, sob os pontos de vista da trajetória do ensino da arte, os fundamentos da pedagogia do teatro, da filosofia no que tange aos conceitos de modernidade e pós-modernidade, experiência e educação estética. Em seguida, elaborou uma descrição dos processos observados nos experimentos realizados nas duas primeiras escolas com auxílio da memória, de anotações, fotografias, depoimentos, redações e demais materiais confeccionados nas épocas. Por fim, realizou o planejamento, a preparação e execução do experimento estético-pedagógico com o teatro como processo de criação na escola Maria do Socorro Almeida, que se constituiu como foco central para realização e fortalecimento da pesquisa para o mestrado, aplicado em 06 (seis) turmas (103, 104, 201, 202, 301 e 302), do turno matutino, para estabelecer parâmetros de comparação e, enfim, identificá-lo como experiência de educação trágica.

Estruturada em quatro sessões, esta dissertação inicialmente aborda a Pedagogia de Teatro e sua inserção no contexto escolar. O capítulo 1 faz uma descrição

sobre o panorama do ensino da Arte no Brasil, a sua inserção no Ensino Médio. Esclarece sobre como o teatro, imbricado a arte, percorreu até recentemente o mesmo caminho para inclusão e aceitação no campo educacional, enquanto fenômeno estético e componente social e cultural. O Capítulo finaliza apresentando as perspectivas do ensino do teatro hoje e sua relação com a experiência estética. Esse capítulo foi elaborado para fundamentar historicamente e definir o campo teórico de abordagem da Arte e do Teatro na escola.

O segundo capítulo trata da relação da arte com a educação e com a cultura nos contextos da modernidade e da pós-modernidade, identificados na filosofia de Friedrich Schiller, John Dewey, François Lyotard. O capítulo discorre, ainda, sobre a filosofia de Friedrich Nietzsche e seu caráter extemporâneo que o identifica na transição entre o período moderno e pós-moderno, afirmando sua contemporaneidade. Por fim, inclui a definição do que o filósofo alemão chamou de educação trágica e sua incursão pelo campo pedagógico. Trata-se, neste ponto da dissertação, de apresentar as visões da importância da experiência estética e mesmo de uma educação estética relacionada ao ensino de teatro.

O terceiro capítulo apresenta, em narrativa, os experimentos realizados nas três escolas de Ensino Médio: a Mostra Artística do C.E. Barjona Lobão e a importância do grupo de teatro; os Festivais de Teatro do Liceu e a importância do trabalho de teatro em sala de aula; e o experimento do C.E. Maria do Socorro Almeida, desde a preparação até o Festival Evoé!, que compõe o foco central da pesquisa. Traço, inicialmente, um panorama geral da realidade das escolas de São Luís, a partir da vivência pessoal, para em seguida discorrer sobre as experiências de cada escola, obedecendo à ordem cronológica dos acontecimentos e dos experimentos com o teatro. Neste capítulo, estão expostos os conteúdos e os métodos escolhidos para alcançar o objetivo principal, que é marcar a vida dos alunos, tornando rica e inesquecível a experiência com o teatro.

O último capítulo trata das considerações finais que aponta a necessidade de reformulação do campo educacional, a fim de que possamos atingir com eficiência uma educação de qualidade para os alunos das escolas públicas, destacando a necessidade de discutir a centralidade da Arte nos processos educacionais e o entendimento da tragédia como condição existencial na contemporaneidade.

1 O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

O teatro percorreu um longo caminho de criação e recriação de sua própria práxis até chegar a se estabelecer como uma pedagogia. Assim como fez a arte, o teatro, ao ser incorporado no universo contemporâneo escolar, criou a perspectiva de educar para além da sensibilidade ou da interpretação crítica dos códigos da linguagem, contudo incluiu as vivências da arte teatral desenvolvidas no ambiente escolar, no conjunto das narrativas individuais e coletivas construídas como experiência de vida.

Na integração da arte com a educação no Brasil, entre o século XVII e século XIX, prevaleceu o entendimento da necessidade da arte, ora como preparação técnica, ora como educação da sensibilidade – refinamento e boas maneiras para as moças da alta sociedade *belas, recatadas e do lar!* Deste período, talvez, tenha permanecido o epíteto de “luxo”, dispensado às artes e que ainda insiste em fazer parte do senso comum quando se debate a importância do acesso e da socialização da arte, seja no contexto laboral ou educacional, em nosso país. Louis Porcher (1982) pontua assertivamente sobre esta questão ao inferir:

[...] até uma época recente a arte sempre teve na sociedade uma conotação aristocrática [...] forma de ócio elegante. Mas, esse lazer ocioso, essa utilização do tempo livre não foram dados todos por igual dentro da sociedade: construíram-se em privilégios das classes sociais favorecidas (PORCHER, 1982, p.13).

As iniciativas educativas para o campo da arte advindas da chegada de D. João VI (1808) e da Missão Artística Francesa (1816), como a criação das escolas técnicas e científicas (Vila Rica –1817, Bahia –1818), onde o desenho técnico estava incluído, ou ainda, a criação da nossa primeira escola de Belas Artes (1816 – Rio de Janeiro) estabelece um novo elemento ao entendimento da arte na sua ligação com a educação – uma utilidade para a arte partindo do exercício técnico para incrementar, especialmente, as profissões liberais. Contudo, conforme relata Barbosa (1995, p.41), esta contribuição foi importante somente no que tange a “laicização” da arte, mas “não o foi para sua democratização”.

Barbosa (1995) argumenta ainda, que a Escola de Belas Artes “baseando-se no culto à beleza, na crença à cerca do dom e em árduos exercícios de cópia, tornou a Arte¹ acessível somente a alguns ‘poucos felizes’”. E acrescenta:

No Brasil daquele tempo, arte era vocação para artista e, por isso, o importante período presidido pela teoria transcendentalista que concebia a Arte como base moral de toda a educação e que, influenciada pelo romantismo alemão, deu força à Arte na escola, foi desconhecida em nosso país [...] (BARBOSA, 1995, p.41).

Percebemos que as noções de arte como *dom* e arte como *cópia*, assim como de “arte como luxo” (Porcher, 1995), estão na origem das tentativas de inclusão da arte no currículo escolar e já se caracterizavam como elementos *antidemocratizantes* de acesso aos bens culturais. Estes conceitos (ou preconceitos) imputados à Arte permaneceram como uma herança recorrente e um comportamento subliminar dentro da escola, mesmo após a democratização do acesso à Educação Escolar, principalmente nas escolas públicas, reveladas nas imagens copiadas e reproduzidas mecanicamente de desenhos para colorir, dentre as crianças de Alfabetização; no trabalho quase exclusivo com sucatas e material reciclável, dentre as crianças do Ensino Fundamental e, às vezes, disfarçada no argumento de falta de jeito para a expressão no teatro, na dança ou na música, dentre os adolescentes do Ensino Médio. E no que é mais grave: na ausência, em grande parte das escolas, de um profissional habilitado e capaz de desconstruir essa realidade histórica e conduzir a Arte a um patamar isonômico ou de centralidade no âmbito da Escola.

Com o advento da República, a criação de uma nova política para o país levou à criação de novas possibilidades educacionais para a arte. Neste período, predomina a ênfase no desenho geométrico e à cópia, como preparação para o trabalho. Barbosa, A (2006, p. 57) destaca que esta configuração para o ensino da arte no final do século XIX estava “ancorada nas ideias liberais de Rui Barbosa, André Rebouças e Abílio César Pereira Borges”. E reflete:

[...] com uma conotação libertária ligada ao antiescravismo e à aparente nobre preocupação de preparar os escravos recém-libertos para conseguir emprego. [...] Os nossos liberais de antigamente passaram a preparar os (ex) escravos para o trabalho de pintura de gregas e frisas decorativas, ornatos sobrepostos como rosáceas sobre vitrais, assim como em métodos de ampliação de figuras para que

¹ Arte (maiúscula): Componente Curricular. Arte (minúscula): forma, linguagem.

trabalhassem na construção civil, portanto, assimilando-os nas mais baixas classes sociais (BARBOSA, A, 2006, p.57).

Este pensamento permeou todas as leis educacionais desde então, ainda que em diferentes graus. Colaborou ainda para este cenário: o sucateamento do ensino público observado pela falta de boa estrutura física nas escolas, material didático deficiente e/ou que ainda não chega às localidades mais distantes; o desvio de verbas públicas, entre outros, comprometendo a conquista do acesso universal à escola e à educação aos que se mantiveram nas classes menos abastadas. A manutenção de um *status quo* social, pelo viés de uma educação *seletiva*, não está tão distante da atualidade neoliberal, onde a preparação para o trabalho figura como elemento fundamental e central para a educação como um todo.

A década de 1920 principia um novo olhar sobre a arte e suas potencialidades junto ao ensino. A reforma proposta pelo educador Sampaio Dória, que previa a “inclusão da Arte na escola primária como uma atividade integrativa [...] para expressar ou fixar o que tinha sido aprendido nas aulas de geografia e de estudos sociais” (BARBOSA, 1995, p.44); a Semana de Arte Moderna e a ideia de *livre expressão*, somada ao movimento da Escola Nova² serão considerados o princípio de um debate constante e atual sobre a Arte/Educação³ como se convencionou chamar, naquele século, o ensino de arte nas escolas.

Mesmo com estes acontecimentos, a Arte ainda estava condicionada à periferia do currículo, fosse pela aplicação positivista do Desenho, como forma de preparação técnica para o trabalho, fosse para elevar a alma. Assim, a “arte sempre teve na educação brasileira um espaço menor, condicionada – mesmo nos tempos atuais com a conquista da equidade – a *meio* para se atingir fins mais nobres [...]” (SOUSA, 2012, p.30).

² Escola Nova: Segundo os escolanovistas, a educação tradicional se achava centrada no professor e na transmissão do conhecimento. O mestre detinha o saber e a autoridade, dirigia o processo, e, ainda mais, se apresentava como um modelo a seguir. Na escola renovada, porém, o aluno é o centro. Há uma preocupação muito grande com a sua natureza psicológica. Enquanto facilitador da aprendizagem, o professor deve esforçar-se por despertar o interesse e provocar a curiosidade. As noções não podem ser dadas, pois a abstração é um processo a ser atingido pelo próprio aluno a partir de sua experiência. Metodologicamente, a iniciativa e a espontaneidade são valorizadas, e se fomenta o respeito pelo ritmo de cada aluno nas suas atividades (SANTOS, PRESTES E VALE, 2006, p.134).

³ Expressão utilizada para definir o ensino da Arte, cunhada por Ana Mae Barbosa para evidenciar o sentido de pertencimento das áreas de conhecimento humano.

Somente com a Semana de Arte Moderna de 1922, a ideia de arte como “livre expressão” ganha força na educação. Esta perspectiva de leitura sobre a importância da arte na educação entusiasmou educadores e artistas como Anita Malfatti, por exemplo, levando crianças e jovens educandos às “experiências terapêuticas”. Sobre isto, Barbosa nos esclarece que “Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada” (BARBOSA, 1995, p.45).

Este primeiro impulso para o entendimento da arte como expressão, preparou o ambiente para as ideias inovadoras do filósofo John Dewey (1859-1952), no Brasil. Partindo de uma concepção experimentalista de educação, Dewey (1959 apud SANTOS, PRESTES e VALE, 2006, p. 134) acreditava ser “a educação o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática” entendo que “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”.

A visão deweyana de educação como experiência, como construção “existencial”, estabelece no país o movimento escolanovista, cujo Manifesto dos seus Pioneiros (1932) – dentre eles Anísio Teixeira – propunha uma reconstrução educacional no Brasil, com destaque para uma educação essencialmente pública, laica, obrigatória e gratuita; a formação universitária dos professores; a sistematização articulada, contínua e progressiva dos estudos cujo eixo e centro de gravidade da educação fossem os alunos e, da criação de uma lei federal de Diretrizes e Bases para a Educação.

Embora o escolanovismo tenha subestimado a importância do professor, a ideia de centralidade da educação no aluno tenha sido entendida de forma equivocada e seja frequentemente associado à ausência de conteúdo, Barbosa, J (2006) destaca a importância do movimento da escola nova para a educação e a arte no país sob o ponto de vista da experiência e da formação dos primeiros professores de arte.

Sob a influência do neoexpressionismo que grassava no pós-guerra tanto nos Estados Unidos como na Europa, no final da década de 1940, surge no Brasil um movimento da valorização da arte infantil, com o aparecimento de ateliês orientados por artistas voltados para a livre expressão da criança. Neste universo criativo e pulsante de locais de ensino de arte, Augusto Rodrigues funda a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, iniciativa ligada ao movimento de redemocratização da educação, liderados por Anísio Teixeira, Helenos

Antipoff e outros notáveis [...] Rodrigues teve como parceria nesta empreitada a professora Noêmia Varela, fundadora da Escolinha de Arte do Recife [...] e juntos, frutificaram por vários anos o ambiente onde se especializaram os primeiros professores de arte brasileiros – numa função afirmativa, multiplicadora e divulgadora da causa educativa da arte (BARBOSA, J, 2006, p.80)

Outras iniciativas se somam a esta (Escolinha de Arte do Brasil) e concorreram para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1961 (LDB nº 4.024/61), que foi a primeira a sugerir a inclusão formal da Arte na Educação. Entretanto, o golpe militar de 1964 adiou por dez anos este sonho. Este foi concretizado no contexto de uma educação de concepção tradicional, tecnicista, voltada totalmente para preparação técnica para o trabalho e onde a arte foi incluída totalmente desvinculada de qualquer experiência e/ou importância formativa.

Barbosa, J (2006) afirma a “visão demagógica-populista do processo educacional” da LDB nº 5.692/71, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de artes sob a nomenclatura de Educação Artística e criou as Licenciaturas em Educação Artística e impôs a polivalência como ação docente.

Isso se deu quer pela concepção pedagógica equivocada – a de fusão polivalente das linguagens artísticas, “conceito” que tentava abrigar um ensino pretensamente “interdisciplinar” das artes cênicas, plásticas, música e desenho, ministrado por um mesmo professor [...] quer pela inadequação física das escolas ou então pela necessidade que se impôs quanto à improvisação de professores, provenientes de outras disciplinas [...] já que não havia profissional qualificado para tal. Formou-se, assim, uma verdadeira confusão que passava pela questão da competência profissional, do enfoque teórico-metodológico, das técnicas e materiais didáticos, como pelo preconceito dos professores de outras disciplinas quanto à incompreensão da arte como forma de conhecimento, o que infelizmente perdura até hoje (BARBOSA, J, 2006, p.81).

Os atrasos provocados pela visão tradicionalista da LDB nº 5.692/71 no campo do ensino da Arte, ainda são percebidos na divisão do tempo escolar, no entendimento das necessidades metodológicas para o ensino da arte pela coordenação pedagógica das escolas, na ausência de espaços específicos ou em outros desdobramentos, como na orientação pedagógica da Secretaria de Educação do

Maranhão na forma de rol de conteúdos⁴, para a ênfase nos conteúdos da História da Arte.

A perspectiva de profissionalização e adestramento técnico, com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos sem a preocupação com um desenvolvimento humanístico ou cultural do educando proposto pela LDB nº 5.692/71, não representava a real necessidade e dimensão de importância que a arte e seu ensino haviam adquirido entre os anos de 1940 e 1960. Nas palavras de Rezende e Ferraz, o tratamento dado à disciplina a transformou numa “pulverização de tópicos, técnicas, ‘produtos’ artísticos e empobrece o verdadeiro sentido do ensino de Arte” (REZENDE e FUSARI e FERRAZ, 1993, p.16).

Acompanhando estes desdobramentos dentro do contexto do Ensino da Arte, o Ensino do Teatro não fugiu a estas regras. Braga (2012) ao construir uma trajetória histórica acerca das práticas educativas envolvendo o teatro no Brasil da primeira metade do século XX afirma que:

Naquele período, as atividades de teatro na escola, subsidiadas por esta pedagogia e por uma estética marcadamente acadêmica, consistiam em apresentações voltadas para festividades e efemérides como natal, páscoa, semana da pátria etc. Geralmente, essas apresentações eram baseadas na memorização de textos e em marcações cênicas rigorosas, visando o desenvolvimento de valores cívicos e morais (BRAGA, 2012, p.32).

Este teatro *cívico* se manteve ainda por muito tempo e ganhou força com a inclusão da arte e, conseqüentemente, do teatro no currículo escolar nos anos 1970. Numa perspectiva oposta, outras práticas escolares como o teatro, acompanhando o movimento escolanovista, se aproximaram do “espontaneísmo” com “atividades baseadas na dramatização psicologizada e na livre expressão da criança, desconsiderando assim seu propósito educativo e o contexto sociocultural e político” (BRAGA, 2012, p.32).

Diante deste cenário, como fazer diferente? Uma das primeiras tentativas de estabelecer um eixo pedagógico para o teatro surgiu nos anos 1960, quando despontaram em todo o Brasil companhias de teatro, cujo discurso político e social estabeleceu uma resistência à tomada da democracia em 1964. Destaca-se o “Teatro do

⁴ Plano didático elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão onde são elencados conteúdos para serem desenvolvidos nas três séries do Ensino Médio, de forma polivalente, com previsão, inclusive da quantidade de aulas para cada conteúdo (Anexo A).

Oprimido” de Augusto Boal – método de preparação para atores (e não atores), composto por jogos, exercícios e técnicas que visam democratizar os meios de produção teatral e o acesso às camadas menos favorecidas da sociedade, propondo o debate e a transformação das realidades de exclusão pelo diálogo e pelo teatro. Este método ficou mundialmente conhecido, especialmente na América Latina, onde foi amplamente difundido (BRAGA, 2012).

Paralelo às ações oficiais de inclusão da arte na Educação, o teatro/educação que depois será denominado de Pedagogia (s) de teatro, segue com uma visão cada vez mais protagonista. No final da década de 1970, é publicado no Brasil o livro *Jogo Dramático Infantil* com as teorias de Peter Slade e nos anos 1980, o livro *Improvisação para o Teatro* com a teoria de Viola Spolin. Baseadas em diferentes sistemas de jogos, estas teorias balizarão o fazer educacional com o teatro em todo o país até os anos 1990 e irão inserir uma “Educação Dramática” – enquanto expressão criadora, centrada na criança e no jovem, numa proposta moderna de educação teatral nas escolas brasileiras (SOUSA, 2012).

A redemocratização do país nos anos 1980 e os seus desdobramentos na década seguinte, que incluem uma nova LDB - Lei nº 9.394/96 -, inserem a Educação Pública Brasileira na contemporaneidade e na defesa do conhecimento como um *Bem fundamental* – direito de todos e condição de existência integral.

Esta lei estabeleceu as bases para o acesso amplo à escola pública e definiu grandes avanços em todos os setores da Educação. Valorização do ensino da arte no país com uma nova nomenclatura para a disciplina Educação Artística, que passou a ser denominada de Arte – identificada em suas especificidades ou formas artísticas (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música), com o fim oficial da Polivalência e com a identificação da Arte como área de conhecimento de importância isonômica no ambiente escolar.

Cavalcante Junior (2006) nos fala a partir dos marcos legais oriundos desta lei, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e destaca que:

[...] a formação geral é pré-condição para que homens e mulheres possam ocupar plenamente seus espaços na sociedade. Digo: trabalhar, exercer o papel político com autonomia, desenvolver projeto de vida que inclua as dimensões pessoal e social (CARVALHO JUNIOR, 2006, p. 111).

Determina-se, pois, a relevância da educação para construção de uma nova sociedade e outro futuro para o país. Ele ainda acrescenta:

Na escola, o ensino da arte, entre outras áreas de conhecimento, tem esse potencial que é vital para uma Educação Emancipadora – desenvolver em todos nós o(s) sentido(s) da vida. Manter acesa a capacidade de sonhar e projetar o futuro [...] (CARVALHO JUNIOR, 2006, p. 111).

Na contemporaneidade a Arte/Educação e a Pedagogia de Teatro⁵ se distanciam das visões arcaicas de preparação para o trabalho e autoexpressão criadora e se associa ao desenvolvimento cognitivo, à ampliação do conceito de Arte como experiência contextualizada na Cultura. Barbosa, A (2006) descreve assim o panorama atual da Arte-Educação:

O Pós-Modernismo retoma o conceito [Arte como experiência], embebendo-o em um contextualismo esclarecedor que amplia a noção de experiência e lhe dá densidade cultural. É, portanto, natural que os Estudos Culturais da Arte-Educação tomem como base a experiência como argumento cognitivista (BARBOSA, A, 2006, p.55)

Identificar a Arte como experiência cultural ou culturalmente construída é compreender os processos de criação das artes como interação preche de significados para/entre os sujeitos e o mundo. É identificar na experiência estética uma experiência de vida indispensável na Educação para formação dos indivíduos e de pensamentos mais autônomos. É, enfim, revistar o conceito deweyano de que “A arte é a prova viva e concreta de restabelecer, conscientemente, e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo” (DEWEY, 2010, p.93).

Traçado o panorama da arte-educação e da pedagogia de teatro, fica evidente a importância que a experiência estética adquiriu nessa trajetória como elemento relacional do homem com o mundo. Para Duarte Júnior (1996), a experiência estética ou “experiência da beleza” é uma ruptura das regras de percepção da realidade, das convenções estabelecidas pela linguagem conceitual e pela palavra; é “uma suspensão da vida cotidiana” para sentir os objetos, sentir o mundo e as subjetividades dos seres humanos numa época ou cultura. A experiência estética é “uma experiência na

⁵ Termo utilizado na contemporaneidade para designar o campo teórico-prático do teatro, incorporando as dimensões da pesquisa, com vistas à sua articulação com a pedagogia e a educação (KOUDELA, 2006, 162).

qual nossa maneira “racional” de perceber o mundo perde o seu privilégio” (DUARTE JÚNIOR, 1996, p59).

Esta percepção contemporânea da experiência estética como experiência cultural e de vida é encontrada também em Friedrich Nietzsche (1844 – 1900), sustentação para o entendimento da relação arte e vida como afirmação de existência. Ele aponta a condição trágica da existência humana, que se dá na relação dos impulsos artísticos – Apolo e Dionísio – como um diferencial transgressor e heroico da humanidade, através da qual se realiza a experiência estética. Ele afirma que “não é o animo criminoso, mas o impulso lúdico, que, sempre despertando de novo, chama à vida outros mundos” e acrescenta:

Assim intui o mundo somente o homem estético, que aprendeu com o artista e com o nascimento da obra de arte como o conflito da pluralidade pode trazer consigo lei e ordem, como a artista fica em contemplação e em ação sobre a obra de arte, como necessidade e jogo, conflito e harmonia, têm de se emparelhar para gerar a obra de arte (NIETZSCHE, 1978a, p.36)

A experiência é finalidade única (e não moralizante) da arte e da vida que se justifica como fenômeno estético e se identifica como jogo de antagonismos e construção do conhecimento – luta de instintos, desejo, vontade de saber, autoformação, “vontade de potência”. Suarez (2010) alerta sobre essa relação de identificação entre vida e arte na filosofia nietzscheana.

A arte que Nietzsche deseja abordar sob o prisma da *vida* passa a ser vista também em sentido lato como *inerente à vida* num momento subsequente de sua filosofia. E, quando a vida for pensada por ele a partir da noção central de *vontade de poder*, e esta, considerada do ponto de vista da arte, arte significará para Nietzsche *o que a vida é* (SUAREZ, 2010, p.126).

O caráter contemporâneo da filosofia nietzscheana propõe a experiência estética como o caminho para uma nova educação – que se dá numa relação sem hierarquização como no processo de criação do artista, uma educação como experimentação do mundo e exercício do sensível-cognitivo.

A inferência supracitada aproxima nossa incursão do pensamento de Duarte Júnior quando este afirma que o processo educacional deve ser formativo do humano e não apenas de transmissão simbólica de conhecimentos. Ao discorrer sobre a finalidade da Arte-Educação que é, segundo ele, a *consciência estética* – “uma atitude mais

harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que o sentido e os valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano” (1996, p. 73) – ele corrobora com a perspectiva nietzscheana.

As práticas pedagógicas na esfera do teatro também evidenciam este caráter de experimentação cultural, ao analisar na atualidade os elementos estéticos do jogo dialético e dialógico que envolvem atores e espectador. Na história da Arte/Educação do país, a Pedagogia do Teatro é destacada também como proposta de formação política e ética de estudantes, ao refletir sobre o *Gestus* social e a “interação entre jogo e narrativa” que propõe “textos poéticos como deflagradores do processo pedagógico” (KOUDELA e SANTANA, 2006, p.202).

A Pedagogia do Teatro tem como referências teorias contemporâneas de estudo crítico-culturais como o desconstrutivismo, o feminismo e o pós-modernismo. Nesse tipo de teatro, educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégios criados pelos discursos e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente. Dessa forma, a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social (KOUDELA e SANTANA, 2006, p.202-203).

Guénoun (2014), ao interrogar em seu livro se o *Teatro é Necessário*, reafirma esta singularidade do teatro na contemporaneidade diante de um imaginário dominado pelo cinema da atualidade, como aquilo que é necessário porque não pode deixar de acontecer. Ele considera que:

O teatro, hoje, está desnudado, consiste no jogo da apresentação da existência em sua precisão e em sua verdade. Suas regras são em número finito, mas uma delas prescreve todas as outras: aquela que exige que esta apresentação encontre sua fonte e sua origem íntima no confronto entre a existência e a poesia. **O teatro é o jogo de existir que oferece ao olhar o lançar de um poema.** Só o teatro faz isso: só ele lança o poema para diante de nossos olhos, e só ele lança e entrega a integridade de uma existência. Comandadas por este lançar, que vem dos extremos poéticos da língua, a nudez, a precisão e a verdade fazem do teatro uma necessidade – absoluta (GUÉNOUN, 2014, p.147- *Grifo nosso*).

Na Pedagogia de Teatro ou nos experimentos pedagógicos pelo teatro, existência e poesia se entrelaçam e se reconhecem nos processos de criação ou na dialogia – fazer e ver – da poética teatral. Ser *futuro e ponte para o futuro* por meio do olhar compartilhado, do jogo coletivo em que estão postos o material (verdades, vontades, querer) e os jogadores – sujeitos que agem e experimentam neste jogo

outras possibilidades de existir em espaços de contrastes e de construções de condutas e de identidades sociais, políticas e culturais como os espaços da Escola.

1.1 A Escola e Educação no Brasil

O marco inicial para a Educação⁶ no Brasil foi estabelecido pelos Jesuítas, através da catequese missionária implantada no século XVI, início da exploração colonial com o objetivo de difundir a fé cristã entre os nativos e que se desenvolveu até 1759 quando da expulsão das Missões Jesuíticas pelo Marques de Pombal.

Segundo Aranha (2009), a primeira ideia de escola pública veio ser elaborada a partir da assimilação da reforma pombalina, que em seus aspectos educacionais se referenciou nas Aulas Régias⁷ (1772). Contudo, o acesso à Educação progressivamente instituída ainda foi restrito, determinada somente para os homens, filhos da aristocracia, que frequentavam os colégios religiosos ou estudavam na Europa – mulheres e negros não podiam frequentar a escola.

Somente na segunda metade do século XIX, as transformações sociais, políticas e culturais advindas do Humanismo, assimiladas pela modernidade e pela revolução industrial que influenciaram o país e o mundo, tornou possível agregar novos valores à ideia de escola pública no Brasil (PEREIRA, FELIPE e FRANÇA, 200?).

A mudança de paradigma da Educação passou a considerar as classes menos favorecidas como fundamentais para o progresso do país, especialmente após o fim da escravidão. Acreditou-se no trabalho assalariado e qualificado, como única perspectiva de desenvolvimento pessoal e social – caminho para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade.

⁶ Campo dos valores e das condutas, da transmissão e do aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico [...] Cultura (ABBAGNANO, 2007, p.357).

⁷ Primeira sistematização do ensino público e laico no Reino de Portugal, 1759, atendendo ao ensino elementar de letras e humanidades, bem como provendo classes de Gramática Latina, Grego e Retórica. Na década de 1770 o sistema foi aprimorado com a inclusão de classes de Filosofia Moral e Racional, Economia Política, Desenho e Figura, Língua Inglesa e Língua Francesa.

PEREIRA, FELIPE e FRANÇA (200?) no artigo “Origem da Escola Pública Brasileira: a formação do novo homem” ao analisarem o contexto da educação pública no Brasil consideram sobre este período que:

[...] a educação das classes populares suscitou um amplo e prolongado debate sobre como organizar o sistema nacional de ensino, esse sistema tinha por objetivo organizar o ensino elementar de forma mais racionalizada e padronizada com intuito de atender um grande número de crianças já que o momento pedia uma escola adequada a escolarização em massa. Neste momento, a escola era um emblema da instauração de uma nova ordem (PEREIRA, FELIPE e FRANÇA, p.6).

Esta nova ordem significava, no limiar do século XX, a instalação do capitalismo; e, coube às instituições públicas de ensino a transmissão da *ideologia burguesa*, através de uma forma de educação centrada no conteúdo, na meritocracia e na preparação para o trabalho. Esta pedagogia dita tradicional aplicada desde então, agrega e referenda estes elementos como regras e, estabelece na escola e para a sociedade, um *modus operandi* que ainda hoje, está presente nas práticas escolares do país.

Por conta desta nova demanda, na primeira década do século passado, várias reformas aconteceram e propuseram variadas formas de organização, ao mesmo tempo em que definiam as responsabilidades sobre a Educação nas suas diferentes fases. Contudo, a ideia de uma escola pública laica, gratuita e de amplo acesso só emergiu na década de 1920, com a Escola Nova.

Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Como teórico da educação, Anísio não se preocupava em defender apenas suas ideias. Muitas delas eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos. [...] Para o pragmatismo⁸, o mundo em transformação requer um novo tipo de homem consciente e bem preparado para resolver seus próprios problemas acompanhando a tríplice revolução da vida atual: intelectual, pelo incremento das ciências; industrial, pela tecnologia; e social, pela democracia. Essa concepção exige, segundo Anísio, "uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução" (NOVA ESCOLA, 2009, p.95).

⁸ Procedimento metodológico experimental ou científico para fixar e produzir crenças – hábitos de ação. Para Dewey é “conceber o conhecimento e a prática como meios para tornar seguros, na experiência, os bens, que são as coisas excelentes de qualquer espécie [...] evidencia o caráter instrumental e operacional de todos os procedimentos do conhecer, considerados como meios para passar de uma situação indeterminada para uma situação determinada [...]” (ABBAGNANO, 2007, p.920).

Imbuída do espírito humanista e de uma concepção de desenvolvimento intelectual, moral, política e cultural, a Escola Nova repercutiu de forma propositiva na educação do país, embora tenha sido entendida e explorada de maneira equivocada em alguns casos, como por exemplo, que a ênfase no aluno esvaziasse a escola de conteúdos. Para Dewey e os escolanovistas, a educação é processual, composta também pelas subjetividades dos atores definidores deste processo – no caso professor e aluno. Ghiraldelli Jr, analisando a importância da Escola Nova e da “filosofia experimental” de Dewey, comenta:

[...] a aprendizagem não era algo que tinha a ver, exclusivamente, com conceitos, mas vinha de atividades pré-conceituais, e, enfim, com os conceitos, dava-se um tipo de aprendizagem superior, não como primeira e única forma de aprendizagem [...] Conhecimento conceitual, discursivo, teria de ser, antes, crivado pela mudança comportamental do indivíduo como um todo, com seu corpo e suas atitudes revelados na fala e nos atos (GHIRALDELLI JR, 2014, p. 10).

A aprendizagem nesta perspectiva era mais do que ler, escrever e contar. Era investigar, praticar, conjecturar, refletir, comprovar, e, acima de tudo experimentar na própria vida as confluências do conhecimento num processo de aprendizagem que se *retroalimentava* destas mesmas experiências. Nietzsche também enfatiza a autonomia como elemento educacional para os indivíduos e as instituições. Estes procedimentos, segundo o filósofo, devem acontecer com os jovens, nos ginásios – atuais escolas de Ensino Médio – ao ponto de torná-los autônomos, despertando neles o sentido científico, o desejo da descoberta, de inventar, de criar, de existir enquanto sujeito.

[...] o propósito das instituições de ensino contemporâneas só poderia ser justamente o de fazer progredir cada um até onde sua natureza o conclama a se tornar “corrente”, formar os indivíduos de tal modo que, do seu nível de conhecimento e de saber, ele possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e de lucro [cultural]. Cada um deveria avaliar-se a si próprio com precisão, cada um deveria saber o quanto poderia pretender da vida (NIETZSCHE, 2009, p.73).

Para Nietzsche a educação é despertar dos sentidos pela elevação da cultura – podemos dizer hoje *ampliação* da cultura. É afirmação de vida, autorreferencialização e construção sociopolítica. É impulsionar possibilidades e aspirações naqueles que estiverem dispostos para isso.

Na linha do tempo da educação brasileira que tentamos vislumbrar neste trabalho, a fase subsequente da política educacional se refere a Era Vargas⁹ – 1930/1945 -, a luminosidade proposta pelo escolanovismo foi redimensionada dentro educação pública brasileira. As reformas impostas para a educação brasileira subjugaram a Escola Nova e definiram outras diretrizes educacionais como a criação dos cursos técnicos, a divisão da etapa Secundária (atual Ensino Médio) em: clássico, científico e normal e com a adoção de formas mais restritas de acesso que dificultavam a inclusão dos trabalhadores e trabalhadoras, bem como seus filhos, no sistema público de ensino como os exames de admissão para o nível secundário.

A fase que seguiu a era Vargas, com o fim da segunda guerra mundial, a consciência dos atos cometidos na mesma e suas consequências, aliada à industrialização do país e do mundo, trouxeram novos olhares sobre os rumos da sociedade, os fazeres e os saberes ligados à formação e educação, neste novo momento da história humana. Neste contexto, o fenômeno da *sociedade do espetáculo*¹⁰ (Debord), agregou outros elementos comportamentais para a sociedade, para a Educação mundial e para a Educação pública brasileira.

As experiências colhidas neste período modificaram a visão de mundo e de homem, e colocaram os indivíduos numa espécie de transição entre o homem da modernidade, que buscava a integralidade pela Educação, e o homem fragmentado da chamada *pós-modernidade* (Lyotard).

Refletindo sob este mesmo ponto de vista, Teixeira (2005), quando discorre sobre a crise da modernidade, apresenta argumentos importantes para o entendimento da ruptura/fragmentação em curso, pelo viés da educação, evidenciada a partir daquele momento da história.

⁹ Período da história brasileira governado por Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, que provocou diversas alterações sociais e econômicas no país. Este período compreende o período ditatorial chamado de “Estado Novo” (1937-1945) encerrado com o suicídio do presidente.

¹⁰ Este termo foi cunhado por Guy Debord (1931-1994), no livro de mesmo nome (1967). Em termos gerais, as teorias apresentam (e se contrapõem) às forças econômicas e políticas que dominaram a Europa e o mundo após a modernização decorrente do final da segunda grande guerra, a uma nova forma de capitalismo, que influi tanto nas esferas públicas quanto nas esferas privadas. É a consequência do modo capitalista de organização social que assume novas formas e conteúdos, o espetáculo como domínio econômico e social, transformando “policialmente” a percepção de mundo. O espetáculo é uma forma de dominação da burguesia sobre o proletariado e do espetáculo, sua lógica e sua história, sobre todos os membros da sociedade (DEBORD, 1992, p. 7-8).

O que acontece na verdade é uma mudança de paradigma que tem a ver com o colapso da razão e conseqüentemente com a crise do sujeito; ambos os princípios fundamentais da modernidade. Mais do que crise, porém, poder-se-ia falar de metamorfose. Trata-se de uma metamorfose como construção de sentido. “A grande narração” (Lyotard) iluminista, idealista e historicista dá lugar a um pós-moderno de muitas narrações, de processos e mudanças históricas (TEIXEIRA, 2005, p. 94).

Por esta interpretação do pós-moderno, é estabelecida uma passagem de uma condição para outra condição, uma diferença em relação ao moderno e a apresentação de possibilidades de futuro para a educação e para a sociedade – ou anuncia uma sociedade do futuro.

No Brasil, este período pós-guerra – 1945 a 1960 – é de reconstrução para a Educação Pública, que desenvolveu importantes experiências educacionais que, por sua vez, visavam a ampliação do acesso e o desenvolvimento de uma educação que atingisse o grande contingente de trabalhadores e trabalhadoras, que em sua maioria era de analfabetos. Neste cenário, destacamos Paulo Freire (1921-1997) com um método de educação, especialmente dirigido para a alfabetização de adultos, do campo e das cidades, historicamente excluídos.

*A Pedagogia do Oprimido*¹¹ propôs uma educação que valorizasse a cultura do aluno, sem esquecer o papel do professor, pois, “os homens se educam entre si mediados pelo mundo”, considerando a Educação como um processo de criação coletiva e, portanto, fenômeno cultural. A estratégia consistia em identificar e catalogar palavras-chaves do vocabulário dos alunos, sugerir situações significativas da vida comum e ir construindo suas leituras de mundo vislumbrando uma consciência mais crítica e a possibilidade de reescrevê-las à sua própria realidade.

Ao propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, Freire condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas (isto é, as “escolas burguesas”), que ele qualificou de Educação bancária. Nela, segundo Freire, o professor age como quem deposita conhecimento num aluno apenas receptivo, dócil. Em outras palavras, o saber é visto como uma doação dos que se julgam seus detentores. Trata-se, para Freire, de uma escola alienante, mas não menos ideologizada do que a que ele propunha para despertar a consciência dos oprimidos. “sua tônica fundamentalmente reside em matar nos educandos a curiosidade, o

¹¹ Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Esperança ao lado da Pedagogia do Oprimido apresentam o pensamento de Paulo Freire para a Educação Brasileira a partir da valorização da cultura e dos conhecimentos empíricos dos alunos para a transformação das realidades e da sociedade.

espírito investigador, a criatividade”, escreveu o educador. Ele dizia que, enquanto a escola conservadora procura acomodar os alunos ao mundo existente, a Educação que defendia tinha a intenção de inquieta-los (NOVA ESCOLA, 2009, P. 110).

Esta educação bancária, conservadora, se ramificou por todo o país após o golpe militar de 1964, que implantou uma ordem político-administrativa para o país e retomou ao autoritarismo educacional do início do século XX. Muitos artistas, intelectuais e educadores foram exilados ou se auto-exilaram, um deles Paulo Freire. No campo da pedagogia, foi criada a chamada pedagogia *tecnicista* protagonizada pela Lei 5.692/71¹² cujo foco principal, no 2º grau – atual Ensino Médio – era a preparação para o trabalho como perspectiva de desenvolvimento “de suas potencialidades como elemento de auto-realização” (BRASIL, 1971, Art. 1º).

O golpe militar de 1964 e os vinte anos de ditadura conseguiram destruir a escola pública brasileira que, até então, era de ótima qualidade. Parece evidente que a nenhum regime autoritário interessa ter uma massa pensante e educada [...] A precarização do ensino público com a desvalorização do salário docente, a diminuição da verba pública destinada à construção de escolas e ao investimento na infraestrutura escolar, entre outros fatores, foram destruindo a escola pública brasileira. O efeito da precarização da educação só foi aparecendo mais tarde, quando gerações de jovens saíam (e ainda saem) da escola tendo aprendido muito pouco (CASTRO, 2014, p. 153-154).

Em todo este percurso, salvo períodos e iniciativas pontuais, nos deparamos com uma educação autoritária e conservadora, que não se preocupa com o sujeito, entendido em seus aspectos histórico-social e cultural, pois se trata de uma educação elitista, historicamente construída como privilégio para poucos escolhidos; uma educação da exclusão inicialmente dos negros, mulheres e mestiços; depois dos filhos da classe operária e dos próprios trabalhadores – relegados em sua maioria às primeiras letras, que estava fadada ao repasse *a crítico* de informações e conhecimentos.

Após 200 anos de tentativas de fortalecimento da Educação – desde as aulas régias até a Lei 5.692/71 – as características educacionais e pedagógicas propostas para o país não se constituíam como uma Política Educacional. Ainda se tratava, ao fim e ao cabo, de formas de organizar e dispor conteúdos – tidos como importantes e escolhidos *a priori* e, em geral, à revelia dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais – com

¹² Lei de Diretrizes e Bases para a Educação que instituiu a obrigatoriedade do ensino de 1º grau e a profissionalização do 2º grau nas modalidades: agrícola, comercial, industrial e normal. Tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica, Educação Física e Educação Artística.

a exclusiva preocupação de transmissão de informação e de melhor adequá-los para explicação do professor e compreensão/assimilação dos alunos.

Paro (2008) descreve esta forma de Educação como uma educação de “senso comum” e esta se caracteriza como “simples passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe” (p.20), onde o autoritarismo do poder/conhecimento do professor se sobrepõe a uma suposta ignorância do aluno. Ele acrescenta discorrendo sobre o mesmo tema:

Mesmo quando se trata de desenvolvimento de condutas e de aquisição de valores, a forma de educar consiste predominantemente na passagem verbalizada (oral ou escrita) de conhecimentos e informações de quem educa para quem é educado. Nesse processo o mais importante é o conteúdo a ser transmitido, aparecendo o educador como simples provedor dos conhecimentos e informações e o educando como simples receptáculo de conteúdos. [...] O método de ensino (qualquer ensino) fica reduzido, ao fim e ao cabo, a uma apresentação ou exposição de conhecimentos e informações, sem qualquer consideração pela subjetividade de educador e de educando (PARO, 2008. p. 20-21).

Embora na Educação esteja intrínseco o sentido de conhecimento, ela não se restringe a isso. A Educação visa desenvolver o ser humano em todas as suas potencialidades. Esta concepção de educação como transmissão de informações, conhecimento e conteúdos permaneceu por muitos anos na práxis docente, e, agregou outro elemento nocivo para as relações discente/docente, que é o fracasso escolar. O fracasso escolar que ainda é atribuído ao aluno unilateralmente, desconsiderando a falta de recursos e de compromisso do Estado e, às vezes, dos próprios educadores.

É bem verdade que grande parte dos métodos educacionais utilizados e as práticas oficiais que vigoraram até meados dos anos 1980, nesta concepção “senso comum”, tinham por objetivo a manutenção da ordem e do poder pela via do que podemos chamar de educação *para a submissão*, fosse pelo autoritarismo dos professores e demais encarregados da instrução educativa, fosse pela imposição de castigos e represálias, ou ainda pela gradativa oferta de conteúdos que não agregavam valores e condutas democráticas.

Criticando a escola e a pedagogia tradicional, Paro (2008) especula sobre a interferência dessas atitudes na formação humana advinda desta proposta:

Ao impor um ensino desinteressante em que a criança cabe apenas obedecer às determinações do professor e da escola, independente de sua vontade e interesse, a escola tradicional concorre para desenvolver um tipo de obediência e passividade que não é compatível com o exercício democrático de cidadãos autônomos, inculcando valores que favorecem a constituição de indivíduos acostumados a dominar os mais fracos e a obedecer sem resistência os mais fortes (PARO, 2008, p.61).

Ainda é possível observar no dia-a-dia das nossas escolas, este comportamento tradicional e autoritário presente na falta de maior diálogo com os alunos para decisões (e regras) na escola, na sonegação de informações sobre direitos, na ausência de grêmios estudantis ou mesmo no entendimento, por parte de alguns gestores e docentes, de uma suposta *motivação* para o aluno estudar como justificativa para a reprovação escolar.

Com a redemocratização do Brasil, em 1985, tivemos o retorno de vários intelectuais ao país e a Constituição de 1988, que evocaram os paradigmas educacionais atuais os quais culminaram na elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB nº 9394/96, que se estabelece como um marco diferencial e progressista na história educacional brasileira, ao definir a Educação como responsabilidade de toda a sociedade, incluir o Ensino Médio (antigo 2º grau) como etapa final da Educação Básica, e, ao mesmo tempo, apontar a relevância do papel do professor e do aluno como protagonistas do processo educacional.

Os elementos referencializados na modernidade e no pensamento de homem integral ainda estão presentes na LDB, Lei nº 9394/96, quando esta assegura os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, que tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º), a lei atual pretende ser vanguardista e pós-moderna ao identificar outras áreas como educativas e amplia o conceito de Educação e sua abrangência para desenvolvimento da sociedade pela responsabilidade compartilhada “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art.1º).

Ao defender “uma visão progressista da escola como espaço de emancipação política, sua transformação em cidadão crítico e reflexivo” (CASTRO, 2014, p. 178), a proposta legislativa abre um leque de possibilidades para atuação na

sala de aula, mas, ao mesmo tempo, mantém uma visão conservadora, no tocante ao tempo escolar ou à composição curricular, por exemplo, que ainda não flexibilizam a prática docente, permitindo a existência de experiências diversificadas no mesmo espaço escolar.

Paro (2008) nos fala, a partir dos conceitos de educação e poder, que é preciso considerar o currículo, não somente como conjunto de matérias, mas também, do ponto de vista cultural, pois, ele diz respeito às experiências vividas na própria escola. O próprio conteúdo, hoje, possui nova configuração, e que:

[...] quando envolve a cultura, além de conhecimentos e informações, acham-se contemplados valores, condutas, crenças, gosto artístico, etc., fica muito mais evidente que os métodos de ensino precisam incorporar a participação ativa dos alunos (PARO, 2008, p.28).

Castro (2014) complementa destacando as características múltiplas e divergente da sociedade atual.

Hoje, é preciso que a sociedade e a escola proporcionem o acesso livre à maior gama possível de opiniões e posicionamentos, sejam estes amplamente aceitos ou não. Só assim, diriam os iluministas atuais, diminuiríamos o xenofobismo, o sexismo, o homofobismo e a intolerância religiosa, nocivos à convivência pacífica e democrática entre todos em uma sociedade de direitos (p.185).

Numa visão mais crítica, pormenorizada e amparada no caráter progressista da Lei, o propósito da escola brasileira na contemporaneidade deveria ser educar para a compreensão da diferença e dos diferentes, onde os conteúdos fossem os meios e não os fins da educação. Resgatando as proposições de Nietzsche para o *ginásio* alemão (correspondente do atual Ensino Médio), que compõe os escritos para as Conferências da Basileia (1872) os estabelecimentos de ensino deveriam ser transformados em *estabelecimentos de cultura*, posto que a função da escola é provocar e permitir que os instintos aflorem e se manifestem inventando, criando conhecimento, para que assim os alunos possam verdadeiramente exercer sua condição de sujeito no mundo.



Figura 1 - Espaço ressignificado. Pátio do C. E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal

A presença do teatro na escola fortalece o posicionamento provocador defendido por Nietzsche e a inserção de projetos e outras ações pedagógicas com a Arte tem se estabelecido como um diferencial que ressignifica a rotina da escola, que inclui uma nova postura do espectador e a redefinição de espaços de uso coletivo.

1.1.1 O Ensino Médio e a Arte

A Lei 9.394/96 diz que a Educação Básica no Brasil tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22). Como parte final da Educação Básica, ao Ensino Médio, conforme a Lei está reservada a dinâmica de um currículo que compreenda: educação tecnológica, compreensão da ciência, das letras e das artes, domínio da língua materna e compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura.

A fundamentação teórica e os princípios norteadores do Ensino Médio foram organizados na forma de orientações, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e mais especificamente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Médio (DCNEM), com o objetivo de defender e sustentar este novo perfil e as novas funções desta etapa educacional.

Estes princípios que regem a LDBEN encontram-se reconfigurados nas DCNEM por meio dos princípios como a estética da sensibilidade, da ética da identidade e da política da igualdade, concretizadas em diretrizes como a organização interdisciplinar e contextualizada do ensino e de um currículo voltado para as competências básicas (BRASIL, 2004, p.16).

Estas diretrizes propõem mudanças significativas no enfoque até então destinada ao Ensino Médio, considerando o aprimoramento dos educandos como pessoa que inclui a formação ética, política e estética, relacionando teoria e prática, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A Escola, em seu nível médio, nesta conjuntura, hoje, não pode mais ser pensada somente como um espaço de aprendizagem e conhecimento. Ela é também, e, especialmente, um espaço de crescimento pessoal, de socialização, de debate e resolução de conflitos e, principalmente, de construção humana e de relações afetivas.

As Diretrizes Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio afirmam:

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade (BRASIL, 2002, p. 75).

As características principais destes três fundamentos não devem ser consideradas independentes e unilaterais. Eles se relacionam mutuamente e se entrelaçam na perspectiva preconizada pelos PCNs – de um *novo humanismo* – ao qual pertence o *novo*¹³ homem – que elabora “a possibilidade de integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana” (BRASIL, 2002, p. 79).

Sousa (2012, p. 77), ao falar da Política da Igualdade, diz que este se relaciona ao “respeito ao bem comum com protagonismo, o reconhecimento dos direitos humanos, bem como o exercício dos direitos e deveres da cidadania são indispensáveis

¹³ Novo é uma palavra e uma postura considerada por muitos pesquisadores como um conceito e uma atitude ligada à modernidade.

para a preparação do educando para a vida civil”. E constata que a Política da Igualdade “incorpora o protagonismo como meio que conduz à participação, à solidariedade [...], à responsabilidade pelo outro e pelo público [...]”.

E os Parâmetros Curriculares ampliam o significado e a noção da proposta que inclui a Política da igualdade no campo educacional quando acrescentam que:

A política da igualdade, inspiradora do ensino de todos os conteúdos curriculares, é, ela mesma, um conteúdo de ensino, sempre que nas ciências, nas artes, nas linguagens estiverem presentes os temas dos direitos da pessoa humana, do respeito, da responsabilidade e da solidariedade, e sempre que os significados dos conteúdos curriculares se contextualizarem nas relações pessoais e práticas sociais convocatórias da igualdade (BRASIL, 2002, p. 78).

Pensar uma Educação a partir destes fundamentos apontados pelas DCNEM significa, inevitavelmente, pensar em uma Educação Estética para o Ensino Médio ou em uma educação que considere e se referencie no sensível-cognitivo para conduzir o homem contemporâneo pelo desafio de desenvolver suas capacidades e sobreviver no mundo atual.

A Ética da Identidade é o segundo fundamento e se constitui “[...] a partir da estética e da política, e não pela negação delas” (BRASIL, 2002, p. 78) pela busca ideal do humanismo em um tempo de transição – sob ameaça da violência e da segmentação social – onde é fundamental construir identidades num processo permanente. Diz o texto:

Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade, a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo (BRASIL, p. 78).

Diferentemente de outros períodos e distante da visão tradicionalista do ensino, no atual contexto do Ensino Médio, esta iniciativa pretende promover uma educação democrática, vislumbrando o trabalho na perspectiva de formar um indivíduo capaz de produzir mais e com qualidade aprimorando-se, também, como *Ser* que supera a fragmentação dos significados e a todas as interferências sociais e políticas – violência, intolerância, corrupção – que provocam o isolamento, a solidão, o medo.

A inclusão da Estética da Sensibilidade nas DCNEM é um elemento extremamente importante, em vários aspectos, mas, principalmente porque traz como

valor agregado o objetivo de recuperar o espaço perdido pela sensibilidade, pela criação, pelo lúdico e pela beleza com intenções de modificar o pensamento tecnicista que ainda fazia parte da educação nacional.

A resolução CEB n. 3/98, para o Ensino Médio destaca, no artigo 3º, inc. I, a necessidade do tempo contemporâneo de substituir a padronização difundida e incentivada pelo tecnicismo e pela sociedade industrial ao definir como um dos princípios:

[...] a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer e da imaginação um exercício de liberdade responsável (BRASIL, 1998).

Ao evidenciar a importância da estética para a formação cidadã dos jovens, as DCNEM tornam central o papel da Arte na construção de uma nova educação e de uma pretendida nova sociedade. Restaura a aliança entre a educação e a estética, como na Paideia¹⁴ grega, redefinindo o espaço da experiência poética no cotidiano escolar.

Propor a centralidade da Arte na escola pública de Ensino Médio significa também propor a ampliação do currículo da Arte para que comporte todas as linguagens e/ou oferecer uma carga horária maior para as “aulas artísticas e, assim, fomentar a propagação do *ethos* artístico” (CASTRO, 2014, p. 181). Esta passagem reafirma a necessidade do ensino das artes como descrito na LDB em seu artigo 26: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório [...], de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2002, p.45). E conclui:

A estética da sensibilidade [que não exclui outras estéticas] não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma **atitude diante de todas as formas de expressão**, que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a **crítica à vulgarização da pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas da expressão da realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais** (BRASIL, 2002, p. 76).

¹⁴ Cultura, consciência e ação: o estado de um espírito plenamente desenvolvido, transformador, tendo desabrochado todas as suas possibilidades no homem tornado sujeito de vontade e poder.

A transversalização o conceito de Estética no Ensino Médio representa a garantia de permanência e isonomia no currículo escolar, ao mesmo tempo em que empodera e qualifica o educador da arte diante de seus pares no ambiente escolar. Representa ainda, para o ensino das artes, a principal garantia de vínculo, vivência, ampliação e aprofundamento cultural na relação escola e sociedade em toda a Educação Básica como nos afirma Sousa (2012, p.33):

Figurando na área de linguagens e códigos, a Arte, neste contexto passou a ser a grande defensora – prática e moral – do legado da Estética no espaço escolar. Pois partindo do conhecimento estruturado, organizado, processual e contínuo de aspectos históricos, técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, teatro, dança e artes audiovisuais, compondo o currículo escolar comum, em todas as séries ou ciclos escolares, numa perspectiva modernista de democratização do acesso e da informação historicamente negada seria possível incorporar ações fundamentais para a aprendizagem como (re) aprender a ouvir, a ver, a mover-se, a descobrir, a pensar, a fazer, partindo de elementos naturais e/ou da cultura, refletindo, analisando-os e transformando-os[...].

No atual Ensino Médio, o ensino de Arte é constituído pelos elementos referentes às linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, suas tecnologias, materiais e procedimentos de criação artística e estética, integrando e inter-relacionando-as às outras disciplinas do currículo.

A principal referência para o ensino da Arte no Brasil é a abordagem triangular proposta e desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa, que defende um processo de ensino/aprendizagem em arte visuais que se apoia no tripé da **produção artística**, da **apreciação estética** e da **contextualização histórica**, num *jogo de triangulação*, que pretende desenvolver no indivíduo/educando capacidades que gerem uma formação mais integral de homem, que passa pela auto-expressão e pelo desenvolvimento cognitivo, para que este possa interagir e interferir *ativamente* no mundo.

Incorporada à cultura da arte/educação, principalmente depois da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a abordagem triangular, desde então, orienta, também, os procedimentos de ensino e os eixos de competência para a educação em Arte no Ensino Médio. Nesse sentido os PCN's atestam que:

[...] é nesse âmbito do apreciar e fazer artísticos, do refletir sobre sua história produzida e em produção, que os sentidos do processo de ensino e aprendizagem de linguagens artísticas – articulando-se às linguagens das culturas verbais, corporais e informatizadas,

trabalhadas nas outras disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – vão sendo experimentados por alunos e professores que estão convivendo nas escolas (BRASIL, 2002, p. 173).

Para além de uma prática da arte como o ensino da história da arte e do aprendizado técnico reprodutivo, uma proposta contemporânea de incursão pedagógica da Arte como Educação Estética deve ser vista, não só sob o prisma da triangulação, mas, também, como processo filosófico, fenomenológico¹⁵ e empírico que se manifesta essencialmente no espaço escolar.

Ghiraldelli Jr (2014, p. 32) faz uma provocação ao se referir ao valor da experiência fenomenológica, tomando emprestado o conceito de Heidegger, entendida como tomada de “consciência do que é “ver” e “escutar””, consensuando:

Precisamos voltar a ter a experiência da linguagem de acordo com o que se manifesta, isto é, vivendo o fenômeno da linguagem, de modo a deixar aquilo que é – o ser – se fazer presente em sua morada. Deveríamos deixar a linguagem se mostrar como é; como o que fala para nós, e não o que é falado segundo nosso comando pretensos sujeitos. Um exercício simples pode levar ao entendimento do que Heidegger planejou para escapar da condição moderna e deteriorada em que estaríamos vivendo.

Ao refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem em Arte, RIBEIRO, SANTANA e LOSADA (2004) na confluência dos fenômenos contemporâneos, como a globalização da economia e da cultura, corroboram com CASTRO (2014, p.85-86) ao contextualizarem o papel crítico das artes na educação do Ensino Médio na contemporaneidade.

[...] ao invés de estar constituída apenas pelo estímulo ao desenvolvimento criativo do educando [...] o novo perfil do ensino da Arte propõe a criação de núcleos de produção nas escolas, uma vez que o Ensino Médio tem como compromisso a complementação da formação básica visando ao “desenvolvimento da capacidade de aprender com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens”, e, considerando que o trabalho e a cidadania são condições fundamentais para a continuidade dos estudos, não se pode delegar somente aos institutos especializados e conservatórios a tarefa de iniciação nos estudos das artes, apesar de a escola básica não ter a finalidade de formação de artistas plásticos, dançarinos, atores ou músicos.

¹⁵ Aquilo que se apresenta através experiência vivida, refletida e ressignificada pela ação do fazer artístico, transformado em narrativa pelo processador de criação.

Nesta conjuntura, portanto, torna-se um desafio para a Pedagogia e para a Educação em Arte caminhar por uma formação discente que considere as experiências vividas e, percebendo as antigas e novas identidades de gênero, em sua dimensão física, racional, social e, essencialmente, cultural; o seu caráter sensível-cognitivo, estético em suas necessidades; e que, aliada à cultura científica, possam, por processos variados e diferenciados de experimentos, realinhar sensibilidade e entendimento, emoção e razão, construir uma experiência consciente da Arte e da vida, como nos fala Nietzsche: *tornar-se aquilo que se é* – e tornar cada estudante uma pessoa, uma identidade.

1.2. Pedagogias do Teatro

Pedagogia do Teatro¹⁶ é nome atribuído ao campo teórico-prático do ensino do teatro na atualidade, considerando a articulação com a pedagogia e a educação. Embora tenha vigorado no campo educacional por muito tempo a nomenclatura Teatro-Educação, a Pedagogia de Teatro fundamenta o conjunto das ações pedagógicas nas escolas e aponta o paradigma epistemológico da área que incorpora reflexões, indagações, pesquisas e processos diversificados de trabalho de teatro, que para Koudela (2006, p. 162) proporciona:

[...] uma perspectiva da multiplicidade de abordagens, métodos, procedimentos e suas formulações teóricas e históricas e apontando para o caráter interdisciplinar da *Pedagogia do Teatro*, incorpora temáticas que alcançaram projeção significativa no discurso internacional e que pertencem aos conhecimentos reunidos na área.

Podemos dizer que estas várias abordagens metodológicas são fruto de uma construção histórica na educação brasileira, “que nasceram de forma independente, em contextos culturais e educacionais diversos” e podem se configurar no Ensino Médio como “possibilidade de resgate do ser humano diante do processo social conturbado que se atravessa na contemporaneidade” (KOUDELA E SANTANA, 2006, p.195).

Formação de grupos de teatro, oficinas, exercícios cênicos, apresentações públicas e festivais de teatro compõe um vasto campo de possibilidades que a pedagogia de teatro proporciona como estratégia e como exercício de aprendizagem.

¹⁶ Educação dramática, Teatro-educação, Arte-educação e Teatro na Educação são algumas das nomenclaturas utilizadas para o que hoje se configura como Pedagogia do Teatro.



Figura 2 - Festival Evoé! "Paixão proibida", turma 201. C.E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal.

Pensando sob essa ótica, bem se poderia utilizar o termo, no plural, *Pedagogias* do Teatro para identificar as formas e mecanismos utilizados, na atualidade, para desenvolver progressivamente as capacidades e potencialidades dos jovens estudantes (e de todos), abrangendo os aspectos intelectuais e emocionais para integralizar sua percepção e modo de ser no mundo numa época em que necessitamos renovar, com urgência, o nosso humanismo, nossa capacidade crítica e de escolhas diante dos valores e sentidos impostos pelo mundo globalizado.

Dentre as abordagens artístico-educacionais que embasam as pedagogias de teatro, importa frisar, neste estudo, as contribuições históricas e estéticas dos teóricos da arte teatral, especialmente do alemão Bertholt Brecht (1898-1956), que muito influenciou o teatro na educação brasileira pelo jogo dramático. Destacamos, também o sistema de jogos e improvisação e o jogo teatral de Viola Spolin (1979).

O primeiro grande teórico da arte teatral e de um método educacional de interpretação foi Constantin Stanislavski (1863-1938). Partindo de suas experiências pessoais como ator, ele criou um método de interpretação, ainda hoje utilizado em escolas técnicas de formação teatral, que ensina técnicas e formas de construção de personagens para tornar mais verdadeira a arte de representar a *vida do espírito humano*,

em público e em forma estética, como enfatiza Eugênio Kusnet (1898-1975) principal divulgador do método no Brasil.

Stanislavski foi um revolucionário em seu tempo, foi um dos primeiros artistas a descrever didaticamente seu processo de criação para fins de formação técnica e pedagógica, na história moderna do teatro e do seu ensino. Seu método está ligado à educação dramática e ao conceito tradicional da arte teatral de supremacia do texto, referencializado no desempenho do ator e na representação naturalista.

Antonin Artaud (1896-1948) é outra importante referência estética do teatro que, ao lado de Brecht, marca a transição entre as formas dramáticas e pós-dramáticas¹⁷ de encenação e do fazer teatral que influenciarão as pedagogias para o teatro. Brecht apresenta a ideia do teatro como experimento social e lúdico. Artaud defende o retorno do teatro ao rito orgânico, primitivo como princípio e uma reflexão sobre o seu fazer com perspectivas transformadoras.

Foi um homem que viveu o teatro além de qualquer coisa, se posicionava enquanto um ser puramente teatral. Dionisíaco. E o seu teatro tem um caráter ritualístico. Acreditava na verdade da cena, no poder da palavra materializada, no sentido de que a encenação só se tornaria real se atuasse como realidade para o espectador, sem o distanciamento – uma identificação pura e verdadeira. Ele propõe a interrupção, propõe romper com a sujeição da linguagem ao intelecto; deseja um teatro que desperte os sentidos do espectador, ainda que para isso o ator busque os limites físicos da exaustão para provocar e evocar a consciência no emocional extremo (SOUSA, 2013, p.27).

Artaud, no seu teatro da Crueldade¹⁸, expõe o grito, a respiração e o corpo do ator/sujeito como lugar primordial do ato teatral. É performático. É antidramático. Para ele, não haveria nenhuma distância entre ator e plateia, todos seriam atores e todos fariam parte do processo, ao mesmo tempo, produtor e receptor da ação. Comparado aos outros dois teóricos, Artaud é o mais próximo dos dias atuais e das perspectivas do século XXI para a arte teatral.

¹⁷ O termo Pós-dramático é utilizado no teatro para caracterizar a ruptura conceitual e prática entre as ideias e ações do início do século passado; as ideias de Brecht e Artaud no teatro que se distanciam do drama burguês; as iniciativas mais radicais do século XX e as transgressões propostas pelo século XXI.

¹⁸ Teoria proposta pelo ator, diretor, poeta e teórico francês Antonin Artaud, surgida na década de 20, como uma maneira de fazer uma crítica à cultura do espetáculo e à própria forma que a sociedade ocidental enxergava o mundo, crítica a racionalidade do mundo. Para Artaud, o teatro deveria abalar as certezas adotadas pela sociedade. É um teatro físico, que vai do sensorial ao intuitivo.

Apesar da contemporaneidade de Artaud, foram as teorias brechtianas dos jogos, que serviram de referência para o ensino de teatro no Brasil. Brecht representa, para o ensino de teatro, uma transição entre dramático e pós-dramático. As convenções dramáticas são utilizadas para questionar e denunciar o Capitalismo, a luta de classes e a sociedade burguesa. Para Brecht, o teatro é revolucionário, é símbolo de libertação das massas e instrumento de poder. Segundo Desgranges (2006), pelo teatro épico uma *pedagogia do espectador* se instaura e este fenômeno, nas suas palavras significa:

[...] posicionar o espectador enquanto sujeito da história, indivíduo que se colocasse diante de acontecimentos que podem ser alterados, pensados de outra maneira, alguém que se sentisse estimulado a questionar e participar do processo histórico (DESGRANGES, 2006, p.41).

Na pedagogia teatral brechtiana a função do teatro é política, e o mesmo deve ser capaz de despertar o espectador para mudanças importantes e necessárias à sociedade, revelados pelo desnudamento da cena que introduziria o espectador (e o ator) no mundo real com os sentidos despertos, privilegiando para isso o distanciamento ou estranhamento como princípio crítico e estético.

Vemos, portanto, os indícios da modernidade que evidenciam o potencial pragmático do teatro, bem como o surgimento de um novo paradigma, pós-dramático, revolucionário que prescinde da participação coletiva e integrada para um novo fazer teatral.

Na pedagogia de teatro com base em Brecht, o aluno é ao mesmo tempo ator e espectador e, tem uma relação ativa com o conhecimento. O conhecimento da linguagem teatral é aliado à realidade social dos alunos por meio de situações problemas, assim como no jogo dramático. Através da apropriação deste conhecimento e de forma crítica, ele adota uma solução e uma postura diante da sua realidade, pois o teatro é vida e o aluno/ator/espectador é livre para tomar a decisão que melhor aprouver (SOUSA, 2012).

Santoro (2006) identifica no teatro didático, dimensionado pela Cultura, outro campo para entender a amplitude e importância do pensamento brechtiano. Ela considera relevante entender que:

[...] a dimensão didática em Brecht visa não só a instaurar no espectador/aluno o caráter crítico, mas, também, uma atitude política. Visa a ensinar o homem a ver o mundo em que vive e incitá-lo a

modificar este mundo. É um teatro que dá prazer de olhar e contemplar, mas ao mesmo tempo busca que o espectador/aluno transforme este mesmo mundo. O espectador deve enxergar sua própria realidade, o mundo em que vive. Desloca-se assim para o mundo social para que desta forma ajude o homem a dominar-se e a dominar o mundo (SANTORO, p. 62).

Na perspectiva pedagógica apresentada pelo teatro didático brechtiano, o aluno/ator, pelo efeito do distanciamento, interage com o público (espectador), estabelecendo um espaço vivo para refletir, questionar e trocar ideias sobre as contradições da sociedade em que vivem. Em outras palavras: “Os alunos, ao se apropriarem do conhecimento artístico, ou seja, das técnicas brechtianas, discutem e debatem o referido conteúdo que tem significado humano e social” (SANTORO, 2006, p. 63).

Corroborando com pensamento de Santoro sobre a importância da cultura e da participação ativa do educando, Paro (2008) destaca que as mediações educacionais que primam pela participação ativa dos alunos na construção da aprendizagem são fundamentais, pois o “educando se transforma em sua personalidade viva, se faz humano-histórico na medida em que se apropria da cultura” (PARO, 2008, p. 86).



Figura 3 - Registro do processo de criação. C.E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal.

A cultura aqui é entendida como tudo aquilo que o homem produz em seu fazer histórico, enquanto senhor de seus desejos, seus sonhos e suas vontades. Como proposta o fazer/pensar teatral pode adquirir contornos mais expressivos e significativos quando pensa o homem como sujeito-histórico e confronta as possibilidades pedagógicas do teatro com o exercício real de *atuar* na sociedade, nos tempos atuais, com a presença de novas tecnologias que ampliam e diversificam as experiências e o exercício de existir.

A Pedagogia do Teatro, a partir do teatro brechtiano, é uma proposta de democratização educacional que apresenta o jogo como estratégia de ação, como forma alternativa, expressiva, crítica de contribuir com a transformação das consciências individuais e de classe, diante das ideologias do capitalismo. Dialogando com Nietzsche o jogo, em Brecht, é trágico¹⁹. É imaginário e real. É dionisíaco e apolíneo. É dialético e dialógico. Acontece com os atores e o público. É ação *livre* e consciente na sociedade.

Guénoun (2014) também, ao refletir sobre a importância do jogo como estratégia de ação pedagógica, traça um paralelo entre o ponto de vista estético e, também, ético do jogo no teatro, inferindo que:

O jogo, diante de nós, joga com a ostentação concreta, prática, com jogadores concretos e práticos que aplicam a seus movimentos, sua voz, seu comportamento, seus membros, sua pele, seu olhar, a exigência de uma exibição íntegra. Íntegra significa: inteira (o jogo apreende tudo, capta tudo em cena) e, ao mesmo tempo, honesta: o jogo se procura como ética e técnica juntas. Os jogadores querem uma verdade colada à vida, uma verdade cenicamente viva que dê testemunho do que é propriamente vivo na vida, em qualquer vida (GUÉNOUN, 2014, p.136).

No ensino do teatro no Brasil, o jogo, como parte das teorias pedagógicas, começou a se desenvolver na década de 1970. Influenciada pela Escola Nova, difundiram-se as ideias de espontaneísmo para o ensino do teatro aliadas às ideias de “livre-expressão”, as teorias do Jogo Dramático Infantil de Peter Slade (1954) e das teorias da improvisação e do jogo teatral de Viola Spolin.

¹⁹ Afirmação de existência – existo, logo atuo – transfiguração consciente da ficção para a realidade com perspectiva de transgressão e transformação, reconstrução das situações vividas ou condicionadas a partir da realidade sociocultural. Poder de reflexão provocado pelo jogo.

Segundo Courtney (2010), o espontaneísmo e o jogo dramático, são princípios da nossa Educação Dramática. Ele fala do jogo dramático e da sua importância para o desenvolvimento pessoal da criança, que o teatro, baseado no jogo dramático, como disciplina independente no currículo, inspirado na improvisação e no discurso criativo, vão originar o chamado teatro escolar e incentivar a criação de grupos de teatro nas escolas. E complementa:

A Educação Dramática é o modo de encarar a educação como um todo. Ela admite que a imaginação dramática é a parte mais vital do desenvolvimento humano, e, assim a promove e a auxilia a crescer. Solicita-nos que reexaminemos todo o sistema educacional – os currículos, os programas, os métodos, e as filosofias pelas quais estas se desenvolvem. Em todos os aspectos devemos começar atuando [...] Nada está vivo em nós, nada tem realidade em seu sentido extremo a menos que seja estimulado e vitalizado quando o *vivemos* – quando *atuamos*. Então se torna parte íntima de nós mesmos. A Educação Dramática é a base de toda a educação centrada na criança. É o caminho pelo qual o processo de vida se desenvolve e, sem ela, o homem é apenas um mero primata superior (COURTNEY, 2010, p. 57).

Para o Ensino Médio, o método dos jogos teatrais que prevaleceu foi aquele desenvolvido por Viola Spolin, que balizam o fazer educacional com o teatro desde o final dos anos 1970. O *Spolin Games*²⁰ estabelece “uma diferença entre *dramatic play* (jogo dramático) e *game* (jogo de regras), diferenciando assim a sua proposta para um teatro improvisacional de outras abordagens, através da ênfase no jogo de regras e no aprendizado da linguagem teatral” (KOUDELA e SANTANA, 2006, p. 195).

O processo coletivo de desenvolvimento dos jogos de improvisação, como forma de investigação teatral, em todas as vertentes, possibilita elaborar maneiras muito próprias de compreender o mundo, em que se aprende a ver, a fazer e a gostar de teatro a partir da própria experiência; onde estão presentes elementos como espontaneidade, experiência estética, originalidade, forma, simbolismos e, especialmente, imaginação criativa interagindo nos processos de aquisição do conhecimento e da cultura.

Koudela e Santana (2006) discorrem sobre o exercício do jogo teatral como processo de construção educacional e, também, de um discurso estético ao inferirem que:

O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento de acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os

²⁰ Termo registrado pela autora em substituição ao termo *theater game* (KOUDELA e SANTANA, 2006, p. 195).

parceiros. O jogo teatral é um jogo de construção com a linguagem artística. Na prática, com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdos, por intermédio da forma estética (KOUDELA e SANTANA, 2006, p.198).

O contexto educacional atual para ensino do teatro no Maranhão, em São Luís, particularmente, no Ensino Médio, abraça esta e outras vertentes da educação dramática assim como as vertentes inovadoras do teatro que destacam as experiências estéticas, quer seja para o trabalho desenvolvido para grupos de teatro na escola, quer seja para o trabalho desenvolvido em sala de aula como comprova Braga (2012, p.78), através de entrevistas realizadas para pesquisa de mestrado analisando a relação teoria e prática na escola.

[...] Ano passado, trabalhei com peças de Shakespeare e temas transversais e na construção de textos adaptados para a realidade social. (Professor D).

Tenho trabalhado com teoria e prática (como propõe os PCN), através de exercícios dramáticos que proporcionam o conhecer, o fazer e a contextualização. (Professor L).

Considero importante aliar teoria e prática. Inicialmente trabalhamos a teoria, depois praticamos improvisações com mímicas e por último eles escrevem em equipe o texto e encenam. (Professor I).

[...] sem essa tríade o trabalho fica a desejar. Os alunos precisam visitar os festivais de teatro para apreciar as produções locais, além de participar de oficina de teatro na escola. (Professor H).

Vale ressaltar, que nos caminhos escolhidos pelos professores, pela descrição, as etapas de teoria e prática são concebidas separadamente (Professor I), não estão interligados como na triangulação – apreciar, fazer, contextualizar – do conhecimento proposto pelos PCN's. Sob estes pontos de vista, ainda prevalece uma educação dramática, uma metodologia aparentemente definida de forma unilateral, com trabalho em oficina e textos adaptados e não originais ou inventados (Professor D). Uma prática destinada a poucos alunos, que se apresentam poucas vezes na escola. Mesmo a familiarização proposta através dos festivais está desconectada da vida da escola (Professor H).

No desenrolar das atividades educativas, dos três vértices da triangulação do conhecimento em Arte, privilegiasse a contextualização e a apreciação. E pouquíssimo tempo é destinado ao fazer, ao jogo mesmo sem pretensões de encenação, desfecho ou

resultado. Aparente, o depoimento do Professor L se caracteriza como exceção no contexto da união teoria e prática, pois percebemos a triangulação metodológica, proposta pelos PCN's, partindo do jogo numa visão mais contemporânea da pedagogia de teatro que se propõe a ser um produto inacabado, um produto em processo constante.

Uma Pedagogia do Teatro inspirada no teatro contemporâneo tende a valorizar mais os elementos constitutivos da linguagem – o espaço, o tempo, os corpos – e, também, o jogo, a metalinguagem, a intertextualidade, os processos de criação, os modos, relações e descobertas pessoais e coletivas como indispensáveis para o exercício teatral. Desgranges (2006) explica este momento amparado pelo posicionamento do espectador contemporâneo, traduzindo este fenômeno como resultado de um novo pensamento onde:

As profundas alterações no modo de vida trazidas pela contemporaneidade põem em xeque as proposições artísticas modernas e requisitam aos artistas novos procedimentos estéticos [ou novos processos pedagógicos], em consonância com a percepção e a sensibilidade do espectador em nossos dias, solicitando a elaboração de propostas artísticas que se posicionem perante o horizonte de expectativas do receptor contemporâneo, que apresenta feições particulares (DESGRANGES, 2006, p. 141).

A Pedagogia do Teatro na atualidade está ligada à ideia de arte como processo de caráter reflexivo e dialógico inscrito na experiência artística que agrega outros valores à experiência cênica e no convite ao olhar ativo, um olhar de jogador, afirmativo, autônomo e autoral capaz de criar e inventar novas éticas, novas trocas e posturas de existência.



Figura 4 – Festival Evoé! Processo de criação. C.E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal.

1.2.1. A questão da experiência no ensino de teatro

A linguagem²¹ teatral é viva e sua incursão no universo educacional torna a experiência pedagógica um levantar de voo para a aprendizagem e a produção de conhecimentos significativos que consubstancie leituras de mundo como projeta Desgranges (2006, p.23) ao afirmar que “o mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria”. E esta característica da experiência estética com o teatro é potencializada na escola.

O principal aspecto a ser destacado neste contexto educacional é o jogo e suas peculiaridades, como elemento cênico e pedagógico, e como relação estabelecida entre atores e espectadores. No primeiro caso, o jogo é estratégia para a construção ou reconstrução de narrativas que inserem o(s) indivíduo(s), ativamente, em todo um universo simbólico – palavras, gestos, figurinos, objetos cênicos, etc... – que compõem

²¹ Uso de signos intersubjetivos, que são os que possibilitam a comunicação (ABBAGNANO, p.709).

o campo do teatro e, ao mesmo tempo, deflagram mecanismos de percepção, inteligência²², imaginação criativa e significação do mundo.



Figura 5 – Festival Evoé! “Coxia”. C.E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal.

A percepção de jogo como relação, numa segunda possibilidade parte do próprio fazer teatral, do ato criador estético de uma obra/espetáculo que se estabelece na presença dos autores/atores e contempladores/espectadores como afirma Desgranges (2006). O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos:

O autor da obra pode ser entendido como o outro do espectador, que ressignifica a realidade social, base comum de todos, possibilitando que o contemplador veja a vida (e a si mesmo) “pelos olhos dos outros” para, em seguida, regressar à sua consciência e elaborar esteticamente respostas que dêem uma visão do todo contido naquele olhar. O contemplador capta na obra a realidade (na qual está inserido) vista pelos olhos do autor e, posteriormente, retorna a si mesmo para o “acontecimento último”, a concepção refletida de um juízo de valor a cerca da obra (DESGRANGES, 2006, p. 32).

²² Posição apresentada por Courtney (2010) ao falar dos conceitos da teoria dos instintos de Karl Groos: “[...] o jogo é necessário para o desenvolvimento de uma inteligência superior” (COURTNEY, 2010, p.26).

Nesta perspectiva, o fazer artístico teatral ou a cultura derivada do experimento com teatro na sala de aula se constitui como um processo capaz de permitir que o(s) sujeito(s) aflore(m) com toda sua força num conjunto de vivências e imagens culturais, ultrapassando a sua própria condição na medida em que submete ao exercício imbricado de poder pensar e sentir os fenômenos que integram o mundo e a vida.

A perspectiva da experiência e o trabalho com teatro no Ensino Médio explora o experimento teatral como um fazer, ou seja, *aprender fazendo*, e, oferece uma grande contribuição para uma pedagogia crítica que transcenda o caráter utilitarista historicamente construído a ideia do *teatrinho* escolar, cívico ou moralizante, e, supere a ideia dos grupos de teatro nas escolas desvinculados de uma proposta transformadora que gera, em alguns casos, mero entretenimento ou faz com que o teatro perca sua força emancipadora.

Desenvolver uma proposta de experiência estética, todavia só é possível se levar em conta os sentidos e significados da Arte e do espaço ocupado pelo teatro na escola, tanto na perspectiva de seus fundamentos teórico-metodológicos, como no horizonte das políticas educacionais estabelecidas e que legitimam essa prática e sua triangulação na escola.

Para analisar as implicações de uma concepção de educação, que tenha na arte e no teatro um fundamento para uma educação criadora, emancipadora e transformadora é necessário entender o contexto social e cultural localizado num campo entre o modernismo e o pós-modernismo.

Na perspectiva Moderna, o ensino do teatro, neste estudo, e a partir do capítulo a seguir, se referencia no impulso lúdico para o jogo como necessidade intrínseca do ser humano presente na proposta de Educação Estética de Friedrich Schiller. A perspectiva da Pós-Modernidade será vista pela ótica de Jean François Lyotard e de Friedrich Nietzsche, no contexto da importância e da necessidade do ensino teatro na contemporaneidade, como educação trágica, união dos instintos artísticos da natureza humana, como autoformação, experiência de vida e vontade de potência.

2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA: do Moderno ao Pós-Moderno

Sob a perspectiva de tentar identificar o início e o fim do Moderno, comparado com o Pós-Moderno, como construção de um *ethos* coletivo, que define as formas de pensar e agir na contemporaneidade utilizamos a ideia de “macro periodização do moderno”, que considera o Modernismo uma tendência presente em várias épocas desde a querela entre os antigos e os modernos ou *Enciclopedismo* até as chamadas Vanguardas Históricas da primeira metade do século XX. E o Pós-Modernismo, como o período iniciado nos anos 1960 com as Segundas Vanguardas (*Happening* ou *Pop Art*, por exemplo) e sua permanência até os nossos dias (SOUSA, 2012).

Em termos gerais e tendo em vista o discurso da modernidade na arte, podemos considerar o racionalismo francês e a revolução provocada pelo romantismo alemão como pontos de partida para a chamada modernidade no ocidente, que rompeu com a tradição clássica greco-latina, por meio da confrontação das normas de bom gosto, que questionou os conceitos de arte e de Beleza – enquanto categoria estética – herdadas da Antiguidade Clássica, bem representada pelo idealismo platônico e pela poética de Aristóteles.

Ainda no século XVIII, o Iluminismo alemão concentrou dois polos fundamentais para o entendimento da Cultura e da Arte na Europa. No primeiro caminho, guiou-se pela possibilidade de organização racional, cognitiva e moral da arte em torno de um objetivo socialmente mais abrangente, que nos levou à contextualização da arte como um “meio” capaz de transformar a sociedade (SOUSA, 2012).

O segundo decorre do entendimento e da valorização da criação artística na lógica interna de seus elementos, ou seja, sua autonomia – “*l’art pour l’art*”, como dirão os franceses – que conseqüentemente apontará para a contextualização da arte como “fim” em si, razão própria da sua existência. Esta concepção de *autonomia* da arte é condição indispensável para entender os desdobramentos da Modernidade e da Pós-Modernidade.

O paradigma moderno da arte, por este viés, é aquele para o qual o valor artístico reside na *obra* e tudo que lhe é exterior só pode vir juntar-se ao valor intrínseco da mesma. Este paradigma se estabelece levando em consideração as condições sociais

e experiências decorrentes dos processos tecnológicos, econômicos e políticos instaurados a partir da Revolução Industrial.

Este momento histórico se caracteriza por uma ideia de ruptura total, com o modelo clássico e começo de uma nova história, uma nova Era para a sociedade e para as artes. A concepção moderna do “novo”, não consiste “[apenas] no surgimento de novas ideias, mas de uma nova práxis”, como reflete Teixeira (2005, p. 10-11), “[...] uma época nova, caracterizada por um novo mundo [...] porque nascia de um novo método”. Este método se baseia na razão, na subjetividade e na autonomia do sujeito que pensa e sobre isso reflete.

No campo educacional, este novo modelo se concretiza no Positivismo, inspirado no método científico de René Descartes (1596-1650). Este é a referência para o desenvolvimento das práticas escolares que vislumbram uma aprendizagem construída a partir do triunfo absoluto da razão sobre as emoções, sobre a afetividade, o lúdico e, contemporaneamente, na pouca importância dada a arte na escola. Teixeira (2005) expõe, resumidamente, na lógica do pensamento cartesiano:

O projeto iluminista vê no pensamento uma via emancipadora por meio da liberdade do sujeito individual. A ciência é o fruto do conteúdo e do método deste pensamento. Aqui se coloca a filosofia cartesiana fundada na autoconsciência. Descartes quis fundar toda a consciência sobre uma base irremovível. O Espírito como consciência – *cogito ergo sum* quer indicar a certeza da própria existência por meio do pensamento, como fundamento de todo o conhecimento (TEIXEIRA, 2005, p.19).

O paradigma contemporâneo ou pós-moderno, considerado pela concepção da autonomia da arte, é aquele para o qual o valor artístico reside no *conjunto de relações* – discursos, ações, redes, situações e efeitos de sentido – estabelecidas em volta ou a partir de um objeto, que é apenas ocasião ou pretexto ou ponto de passagem.

A contemporaneidade entendida como *relações*, a partir do fenômeno da secularização²³, passa a propor novas leituras de mundo e autocrítica, na qual indivíduo e sociedade buscam a própria identidade, numa pluralidade de estilos e opções de vida, sem referências a modelos normativos, tendo em vista uma nova solidariedade que concilie razão e emoção e um novo modo de ser-no-mundo.

²³ Fenômeno histórico que pretende designar a maturidade do homem capaz de dar conta da própria vida e da forma e andamento do mundo [...] reconhece na realidade mundana – política, economia, cultura, ciência – uma autonomia e um valor próprio independente da religião.

Caracterizada por um pensamento que repensa o que foi codificado e sedimentado pela tradição (passado) – reagindo ao paradigma moderno e ao modelo cartesiano – a pós-modernidade desloca todo esse complexo de significações. Nega a existência de uma única verdade ou de verdades absolutas e imutáveis. Teixeira (2005), afirma que:

[...] o pós-moderno se caracteriza não somente como novidade em relação ao moderno, [mas] como tentativa de virada de página, inaugurando um processo pós-metafísico [uma experiência que é] não tanto positivista do modelo científico, mas, sobretudo, é uma experiência estética e retórica (TEIXEIRA, 2005, p. 50-51).

Dentro da pós-modernidade, estes aspectos apontam para uma transição e uma inquietante *crise* da subjetividade moderna, cartesiana, que para Nietzsche é socrático-cartesiana²⁴ e anuncia o desmascaramento da superficialidade da consciência, caracterizada pela ciência, pela impossibilidade de pensar o ser como fundamento e ao mesmo tempo anuncia a *morte de Deus* – fim da crença em valores e fundamentos historicamente construídos. Para Teixeira (2005), a morte de Deus significa a superação da *essência histórico-destinal*, ocasionando a crise de uma visão de mundo enquanto organização total.

2.1. O Moderno: a arte e a educação

Em *Sobre Poesia Ingênua e Poesia Sentimental* (1796), Friedrich Schiller reflete e define uma dualidade na arte identificando como *ingênua* a poesia antiga, perfeita, dentro de limites, das regras ou cânones antigos, onde o artista é um “gênio” executor que exalta e domina a natureza, tendo em vistas as concepções de unidade, equilíbrio e harmonia, tão características do espírito grego. E como *sentimental*, o autor identifica a poesia pulsante, viva e que representa a fragmentação do homem moderno, ora orientando-se pela fluidez das sensações, ora pela rigidez e regularidade do pensamento. Para ele, artista sentimental é aquele que busca a harmonia esfacelada pelo progresso, pela fragmentação, pela separação entre homem e a natureza; o que em muito

²⁴ Para Nietzsche, Sócrates é o deflagrador e o mentor de um pensamento de organização social e política que defende a supervalorização da razão e da ciência em detrimento da emoção e da arte; responsável pela separação entre Apolo sobre Dioniso o que, segundo ele, leva à decadência dos gregos.

se assemelha ao perfil do homem contemporâneo devidamente consciente de sua natureza cindida.

Notadamente, toda a concepção estética da modernidade foi pautada na perspectiva *Sentimental* preconizada por Schiller e a ela soma-se e congrega-se, tanto o sentido de *meio* como o sentido de *fim*, para o mesmo objeto, que é a arte.

Röhl sintetiza bem essa passagem:

É importante lembrar que em sua revolução estética o romantismo alemão lançou as bases da modernidade como um movimento de contradições manifestas, na tentativa de juntar corpo e espírito, genialidade e crítica, poesia e filosofia, arte e vida, as artes e os gêneros literários. Na verdade, a poesia romântica, qualificada por F. Schlegel de “universal progressiva”, é um *work in progress* marcado pelo princípio da fusão, da mescla (RÖHL, 1997, p.8).

Dentro desta perspectiva, Schiller (2011) propõe uma Educação Estética como fundamental para a humanidade e defende um ideal de homem, assim como fizeram outros filósofos. Nesse sentido, convém ressaltar o deslocamento que Schiller empreende nas reflexões filosóficas acerca do belo e da arte, de modo que tais fenômenos não podem estar restritos a uma crítica do gosto ou mesmo a singularidade criativa de um gênio.

No projeto de uma educação estética, o belo e a arte estão diretamente vinculados aos problemas da política e da felicidade. Daí a estética se constituir com o *medium* para o ético-político. Esta educação estética ao sustentar a primazia do lúdico e orientar-se pelo imperativo do belo e da arte, se apresenta como proposta de uma revolução sócio-político e educacional em busca da formação de homens livres.

Com a ideia de um “terceiro caráter” que é um caráter estético, Schiller deseja preencher a lacuna existente ente o caráter natural e o caráter ético e assim, reintegrar o homem bipartido pela decadência moral. Para o filósofo, a natureza humana inicialmente nos remete a consciência cindida de que somos dirigidos, por um lado, pelo impulso sensível, a partir do qual testemunhamos o conjunto de sensações acerca da realidade e, por outro, pelo impulso formal, dado que também nos orientamos pela regularidade do pensamento, pelo imperativo das leis (SCHILLER, 2011).

A consciência dessa natureza fragmentada se constitui como estímulo ao pensamento para a busca da concepção humanista – do homem ideal, do homem

íntegro, do homem livre. Esta concepção, no entanto, se torna possível somente mediante a explicitação do impulso lúdico, cuja razão é harmonizar o sensível e o formal, impondo limites ao desvario das emoções, bem como ao rigor cego e regulador do pensamento e da lei.



Figura 6 – Estreia do grupo de teatro. Plateia do C.E. Barjona Lobão (1998). Acervo Pessoal.

Daí a afirmação de Schiller: “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (2011, p.76), o filósofo propôs a arte e o teatro como este campo capaz de reunir o homem à natureza, considerando todas as suas experiências vividas. Assim, a reabilitação do homem ideal, em Schiller acontece no campo cultural, no campo da arte, de modo que cultura para Schiller é, ao mesmo tempo, *meio e fim*.

A partir dessa visão dos modernos, na Educação, se inseriu a ideia do *novo*, como aquilo que escapa à representação do mundo como cópia, como negação do clássico e como proposta de mudança, para edificação de uma *nova* sociedade, tendo como fundamento a razão e o conhecimento científico como projeto de formação geral.

Este contexto Moderno está presente na política educacional brasileira vigente, justamente por essa concepção que busca reintegrar o homem pela educação. Trata-se da concepção de um ensino fragmentado, inclusive na forma de disciplinas ou componentes curriculares. Em outras palavras, ainda é um ensino cuja práxis, tem referência modelo do cogito cartesiano segundo o qual o sujeito é “dotado de uma identidade autônoma, centrada sobre a racionalidade e sobre a consciência de si como substância pensante e transformadora do mundo” (Teixeira, 2005, p.28).

As relações individualizantes, ou melhor, a ênfase no indivíduo ainda estabelece a tônica das relações e os métodos educacionais no país. Nesta mesma perspectiva, Morin, Ciurana e Motta (2003) alertam sobre uma crise de sentido presente na vida contemporânea e como isto afeta a qualidade do ensino ainda mais se, o pensamento que orienta a educação estiver direcionado à produção e ao mercado de trabalho. Para uma educação contemporânea, eles se contrapõem à forma educacional que está posta esclarecendo que:

No momento em que o planeta tem cada vez necessidades de espíritos aptos a apreender seus problemas fundamentais e globais, a compreender sua complexidade, os sistemas de ensino continuam a dividir e fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados, a formar mentes unidimensionais e redutoras, que privilegiam apenas uma dimensão dos problemas e ocultam outras [...] que não conseguem entender nada que escape ao cálculo, ou seja, emoções, paixões, alegrias, infelicidades, crenças, esperanças que constituem a essência da existência humana (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, p.12).

E acrescentam que:

[...] após as experiências realizadas pelas ciências e pela filosofia no século XX, ninguém pode basear um projeto de aprendizagem e conhecimento num saber definitivamente verificado e edificado sobre a certeza (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p.19).

Isso não significa, contudo, um processo educacional sem planejamento ou preparação, mas que, diante da expansão das necessidades sociais e culturais, o processo ensino-aprendizagem seja capaz de criar e reinventar procedimentos, projetos, atividades e demais estratégias de trabalho que possibilitem um maior envolvimento dos alunos e do próprio docente.

Este período guarda alguns conceitos e ideias tais como: poesia sentimental, unidade na multiplicidade, homem fragmentado, cultura, arte e teatro como meio e fim,

que servirão de subsídio para reflexões sobre o paradigma da pós-modernidade e acrescentaram elementos que permitem pensar o teatro, a arte e a educação com relação, na perspectiva da experiência estética.

2.2 O Pós-Moderno: a arte, a educação e a cultura.

Com as grandes modificações sócias, políticas e, portanto, culturais ocorridas desde o advento da segunda guerra mundial, a referência cultural que ainda persiste de um homem integrado com o ambiente e capaz de reconstruir, de ressignificar a sociedade, na atualidade, resiste nos pilares da Educação e da Arte ou na busca de uma Educação com sentido de formação cultural, tornada real pela experiência, onde princípios como a Estética e a Ética ultrapassem o imediatismo das imagens saturadas da realidade.

Essa sociedade, que se pretende emancipada, é oriunda destas transformações, e, se tornou plural, aberta, eclética, forjando, por consequência, um sujeito igualmente plural, aparentemente em crise, que não vê sentido em ideais coletivos assentados na fruição humanista.

Partindo destas características, das mudanças nas ciências, na literatura, nas artes, Lyotard (1993) elaborou a base do que se identificou como pós-moderno, ao designar o estado da cultura e da existência, na atualidade, como uma condição, relação distanciada entre ideia e representação sensível, “[...] aquilo que se recusa à consolação das boas formas, ao consenso de um gosto; [...] aquilo que se investiga com ‘presentificações’ novas [...] para melhor fazer sentir o que há de ‘impresentificável’” (LYOTARD, 1993, p. 26).

O filósofo francês ao usar o termo pós-moderno, pretendia chamar atenção para a diferença do tempo presente comparado ao tempo anterior, moderno, onde os processos de construção de sentido na vida em sociedade, como as grandes narrativas históricas, não seriam mais únicas e estavam diferentes daqueles ocorridos na

modernidade. Ainda, segundo Lyotard (2008, p.5), vivemos em uma sociedade mobilizada pelo consumo²⁵, que confundiu e esvaziou o sujeito de referências culturais.

É uma sociedade “massificada” que valoriza o *Ter* em detrimento do *Ser* e do *Saber* como elementos necessários para a construção da cidadania e de uma sociedade mais justa, pois “o saber é e será produzido para ser vendido [...] Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde seu ‘valor de uso’”.

Fruto do processo de esvaziamento de sentido objetivo, e superação de si, frente ao desencantamento causado pelos acontecimentos do início do século XX, a relação do homem com o mundo tornou-se imediatista. Nesse sentido, Reis (2005) que nos esclarece:

A noção de que o valor de uso é equivalente ao consumo de um item qualquer na vida que revela a extraordinária escala de humanização do mundo e indica o abandono da cultura como transcendência face ao mundo natural. É nesse mundo-objeto inteiramente estetizado pela subjetividade burguesa – no limite, portanto, da tensão provocada pela descontinuidade e mobilidade do desejo humano de ser contemporâneo de si mesmo – que se projeta a apreensão do significado dos próximos passos da formação do imaginário estético-cultural do homem no pós-modernismo (REIS, 2005, p.42).

A cultura do consumo impõe o objeto ao sujeito e instaurou nele, uma crise do conceito de ser, enquanto depositário dos princípios da compreensão do mundo a partir da razão e da autonomia moral. A crise dessa subjetividade é, segundo Nietzsche, o anúncio da *morte de Deus*²⁶, que significa o desmascaramento da superficialidade da consciência²⁷ e, antes de tudo, o fim da crença em valores e em fundamentos que levam a uma consciência autossuficiente.

²⁵ Para Jean Baudrillard, a sociedade do consumo necessita dos objetos para ser – é o tempo dos objetos, e, de modo mais concreto, necessita destruí-los e acumulá-los como signo de felicidade. Ser feliz é possuir as coisas.

²⁶ Nietzsche não pretendia dizer que Deus está morto porque “objetivamente não existe”, mas que o Deus primitivo cristão não encontra mais amparo na realidade posta que é feita de modo a excluí-lo. A suspeita do filósofo vai de encontro ao que Teixeira (2005) afirma: *O Deus da metafísica foi necessário para que a humanidade organizasse uma vida social ordenada, segura e não exposta continuamente às ameaças da natureza – combatidas vitoriosamente com um trabalho social hierárquico ordenado – e das pulsões internas, domadas por uma moral sancionada religiosamente, mas, hoje, esta obra de asseguramento está, ainda que relativamente, concluída, e vivemos em um mundo social formalmente ordenado [...] que nos permite estar no mundo sem o terror do homem primitivo* (p.78).

²⁷ Reflexão feita por Teixeira, apud Vattimo (p.33), sobre a desconstrução do enfoque *socrático-cartesiano* caracterizado pela supervalorização da razão, do distanciamento entre apolíneo e dionisíaco que absolutiza a racionalidade apolínea e a distancia de suas raízes dionisíacas e faz com que perca toda vitalidade e se torne decadência conforme defende Nietzsche em *O Nascimento da Tragédia*, ao falar do pensamento de Sócrates, e que se estabeleceu na modernidade pelo cogito cartesiano.

Pelos contextos sociais e culturais vivenciados, que apontam para esta condição na pós-modernidade e para a cultura do espetáculo do cotidiano, observa-se que esta condição também pode ser referenciada na escola. Enquanto busca compreender-se e lidar com os objetos, o aluno desta pós-modernidade precisa aprender a viver sob a ruptura de vínculos orientadores, sem uma imagem única de mundo, constituindo-se como ser-no-mundo²⁸, como devir²⁹.

Nossa sociedade espera, concomitantemente, ver o pleno desenvolvimento humano coincidindo e repercutindo nos processos de produção, por meio de uma sólida formação geral e de uma educação que assuma como tarefa a democratização do conhecimento, para superação das desigualdades; que atenuem os estereótipos, os estigmas e a segregação que mantêm as diferenças sociais.

Assim, o novo paradigma educacional humanista, da sociedade globalizada, passou a ser, portanto, a integração do homem com a sociedade, pela cultura, dotando-o de um novo aparelho teórico-sensível através do conhecimento e do saber. Pela atualização da linguagem ou mesmo por uma estetização da subjetividade deste homem contemporâneo frente às novas necessidades e condições de existência, dos avanços das ciências, da democratização dos meios de comunicação e da educação estendido às massas, dos modos de produção e circulação dos bens de consumo, que agora incluem a esfera cultural e sua diversidade, portanto da Arte.

Em sua obra *Condição Pós-Moderna* (1979), Lyotard analisa justamente a fragilidade do saber científico comparado ao saber advindo das narrativas e da linguagem como elemento principal e legitimador do conhecimento humano. Ele aponta o crescente valor econômico agregado ao conhecimento dentro (e diante do surgimento) de uma nova sociedade que valoriza e valorizará a linguagem e as narrativas como instrumento social emancipador, inferindo que:

[...] numa sociedade em que o componente comunicacional torna-se cada dia mais evidente, simultaneamente como realidade e como problema, é certo que os aspectos da linguagem (langagier) adquire

²⁸ Ou Estar-aí. Paradigma proposto por Heidegger (alegoria da cura – cuidado) como definição de homem numa espécie de confronto com a definição tradicional. “Ao definir o homem como cuidado, Heidegger pratica a exclusão do mundo teológico e a inclusão do mundo natural de sua filosofia. É assim que o filósofo liquida com a definição metafísica de homem, o homem apenas referido na autorreflexão. A autorreflexão surge com o fato de ser-no-mundo. O homem não é mais exterior a si mesmo como observador. Está referido a si como tarefa de ser” (TEIXEIRA, p.36).

²⁹ Sendo e tornando-se É! Espírito livre. Aquele que vivencia e reflete sobre a própria experiência tornando-se resultado de suas escolhas.

uma nova importância, que seria superficial reduzir à alternativa tradicional da palavra manipuladora ou da transmissão unilateral de mensagem, por um lado, ou da livre expressão ou do diálogo, por outro lado (LYOTARD, 2008, p.35).

E acrescenta, considerando as afinidades etnológicas do saber:

O saber em geral não se reduz à ciência, nem mesmo ao conhecimento. [...] A ciência seria um subconjunto do conhecimento [...] Mas pelo termo saber não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados denotativos: a ele misturam-se as ideias de saber-fazer, saber-viver, saber-escutar, etc. Trata-se então de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualidade técnica), de justiça e/ou de felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva e visual), etc. Assim compreendido o saber é aquilo que torna alguém capaz de proferir “bons” enunciados denotativos, mas também “bons” enunciados prescritivos, avaliativos [...] permite “boas” performances a respeito de vários objetos de discursos: a se conhecer, decidir, avaliar, transformar... Daí resulta uma de suas principais características: coincide com a “formação” considerável de competências, é a forma única encarnada em um sujeito constituído pelas diversas espécies de competências que o compõem (LYOTARD, 2008, p.35-36).

Pensando nestas modificações sociais e nos contextos multifacetados apresentados pela pós-modernidade, percebemos como pode ser inevitável, no âmbito educacional, a reformulação dos sistemas de ensino e dos processos de ensino-aprendizagem, que deverão incluir novas formas de *fazer-pensar*, *fazer-sentir*, *saber-fazer* e *aprender-fazendo* na sala de aula, o qual se aproximará dos alunos considerando seus contextos e vivências como interlocutores, estes que garantirão a relação entre o conhecimento e as relações sociopolítico-culturais e, que promoverão um olhar mais crítico, consciente sobre a realidade, e transformador na cultura e no ambiente escolar.



Figura 7 - Puck e Oberon. Sonho de uma noite de verão, C.E. Barjona Lobão (1998). Acervo Pessoal.

Por este contexto e na busca pela identidade ou por identidades culturais diante da fragmentação do processo social, do deslocamento do sentido social, e ainda, da exacerbação do individual e de estandardizar o gosto³⁰, a aprendizagem prescinde de novas formas, que ultrapassem as visões conservadoras de currículo, de método e de práxis docente.

³⁰ Substituir o gosto e hábitos particulares por um sistema centralizado e pela iconografia divulgada pelos meios de comunicação de massa.

A esse respeito, Canclini (1983) identifica a Cultura³¹ como: resultado das necessidades globais do sistema social em que está inserida em todo fato socioeconômico. Ele associa este processo à *prática* social afirmando que:

[...] as condições socioeconômicas semelhantes propiciam o acesso a níveis educacionais e a instituições culturais parecidos, e neles são adquiridos estilos de pensamento e de sensibilidade que por sua vez engendram práticas culturais particulares (CANCLINI, 1983, p.39).

A visão ampliada de cultura como reação à unificação mercantil, para Canclini (1983) reduz o étnico ao típico e a transnacionalização da cultura não respeita as formas de produzir, os modos de vida, os vínculos, as experiências de vida, os sentidos que as produções da arte têm nas comunidades que as criou.

Nesse mundo que enfrenta uma mutabilidade veloz, a Escola brasileira, como parte de um sistema cultural, e os estabelecimentos de ensino, em geral, teriam o dever de assumir essa transição proposta pelo contexto da contemporaneidade para “o pleno desenvolvimento do educando” (LDB, art. 2º) como o propósito de auxiliar o homem na sociedade atual a constituir-se como *Ser* – física e intelectualmente – e transcender dentro da realidade posta inventando e reinventando simulacros culturais.

Assim, a educação estética torna-se, pois, indispensável e prioridade no mundo contemporâneo e tecnológico que passa a requerer uma educação do “olhar” que considere novas formas de percepção ao lado da vivência/produção/reflexão da arte que são e serão constantemente solicitados para consolidar narrativas críticas, libertárias, afetivas que instiguem uma ação esperançosa e transformadora – ativa e consciente – no mundo e na cultura.

Ghiraldelli Junior (2014) nos auxilia nesta análise ao propor que:

Precisaríamos voltar a ter a experiência da linguagem de acordo com o que se manifesta, isto é, vivendo o fenômeno da linguagem, de modo a deixar aquilo que é – o ser – se fazer presente na morada. Deveríamos deixar a linguagem se mostrar como é; como o que fala

³¹ Cultura considerada como todas as atividades humanas, materiais e ideais, que obedecem a uma lógica interna nas sociedades, o século XX apresentou uma explosão de movimentos e tendências estético-filosóficas que originaram novas formas para a arte no Ocidente e um novo pensamento cultural, cuja perspectiva moderna ora apontava para a generalização mercadológica da cultura, ora apontava para a manutenção das tradições e para a moralidade.

para nós e por nós, e não o que é falado segundo nosso comando de pretensos sujeitos (Ghiraldelli Jr, 2014, p.32).

Nesta perspectiva, a educação estética se apresenta como principal caminho educacional, compreendida como convivência ética e estética humanizante e dialógica, onde todos estes fatores somados às características da Arte-Educação - linguagens, conteúdos, metodologias, experiências – permitem articular num processo cognitivo, aquilo que é vivido (sentido) e o que é simbolizado (pensado), por meio de uma experiência viva, alegre e consciente.

Partindo dessa possibilidade, estabeleceu-se na prática de vários educadores, o desejo de formar, pela educação, um sujeito capaz de construir e desconstruir o saber e a si mesmo e, assim possa elevar-se espiritualmente, constituindo-se enquanto sujeito do conhecimento e enquanto homem. Este é o campo em que se reflete Nietzsche e passo a considerar a possibilidade de realização de uma educação trágica, pelo Teatro, enquanto linguagem do componente curricular Arte.

A seguir, identificaremos a educação trágica nietzscheana como uma reflexão propositiva sobre a experiência artística com o teatro, vista como possibilidade de uma Educação Estética, significativa e inerente ao conjunto de atividades lúdico-criativas desenvolvidas pela Arte-Educação no Ensino Médio.

2.3 Nietzsche e o Pensamento Extemporâneo³²

A crise do sujeito contemporâneo e o colapso da razão podem ser considerados como os primeiros indícios que levaram a uma reação ou à desconstrução³³ do paradigma proposto pelo projeto moderno de sociedade. As atitudes pós-modernas não somente negam uma suposta existência unitária, linear e progressiva, como anunciam, pensando em outra perspectiva, um paradigma de existência que valoriza a diferença e a liberdade.

³² O que vai de encontro ao espírito da época – “atuar contra este tempo e, portanto, sobre este tempo e, assim espero, a favor de um tempo por vir” (Nietzsche, 2009, p.)

³³ Fragmentação e fratura na hierarquia dos conhecimentos e valores, de tudo que se constitui como paradigma e modelo.

A filosofia nietzscheana inicia o pensamento *pós-moderno* de desconstrução da racionalidade socrático-cartesiana como certeza de futuro, via única de emancipação humana, apresentando outra visão de mundo, que permite refletir e estabelecer proposições para *ser existindo* na contemporaneidade, especialmente, a partir do conceito de *vontade de potência*, da *teoria das forças* instintivas: apolínea e dionisíaca e da *doutrina do eterno retorno*.

Nietzsche (2005) sustenta que entre o homem e o mundo existe uma relação de pertencimento, que tudo que experienciamos, que vivemos está ligado aos nossos instintos, aos nossos afetos. Para o filósofo, este fenômeno acontece no fluxo e no jogo de forças e pulsos instintivos por meio da experiência, entendida como sentimento ou vontade de potência.

Com o aforismo 36, *Para Além do Bem e do Mal*, o filósofo alemão fala sobre a realidade e a natureza experimental da relação homem-mundo. Suspeitando que:

Supondo que nada outro está “dado” como real, a não ser nosso mundo dos apetites e paixões, que não podemos descer ou subir a nenhuma outra “realidade”, a não ser precisamente à realidade de nossos impulsos – pois pensar é apenas uma proporção desses impulsos em si [...] “Vontade”, naturalmente, só pode fazer efeito sobre “vontade” – e não sobre “matéria” (não sobre “nervos”, por exemplo): é quanto basta, para termos de arriscar a hipótese, se por toda parte onde são reconhecidos “efeitos” não é vontade que faz efeito sobre vontade – e se tudo que acontecer mecânico, na medida em que uma força é ativa nele, não é justamente força de vontade, efeito de vontade [...] com isso se teria adquirido o direito de determinar *toda* força eficiente univocamente como: *vontade de potência* (NIETZSCHE, 1978, p. 274-275).

A vontade de potência é a experiência em si, é o processo de exposição das forças em questão e, ao mesmo tempo, o impulso que rege o desejo, o querer viver – “somente onde há vida, há também vontade: mas não vontade de vida, e sim – assim vos ensino, vontade de potência” (p. 238). Assim falou Zaratustra! – e, pela própria dinâmica, a vontade de potência é totalmente imanente e nada há de externo a esse processo.



Figura 8 - Exercício Cênico "Navio Negroiro". C.E. Liceu Maranhense (2004). Acervo Pessoal.

Para compreensão dos impulsos, Nietzsche desenvolveu a teoria dos instintos naturais que impulsionam os atos humanos, a partir do entendimento do trágico grego, representados pelos deuses Apolo e Dioniso, correspondendo o primeiro aos instintos do conhecimento e o segundo aos instintos ético-estéticos, como luta e união dos opostos nas relações e na natureza humanas.

Em *O Nascimento da Tragédia* (1872) esta relação fraterna e harmoniosa dos impulsos se desenvolve como vontade de potência na experiência estética, trágica, pois o instinto artístico é manifestação plena da vida, como afirma o filósofo:

[...] ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a palavra comum “arte” lançava apenas, aparentemente a ponte; até que, por fim, através de um miraculoso ato metafísico da “vontade” helênica, apareçam emparelhados um com o outro, e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisíaca quanto a apolínea geraram a tragédia ática (NIETZSCHE, 2005, § 1, p. 27-28).

E acrescenta, lançando um olhar sobre o cotidiano:

E, neste perigo iminente da vontade, aproxima-se, como uma feiticeira salvadora, com seus bálsamos, a *arte*; só ela é capaz de converter aqueles pensamentos de nojo sobre o susto e o absurdo da existência em representações com as quais se pode viver: o sublime como domesticação artística do susto e o cômico como alívio artístico do nojo diante do absurdo. O coro dos sátiros do ditirambo é o ato de salvação da arte grega [...] (NIETZSCHE, 2005, §7, p. 62).

Nietzsche outorga grande importância para esta relação, pois interpreta ser este o caminho para compreensão da sociedade e da filosofia grega, modificada pela intromissão do racionalismo socrático que impôs a razão menosprezando os instintos, e consequentemente a arte.

Neste sentido, a filosofia nietzscheana conserva seu potencial extemporâneo, crítico, primeiro, ao se contrapor ao mundo contemporâneo visto como “decadência”, tanto pela vitória do socratismo cujo racionalismo exacerbado reduziu a compreensão do indivíduo, desconsiderando a contradição, os opostos, quanto pela promessa de felicidade pelo dinheiro. Segundo, porque ao constatar essa condição propõe uma ruptura com os limites existenciais impostos na modernidade, pela metafísica cristã, afirmando o universo simbólico, pela via da arte, como condição de existência e como processo emancipativo na contemporaneidade.

Barrenechea (2009) ao falar do corpo – elemento de suma importância para a arte e para o sentido de *Estar-aí* no mundo, assim como para a filosofia de Nietzsche – contextualiza a filosofia nietzscheana, analisando o lugar do instinto sexual na obra do filósofo, afirmando-a pela capacidade de potencializar e “promover a sensação de poder”, na medida em que “pretende libertar o homem das diversas filosofias, religiões e morais que, durante milênios, tentaram lhe impor um sentimento de culpa [...]” (p.71).

Zaratustra³⁴ evidencia o engajamento revolucionário de Nietzsche ao apresentar o super-homem e a doutrina do eterno retorno como condição de possibilidade de ser livre, como criação e destruição permanente que desboca num canto da *afirmação dionisíaca da vida*.

Teixeira (2005, p.73) afirma que Zaratustra representa “a antecipação de um modo hermenêutico que se percebe como interpretação de eventos que não precisam

³⁴ Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém (1885).

mais de cânones e regras”. O mundo tornou-se, enfim, uma fábula e Dioniso é a síntese na qual se pode vislumbra, a criação, a arte e o conhecimento como vontade de potência.

2.3.1. A Educação Trágica

Ao afirmar a condição trágica da vida, Nietzsche apresenta Apolo e Dionísio como as forças da natureza geradoras dos impulsos ligados à Razão (Apolo) e à Imaginação Criadora (Dioniso). Para Nietzsche, esta é a condição necessária para o exercício da experiência estética. Como fizeram os gregos – ligando o homem racional (apolíneo) e o homem intuitivo (dionisíaco) – aparência e essência – pela experiência estética trágica.

Nietzsche dá a dimensão do entrelaçamento destas duas forças na perspectiva de uma educação trágica:

Por isso, a difícil relação do apolíneo e do dionisíaco na tragédia deveria, na realidade, ser simbolizada por uma aliança fraternal dessas duas divindades. Dionísio fala a linguagem de Apolo, Apolo fala finalmente a linguagem de Dionísio: por esse meio se atinge o objetivo supremo da tragédia e da arte (NIETZSCHE, 2005, p. 151).

Para o filósofo, *transfigurar* Dionísio em Apolo ou submeter Apolo à dimensão dionisíaca como uma troca dialógica, de linguagens, entre as duas divindades, se estabelece pela experiência estética.

Nietzsche destaca a vida como fenômeno estético ao afirmar que:

[...] a existência é sempre, para nós, suportável ainda, e pela arte fomos dados olho e mão e antes de tudo a boa consciência para, nós próprios, podemos fazer um tal fenômeno. Temos de descansar temporariamente de nós, olhando-nos de longe e de cima e, de uma distância artística, rindo sobre nós ou chorando sobre nós: temos de descobrir o herói, assim como o parvo, que reside em nossa paixão pelo conhecimento, temos de alegrar-nos vez por outra com nossa tolice, para podemos continuar alegres com nossa sabedoria! (NIETZSCHE, 1978, p. 198).

Somente pela arte é possível vislumbrar esta perfeição, transcender e transformar a natureza. Aprende-se pela arte e para a arte, porque a arte provoca, enobrece, nos diferencia e ao mesmo tempo nos iguala; permite o arrebatamento, *salto desregrado da alegria* que transforma o gesto em ação, em discurso, em dança e sons desordenados em música e possibilita compreender o silêncio na sua integralidade; coloca-nos frente a frente com a criação de um sentido de vida e de valores que orientem nossa ação no mundo.

Ao juntarmos no campo educacional da arte os pressupostos teóricos e práticas, em relação de troca e complementaridade, é possível reconhecer os aspectos da estética ativa nietzscheana como vislumbrado desde *O Nascimento da Tragédia*, numa tensa aliança entre os dois princípios regentes da arte desde a Antiguidade – “impulsos artísticos da natureza” – representados por Apolo e Dionísio.

É essa relação de troca, que tem um sentido de complementaridade, que baliza o que Nietzsche chama de uma educação trágica. Pelo equilíbrio destes instintos formativos da natureza humana, que representa o apogeu criativo da arte, que consoma e compõe o conhecimento, é possível, segundo Nietzsche, pleitear uma educação trágica e, conseqüentemente, uma cultura emancipada, libertária, na qual os indivíduos sejam capazes de transfigurar suas próprias vidas.

Embora afirme que esta condição educacional não seria encontrada em todos os homens, pois exigiria mais do que uma receptividade amistosa (“passiva”) na medida em que é “esforço, elevação [pela cultura], superação de si”, o filósofo apresenta a possibilidade da educação como autoformação, como exercício de poder, como vontade de potência, cujo objetivo extrapola as esferas de atuação somente da escola e que faz desta uma atividade para toda a vida.

Paro (2008, p.45), tal qual Nietzsche, identifica no processo educativo da sala de aula, bem como na dinâmica da escola, relações de poder a partir das quais se pode “deduzir que somente o poder-fazer é compatível com uma educação [democrática] entendida como atualização histórico-cultural com vistas à constituição de sujeitos livres” e por sujeitos *livres* entendam-se senhores de *vontade*.

A experiência estética é, portanto, para Nietzsche “asas” e “freios”, capazes de despertar e orientar estes impulsos, juntos como “unidade produtiva do indivíduo”,

dentro de uma ação interativa, o meio capaz de promover no espaço escolar a generosidade, o afeto, a criatividade e a cultura como instrumentos de uma nova prática de vida que propicie um mundo melhor.

Contra a *animalização do homem*, a *propriedade como sinônimo de felicidade* e a *cultura jornalística* disseminada e exaltada como a *verdadeira* cultura, Nietzsche apresenta a Cultura³⁵, mais precisamente a experiência estética, como via de compensação ao homem nesta condição irrecusável, a exemplo do que fizeram os gregos.

O encantamento da metamorfose é condição previa de toda arte dramática. Nesse encanto mágico, o entusiasta dionisíaco se vê transformado em sátiro e como sátiro contempla por sua vez seu deus, em sua transformação contempla, fora dele, uma nova visão fora de si, complemento apolíneo de sua nova condição. A partir do aparecimento dessa visão o drama está completo (NIETZSCHE, 2005, §8, p. 66).

Afirmar a necessidade da cultura, da arte e do teatro na formação dos jovens utilizando-se para tal a experiência pessoal e o conhecimento historicamente construído ou em processo é a incumbência da Educação. A experiência estética para Nietzsche é o caminho e o conteúdo para uma nova educação e se dá numa relação sem hierarquização como no processo de criação do artista que implica na autoexpressão, na visão/percepção do receptor e na obra de arte.

É este princípio dominante que incorpora o Teatro à vida dos alunos das escolas públicas, nesta proposta educacional, que permite uma maior vivência dos sentimentos, como forma de experimentação do mundo, das situações do cotidiano, que abrange os processos e as suas formas de representação simbólica e, ao mesmo tempo, os aspectos socioculturais, pelo exercício do fazer e pela experiência sensível-cognitiva.

³⁵ Conhecimento, vivência, empoderamento, resultante, ao fim e ao cabo, de todo este processo pedagógico.

3 O TEATRO NO ESPAÇO ESCOLAR: uma experiência político-educacional

3.1 Traços Etnográficos: a escola pública ludovicense de Ensino Médio

Uma das maiores dificuldades para se escrever sobre a prática de sala de aula talvez seja identificar os ecos teóricos mais significativos de uma ação que é eminentemente experimental, recheada de possibilidades e em muitos momentos quase instintiva.

Embora a reflexão sobre a prática pertença à própria dinâmica docente, ao labor diário, o entendimento acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos, a ampliação do olhar sob o viés de investigação científica e a proclamação de algo tão particular, de uma vida inteira traz à tona um conjunto de sentimentos misturados desde a angustiante “não escrita” ao pavor e a incerteza da escrita. Contudo, “navegar é preciso” e viver também.

Trabalho em São Luís, capital do Maranhão. Desde a minha graduação em Educação Artística, habilitação Artes Cênicas ocorrida em 1995, só trabalhei em escolas públicas. Desde essa época leciono no Ensino Médio (antigo 2º grau). Naquela época havia uma lista de assuntos (rol de conteúdos) que servia de referencial para o ensino das artes nas escolas públicas. Contudo, somente em 2002, o Estado apresentou seus Referenciais Curriculares³⁶ para o Ensino Médio.

Estes referenciais estão alinhados com os documentos nacionais (Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais) e concebem o currículo como “processo social” que devem:

[...] considerar a individualidade do aluno, os diferentes tipos de conhecimento, a tecnologia e a experiência de vida, para que sejam construídas as competências e habilidades, assim como valores e atitudes, os quais ajudarão os alunos a inserir-se como sujeitos ativos no contexto social (MARANHÃO, 2002, p.21).

³⁶ Participei com vários professores de Arte da elaboração destes referenciais sob a coordenação do professor Arão Paranaguá de Santana, prof. Dr. do curso de Teatro, da Universidade Federal do Maranhão, e da Secretaria de Educação. Neste documento conseguimos incluir, como condição indispensável para o trabalho docente, duas horas/aulas semanais ao componente curricular Arte em todas as séries. As duas horas estabelecidas por estes referenciais só foram efetivadas a partir da reforma da matriz curricular (2008).

Formalmente, o Estado reconhece a importância de cada ator social que constitui a escola (corpo discente, corpo docente, gestão e equipe técnico-pedagógico) incluindo a comunidade do seu entorno, pois remete a concepção de escola como “espaço sociocultural [...] espaço de ação e construção de valores no cotidiano escolar”. E acrescenta discorrendo sobre a função social da Escola:

Assim, a escola precisa interagir com a comunidade, tornando-se um referencial de saber e conhecimento, devendo ser consciente de seu papel de parceira na transformação da realidade; implica, ainda, resgatar o papel dos sujeitos na teia social que a constitui enquanto instituição (MARANHÃO, 2002, p.22).

Analisando esta passagem, podemos observar que a fundamentação teórica dos referenciais pretende garantir a participação da família e da sociedade circunvizinha, ao mesmo tempo, em que projeta a escola como protagonista de uma formação cidadã. Contudo, a realidade e a prática escolar têm outra dinâmica e, as ações decorrentes das gestões públicas para a educação, contribuem, inclusive, para desconstruir o que está assegurado na legislação.

Se considerássemos instituir uma *missão* para as escolas públicas, de Ensino Médio, em São Luís, nos moldes das empresas privadas, a maioria dos gestores e dos educadores das escolas de Ensino Médio diriam: formar ou instrumentalizar para o ENEM³⁷ e não formar cidadãos. A cidadania seria colocada numa segunda ou terceira possibilidade e não numa primeira, porque ainda estamos formando trabalhadores, antes de formar pessoas, antes de fomentar o surgimento de sujeitos.

Embora os referenciais curriculares apontem para uma gestão participativa, nas escolas e a busca de qualidade pela formação docente, nota-se um descompasso entre o projeto pedagógico e as ações pedagógicas na sala de aula, como por exemplo, a existência de professores lecionando componentes curriculares sem formação específica para os mesmos – isto acontece bastante com a Arte – alguns, encaminhados pela própria Secretaria de Educação, e, sobretudo, a visão tradicional de educação que prioriza a teoria em detrimento da prática e a prova objetiva em detrimento do processo ou de outras formas de avaliação.

A maior prova da arbitrariedade imposta pela Secretaria de Educação é o “rol de conteúdos” intitulado de Plano Didático que circula pelas escolas desde 2012,

³⁷Exame Nacional do Ensino Médio.

definindo o conteúdo que deve ser dado em cada série do Ensino Médio, não levando em conta as especificidades como, o contexto educacional e a formação acadêmica do professor ou professora.

Existe ainda a “invasão” do campo de atuação do componente curricular Arte por professores com outras formações, além da visão deturpada de gestores, em todas as instâncias – tanto na Secretaria de Educação quanto na escola – no que diz respeito à polivalência³⁸, pois os concursos ainda são gerais³⁹, sem definir as especificidades de formação acadêmicas, conforme os egressos das universidades e nas escolas ainda é possível ouvir a solicitação para auxiliar na decoração de eventos ou confeccionar cartazes.

Braga (2012, p. 78) nos apresenta um panorama da realidade dos professores de teatro nas escolas de Ensino Médio em São Luís como parte de sua pesquisa de mestrado. Sobre o trabalho dos professores de teatro então afirma:

Em todos os depoimentos fica evidente que o professor encontra-se disponível para a superação de um ensino apoiado puramente na teoria. Porém, os docentes destacaram no decorrer das entrevistas, que a falta de espaços apropriados; o excessivo número de alunos por turma; a grande quantidade de turmas; a rigidez dos horários; a imposição de conteúdos advindos da Secretaria e de outras instâncias; o pouco tempo disponível para as aulas de teatro; a falta de interesse dos alunos; a carência de material didático e a deficiência de conhecimentos específicos da linguagem são os principais motivos que tornam inviável uma articulação proveitosa entre teoria e prática. A produção, apreciação e contextualização ficam, portanto, muito aquém do desejado pelos próprios professores, inclusive.

Neste cenário conflituoso, desestimulante e de disputa de poder, onde a persuasão é a maior arma, o professor de teatro e de Arte é um lutador solitário. Referenciada em Paro (2008), é possível afirmar que o arte/educador é aquele compreende seu fazer como mediação para construção de personalidades humano-históricas e logra construir em seus alunos o desejo de aprender sobre a arte e sobre a vida.

³⁸ Obrigatoriedade de ensinar todas as linguagens da arte, imposta pela Secretaria de Educação considerando a legislação vigente, a formação em Educação Artística e o concurso que pedia professor com aquela formação.

³⁹ O concurso pela Secretaria de Estado da Educação realizado em 2015, não especificou as áreas de conhecimento das artes e não reconheceu, inicialmente, o diploma dos graduados em licenciatura em teatro, zerando a pontuação no quesito titulação. Após interferência da Universidade Federal do Maranhão, instituição que oferece o curso, houve a pontuação, mas os egressos da licenciatura em teatro ficaram com pontuação geral baixíssima, pois não tinham como comprovar experiência, uma vez que é dificultada a inserção no mercado de trabalho.



Figura 9 – Abanico Cultural. Ensaio coreográfico. C.E. Maria do Socorro Almeida (2013). Acervo Pessoal.

As descrições a seguir dizem sobre a minha prática e as tentativas de ensinar, mediar, promover o ensino de teatro em três escolas de Ensino Médio em São Luís, onde considerei algumas orientações pedagógicas oficiais e desconsiderei outras; “parafusando e desparafusando” as mentes e os corpos de alunos e de alunas a mim confiadas nas escolas Centro de Ensino Barjona Lobão, Centro de Ensino Liceu Maranhense e Centro de Ensino Maria do Socorro Almeida no período de 1995 a 2015. O experimento desenvolvido nesta última escola se constituiu como o escopo de investigação para esta pesquisa do mestrado.

3.2 C.E. Barjona Lobão

Minha aventura docente em lecionar Arte começou em 1995 no Centro de Ensino Barjona Lobão, uma escola de Ensino Fundamental e Médio, localizado no bairro do Cohatrac, na periferia da cidade de São Luís, Maranhão. Porém, somente em

1997⁴⁰ começou a se concretizar na perspectiva de ser também um campo de experimentações e de construção de um fazer pedagógico alicerçado na realidade e nas necessidades advindas do grupo de alunos do Ensino Médio e da comunidade na qual estavam inseridos.

Nesse início, foi preciso contornar grandes dificuldades como o excesso de turmas diante de uma carga horária semanal de uma hora/aula por turma – o que equivalia possuir até 16 (dezesesseis) turmas, a ausência de materiais e espaços físicos adequados; além disso, o discurso histórico e oficial da polivalência que minava as tentativas de estabelecer um novo paradigma para o ensino das artes na escola. A ignorância e a falta de respeito de colegas e gestores sobre a importância da Arte enquanto área de conhecimento era outro obstáculo que contribuía para o desprestígio e segregação da disciplina, que permanecia destinada apenas ao entretenimento, a decoração de eventos e momentos festivos – sociais e cívicos.

Soma-se a este cenário o despreparo do corpo docente, que possuía pouca ou nenhuma experiência escolar com arte, limitando-se a atividades *espontâneas* ligadas às artes plásticas, predominantemente ao desenho e à cópia, bordados, pintura em tecido, colagens com grãos ou o artesanato – mais raro. Nenhuma experiência contínua e sistemática com Teatro, Dança ou Música que pudesse suscitar o desenvolvimento cultural e estético com qualidade.

Condicionada por esta realidade a ideia inicial, enquanto projeto educacional era oferecer uma quantidade substancial de informações sobre a Arte a fim de abastecê-los de uma cultura histórica/escolar necessária para introdução nesse universo simbólico que pudesse fomentar uma criticidade em suas reflexões. Estas informações incluíam acesso, cronológico, à história das artes – teatro, música e artes visuais – e às linguagens artísticas a partir do entendimento da importância histórico-social da arte associada à expressão livre⁴¹.

Nesta proposta a Abordagem Triangular difundido pela professora Ana Mae Barbosa foi o caminho trilhado para desenvolver todos os conteúdos. Dando ênfase a uma triangulação não hierárquica da produção, contextualização, apreciação e reflexão,

⁴⁰ Em 1996 a disciplina Educação Artística (ainda era esse o nome) foi retirada do currículo do Ensino Médio em todo o Estado do Maranhão, retornando somente após a aprovação da LDB 9394/96.

⁴¹ Impressões – gráfica, pictórica, literária, cinestésica, etc... – do que viu, sabe ou conheceu, sem a interferência ou aprendizagem de qualquer técnica.

a cultura da arte/educação foi incorporada à cultura da escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio dizem sobre a Arte que:

[...] é nesse âmbito do apreciar e fazer artísticos, do refletir sobre sua história produzida e em produção, que os sentidos do processo de ensino e aprendizagem de linguagens artísticas – articulando-se às linguagens das culturas verbais, corporais e informatizadas, trabalhadas nas outras disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – vão sendo experimentados por alunos e professores que estão convivendo nas escolas (BRASIL, 2002, p. 173).

Independente por qual vértice seria o início do estudo da Arte, o mais importante era o processo desenvolvido e as experiências dele decorrentes.

No período de 1997 a 2000, esses processos se desenvolveram com as turmas de 2ª série do Ensino Médio, a partir de aulas teóricas, pesquisas, seminários e de projetos pedagógicos com temas transversais como educação sexual (DST's e AIDS), cidadania e participação popular (Voto Consciente) e cultura popular (Festas Juninas). Os projetos eram multidisciplinares, buscavam a intertextualidade na perspectiva de construção de aprendizagens mais significativas e geravam grande expectativa, pois, ocorriam como intervenção pedagógica⁴² e aos poucos se tornaram uma mostra artístico-cultural integrante do calendário da escola.

Estas ações serviram como diferencial educacional e preparatório a uma nova práxis educacional estabelecendo os espaços de atuação da Arte naquela escola pública. A arte passou a ser utilizada em vários momentos da escola, não mais como *sobremesa* ou personagem eventual, mas como sinônimo de trabalho, dedicação, envolvimento e prazer, na sua relação com a aprendizagem.

Foi neste contexto que as sementes de um trabalho com o Teatro também foram plantadas através de um grupo teatral formado para participação no Festival de Teatro Estudantil do Estado⁴³. Embora esta não fosse a razão principal para a formação do grupo ou mesmo para o trabalho com o teatro na escola, foi a forma encontrada naquele momento para motivar os alunos.

⁴² Interferência no processo de aprendizagem a fim de introduzir novos elementos pedagógicos, para que o sujeito pense, e elabore de forma diferenciada, maneiras de aprender e se relacionar com o mundo e as pessoas.

⁴³ Festival de caráter competitivo realizado, anualmente, pelo governo estadual a fim de promover a arte teatral com a participação de escolas – públicas e particulares do Estado do Maranhão.

Era o ano de 1998. Os alunos foram informados sobre a formação do grupo e convidados para uma leitura no auditório da escola. Cada aluno fez uma leitura de um texto. Depois, em grupos, foram convidados a improvisar uma cena com base no tema tratado pelo texto que haviam acabado de ler. Findada esta etapa os alunos com melhor desenvoltura, desprendimento e atitude eram convidados, mesmo que não apresentassem uma boa leitura, para participar do processo de construção de um espetáculo.

Na primeira reunião do grupo, dialogamos sobre qual o tipo de teatro era por eles conhecido e quais desejos que os moviam para o teatro. A grande maioria nunca havia ido a um teatro, as referências que possuíam sobre interpretação ou trabalho de ator/atriz era como telespectador e sobre dramaturgia era a teledramaturgia. Elaboramos conjuntamente um calendário de atividades com horário de ensaios e a partir das informações colhidas, elaborei um plano que envolvia jogos de improvisação⁴⁴ e leituras coletivas de cenas de textos dramáticos de épocas diferentes, autores nacionais e estrangeiros, pesquisa sobre história, dramaturgias e autores, criação de cenas.

Cada leitura era precedida da leitura de uma sinopse do texto e do exercício de identificação de elementos estruturais como: personagens, cenários, tramas e conflitos. Neste momento, percebi a importância que a leitura tem nesta fase da vida e o quanto merece ser incentivada; o quão carentes eram aqueles estudantes de uma cultura literária e histórica mais apurada, e, também a necessidade latente de aproximação com textos da literatura clássica em geral.

Castro (2014) infere que para os educandos, a vivência das artes na educação “unifica seus aspectos formativos e subjetivos, isto é, seus aspectos intelectuais e emotivos”, tal pensamento é corroborado por Giralde Junior (2014, p.190) ao afirmar que a experiência da leitura [ou das leituras] pode “proporcionar ao leitor tanto um encontro vital com o universo criador do escritor [artista], quanto uma reflexão sobre sua própria maneira de ser”.

Apesar deste processo de formação pelo teatro se direcionar aos alunos do grupo, transbordar para a comunidade escolar esta experiência estética passou a ser um

⁴⁴ Viola Spolin.

compromisso agregado ao fazer pedagógico pela perspectiva de formação de plateia. Para tanto, depois de certo período, alguns exercícios realizados pelos alunos-atores⁴⁵ podiam ser vistos por outros alunos convidados pelo elenco.

Nesta elaboração de um novo panorama para o ensino de teatro no *Barjona*, foi preciso desconstruir a “imagem” da arte definida historicamente e posta na rotina escolar ora como uma coisa fácil – “qualquer um faz” – e, portanto supérflua, ora como um “dom” – somente alguns poucos estavam aptos à criação. O argumento utilizado para este fim, no grupo e na escola, veio da própria LDB, no artigo 35 que trata das finalidades do Ensino Médio: “[...] IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos criativos, **relacionando teoria e prática**, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 2002, p.46, *grifo nosso*).

O grupo foi inscrito no Festival supracitado depois de decorrido mais da metade do processo e a estreia foi marcada para acontecer na escola, uma semana antes da apresentação no Festival.



Figura 10 – Estreia: “Sonho de uma noite de verão”. C. E. Barjona Lobão (1998). Acervo Pessoal.

⁴⁵ Alunos que participavam do processo como grupo de teatro.

O texto escolhido pelos alunos para montagem naquele ano foi *Sonho de uma noite de verão*, de William Shakespeare. Shakespeare, dentre os clássicos, é o mais conhecido pelos jovens e ainda com seu *Romeu e Julieta*. A escolha de uma história recheada de seres fantásticos também não espanta e encontra similaridade nas lendas e mitos que povoam o imaginário⁴⁶ local tornando possível apresentar e adaptar o acesso a um universo aparentemente distante.

A estreia possuía um cunho pedagógico especial, pois pretendia promover uma inusitada troca de experiências e de construção de vida ao colocar no mesmo espaço cênico dois grupos estreantes.

Os alunos-atores que pela primeira vez se apresentavam formalmente como grupo de teatro, diante de uma plateia que só os conhecia dentro de uma rotina institucionalizada. Uma plateia que pela primeira vez vivenciava a apresentação de uma peça de teatro realizada por pessoas *iguais a eles*, desconstruindo a ideia do *dom* para fazer teatro e, ao mesmo tempo, questionando as impossibilidades geradas pelo estigma de estudar em uma escola pública, de periferia e com poucos recursos.

Desta primeira experiência, destaco a responsabilidade e o envolvimento dos alunos para realizar as cenas, o envolvimento e o respeito do público que lotou o auditório na estreia. Apesar da linguagem do teatro está, aparentemente, muito mais distante do que as demais linguagens da arte, pois, muitos nunca haviam ido a um edifício teatral – o espaço cênico – e se espantavam com as experiências dos alunos e como todos, de diferentes maneiras, eram atingidos por aquelas experiências.

Embora houvesse logrado êxito o processo de trabalho do grupo foi interrompido pela minha sobrecarga de trabalho. Dois anos depois, em 2000, a experiência com um grupo de teatro se repetiu. Contudo, em um novo contexto, porque a escola já havia incorporado a intervenção pedagógica como possibilidade de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo em que possuía maior entendimento sobre a arte teatral.

Nos dois anos que separaram uma experiência da outra, foi possível ampliar o contato com outros trabalhos de teatro realizados por grupos de jovens de igrejas, se familiarizar com espetáculos de teatro e dança, ligados a projetos desenvolvidos

⁴⁶ Aquilo que é fantasioso. Que é inventado, que existe na imaginação. Universo fantástico presente na memória e repassado através das gerações.

principalmente no Centro Histórico de São Luís, em especial, o Festival Estudantil de Teatro. Estas ações envolviam os alunos das três séries do Ensino Médio.

Com uma nova formação de grupo, realizamos um processo muito parecido, estreamos na escola novamente com o texto “Mãos ao Alto”, de Paulo Goulart. Esse texto escrito no início dos anos 1980 trazia uma dramaturgia mais próxima da realidade deles, apresentando a luta de classe, a violência urbana de forma mais crua e pela comédia. Essas talvez tenham sido as razões para escolha e a empatia com o texto, tanto por parte dos alunos-atores que formaram o novo elenco como por parte do público.



Figura 11 – Espetáculo: "Mãos ao Alto". Festival de Teatro Estudantil (Teatro Alcione Nazaré), C.E. Barjona Lobão (2000). Acervo Pessoal.

Hoje ao fazer este exercício de recuperação dessa memória percebo que a base do que depois se desenvolveu como um caminhar mais seguro na docência em teatro se iniciou com estas duas experiências com os grupos e nas mostras artístico-culturais, executadas no C.E. Barjona Lobão, especialmente a mostra artística de 2000, que contou com apresentações em várias linguagens, além do teatro.



Figura 12 – Exercício Cênico: "Uma Consulta". C.E. Barjona Lobão (2000). Acervo Pessoal.

Na experiência do C.E. Barjona Lobão cada processo/ação era desenvolvida em etapas a serem cumpridas para serem transformadas em notas. As leituras dramáticas, análise e montagens de cenas e de textos dramáticos, realização de espetáculos, mostras teatrais e artísticas além de outras atividades em grupo ou individual como: pesquisa bibliográfica e/ou de campo, produção pictórica, cênica ou musical, exposições, palestras, aulas-passeio, eram definidas, de acordo com as necessidades, como ações e procedimentos de ensino para desenvolver os conteúdos da Arte, com maior liberdade e participação, protagonismo e autogestão dos alunos da própria aprendizagem como afirmam os PCN's:

O intuito do processo de ensino e aprendizagem em Arte é, assim, o de capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis

no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade (BRASIL, 2002, p. 173).

Todos os procedimentos, conteúdos e as metodologias eram apresentados e discutidos com os alunos e havia o compromisso de interagir com a escola. Este compromisso era estabelecido entre a turma e a professora. Representando outros papéis – reis, fadas, palhaços, drogados ou mães desesperadas – os alunos podiam viver sensações e experiências únicas e serem reconhecidos não mais na hierarquia tradicional *escola x aluno*, mas como *sujeitos* – seres humanos capazes e em construção, construtores de sua própria história e cultura, plenos de seus sentidos e seus direitos.



Figura 13 – Festival de Arte. “Coxia”. Alunos do C.E. Barjona Lobão (2000). Acervo Pessoal

O slogan governamental: *a educação agora é para a vida!* É um elemento importante a figurar como impulsionador para uma nova forma de desenvolver as atividades de arte na escola. Por essa máxima, se manifestou o desejo de renovação da escola. Para atingir os objetivos a escola precisava, agora, interagir com a cultura e com a comunidade, e a arte precisava chegar ao coração das pessoas e transbordar em formas, beleza, felicidade e conhecimento consciente e crítico.

Embora destacado pela utilidade, notei que para que os gestores e para os alunos, principalmente, esse foi um aprendizado importante para que passassem a perceber a Arte como um meio capaz de mobilizar os estudantes, falar de temas variados e significativos para a escola e, ao mesmo tempo, como um fim em si mesmo, nas formas de desenvolver a linguagem, na beleza, na plasticidade e na criatividade que comoviam docentes e discentes – uma experiência marcante que se estabeleceu pelas vivências artísticas e de teatro, para um público tão acostumado ou conformado à uniformidade das rotinas do contexto da escola pública, que, via de regra, não *aposta* na capacidade cognitiva daqueles a quem deve formar.

3.3 C.E. Liceu Maranhense

A construção pedagógica desenvolvida no período de 1998 a 2000 foi aperfeiçoada no Centro de Ensino Liceu Maranhense. A partir das conclusões e do entendimento sobre a prática docente provindo das vivências anteriores foi possível identificar os elementos que serviram de base para um trabalho mais consistente e sistemático com o teatro em sala de aula e da relação da Arte com a escola.

A primeira conclusão se refere à importância e abrangência da experiência teatral enquanto experiência estética no chão da sala-de-aula. As relações construídas pela experiência dialógica que atinge a todos, independente do nível de envolvimento, que é indispensável para a formação cidadã, devendo ser desenvolvida por todos os alunos.

A segunda conclusão mira a cultura geral. O público secundarista não tem uma cultura literária mais elaborada, não gosta ou não é incentivado a ler. A leitura e a pesquisa como parte do processo de aprendizagem tornam-se fundamental,

especialmente com a utilização do texto teatral e/ou a sua construção dramatúrgica, para o exercício pleno de elaboração de um pensamento crítico e de um discurso estético e democrático. Juliana Moraes⁴⁷, ex-aluna do Liceu maranhense, em seu depoimento para esta pesquisa, apresenta o significado e o sentido desta experiência de aprendizagem.

“Minha experiência com o teatro no Ensino Médio foi além da sala de aula. Lembro de ter visto um cartaz no mural sobre uma seleção de atores. Ainda sinto o frio na barriga ao tentar escolher um bom texto e mais duas amigas para fazerem a pequena cena. Tirei algo bobinho do livro *O mundo de Sophia* – até aquele momento o meu livro favorito. No momento do teste, minha amiga se esqueceu da fala e ficamos nervosas. Passar seria algo difícil. O resultado sairia na sexta. Esperei dois dias por isso. Para minha surpresa, passamos todas. As reuniões aconteciam na quarta-feira, dia que tínhamos apenas quatro aulas, pois era dia de planejamento e reuniões pedagógicas dos professores. O espaço era o auditório e aquilo se tornou motivação para o meu ensino médio. Lembro de cada exercício, de cada leitura e de cada discussão. A cada dia, uma coisa ficava evidente: eu era uma péssima leitora. Não conseguia ser uma boa atriz porque não entendia o que estava escrito. Sendo assim, decidi ler mais. No fundo, queria ser uma boa atriz e precisava melhorar meu repertório de leituras. No primeiro ano de grupo, encenamos a gata borralheira. Foi um longo caminho até aquilo, pois lemos vários textos e discutimos as tantas possibilidades que tínhamos: cenário, figurino, ensaios, trilha sonora e composição dos personagens. A estreia aconteceu na própria escola e foi um dos momentos mais empolgantes da minha vida até aquele instante. De pessoa odiada nas turmas, eu era reconhecida por algo legal que fazia. A experiência do festival de teatro estudantil nos rendeu respeito entre os amigos e os outros professores. E um grupo de amigos se formava também” (2016).

A terceira, e, igualmente importante conclusão, diz sobre a significação do *fazer artístico* e a compreensão deste fazer que representasse a união de teoria e prática, autorreflexão de uma práxis com possibilidades de refletir na realidade, na vida escolar ou extraescolar – pensar a vida e as questões do cotidiano; de uma aprendizagem forte, significativa que se consolidasse na experiência da arte como experiência de vida.

Esta etapa de reconstrução do percurso e da memória docente compreende as ações desenvolvidas na segunda escola. O Liceu Maranhense era um novo cenário de aprendizagens e de experimentações, completamente diverso da experiência anterior. É uma escola tradicional em sua prática pedagógica e administrativa, considerada a melhor escola estadual pela capacidade de aprovações nos vestibulares e processos de

⁴⁷ Ex-aluna. Doutoranda em Teoria e História Literária (UNICAMP).

acesso ao ensino superior, sendo a mais requisitada pelos estudantes egressos do Ensino Fundamental para a qual se submetem, até os tempos atuais, a um concorrido seletivo.



Figura 14 - Pátio do C.E. Liceu Maranhense. Mostra Cultural (2008). Acervo Pessoal.

No C.E. Liceu Maranhense, em 2001, havia as condições ideais para a tentativa de incorporar uma educação estética com base no teatro, no conjunto das pedagogias escolares. Primeiro porque estavam discutindo reformulações no Projeto Político Pedagógico da escola com base nos referenciais curriculares oficiais do Estado que garantiam para o ensino da Arte a prática de 75% da carga horária (o que na época equivalia a 30 horas/aula) com a linguagem ou área de formação do professor. Segundo porque lá estavam teoricamente, os melhores alunos do Ensino Médio, escolhidos via concurso público, do sistema público de ensino do Estado do Maranhão e uma escola com excelentes espaços disponíveis, acesso a várias tecnologias de som, vídeo e informática, e, o mais interessante, um teatro com palco italiano, cortinas, urdimentos, espaço de camarins pronto para se tornar o centro cultural daquela escola e que era subutilizado, funcionando apenas para reuniões escolares e do calendário da Secretaria de Educação.

Soma-se a este contexto um gestor escolar que queria ver o teatro acontecer na escola e uma professora que queria mudar o mundo. A posição da gestão escolar foi fundamental para todo o processo acontecer, oferecendo infraestrutura quando era preciso exceder o tempo convencional das aulas (aulas extras), assim como liberando de boa parte das tarefas mais burocráticas (reuniões) numa tentativa de ampliar o tempo de trabalho com os alunos.

As referências de informações sobre a arte e o teatro foram identificadas nas primeiras aulas. Inicialmente, por meio de diagnóstico com debates e/ou questionários, a partir dos quais discutíamos a importância da arte na formação cultural do homem, sobre a história do teatro e da arte, seus atores e modos de criação. Embora este grupo de alunos possuísse uma cultura geral mais ampla do que os alunos do *Barjona*, se destaca a pouca ou inexistente vivência artística e cultural com os artistas da/na cidade e, a acintosa presença dos elementos impostos pela mídia no *gosto* dos alunos.

Partindo deste contexto, tornou-se necessário planejar cuidadosamente os conteúdos, procedimentos metodológicos e de avaliação sem perder o foco da arte como linguagem e fenômeno na sociedade, bem como sua importância na educação escolar enquanto reflexão sobre a vida para jovens em formação. Optei por apresentar às turmas um projeto didático com intervenção pedagógica. Uma vez que eles teriam aulas de Arte somente em uma série, as aulas funcionariam na forma de curso de teatro, em três módulos, cada módulo correspondendo a um bimestre, em cujo processo *todos* os alunos participariam desempenhando funções variadas dentro do *scopo* de profissões que o teatro oferece. O último bimestre o conteúdo seria escolhido por eles dentre as outras linguagens e desenvolvido na forma de pesquisa e experimentação livre.

Nos primeiros anos letivos no Liceu Maranhense (2001 a 2006), o projeto aconteceu na 2ª série do Ensino Médio, com uma aula semanal de 50 minutos. Em 2002, pela minha ausência na escola por motivo de licença maternidade, esta ação pedagógica foi desenvolvida pela professora Maria José Lisboa, então professora da escola, na orientação inicial dos alunos. Esta foi uma contribuição muito valiosa, pois o princípio da divisão das turmas segundo os elementos da cena, valorizando-os e seus profissionais, tem esta referência.

Nesta proposta de experimento pedagógico, o objetivo principal era oferecer a cada aluno a possibilidade de pelo menos uma vez na sua formação média experimentar o fazer teatral. E, em sala de aula, com o Teatro, desenvolver um processo do fazer coletivo que frutificaria em um **exercício cênico público**, como prefiro identificar os trabalhos, na forma de um espetáculo teatral. À reunião destes experimentos cênicos, para apresentação na escola, deu-se o nome de Mostra ou Festival de Teatro.

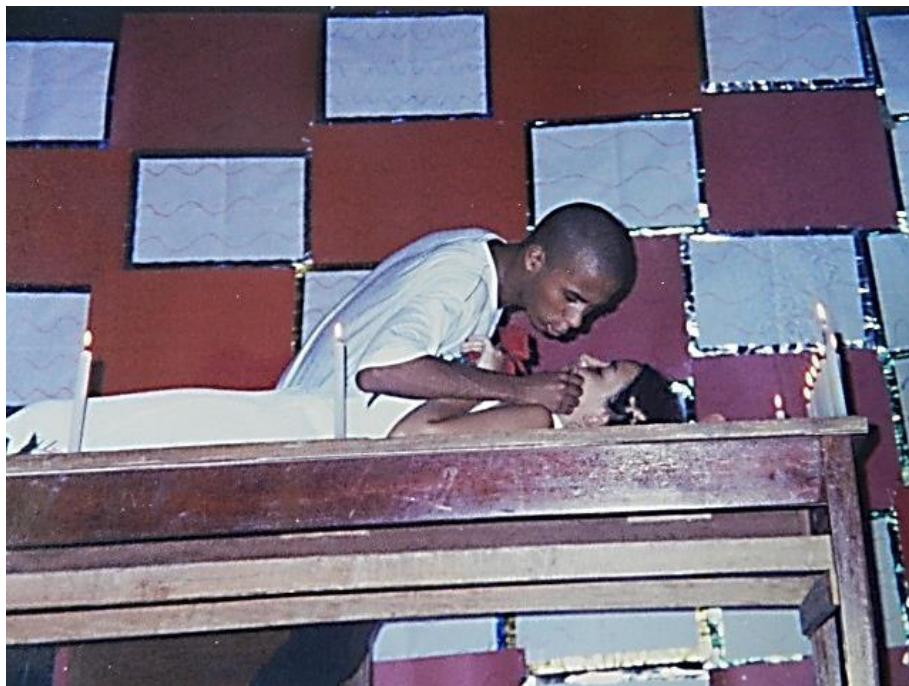


Figura 15 - Festival Shakespeare. C.E. Liceu Maranhense (2003). Acervo Pessoal.

O exercício cênico público tem como referência o desejo de realizar um trabalho coletivo, onde cada um desenvolve sua função, para mostrar suas potencialidades criativas, tendo como instrumento de criação o teatro e suas possibilidades. Não interfere nesse processo as teorias ou técnicas elaboradas de interpretação, nem qualquer perspectiva “profissional” de teatro. Contribui para o seu desenvolvimento a pesquisa dos gestos, do corpo, da voz que acrescente ao personagem para que ele conte a história ou a represente, contando com a participação de toda a turma com opiniões e na construção dos demais elementos de cena.

Os referenciais teóricos que balizaram esta proposta foram: os modelos de educação dramática baseados em jogos de dramáticos e improvisação teatral – *o que*,

onde, quem – de Viola Spolin (1979), aliados ao jogo brechtiano – espectador *ativo* – com ênfase na perspectiva estética e na triangulação do conhecimento proposto por Ana Mae, numa prática educacional que fornecesse; também, um repertório cultural pelo viés do *contextualizar/apreciar/fazer* no teatro – porque teatro é *ação* – como um processo de liberdade, autoconhecimento e aprendizagem.

A proposta era inicialmente apresentada à turma e esta decidia, por votação majoritária, se queria ou não realizá-la. Destaco de Castro (2014) uma passagem que contribui para uma reflexão acerca destas ações na vida dos educandos. Ela considera que:

[...] a criança e o jovem só sairão de sua condição heterônoma à medida que forem inseridos na sociedade humana por meio da educação, pois é a educação que emancipa os jovens, tornando-os legisladores de si e observadores dos princípios da igualdade entre os homens (CASTRO, 2014, p.170).

Embora possa parecer complicado, a princípio, todo o processo de construção de aprendizagem partia da *vontade* de estabelecer vínculos e laços de afetividade, da expectativa pela novidade, da busca por desafios – próprios da juventude – que exigiria deles autogestão e disciplina para dirigir e organizar sua própria aprendizagem além de contribuir para relações sociais e culturais coletivas na sala de aula.

Todas as ações eram encaminhadas e orientadas numa perspectiva de mudança e ampliação da visão cultural. Havia, ainda, atividades complementares, extraclases, orientadas para conhecimento, participação e pesquisa da vida cultural da cidade e/ou a indicação de programas e exemplos artístico-culturais veiculados pela televisão que eles passavam a assistir como atividade escolar.

Assim, em cada sala de aula, os alunos do C.E. Liceu Maranhense organizados em grupos buscaram suas autonomias realizando as ações sensoriais e cognitivas, planejadas e estabelecidas por meio do teatro, sistematizadas em fases.

Agora passo a descrever as ações do projeto identificando o pensamento filosófico e didático que o orientam. Como todo projeto, este se dividiu em etapas, numa ordem crescente de dificuldades.

Nas primeiras aulas, conversávamos sobre as experiências estéticas adquiridas nas séries ou ciclos de estudos anteriores, quem foram os professores, e fundamentalmente, o que sabia sobre a arte, suas formas de expressão e referencialização na cultura humana. Observamos o predomínio da experiência ligada às Artes Visuais, notadamente ao desenho e à pintura – com incursões pela história da arte. Poucos eram aqueles alunos que tinha uma experiência com a dança e raros aqueles que conheciam o teatro. O teatro que conheciam estava ligado à realização cênica de temas históricos ou cívicos realizados na culminância das *feiras culturais* das escolas fundamentais em que estudaram onde a arte é utilizada como apêndice do conhecimento ou caminho espontaneísta para expressão dos temas definidos para estes tipos de ação pedagógica.

Diante desta realidade, tomávamos para início dos estudos os conceitos de Arte, Cultura e Beleza sob a ótica de artistas, pensadores e de conceitos elaborados por eles próprios, partindo em seguida, para debater e discutir o cotidiano e as relações imbricadas destes conceitos sobre a cultura individual e sobre o gosto. Este é o momento em que acontecem as primeiras incursões pela História como fenômeno cultural e sua relação com a arte; as diferenças e semelhanças nos modos de criação artística, enquanto legado cultural. Cleice Colins⁴⁸, ex-aluna do C.E. Liceu Maranhense reflete, hoje, sobre este processo de aprendizagem:

Foi que comecei a compreender a área das artes cênicas. Lembro-me que naquela época a professora Claudia foi mediadora de muitas daquelas experiências que para mim eram as primeiras aulas de teatro, as atividades propostas de construção de espetáculos onde os alunos assumiam a autonomia de sua criação, fazendo produção, direção e divulgação faziam com que os alunos estivessem em face de uma prova de fogo, pois nada sabíamos sobre a construção de um espetáculo. E tais propostas nos proporcionava a força à imersão no universo da criação [...] (2016).

A ideia da arte como escrita da história veio contribuir muito com o projeto e propunha (ou desafiava) os alunos a escrever uma história pessoal, na vida escolar da turma – e depois do grupo, e na história da escola. Serem protagonistas do conhecimento e se inserirem ativamente do mundo.

⁴⁸ Ex-aluna. Graduanda em Dança pela UFPel (Universidade Federal de Pelotas).

Fase 1: Jogos de improvisação e jogos dramáticos. Partindo de temas relacionados aos conteúdos como mitos ou culturas tradicionais, por exemplo eram desenvolvidos jogos de improvisação e de criação cênica.

Fase 2: Pesquisa e produção de sua própria dramaturgia a partir de temas livres ou dos temas apresentados nos jogos; escrita dramática – pequenos roteiros.

Na proposta inicial, eram elaboradas cenas com base no “o Que, o Onde, o Quem”, Spolin Games, para ser realizado por grupos de cinco ou seis pessoas, em turmas que possuíam a média de 45 alunos, no tempo de cinco minutos. Depois de definidos e discutidos os pontos-chaves, as cenas eram apresentadas. A cada cena identificávamos se o grupo havia alcançado o objetivo do jogo, bem como o nível de qualidade da realização, observado pela facilidade de compreensão da cena pelos espectadores. Ao final das apresentações eram destacados, por mim, os elementos que potencialmente levaram os grupos o mais próximo de realizar a proposta do jogo. A cena era repetida pelo grupo ou por outros (voluntários) após a observação. Como primeira experiência, nesta fase os jogos não possuíam falas. As circunstâncias eram percebidas pelo gestual do aluno no exercício.

Uma nova postura deveria ser tomada pelos alunos, deste ponto em diante, para que a experiência desse certo. Realizar todas as atividades demandadas para que não houvesse o prejuízo da coletividade. Ou seja, os conhecimentos/informações e experiências expressas ou trazidas por um grupo auxiliavam a compreensão de outro grupo – eles tornavam-se corresponsáveis e coparticipes da aprendizagem uns dos outros.

Ainda dentro da pedagogia dos jogos, estabelecíamos novos objetivos para os grupos. Criar cenas, utilizando a técnica de *Teatro Jornal*⁴⁹ auxiliados por fontes e referências do seu cotidiano e improvisação a partir de músicas, mitos e/ou poesias. Deste ponto do processo em diante entrava a fala como novo elemento agregado à dramaturgia produzida por eles mesmos. Nestes exercícios, foi possível perceber melhor as informações culturais trazidas dos diferentes agrupamentos sociais de origem dos alunos, bem como: características individuais (estar disposto ao jogo); a criação dramática (criação das falas); a identificação dos personagens (coerência das ações

⁴⁹ Desenvolvido dentro do Teatro do Oprimido (Augusto Boal) consiste em jogo que propõem exercícios cênicos, narrativas e improvisações a partir de notícias e fatos do cotidiano, afim de provocar a reflexão e tomada de posição dos atores e dos espectadores, transformando a cena.

dos personagens); cenas realistas (verossimilhança), dramáticas (o ator e o personagem), que contavam uma história (ficção e imaginação) e onde estavam presentes os estereótipos, frutos dos modelos estético hegemônicos, construídos pela mídia, em cuja referência principal está na Televisão, presente em todos os lares brasileiros.

A forma dos jogos foi utilizada no processo do Liceu como procedimento metodológico prático tanto para o *fazer artístico* como modo propulsor para o desenvolvimento de cada etapa das atividades, como pesquisa para fortalecer a capacidade formadora tanto no acesso democrático a arte para aprimoramento da cultura geral, quanto como experimento lúdico de construção de aprendizagens.

Fase 3: Leitura, análise de clássicos da dramaturgia mundial, nacional e/ou regional selecionados pela professora e reestruturação, pelo *fazer teatral*, ainda em grupos, de maneira contextualizada. Apresentação de releituras dos textos estudados na forma de cenas antecedidas por um breve panorama da época em que fora escrita a peça.

Nesta fase, os conteúdos específicos da linguagem artística ligados à história foram destacados por ser uma necessidade de fortalecer outros elementos cognitivos, e foram definidos por meio da dramaturgia. A dramaturgia traz a *contextualização histórica*, segundo vértice da proposta triangular, para contribuir com a aprendizagem. Assim, eram apresentados para análise textos clássicos divididos, segundo a história, em cinco grupos de assuntos: Teatro Antigo (Grego e Romano), Teatro Renascentista (William Shakespeare), Teatro dos Séculos XVIII e XIX (Romântico e Realista), Teatro Contemporâneo e Teatro Brasileiro (século XIX e XX).

Esta etapa era realizada na forma de aulas teóricas e seminários. As aulas teórico-expositivas apresentavam um panorama geral sobre os períodos históricos em questão, destacando-se as características principais e os dramaturgos. Seguia-se a divisão da turma em grupos, o sorteio dos assuntos, a definição de um cronograma para preparação e apresentação dos seminários. A preparação dos seminários envolvia pesquisa histórica, leitura dos textos dramáticos do período pesquisado, previamente selecionados (banco de textos) e a escolha dos textos para leituras dramáticas. As leituras dramáticas de um texto do período fazia parte do seminário e integrava, a partir de então, o repertório dramático da turma.

As leituras dramáticas poderiam ser feitas com falas do texto original ou adaptadas, desde que estas não alterassem o gênero dramaturgico. Como os grupos eram compostos por muitos alunos, sugeri que o trabalho fosse dividido por subgrupos de duas ou três pessoas, para que todos trabalhassem definidos como pesquisa histórica, leitura e adaptação do texto e a biografia do autor. Cada subgrupo tinha duas semanas para pesquisa, ensaios e orientação para apresentação. Havia ainda a possibilidade de outras pessoas, externas à sala, participarem como convidados – escolhidos por eles – na cena ou na plateia. Nas leituras dramáticas era permitido, ainda, acrescentar dois novos elementos cênicos: o figurino e a sonoplastia.

O grupo apresentava o trabalho em uma aula de cinquenta minutos. Ao final, ouvíamos primeiro a opinião dos espectadores, grupo este constituído pelos demais alunos da turma, sobre o que viram e entenderam; sobre os elementos cênicos e a forma apresentada pelo grupo. Depois o grupo realizador falava sobre o que ouviu dos outros grupos, do seu processo de estudo, de suas escolhas cênicas e da sua experiência estética.

Aqui destaco a presença e o *jogo* dos três vértices da abordagem triangular no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos do teatro. Ao *contextualizar* historicamente o seu *fazer* o aluno aprende sobre a literatura dramática, lê e reelabora a dramaturgia, se abastece culturalmente, amplia seu repertório e visão de mundo ao pesquisar e se permitir uma experiência estética pela *apreciação* dos trabalhos dos colegas.

Bulhões (2011) quando em sua participação no CONFAEB⁵⁰, em especial na mesa redonda sobre Pedagogia de Teatro, proferiu sobre a importância da teoria quando falou da “fiscalização dos conceitos: história e teoria como pontos de partida de jogo/experimentação”, de vivência estética por meio de procedimentos estéticos (jogo e técnicas) para ser usado tanto na criação como na análise da cena. Num texto teatral discutido como modelo de ação, nos moldes brechtianos, o aluno joga como ator e como espectador contextualizando-o e, assim, pela apreciação estética pode reelaborar o seu fazer.

⁵⁰ Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil (São Luís-Maranhão).

Fase 4: Escolha do texto. Dentre os exercícios apresentados, a turma escolhia, por votação, entre todos os exercícios que foram apreciados e realizados pelos grupos um texto e uma proposta de encenação, para ser aquele a ser desenvolvido por toda a turma, que passava, a partir daquele momento, a ser e se comportar como um grupo de teatro – com funções diversas, mas concentrada para um objetivo comum, o espetáculo.

Nesta etapa, a turma era novamente dividida, agora como elenco e técnica. Para os técnicos eram programadas pesquisas sobre os elementos componentes da realização/ montagem de um espetáculo (equipes de: cenografia, figurino, maquiagem, sonoplastia, produção, dramaturgia e iluminação). Nesta fase, para cada grupo era proposto, também, uma pesquisa e um estudo complementar sobre a música, a pintura ou a literatura do mesmo período histórico do texto escolhido (autor (es) e contexto sociocultural aprofundado).



Figura 16 - Croquis de Figurino (desenho e colagem) C.E. Liceu Maranhense (2007). Acervo Pessoal.

Esta ação despertava o interesse de quem ainda se sentia “obrigado” até aquele momento a fazer teatro, tendo outra área de interesse na Arte. Evidencia-se aqui a *transversalidade* do teatro com outras linguagens da Arte. Todas as pesquisas eram socializadas em tempos definidos no cronograma elaborado conjuntamente.

Para a equipe de elenco era destinado o aprofundamento dos jogos com introdução de elementos mais técnicos relacionados a dinâmica das cenas e à interpretação. Quanto à composição de personagem, improvisações com temas ligados ao texto selecionado para montagem e os ensaios. Todas estas ações aconteciam na sala de aula, de forma coletiva, desde a escolha dos coordenadores dos grupos ao elenco e seus personagens. Quando mais de uma pessoa se candidatava a um personagem era realizada uma seleção com votação da turma.

Por um *processo colaborativo*⁵¹, em pé de igualdade, na perspectiva de deslocar a ideia de que fazer teatro é só atuar, os alunos escolhiam novos subgrupos, por afinidade, com as seguintes referências: *dramaturgia* (responsáveis pela adaptação ou escrita do texto), *direção* (responsáveis pela coordenação dos ensaios extraclasse), *elenco* (responsáveis pela atuação), *figurino* (responsáveis por coletar e selecionar roupas e adereços para os personagens), *cenário* (responsáveis pela concepção e realização do cenário) *sonoplastia* (responsáveis pelos efeitos sonoros e pelas músicas) *produção* (responsáveis por agendar os espaços de ensaio, divulgação, distribuição/venda de ingressos e orientação do acesso ao auditório) *contrarregra* (responsáveis pelas mudanças de cenário, cortinas e limpeza do espaço de apresentação) e *iluminação* quando tínhamos disponível este elemento.

Cada subgrupo pensava sua parte aliada ao conjunto, o exercício cênico, partindo do texto e o apresentava na forma de projeto para o grupo maior que podia reelaborá-los, conforme sua viabilidade técnica e financeira. Podia-se perceber o nível

⁵¹ “Conceitualmente, entende-se por processo colaborativo o procedimento de grupo que integra a ação direta entre ator, diretor, dramaturgo e demais artistas, sob uma perspectiva democrática ao considerar o coletivo como principal agente de criação e aglutinação de seus integrantes. Essa dinâmica propõe um esmaecimento das formas hierárquicas de organização teatral [...] Ao estabelecer um organismo no qual todos os responsáveis pelos diversos campos partilham de um plano comum, o trabalho em equipe baseia-se no princípio de que todos têm o direito e o dever de contribuir com a finalidade artística e manutenção das equipes de trabalho. [...] considerando também o público como colaborador desse complexo coletivo e aberto. [...] é característica do processo colaborativo a conservação das funções e distribuição de tarefas [...] No entanto, os parâmetros que delimitam tais campos tornam-se menos rígidos e cada função se realiza sob o viés da participação e da contribuição em cadeia [...]” (FISCHER, 2010, p.61-62). No processo de criação no Liceu o texto é um elemento motivador e agregador de possibilidades.

de entendimento e compreensão dos conteúdos estéticos do teatro como linguagem artística e sua utilização no processo de criação individual e coletiva.

Agir coletivamente como um grupo de teatro era o principal desafio, ao lado de definir e cumprir tarefas, pesquisar, ler, obedecer a uma hierarquia, conquistar um espaço de fala e posição frente a ideias contrárias e contraditórias, debates de opiniões e modos de fazer e criar.

Embora a pedagogia do teatro evidencie, atualmente, nos exercícios cênicos com alunos, a presença de elementos mais contemporâneos da cena, no que se convencionou chamar de pós-dramática, esta experiência se deu no campo da educação dramática, embora se referencialize também, em parte, como o experimento pós-dramático.

Penso que uma forma não invalida a outra na construção de novas poéticas no Ensino Médio. A escolha do dramático como viés condutor do processo de aprendizagem se deu primeiro pela observação da falta de referenciais teóricos e práticos sobre essa dimensão da linguagem teatral entre os alunos. E segundo, porque ainda há, por parte da escola, a cobrança por conteúdos necessários ao ENEM, e esses conteúdos dramáticos são necessários para que o aluno na escola média progrida nos estudos.

Fase 7: Ao final de três bimestres (e às vezes mais de 75% da carga horária do componente curricular cumpridos), realizar a apresentação de um exercício cênico na forma de espetáculo à comunidade escolar, se assim o desejassem. Essa apresentação acontecia no contexto do Festival de Teatro do Liceu e mobilizava todos os alunos para aquilo que era uma novidade na vida deles:

Apesar de já termos feito várias peças teatrais, buscando harmonia e divertimento; essa que foi realizada de uma forma ampla, com toda a sala, alcançou todos os objetivos e metas que estavam estabelecidas e outras que no seu desenrolar acabaram sendo criadas e alcançadas e por todos, diga-se de passagem [...] Assim sendo, presenciamos um espetáculo maravilhoso que tinha como responsáveis todos que estavam envolvidos, e a nossa experiência em grupo servirá para toda a nossa vida: companheirismo, paciência, cooperação e tudo mais foi um aprendizado inesquecível. (Alunos da 1ª série do Liceu Maranhense, 2007).

A relação aqui estabelecida imbricada de teoria e prática pode ser percebida como um caminho para a educação como elemento da vida, como princípio de aprendizagem para se tornar *aquilo que se é*.

No sistema escolar, toda atividade pedagógica prescinde de uma quantificação através de notas. Assim, como parte deste processo educativo, todas as atividades, em todas as fases, serviam como avaliação – qualitativa (observação, auto avaliação, avaliação em grupo) e quantitativa (pesquisas, seminários, leituras, croquis, projetos de encenação). Após a apresentação para a escola era feito um debate na turma e quantificávamos cada subgrupo pelo processo e pelas contribuições para o resultado final.

As apresentações das turmas, desde o início, eram agendadas para a mesma semana e se transformaram numa Mostra de Teatro (2001 – Mostra Interclasse de teatro), de caráter competitivo, onde o grupo ganhador representaria a escola no Festival de Teatro Estudantil. Depois, 2003 a 2008, tornou-se um Festival de Teatro, sem caráter competitivo, passando a integrar o calendário da escola.



Figura 17 - Festival de Teatro. Plateia. C.E. Liceu Maranhense (2006). Acervo Pessoal.

Cronologicamente o trabalho se desenvolveu como segue abaixo:

2001: **Mostra de Teatro** (competitiva) – Vencedor: Grupo Arte e Crítica com o espetáculo “Mazelas de um início de milênio”. Texto elaborado pelos alunos Antonio José e Ronaldo Guilherme. Como foi a primeira, esta mostra foi aberta, com inscrições de alunos de turmas diferentes no mesmo grupo e teve participação de grupos dos turnos matutino, vespertino e noturno do Liceu Maranhense.

2002: **Cenas Gregas** (não competitiva) – Iniciada pela professora Maria José, com as turmas da 2ª série – única em que havia aulas de arte – consistiu em leituras e cenas dramatizadas de trechos de tragédias e comédias gregas pela equipe de elenco e apresentação dos elementos cênicos aplicados na cena – na forma de projetos ou de maquetes – pelas demais equipes.

2003: **Festival Shakespeare** inicia os Festivais de Teatro no Liceu. Realizado por alunos da 2ª série matutino, desenvolveu-se em dois dias (6 e 7 de novembro), com a apresentação somente no turno matutino de 6 (seis) releituras dos textos shakespeariano, a saber: “Sonho de uma noite de verão”, “As alegres comadres de Windsor”, “Hamlet” – apresentada em inglês, “Rei Lear”, “Romeu e Julieta”, “Muito barulho por nada”.

2004: **Mitos – Exercícios Dramáticos** foi o tema do segundo Festival. Iniciado como jogo este processo foi muito interativo e aos poucos foi sendo transformado pelos alunos em espetáculo, onde vários mitos foram sendo colados e se transformar numa história. Os trabalhos foram apresentados em uma manhã de quarta-feira (8 de outubro) totalizando 7 (sete) exercícios: “O dom do fogo”, “Perséfone”, “Orfeu e Eurídice”, “Os doze trabalhos de Hércules” (gregos); “A espada na pedra/Rei Arthur”, “A morte do Rei Arthur” (celta); “Mundo sem sol” (japonês).



Figura 18 – Festival de Teatro. Cartaz para divulgação de espetáculo (2005). Acervo Pessoal.

2005: *Teatro Brasileiro* foi a temática do 3º Festival de Teatro do Liceu. Neste ano, pude realizar o festival nos turnos matutino e vespertino, pois havia sido aprovada em concurso (2002) e consegui transferir a matrícula para o Liceu Maranhense. Foram 14 (quatorze) exercícios orientados nas turmas de 2ª série: “Mão ao alto” de Paulo Goulart, “O santo e a porca” e “O auto da compadecida” de Ariano Suassuna, “O Noviço” e “Quem casa quer casa” de Martins Pena, “A Serpente” de Nelson Rodrigues, “Gota D’água” de Chico Buarque, “A gata borralheira” de Maria Clara Machado, “Morte e vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, “Ilustríssimos Senhores” de Jairo Lima e Lúcio Lombardi e “O segredo do labirinto” de Lio Ribeiro. Duas exposições de pesquisas – “Arte Indígena” (turma 209, vespertino) e “Teatros de São Luís” (turma 203, vespertino). Estas exposições foram pensadas conjuntamente diante das dificuldades encontradas e não superadas pelas turmas para concretização do espetáculo e no meio do processo decidiram por realizar outra atividade. E um exercício cênico convidado “Sonho de uma noite de verão” (turma 107, matutino).



Figura 19 - Festival de Teatro C.E. Liceu Maranhense. "Auto da barca do inferno". (2006). Acervo Pessoal.

2006: A **temática** voltou a ser **livre** no 4º Festival de Teatro do Liceu e contou com 8 (oito) trabalhos realizados, novamente, somente por alunos do turno matutino. Fui transferida, a pedido, para o turno noturno, da mesma escola. Os exercícios desenvolvidos nos dias 7, 8, 9 e 10 de novembro tiveram como base textos clássicos ou já conhecidos: “Greve de sexo” de Aristófanes, “Auto da barca do inferno” de Gil Vicente, “Amores confusos” (criação coletiva), “Ilustríssimos senhores” de Jairo Lima e Lúcio Lombardi, “A megera domada” de Shakespeare, “O auto da compadecida” de Ariano Suassuna, “O fantástico mistério de Feiurinha” (adaptação do livro de Pedro Bandeira) e uma adaptação de “A dama das camélias” de Alexandre Dumas.



Figura 20 – Festival de Teatro C.E. Liceu Maranhense: "Greve de Sexo" (2006). Acervo Pessoal.

2007: O 5º festival de teatro do Liceu manteve a ideia de temática livre e incentivou no seu processo a criação dramaturgica coletiva e a pesquisa textos e/ou temáticas de interesse para ser trabalhado de forma cênica. Também foram apresentados os textos clássicos aos alunos da 1ª série – série que passou a dispor de 2 (duas) horas/aula semanais, com a qual trabalhava neste ano e onde seria desenvolvido o experimento pedagógico pelo teatro. Os trabalhos apresentados se intitulavam: “Chapeuzinho vermelho... às avessas” (criação coletiva), “O beijo no asfalto” de Nelson Rodrigues, “Viver ou morrer... eis a questão!” de Josué Costa, “O casamento suspeito” de Ariano Suassuna, “O Pleito” de Aldo Leite, “Quem casa, quer casa” de Martins Pena, “Quem matou o boi?” (criação coletiva). Por conta de uma paralização de aulas, consequência de uma greve de professores, as apresentações do festival de teatro ocorreram em 29, 30, 31 de janeiro e 7, 8 de fevereiro de 2008, nos turnos matutino e vespertino.



Figura 21 - Festival de teatro C.E. Liceu Maranhense. "Quem matou o boi?" (2007). Acervo Pessoal.

O depoimento abaixo, cedido por Francisco Carvalho Junior, ex-aluno do Liceu (2008), retrata um pouco das sensações proporcionadas pela realização do festival de Teatro e dos desdobramentos que uma atividade como esta pode provocar.

O teatro em muito contribuiu para a minha vida. Tendo sido meu primeiro contato no Ensino Médio, pude conhecer mais profundamente esse tipo de arte, sua importância social e cultural, levando-me atualmente a prestigiar várias apresentações. Através dele tornei-me mais participativo, desinibido, além de ter conquistado inúmeras amizades que são mantidas até hoje. Lembro que à época do Liceu, quando houve o festival de teatro no 1º Ano, nossa turma ficou muito animada e empenhada na organização da peça que deveríamos apresentar. A dedicação foi tanta que faltávamos algumas aulas apenas para ensaiar, bem como certas vezes passávamos o dia inteiro na escola. No fim deu tudo certo. Foi uma experiência inesquecível.

Em 2007 houve a implantação da matriz curricular reformulada que incluiu mais uma hora aula na grade curricular para Arte e o componente curricular passou a ser trabalhado nas três séries. Na reestruturação do cotidiano escolar, fui designada para atuar na 1ª série onde o projeto continuou com desdobramentos pela dança em 2008.

2008: Acompanhei o grupo de alunos do ano anterior para a 2ª série. Propus como experimento, um processo ligado à expressão dentro da Dança e do trabalho de corpo realizando vários exercícios públicos enfatizando as danças regionais, nacionais e mundiais. Cada mostra de processo era um evento dentro da escola, de pesquisa cultural, produção e apreciação estética em dança que se transformou numa mostra geral sobre as danças e culturas do mundo no **Festival de Dança do Liceu**⁵².



Figura 22 - Festival de danças C.E. Liceu Maranhense. Cacuriá. (2008). Acervo Pessoal.

Este foi o ano de comemoração dos 170 anos da escola. Embora não caiba uma descrição pormenorizada foi também um processo pedagógico relevante experimento estético. O teatro ficou a cargo dos alunos da 3ª série, com a qual também trabalhava para completar a carga horária, que era diferenciada entre as séries, e aconteceu no mês de janeiro de 2009 com improvisações e esquetes cênicos com temas da atualidade, releituras de vídeos “viralizados” na internet, *stand up* e comédias como “Hermanotéu na terra de Godard”.

⁵² Festival de danças desenvolvido por alunos da 2ª série do C.E. Liceu Maranhense em três etapas: danças maranhenses, danças brasileiras e danças do mundo.

O Festival de Teatro do Liceu era aguardado com ansiedade pelos alunos da escola e por outros alunos das escolas da circunvizinhança. O mérito do Festival foi o protagonismo de sua realização que provocou o desmembramento da Estética, ligada à Arte, no Liceu Maranhense em duas outras ações paralelas: a criação do grupo de teatro da escola denominado Téspis (nome do primeiro ator da história do teatro) em 2003, e o surgimento de outros festivais ligados às outras linguagens da arte. Por iniciativa dos alunos e com suas participações de maneira ativa – desde a elaboração do projeto, inscrição, escolha e seleção dos grupos às apresentações – foram elaborados: o Festival de Música do Liceu Maranhense (2004 a 2008), o Festival de Poesia (2007).



Figura 23 - I Festival de Música do C.E. Liceu Maranhense (2004). Acervo Pessoal.

O Grupo TÉSPIS, grupo de teatro do Liceu Maranhense, foi criado no ano de 2003, depois dos primeiros exercícios de improvisação com alunos da 2ª série, matutino. Funcionava no turno matutino, às quartas-feiras, nos últimos horários do turno, que eram destinados a reuniões ou ao planejamento escolar conjunto.

Fui procurada por um grupo de alunos que desejavam participar do Festival Estudantil de Teatro. Novamente a formação de um grupo atrelada à necessidade de

participar do Festival Estadual. Iniciamos com as inscrições para compor o elenco do grupo. Diante de mais de 50 (cinquenta) inscrições decidimos realizar um teste para seleção do elenco que consistia em se apresentar com uma leitura de um texto ou uma poesia de temática livre escolhido pelo próprio candidato diante de uma banca formada por mim e Claudio Rocha (aluno do curso de Educação Artística e então estagiário de Artes Visuais na escola).

Selecionamos 30 (trinta) alunos utilizando como critério a leitura, a voz e a postura diante da situação, além da “clássica” pergunta: *por que você quer fazer teatro?* O Festival de Teatro Estudantil tinha caráter competitivo e estávamos em busca de pessoas ousadas para ter a possibilidade de participar com qualidade.

Depois de várias leituras coletivas e individuais, selecionamos e votamos num texto que estivesse dentro das possibilidades do grupo para realização. O texto escolhido para a primeira montagem foi “A Gata Borracheira” de Maria Clara Machado. Optamos por confeccionar os próprios figurinos utilizando materiais naturais e recicláveis e reaproveitar elementos utilitários do cotidiano da escola para o cenário. Estreamos no auditório da escola e a nossa participação no Festival de Teatro Estudantil rendeu um troféu de diretora Revelação.

O primeiro elenco do grupo TÉSPIS foi formado por: Camila Pereira, Aline Nascimento, Elizabeth Sharllyda, Ítalo Cunha, Luís Claudio Amaral, Pedro Junior, Kaline Kishishita, Rayane Rabelo, Elane Suelen, Jessica Santana, Geima Galgane, Maria José Carvalho, Senhorinha Castro, Dâmaris Leyh, Benedita de Cássia, Marilene Morais, Juliana Morais Belo, Glauber Augusto, Jaciara Fonseca e Ana Beatriz Alves. Mais do que um grupo de teatro, estas pessoas se tornaram amigos e foram responsáveis por romper com os preconceitos existentes na escola com relação ao teatro, pelo compromisso com o seu fazer, e ao aproximar o teatro da vida dos alunos e da vida da escola com a perspectiva de crescimento, de desenvolvimento. Assim, passaram a ser respeitados na escola e por seus pares, também, pela sua arte.

A cada ano o elenco do grupo de teatro era renovado com novas audições para inclusão de novos membros. Em 2004, na seleção do grupo TÉSPIS tivemos 68 (sessenta e oito) inscrições e 44 (quarenta e quatro) selecionados. Desta nova seleção os integrantes da primeira formação também participaram.



Figura 24 - C.E. Liceu Maranhense: "A gata borralheira". Grupo Téspis. (2003). Acervo Pessoal.

Naquele ano o grupo realizou, como primeira atividade, o exercício cênico “Navio Negroiro” sobre o poema de Castro Alves com música de Caetano Veloso. E apresentando-se em vários espaços da cidade como escolas públicas e a universidade.



Figura 25 - Grupo Téspis: “Navio negroiro”. C. E. São José Operário (2004). Acervo Pessoal.

Este exercício foi planejado inicialmente como trabalho corporal e vocal, mas se transformou numa intervenção artística, sendo apresentado em vários lugares. Uma greve prolongada de professores inviabilizou o grupo e neste mesmo ano o grupo acabou, pois alguns integrantes do grupo pediram transferência da escola, por causa da greve, em meio à montagem do texto “O Pagador de Promessa” de Dias Gomes. Penso que esta experiência foi importante para muitos alunos, mesmo aqueles que não seguiram carreiras artísticas, como aponta em depoimento Juliana Moraes:

“[...] No ano seguinte, tivemos muitas reuniões e desafios diferenciados: mais amadurecimento, nova seleção de atores, último ano do ensino médio e novas leituras. De um simples exercício de improvisação, surgiu a escolha da música de Caetano Veloso a partir do poema Navio Negreiro, de Castro Alves. Foram apresentações na escola e em outros espaços também. Em todas os momentos, nossa apresentação foi contemplada por uma plateia atenciosa e calorosa. No fim do ano, com a longa greve dos professores, o grupo se desfez, mas o contato entre os integrantes não. Ainda recorro de nossas conversas sobre futuras carreiras e nesse momento notei que o teatro não só me deu estímulo para estudar na escola, mas me fez retornar a estudar música e me possibilitou descobrir o que eu gostara de fazer: estudar literatura. Atualmente, estou numa pós-graduação em Teoria e História Literária e tenho a certeza que todas as dificuldades e os desafios impostos pelo teatro me fizeram escolher uma profissão, um estilo de vida e uma paixão. De pessoa indecisa e confusa, iniciei um processo de autodescoberta. Me tornei leitora. Amante da arte. Ainda leio meus livros pensando como seria uma adaptação teatral, ainda imagino cenários se construindo. Leio cada personagem com uma voz diferente e uma característica bem própria. E esse exercício é diário e constante” (2016).

O grupo de teatro do Liceu foi reorganizado somente em 2006, com novo elenco e sob o nome de MAKTUB (nome escolhido pelos alunos que significa *estava escrito* ou *tinha que acontecer*) realizou a montagem do texto “Ilustríssimos Senhores” uma comédia de Jairo Lima e Lúcio Lombardi que remonta a cena do nascimento do Menino Jesus, partindo da anunciação. Em 2007 montou “O Segredo do Labirinto” de Lio Ribeiro recebendo Menção Honrosa no Festival Maranhense de Teatro Estudantil.

Em 2008, o elenco não foi renovado e o grupo acabou definitivamente. O apoio inicialmente recebido para o trabalho com teatro na escola não havia mais. A sobrecarga de trabalho – 11 turmas em um só turno de trabalho – foi decisiva para inviabilizar o grupo, ainda mais que a escola passou a “não considerar o tempo com grupo como hora/aula” e sim trabalho voluntário. Assim, adaptei para a dança o processo desenvolvido com o teatro no ano anterior, uma vez que eram os mesmos alunos. No ano seguinte a imposição, oficial, da polivalência e perseguição pessoal por

parte da direção da escola finalizou minha participação como docente no Liceu Maranhense.



Figura 26 – Festival de Poesia. C.E. Liceu Maranhense (2007). Grupo Maktub. Acervo Pessoal.

Esse foi o caminho encontrado e percorrido por mim, para promover a arte e o teatro de forma responsável, consciente, participativa e organizada no dia-dia escolar. Inventando fazeres, lendo, buscando informações, técnicas e processos desenvolvidos por outros educadores, pude reinventar a minha *práxis* com a ajuda dos meus alunos. Presenciar e auxiliar no crescimento intelectual, afetivo e cultural de jovens oriundos das massas contemporâneas foi uma das mais ricas experiências poéticas que tive como educadora.

Com tudo isso, aprendemos a trabalhar em equipe e descobrimos o quanto é valoroso um trabalho feito com “união”. Agora estamos curtindo a fama de 15 minutos, até a próxima quando eu tiver outra

novidade escrevo novamente. (aluna da 1ª série do Liceu maranhense, 2008)

Embora exitoso, o projeto com teatro no *Liceu* passou a ser visto pelos novos gestores (2007/2008) com desprezo, ora como um “projeto pessoal da professora”, ora como um “desserviço”, por promover uma “bagunça” na escola, pois mobilizava todos os alunos da escola (ou talvez por isso), no turno em que acontecia. Os alunos paravam as outras atividades, consideradas mais importantes, saindo das salas de aula, para *ver e viver* teatro.

A maior parte dos gestores escolares, da rede pública, desconhece completamente a legislação pertinente à Arte, as metodologias, as necessidades, os processos, os conteúdos, as peculiaridades ou os objetos de estudo das artes. Ainda, cobram, constantemente, dos arte-educadores uma prática polivalente. Veem a Arte no espaço escolar somente como história da arte ou como lazer e entretenimento; como elemento útil ao calendário cívico ou como instrumento de autopromoção, uma vez que os gestores públicos são escolhidos por indicação política, e é “bonito” incentivar ou ter grupos de arte na escola.

Esta realidade é decorrente da desinformação, da má formação dos gestores e, também, da falta de políticas públicas específicas que esclareçam e implementem de forma crítica o ensino de Arte e/ou beneficiem a área das artes. A imposição de paradigmas curriculares onde o preconceito se reflete no tempo desigual dispensado ao componente curricular Arte, na falta de espaços próprios ou no desejo de gestores, acaba por marginalizar o educador em arte ou arte-educador e atribui à arte um papel de segunda categoria no cotidiano escolar.

Ao admitir-se que é possível preparar o espaço de atuação de uma educação estética, como exemplifica o experimento do C.E. Liceu Maranhense precisa-se, também, identificar quem é o aluno/sujeito que se pretende formar crítico no mundo e na sociedade e, paralelamente, dialogar com os outros pensamentos e pedagogias no interior da escola e fora dela.

Em detrimento de todo o contexto pós-moderno e considerando o experimento exposto, não é tarefa fácil, para os alunos do nível médio, em geral, apropriarem-se dos conceitos e sentidos da arte e do teatro como vetor de uma cultura mais elaborada. É necessário, pois garantir a elaboração dos Projetos Políticos nas

escolas e que estes identifiquem e fortaleçam pela arte e pelo teatro os processos capazes de permitir uma vivência de sentimentos, além da dimensão simbólica, que possam abranger todas as condições de aprendizagem.

3.4 C.E. Maria do Socorro Almeida

A experiência no Centro de Ensino (Médio) Maria do Socorro Almeida – CEMSA – onde a pesquisa de mestrado foi realizada toma como base e referência toda história cima relatada. Cheguei à escola ainda no primeiro semestre, no São João de 2009.

Quando saí do C.E. Liceu Maranhense estava muito desencantada. Como aquele trabalho pôde ser descartado como se nenhum valor tivesse? Passei cinco anos sem desejo de trabalhar com o teatro na escola, sem nenhuma prática de qualquer forma, somente cumprindo o horário escolar. Não tinha interesse em nada que a escola promovesse. Algumas vezes, uma das gestoras, provocava para realizar um trabalho “como no Liceu” – achando que estava agradando e me incentivando, só sentia raiva!

Em 2012, fiquei ausente da escola, em licença saúde para acompanhar minha mãe. Aquele tempo me fez refletir bastante sobre o que havia acontecido, em como transformar o processo de trabalho em algo que pudesse ajudar outros professores e a mim mesmo, pois, precisava reagir e realizar algo que me permitisse pensar sobre o que faria do futuro.

Concluí que precisa pensar em mim. Fortalecer meu organismo com mais arte – estar em cena (já havia voltado a cantar em coral, desde 2009) e conhecimento teórico sobre o meu fazer pedagógico e assim possuir mais argumentos para defender o meu trabalho. Assim voltei para a universidade para fazer uma especialização em filosofia e encontrei Nietzsche.

Quando retornei à escola em 2013, eu tinha mudado bastante e eles também. Eu havia sentido falta do lugar e das pessoas e percebi que eles, especialmente, os alunos haviam sentido a minha falta. O CEMSA não era mais para mim ao *porão do mundo*, e, entre eles, não havia mais o ambiente de violência e tráfico de drogas dos

primeiros anos, pois muitos alunos saíram ou foram transferidos da escola, por conta de um tiroteio realizado por traficantes contra o vigilante da escola que quase vitimou uma professora.

Neste novo ambiente havia cores – a escola estava sem as pichações, e eu podia perceber melhor as pessoas que ali conviviam. Encontrei um quadro de alunos com grandes expectativas para as aulas de Arte, pois haviam tido uma experiência com dança, dentro de um projeto de língua espanhola. A disciplina havia também conquistado maior reconhecimento com a definição de duas horas/aulas em todas as séries.

Readquiri o ânimo para apresentar a arte e suas formas como possibilidade de expressão e conhecimento mais próximo e familiar do que eles estavam acostumados a perceber. Este novo processo teve início com a desconstrução do modelo utilizado no Liceu Maranhense e o retorno ao princípio básico de disponibilizar a informação e o conhecimento geral sobre as artes aos alunos sem qualquer pretensão mais elaborada como ser um grupo de teatro ou realizar um festival. Essa possibilidade se tornaria uma meta a ser atingida se os alunos desejassem e seria um processo de construção, assim como no primeiro experimento realizado no Barjona Lobão.

A convite da professora de espanhol integrei, em 2013, o projeto *Abanico Cultural*, onde eram desenvolvidas as atividades de dança. Ao solicitar o projeto e perguntar pela metodologia, constatei que não havia nenhum registro. Pelo relato da mesma os alunos eram convidados a pesquisar sobre a cultura espanhola na forma de seminário e apresentar trabalhos artísticos (música, teatro ou dança) de um dos países que compõem este vasto universo, com destaque para a América Latina.

Na construção desta prática elaborei um projeto que foi apresentado para a escola e desenvolvido em parceria com os alunos. Penso que foi importante para os alunos este exercício. A escola se mobilizou para o projeto. Foi definido um horário que incluísse tempos livres para os ensaios dos alunos e para orientação dos trabalhos que foram apresentados no Teatro Zenira Fiquene, teatro particular, que foi alugado para o evento. Os trabalhos elaborados nesse projeto foram apresentados em outros espaços, inclusive em eventos da Secretaria de Educação do Estado ou em eventos parceiros como a feira do Livro de São Luís.



Figura 27 – Abanico Cultural (Teatro Zenira Fiquene). Cena: Toureador. C.E. Maria do Socorro Almeida (2013). Acervo Pessoal.



Figura 28 – Feira do Livro de São Luís. Apresentação de dança. C.E. Maria do Socorro Almeida (2013). Acervo Pessoal.

Entretanto, no ano seguinte (2014) a tentativa de ampliar o projeto para toda a escola e por caminhos que envolvesse aspectos sociais, políticos e ambientais,

assim como a perspectiva de avaliação do mesmo, não foi aceito pela professora de espanhol – a *dona* do projeto, nem pela escola que reconhece (e valoriza) a autoria individual da ação escolar.

Interessante perceber como o comportamento da gestão interfere nas ações pedagógicas. Quando defende ou não defende a permanência de um projeto na escola o faz por interesses particulares e não por interesses coletivos – é a amizade ou inimizade que faz com que projetos permaneçam ou acabem. Os projetos não fazem parte da escola, pois os gestores não são co-realizadores dos projetos pedagógicos, são apoiadores, às vezes nem isto. Se o projeto dá certo: ótimo, mas se não der certo a responsabilidade é do professor. Quando o professor sai da escola o projeto vai junto com ele.

A crítica ao projeto se estabeleceu, especialmente, na medida em que algumas atitudes reforçavam a visão espontaneísta da arte ou mesmo de arte como cópia (a aceitação de cópias de coreografias retiradas de pesquisa na internet), não havia preocupação por parte da responsável com o processo da experiência estética dos alunos, inclusive por não possuir formação para desenvolver este tipo de trabalho educativo. Sempre defendi e defendo que o trabalho com a Arte dentro da escola deve ser realizado por profissionais habilitados com formação na área. Um (a) arte-educador (a) não deve estar subordinado (a) a quem não conhece as pedagogias da área, e, uma vez que não houve consenso e nem bom senso, a parceria se desfez.

Em 2014, enfrentamos uma greve que conturbou o primeiro semestre do ano e somente em agosto pudemos organizar um plano de curso. Depois de iniciadas as aulas, e por influência dos estudos preparatórios e do curso de mestrado *Profartes*⁵³ que já havia iniciado, dois movimentos foram planejados no sentido de construir os processos de aprendizagem que, também, comporiam esta dissertação – o desenvolvimento de processos de aprendizagem priorizariam como elementos fundamentais: a criação artística e a experiência estética.

Criação Artística entendida enquanto característica universal, nos processos de pensar e elaborar, na relação íntima do artista/criador com sua obra, como processo anterior fundamental como afirma René Passeron (1997), a mente, a imaginação do

⁵³ Mestrado profissional em Artes, desenvolvido em rede, nas subáreas de Teatro, Música e Artes Visuais, através de um convênio entre a Universidade de Santa Catarina e a Universidade Federal do Maranhão.

artista; discutida e construída coletivamente enquanto “conduta apresentadora e instauradora da obra como presença para o outro”. (p.112). E a Experiência Estética como a fruição e a reflexão sobre o “produto” dessa criação e a de outros criadores dentro de um mesmo contexto.

Passeron afirma ainda, que a *estética* é um sentimento de prazer, “sensação que se contém nos prazeres [...] mas dialeticamente suscita o pensamento, enriquece a psique e dá a cada um sua visão de mundo” (p.104). Vale pensar que o processo de criação do aluno, assim como do artista, enquanto processo *poiético* – pensamento possível da criação – e *estético* – criação e produto, reedita-se a tensa e trágica aliança entre os dois princípios regentes da arte desde a Antiguidade – os *impulsos artísticos da natureza* – Apolo e Dionísio – representados na autoexpressão, na autoaprendizagem, na autorreflexão, na visão e percepção dialógica do mundo.

Nietzsche nos fala enquanto contextualiza a educação dos jovens em sua época:

[...] a educação está longe de ser totalmente instruir e informar, não é uma aprendizagem no sentido tradicional do termo, mas é, sobretudo fazer despertar os sentidos para elevação da cultura, quer dizer, afirmar a vida e o mundo na sua tragicidade; não se trata somente de conhecer mais e melhor o homem e o mundo, mas antes de impulsionar outras e novas possibilidades e aspirações naqueles homens que estivessem dispostos a isso [...] esta nova educação pressupõe que a vida somente está justificada como fenômeno estético, como formação de si, como cultura, como uma empreitada de destruição/criação que indica novos modos de pensar inusitados até então [...](NIETZSCHE, 2009, p.46).

O termo cultura aqui é empregado no sentido etnográfico que considera os processos da interação social, como também defende ANDRÉ (1998, p. 29) “maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”. Compreender a cultura como objeto de estudo e também como local da ação pedagógica significa, finalmente, captar a complexidade da cultura no interior dos contextos sociais e políticos da escola.

Iniciando de forma mais específica a pesquisa para mestrado, elaborei um processo de construção da experiência cênica com base no trágico nietzscheano, seguindo dois caminhos: mostra intitulada *ExperimentAÇÃO: vivências da Arte* e o exercício cênico *O Gol contra do Crack*. O experimento em questão foi um exercício inicial de pesquisa e prática teatral em sala de aula, e surgiu a partir de uma proposta

dos alunos de querer *formas novas* e para debater questões atuais e presente na realidade deles.

O processo de construção deste experimento da prática escolar com teatro, foi realizada, primeiro, por alunos da 2ª série do CEMSA – em 2014. Nas primeiras conversas o assunto e sobre a possibilidade de vivenciar o teatro, para construir narrativas sobre a realidade vivida, o assunto das drogas foi dominante, pois, elas estão presentes na vida deles tanto na área da escola, onde muitos estavam sendo cooptados pelo tráfico, quanto nas comunidades onde eles moram.

Lançada a ideia do experimento com o teatro, iniciamos um debate em sala sobre o assunto. Muitos relatos de casos cujos personagens eram familiares, amigos de infância e conhecidos envolvidos, mortos ou presos, em função do comércio das drogas ilícitas e do crime organizado. A cada história selecionávamos elementos que poderiam servir para os exercícios e jogos, considerando os personagens apresentados, os cenários e trajetórias apresentados por cada narrativa. Embora tenham afirmado que não consumiam, um ou outro afirmou já ter experimentado maconha. A maioria dos alunos referia-se ao comércio das “pedras”... Então concluí que o crack era a droga específica de maior circulação nas comunidades e na escola. Aprofundamos a pesquisa através do estudo do efeito biológico e comportamental dos consumidores desta droga – novos relatos foram realizados, com ajuda de movimentação cênica para *mostrar* a reação.

Nesse ínterim, encontrei o jornalista Paulinho Nó Cego, poeta e cordelista, vendendo e recitando, como de costume, seus cordéis no Centro Histórico. Para minha surpresa ouvi com bastante atenção o cordel “O gol contra do crack” (Anexo D) que faz uma analogia do futebol – era o ano da Copa do Mundo no Brasil – e a realidade dura pela qual passam nossos jovens. Logo pensei: é isso!

Na manhã seguinte, fiz várias cópias do cordel e levei-as para uma leitura em sala de aula. Em círculo, com um texto para cada dois alunos, lemos o cordel, cada aluno leu uma quadra com atenção voltada para o contexto da história. Fizemos uma segunda leitura observando além do contexto, a rima e a métrica que caracterizam a poesia de cordel. Nas duas aulas seguintes fizemos uma terceira leitura, numeramos as quadras e as dividimos em dois *coros*, meninos e meninas, com leituras alternadas, buscando expressar as intenções das falas. A aula terminou com a proposta de

transformar aquele texto num exercício de teatro, que foi prontamente aceito pela maioria, sendo a adesão voluntária. Dentre os 35 (trinta e cinco) alunos da turma 19 (dezenove) aceitaram a proposta.

Para muitos daqueles alunos aquele foi o primeiro contato com a poesia de cordel, com uma construção coletiva em teatro e com uma forma de aprendizagem que fugia do método tradicional dos seminários com conteúdos decorados, apresentando a possibilidade real de apresentar/ se revelar/ se colocar no mundo pelo teatro.

Nosso terceiro encontro foi marcado para um sábado, pela manhã, para realização da primeira oficina de trabalho. Durante a semana o tempo era pouco para realizar os jogos necessários para desenvolvimento das ações cênicas propostas pelo cordel e para interação dos personagens. Embora não tenha podido contar com todos os alunos, foram 03 (três) horas de atividade muito proveitosas. Esta etapa foi dedicada à iniciação e consciência vocal. Começamos com alongamento – despertar o corpo, exercícios de respiração – reeducando o corpo e usando o diafragma, aquecimento vocal – ressonância craniana, articulação e emissão sonora – projeção de voz. Na segunda parte lemos o cordel aplicando o que foi trabalhado, de forma individual e coletiva, observando a pronúncia e os sentidos das palavras. Nesse encontro foi definido que intercalaríamos o texto com falas feitas individuais, em duplas e em coro para dar maior expressividade para o texto.

No sábado seguinte, foi segunda oficina de trabalho dedicada ao corpo. Após exercícios de alongamento e aquecimento corporal, resgatei a memória dos casos contados por eles para extrair os personagens em uma improvisação. Primeiro eles pensariam nos gestos dessa pessoa que eles conheciam e estavam representando, depois circulariam todos pelo espaço disponível agindo como “se fosse o personagem” (SPOLIN,1979). Cada vez que ouvissem uma música proposta no início, parariam, observariam o espaço e uns aos outros, e depois seguiriam, observando e sendo observados. Aos poucos foram interagindo, por identificação de gestos, até formar grupos. Os personagens foram sendo definidos como: traficantes, evangélicas, garotas de programa, um casal de namorados, uma criança, uma drogada, duas fofoqueiras... Personagens presentes no cotidiano deles. Na progressão do exercício, cada grupo então realizou uma improvisação, considerando as experiências conhecidas, pensadas e socializadas no grupo sobre o tema proposto pelo cordel e pelos debates.

Depois das improvisações, analisamos os exercícios realizados e percebidos na interação dos personagens. Deste debate, extraímos a primeira cena do exercício, utilizando o método de Spolin (1979) tanto para definir o “onde” e o “que” na construção das cenas quanto para orientar as ações e a percepção dos alunos para seus personagens usando o “ponto de concentração” na elaboração desta prática.

A primeira cena assim se desenhou: Durante uma festa dois grupos rivais se encontrariam. Uma briga generalizada se formava, terminando com um dos traficantes morto. Pensada a cena que foi logo improvisada.



Figura 29 - "O gol contra do crack". Ensaio em sala de aula. C.E. Maria do Socorro Almeida (2014). Acervo Pessoal.

As outras cenas foram sendo compostas a partir da compreensão e da reelaboração desta primeira cena:

Cena 2 – o traficante “vitorioso” da briga toma conta do ponto do outro e todos ficam à mercê de um novo comando. Uma mãe manda o filho menor ir comprar *crack* levando um celular como moeda. A criança é cooptada pelo traficante.

Cena 3 – um traficante que pertencia ao grupo anterior de “comando” que foi “vencida” não prestou conta da droga que pegou e foi assassinado na frente da irmã que, por sua vez, é obrigada a assumir a dívida do irmão;

Cena 4 – a irmã, obrigada a pagar a dívida do irmão, torna-se viciada em o crack e morre de overdose no meio da rua, depois de ser discriminada e perambular pedindo ajuda.

As aulas seguintes foram para novas improvisações e ensaio mais intenso, nos horários destinados às aulas de arte e nos horários vagos, tendo em vista uma nova proposição que era apresentar o exercício no pátio da escola e não mais somente na sala de aula. A participação na mostra estadual de arte realizada pelo Convento das Mercês intitulada “À Mercê das Artes” representado a escola na área de teatro foi um novo desafio incorporado aos processos e às experiências. Tanto a mudança de local de apresentação quanto a participação na mostra foram decisões tomadas coletivamente.

Vale destacar e apontar a forma como as experiências comuns do cotidiano foram incorporadas à experiência estética, e estas ao processo poético de criação das cenas e da atmosfera do trabalho, onde a ação dos sujeitos criadores amalgamou experiências vivenciadas em universos culturais diversos, particulares, que ganhavam força, ao mesmo tempo, em que permitiu surgir uma “entidade coletiva” cuja “conduta criadora” foi capaz de apresentar e “instaurar a obra como presença para o outro” (PASSERON, 1997, p.109).

A apresentação na escola serviu como uma espécie de *ensaio aberto* e foi precedida de ampla divulgação e de ansiedade por parte dos alunos que neste dia não tiveram as aulas convencionais ficando concentrados em seus camarins improvisados em salas ociosas da escola. Destaco o apoio do setor pedagógico e administrativo da escola para a realização desta intervenção e também, para a participação na mostra estadual do Convento das Mercês.

No horário marcado, às 10h, após o recreio, alunos de várias turmas, liberados por seus professores se aglomeravam no pátio para ver uma representação teatral, realizada por alunos daquela escola para sua comunidade – fato bastante incomum, pois, em geral, as atividades de projeto ou ações pedagógicas não tinham lugar na própria escola, mesmo as realizadas por alunos da comunidade escolar.

Embora tensos e nervosos no início, a apresentação foi muito boa. Entremeadada ao texto do cordel havia músicas de Gabriel ‘o pensador’ e Linkin Park. Cada cena foi desenvolvida com verdade “cênica”, concentração e a responsabilidade de

quem domina ação porque a construiu; de quem conhece o processo porque é criador, de quem quer deixar uma marca e uma mensagem porque quer confrontar e transformar a realidade.

Foi grande o reconhecimento por parte dos demais alunos e grande parte dos professores. Alguns que inclusive mudaram o olhar sobre aqueles alunos que antes não conseguiam serem percebidos como pessoas, seres que existem e sentem além das fardas escolares que os nivela e rotula.

Sob o ponto de vista da pesquisa o trágico nietzscheano se apresenta na aprendizagem pelo fazer, que reuniu teoria e prática de forma complementar para uma construção cênica que parte da realidade dura e trágica, da experiência de vida, passa para o campo da ficção e se transforma em arte, retornando para a essa mesma realidade como reflexão e reflexo de uma realidade que pode ser mudada. Questionando e provocando o debate, apresentando a realidade, o cotidiano como conteúdo de aprendizagens.

A participação na mostra estadual *À mercê das artes* foi outra experiência exitosa. Uma apresentação melhor que a realizada na escola, com mais energia e concentração rendeu ao grupo o primeiro lugar de teatro no certame com direito a medalhas, troféu e fotos. Findadas as apresentações os alunos participantes avaliaram como positivo o processo e o resultado/produto com expectativas de novos exercícios. Os alunos da mesma turma que não participaram diretamente também avaliaram como positivo todo o trabalho acenando com a possibilidade de integrarem-se no futuro a outros exercícios.

Distante do teatro espontaneísta e/ou religioso, esse foi o primeiro encontro com o teatro de uma forma mais elaborada, realizada por alunos, que o CEMSA participou. O impacto desejado era o de confrontar os alunos (e a escola) com as múltiplas possibilidades do fazer pelo teatro, a possibilidade de realização e impacto na plateia – que poderia ser simbolizada pelo desejo de também fazer (se eles podem, eu também posso!).

O questionamento que se seguiu a essa experiência foi: - por que somente eles? Assim propus a Mostra *ExperimentAÇÃO: vivências em Arte*, como segundo experimento dentro da proposta do trágico para ser realizado, também, como preparação

para realização do experimento final da pesquisa. Esta mostra foi realizada como trabalho final do ano letivo de 2014, envolvendo apresentações artísticas, em parceria com a professora de Língua Portuguesa e a professora de Sociologia.

As apresentações foram definidas em função dos conteúdos abordados nas séries, para realização em três dias distintos na forma de *saraus* como segue: turmas de primeira série – Sarau Popular: artes ancestrais, cultura popular, arte e sociedade, mostra de vídeos⁵⁴ sobre solidariedade, segunda série – Sarau Romântico: Renascimento e Romantismo na arte, música, dança e teatro do período com releituras e incursos na atualidade, terceira série – Sarau Modernista: Modernismo, releituras e exercícios de livre expressão a partir das primeiras vanguardas artísticas.

Cada turma foi dividida em grupos e para cada grupo definido uma parte do tema gerador da série. Foram apresentados vídeos e filmes que ambientavam a época, sob o ponto de vista histórico e por afinidade foram sendo escolhidas as apresentações dos grupos⁵⁵.

Estes dois momentos do ano de 2014 foram preparatórios para a realização da prática que tinha por objetivo incluir o teatro como prática pedagógica no CEMSA. De um lado, as experiências individuais do *fazer* artístico contextualizado, que propiciam o encontro com a Arte e provocam a curiosidade e o desejo nos alunos. De outro lado, a experiência coletiva de *apreciar*, vivenciar e familiarizar-se com um elemento tão presente e, ao mesmo tempo, tão distante de um sentir verdade, quando se emprega todos os sentidos.

⁵⁴ Vídeos produzidos com pessoas carentes para o projeto “solidariedade” de autoria da professora de sociologia Inês Castro, que arrecadava alimentos e roupas para distribuição no Natal para famílias no entorno da escola.

⁵⁵ Planejamento (Apêndice A).



Figura 30 - Jogo. Construção de Personagem. C.E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal.

As condutas que se instauraram nestes experimentos pedagógicos pelo *fazer/contextualizar/apreciar/refletir* artístico do teatro, e a partir deles “como exteriorização de uma maneira de ver o mundo, a partir de valorações, pensamentos e condicionamentos que pertencem à história pessoal do sujeito [...]” (ZIELINSKY, 1997, p.110), permitiu-nos redimensionar o espaço escolar, o tempo e o contexto da aprendizagem em geral e, especificamente em Arte, considerando-se os variados processos possíveis de aquisição do conhecimento, permite atingir objetivos mais amplos e complexos.

O ano letivo de 2015 iniciou com grandes possibilidades de realização sob o ponto de vista de realização de um bom trabalho com o teatro. A escola havia realizado boas experiências com a Arte no ano anterior estava em curso uma formação geral para os educadores onde seria possível socializar a pesquisa em curso e debater sobre o fazer didático-pedagógico na sala de aula, e haviam chegado à escola os livros didáticos, selecionados no ano anterior e que serviriam de importante fonte de pesquisa e contextualização para os alunos. Foi a primeira vez que o componente curricular participou do programa Nacional do Livro Didático e estes se caracterizam como único material escolar disponibilizado pela escola para subsidiar o trabalho docente. O livro atuou como suporte para os estudos e como fonte de pesquisa.



Figura 31 - Jogo. Construção de cena. C.E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal.

Considerando estes pressupostos, o planejamento para as aulas de Arte evidenciaram estes elementos, priorizando o teatro como principal linguagem com perspectiva de realização de um festival de teatro – o Festival Evoé! (Apêndice B).

Os conteúdos das seis turmas, duas de cada série, foram distribuídos conforme os assuntos relacionados às necessidades observadas nas primeiras aulas, adaptando o livro didático⁵⁶ para as necessidades do processo e dos alunos. Embora exista um “rol de conteúdos” estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação, ele não é seguido neste processo porque está completamente em desacordo com as pedagogias da arte e é uma tentativa de uniformizar o ensino da Arte.

Assim, apresentei um roteiro de execução da pesquisa final com o trágico nietzscheano como proposição pedagógica, que agora descrevo, e que serviu de

⁵⁶ “Arte em Interação” (IBEP) dos autores Perla Frenda, Tatiane Cristina Gusmão e Hugo Luis Barbosa Bozzano que foi adotado para a rede pública estadual para o triênio 2015/2017 dentro do programa PNLD/MEC (Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação).

orientação ao corpo pedagógico da escola, organizado por fases de execução como segue abaixo:

Fase 1: Promover a sensibilização, a familiarização, a inserção na cultura local dos alunos, por meio de Ações Culturais na Escola e fora dela na perspectiva da fruição crítica em arte, especialmente, teatro. Nesta fase foram planejados encontros/palestras com profissionais ligados a Arte, ida ao teatro e à Feira do Livro da cidade. Esta fase acontece ao longo do processo não tendo um período definido.

Durante o ano, tivemos uma palestra sobre arqueologia, a apresentação didática de um grupo de choro com professores da Escola de Música do Estado, a realização das festas juninas, a visita à Feira do Livro, com recursos angariados pelos próprios alunos. Porém, a principal experiência estética, que contribuiu de forma substancial para a pesquisa foi assistir ao espetáculo “Entre quatro paredes”, texto de Jean Paul Sartre, encenada pela companhia Direto da Fonte e dirigida por Charles Melo, na Sala SATED, na qual participaram s alunos da 2ª e 3ª série.



Figura 32 – Ida ao teatro. Espetáculo "Entre quatro paredes" – Direção Charles Melo (2015). Acervo Pessoal.

A familiarização pela participação enquanto espectadores tem neste contexto uma experiência de grande importância, pois proporciona outro olhar sobre a história contada. Foi bastante significativa, também, porque a ida ao teatro deslocou o eixo de aprendizagem da escola para outro espaço e para outra forma, na medida em que aquilo que era só contado ou lido, naquela ocasião poderia ser visto, confrontado e questionado. Para alguns, aquela foi o primeiro contato com atores profissionais.

É importante, também, observar as condições de aprendizagem: os alunos foram convidados e voluntariamente se despuseram a ir – não havia obrigação de relatório, pontuação ou nota – o compromisso era recontar a história que conheceram. Os ingressos foram comprados pela professora, a preço de meia entrada e o transporte ficou por conta de cada um, alguns alunos, inclusive, foram acompanhados por familiares. A ida ao teatro aconteceu depois de alguns exercícios com a dramaturgia, por parte das turmas de 2ª série e de improvisação e criação de cenas pelas turmas de 3ª série – já havia certa maturidade para assistir a um espetáculo profissional, mais denso.

Fase 2: Desenvolver o processo de construção do experimento com conteúdos, metodologias definidos numa sequência progressiva, envolvendo elementos que fundamentam e promovem a pesquisa e o experimento estético pelo teatro, cito: trabalho em grupo, atividades coletivas (seminários, exibição de vídeos, audições musicais), ensaios e apresentação pública.

Os conteúdos foram definidos em três grupos, identificados por série, conforme o grau de necessidade percebido em atividades diagnósticas. As outras linguagens, o Cinema, a Música, a Poesia, a Dança e as Artes Visuais, foram incluídos e desenvolvidos, no contexto do estudo e aprendizagem, para o teatro, como elementos transversais e motivadores da criação artística. O tempo definido para esta fase foi três meses.

Turmas da *primeira série* (103 e 104): conteúdo geral – Culturas Ancestrais e Teatro Grego com destaque para a poesia e a música produzida por estes povos. Conteúdo específico: o corpo brincante, presente nos rituais de todos os povos e desenvolvidos na forma de jogos até a construção cênica do teatro grego.

A turma 103 não demonstrou muito interesse em realizar as atividades. Na verdade não demonstrou interesse para quase nada, em nenhuma matéria escolar,

havendo, inclusive evasão, naquele ano. Contudo, dentre as quatro equipes formadas para pesquisa, duas realizaram as atividades de pesquisa sobre os indígenas Kayapó e Guarani-Kaiowá, mas, não apresentaram o exercício cênico. A tentativa com os jogos sofreu grande resistência. Diante da necessidade de um trabalho mais específico com esta turma, que demandaria mais tempo e atenção, em detrimento dos demais, optei por desenvolver somente as pesquisas.

Com a turma 104 realizamos exercícios simultâneos de pesquisa e jogos. A pesquisa girou em torno de culturas indígenas do Brasil. Em grupo pesquisaram culturas indígenas das cinco regiões brasileiras. De cada região escolheram uma etnia e desta etnia um mito. As apresentações das pesquisas aconteceram na forma de seminário tradicional onde foi apresentando, como leitura, o mito que seria transformado em exercício cênico.



Figura 33 - Jogo. Turma 104. Construção de cena e definição de personagens. C.E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal.

Os jogos foram combinados para serem desenvolvidos em dois sábados, como aulas extras, pois durante a semana as aulas acontecem em horários separados. Solicitei que fizessem uma lista de jogos e brincadeiras. No sábado, em uma sala com poucas cadeiras, propus alguns exercícios de alongamento, escolhemos para

aquecimento o jogo “coelho na toca”. Formamos dois grupos de jogadores, enquanto um jogava o outro observava. Fiz perguntas sobre o comportamento de cada jogador e como eles percebiam o próprio corpo durante o jogo e como eles observavam o corpo do outro quando estavam de fora do jogo.

Depois desta conversa perguntei como eles imaginavam a relação do indígena com a natureza e o comportamento deste corpo nas ações descritas nos mitos Arara da criação do mundo e do mito Ticuna de criação dos seres humanos que haviam sido escolhidos para serem representados. Como é um vôo de uma Arara? Como seria um Homem/Arara? Como seria um “nascimento a partir da Terra”? Estas provocações deram a dinâmica do exercício de expressão corporal, acompanhado pela música instrumental de Ray Linch⁵⁷.

No segundo sábado rememoramos o exercício anterior e acrescentamos o sistema Spolin com o *onde*, o *que* e o *quem*. Deste jogo surgiram os personagens, as cenas e um pequeno roteiro, inspirado na pesquisa, que foi utilizado para indicar ações dentro do próprio jogo. Foram construídas quatro esquetes: “O sono do deus”, “Instalação do mau”, “Quebra do mundo” e “Vôo Arara”. Cada sábado contou com cerca de dezenove alunos, e uma carga horária de oito horas/aula. Assim foi criada a espinha dorsal do exercício cênico da turma 104 que foi lapidada nas aulas seguintes.

As turmas de *segunda série* (201 e 202): conteúdo geral – história do Teatro – Antiguidade (Egito, Mesopotâmia e Grécia apresentados através de mitos), Renascimento (correspondendo a textos dramáticos do século XVI ao XVII), Romantismo e Realismo (histórias ambientadas no século XIX e início do século XX apresentadas através de filmes). Os estudos foram realizados a partir do contexto histórico na forma de seminário com a apresentação de exercício cênico.

⁵⁷ Música 6 do Álbum “Nothing Above My Shoulders but the Evening” (1993).



Figura 34 – “A Caixa de Pandora”, turma 201. Exercício Cênico/ Mitos - Caracterização. C.E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal.

Na Antiguidade a escolha dos mitos foi livre e as representações foram: “Ísis e Osiris”, “Gilgamesh”, “Caixa de Pandora”, “Hércules” e “Fúria de Hera”. Não houve preocupação com qualquer técnica, deixando as observações para serem feitas na análise dos exercícios.

Para continuação dos estudos, assistimos ao filme “Shakespeare Apaixonado” de John Madden para ambientar o período histórico, conhecer um pouco mais a obra “Romeu e Julieta” de Shakespeare e conhecer mais sobre a história do teatro. Para o estudo deste período e os seguintes foram disponibilizados vários textos e para cada período histórico eram formados grupos de pesquisa.

Foram formados quatro grupos em cada sala e cada grupo escolheu um texto para análise dramática e leitura dramática nos textos da Renascença e adaptações de cena dos filmes que correspondiam ao Romantismo e Realismo. Destaco que estes conteúdos correspondem a períodos históricos a serem estudados nesta série. Contudo, não foram estudados os conteúdos específicos das artes visuais ou música como apresenta o rol de conteúdos do Estado para as escolas de Ensino Médio. Estas linguagens foram transversalizadas no exercício final.



Figura 35 - "O Auto da Alma", turma 201. Leitura Dramática com Caracterização. C.E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal.

A turma 201 estudou “O Auto da Alma” de Gil Vicente, “As Eruditas” de Molière, “Rei Lear” e “Comédia dos Erros” de William Shakespeare. A turma 202 estudou “O Auto da Barca do inferno” – Gil Vicente, “O Doente Imaginário” - Molière, “Hamlet”, “Otelo” de William Shakespeare. Pela carência de tempo e por desejo dos alunos participantes os exercícios não foram compartilhados – uma turma apresentando para a outra - contudo, outros alunos puderam individualmente, assistir por convite de cada grupo.

Nesta fase foi possível registrar, por meio de aparelhos celulares, o desenvolvimento dos exercícios. Destaco a relevância da leitura – individual e coletiva – dos textos dramáticos, dentro de suas características de estilo, gênero e época, como um componente a mais de imersão na cultura mundial, pois não foi acordada a realização de adaptações ou atualizações dos termos e/ou expressões utilizadas pelos autores. A própria “estranheza” que os termos utilizados provocava, durante a leitura e a audição serviam de referência para compreender os contextos históricos, sociais e culturais.



Figura 36 – "As Eruditas", turma 202. Leitura Dramática. C.E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal.

No estudo do Romantismo e do Realismo não foram disponibilizados textos, e sim, filmes com história que reportavam ao período histórico, frutos de adaptações de livros ou não. O cinema foi a fonte de contextualização e apreciação estética. Esta opção decorre da carência de material no acervo docente e da perspectiva de aproximação e interseção com esta forma de arte. Aos grupos foi proposto que se reunissem extraclasse para assistir ao filme e deste recortassem cenas que pudessem oferecer à plateia uma ideia da história.

Depois da apresentação das cenas era lida uma sinopse elaborada pelo próprio grupo. A turma 201 estudou os filmes “O Garoto” de Charlie Chaplin, “Como água para chocolate” de Alfonso Arau, “O Conde de Monte Cristo” de Kevin Reynolds e “Tess” de Roman Polanski. A turma 202 estudou “Tomates verdes fritos” de John Avnet, “O Circo” de Charlie Chaplin, “Minha amada Imortal” de Bernard Rose e “O Piano” de Jane Campion.

Cada etapa de pesquisa e estudo durava em torno de duas semanas. O cinema entra como elemento agregador de valores, pois era uma linguagem mais familiar, ambientava a história e contribuía com elementos visuais que incentivaram e

provocaram a busca de soluções cênicas, ao contrário de incentivar a cópia ou embotar a criatividade.

Como primeira atividade as turmas da terceira série (301 e 302) foram convidadas a realizar uma representação cênica. Rememorando o exercício com o cordel, eles mantinham a expectativa de falar de temas atuais, que reportavam a instâncias da vida que soasse familiar.

No primeiro exercício, a turma 301 escolheu o tema da homofobia e a 302 o tema da Redução da maior idade penal. Depois de feitas as pesquisas os grupos, cada um na sua turma, apresentou como o resultado simulando um júri ou fórum onde as opiniões divergentes eram apresentadas e debatidas. Ao final, parte da plateia estabelecia o veredito levando em consideração o desempenho das partes, representadas pelos personagens em cena. Como resultado do julgamento um homofóbico, confesso, foi absolvido na 301 e a idade penal foi reduzida no exercício da 302.

Os resultados destes dois exercícios fizeram com que eles percebessem, pela brincadeira, pelo jogo, a importância de construir uma argumentação forte para tudo na vida, perceber o poder do convencimento e que, às vezes, não basta ser justo para existir a justiça.

Na segunda fase, para as turmas de 3ª série (301 e 302) ficou o teatro contemporâneo e suas formas. Como primeira atividade, então, propus pensar o teatro como construção de narrativas, como possibilidade contar uma versão própria sobre temas da atualidade e sobre as próprias experiências. Para preparar o universo de possibilidades de narrativas assistimos ao filme autobiográfico “O Contador de Histórias” de Luiz Villaça. Debatemos, analisamos o filme e decidimos elencar os temas que mais os provocava naquele momento e sobre os quais gostariam de falar. Os temas elencados foram: violência, maior idade penal, violência contra a mulher, direitos humanos, política e corrupção.

Em seguida, divididos em quatro grupos, foram pesquisar as formas contemporâneas de teatro usando como fonte de pesquisa o livro didático (capítulo: 5 – linguagens do corpo, corpo transgressor e visões sobre o corpo; capítulo 6 – arte e violência, os olhares da guerra; capítulo 7 – arte, censura e resistência; capítulo 9 – cultura; recepção e interação) e vídeos da internet (Youtube). Paralelamente, cada grupo

recebeu um filme que tratava dos temas propostos e outros temas para análise e apresentação de sinopses e cenas. Após as pesquisas os alunos decidiram realizar as apresentações na forma de esquetes ou em trabalhos com dança-teatro.

Dentro dessa continuidade do debate sobre os temas escolhidos, selecionei alguns filmes que foram divididos da seguinte forma: turma 301 – “Olga” de Jayme Monjardim, “O Violino Vermelho” de François Girard, “Um Violinista no Telhado” de Norman Jewison e “O fabuloso mundo de Amelie Poulain” de Jean-Pierre Jeunet. Turma 302 - “O Último Rei da Escócia” de Kevin Macdonald, “Across the universe” de Julie Taymor, “Lanternas Vermelhas” de Zhang Yimou, “Dançando no Escuro” de Lars von Trier. Todos estes filmes foram premiados com Oscar (prêmio máximo do cinema americano), mas são de diferentes origens e representam estéticas diferentes e formas diferentes de contar histórias, diretamente influenciadas pelas culturas a que pertencem seus diretores, autores e atores.

De cada filme, o grupo extrairia um novo tema que pudesse dialogar com o tema inicialmente elencado pelo grupo para, juntos, definirem um roteiro de esquetes ou que consubstanciar o exercício pensado. Assim, os grupos escolheram como novos assuntos, respectivamente: turma 301 – amor e política, história e solidão, tradição, sonhos e história de vida. Turma 302 – poder e direitos humanos, amor livre e direitos civis, gênero: feminino, esperança/superação/sacrifício. Esta foi a base das esquetes e exercícios da terceira série.

Fase 3: Escolher um exercício realizado (ou texto) para se tornar um trabalho para ser apresentado à comunidade escolar. A turma 104 escolheu realizar os dois exercícios se subdividindo em dois grupos.

Nos grupos todos respondiam por todas as tarefas, tendo duas coordenações com dois alunos cada. Realizaram novas pesquisas sobre pintura corporal e adereços. As aulas subsequentes eram destinadas a ensaios adicionais até a apresentação.

As turmas de 2ª série redefiniram as funções segundo as aptidões observadas no processo: elenco (representação), direção (coordenação do grupo), cenário (concepção plástica), figurino (caracterização), sonoplastia (efeitos sonoros e/ou temáticos), produção (divulgação e venda/troca de ingressos). Os ensaios aconteciam nos horários das aulas de Arte, em horários extras e em turno prolongado, no vespertino.

As turmas de 3ª série mantiveram os quatro grupos, ensaiando dentro dos horários das aulas de Arte. Nesta fase os grupos apresentaram uma desmotivação natural de quem deixa a escola. Já havia passado as provas do ENEM⁵⁸, aproximava-se o final do ano letivo e o encerramento das suas participações na escola.

A divulgação e venda de ingressos – as apresentações foram realizadas no pátio da escola, entretanto, este não comporta todos os alunos. Assim, para organização da mostra (e da escola) foram disponibilizados 100 (cem) ingressos por apresentação para serem adquiridos pelos alunos e/ou familiares dos alunos participantes a um valor simbólico a ser combinado com os grupos. É importante destacar que a participação como público é facultativa e serviria como termômetro e elemento de avaliação do desempenho dos grupos e do projeto.

Fase 4: Realizar evento cultural – Festival Evoé⁵⁹!



Figura 37 – Festival Evoé! Cartaz confeccionado pela aluna F⁶⁰ (2015). Acervo pessoal.

As apresentações iniciavam-se às 10h da manhã. No dia da sua apresentação a turma ficou a sob a responsabilidade da professora coordenadora por toda manhã –

⁵⁸ Exame Nacional do Ensino Médio. Acesso ao ensino Superior.

⁵⁹ Saudação de alegria (bacante) ao deus Dioniso, símbolo universal do teatro. Expressa entusiasmo, exaltação e intensa alegria.

⁶⁰ Os alunos serão identificados pelas iniciais pois, trata-se de alunos menores de idade.

sendo liberadas das aulas. Os alunos que foram assistir aos espetáculos foram liberados, após o intervalo, mediante apresentação do ingresso ao professor em sala.

O Festival foi realizado em 02 (dois) dias, 21 e 22 de dezembro de 2015. Primeiro dia: “Paixão Proibida” (encenação da turma 201) inspirada no filme “Como água para chocolate”; e, Esquetes da turma 301: “Obsessão” (a figura feminina como objeto da sociedade – ação cênica), “Busca da vida” (retratos da violência contra a mulher – gestos, narrativa e coro), “Olga” (retratos da ativista – narrativa, coro e ‘tableaux vivant’).



Figura 38 - Festival Evoé! "Maldito Trem", turma 202. C.E. Maria do Socorro Almeida (2015). Acervo Pessoal.

No segundo dia apresentaram-se: a turma 104 – mitos indígenas Arara e Tucano (representação cênica), a encenação “Maldito trem” (turma 202) inspirada no filme “Tomates verdes fritos”; e, Esquetes da turma 302: “Homofobia” (representação), “Programa de TV” (sexismo e violência contra a mulher), “Pedrinhas” (representação), “Sonho” (teatro-dança). Vale ressaltar que todas as apresentações aconteceram no formato do palco italiano e foi, também uma escolha deles; teve a participação dos

alunos desde a organização do espaço – que inclui colocação das cortinas e cadeiras – até orientação do público e desmontagem do espaço cênico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESVELAMENTO

Ao produzir esta narrativa, considerei as experiências dos alunos na sua incursão pelo universo do teatro, mediada pelos processos educativos e as possíveis consequências advindas desta interação para a vida de cada educando, para a aprendizagem como revelação, com perspectiva de futuro e para a construção de uma sociedade mais tolerante, mais democrática e, conseqüentemente, mais justa.

Estamos hoje, expostos a várias situações, que acabam por se transformar em experiências (tornando-se inesquecíveis) que geram um aprendizado magnífico ampliando nossos horizontes “mínimos”. E recentemente nós passamos por uma inesquecivelmente transformadora (Alunos da 1ª série do Liceu Maranhense, 2007).

Apresentei a filosofia de Nietzsche e a pedagogia do teatro como possibilidade de concretização da educação trágica no Ensino Médio, proposta pelo filósofo como experiência estética e experiência de vida. O aluno D. A. S (turma 302), descreve sua experiência com o teatro como motivacional, porque foi realizada com “muita dedicação, determinação e estudo”. E ainda acrescenta:

[...] aprendi a dar mais valor ao próximo, porque a gente sozinho não consegue nada, tem que ser em grupo unido, social. **Aprendi errando** um pouco. Analisei os outros grupos, tinha uma **força** imensa nos grupos [...] (D.A.S, 2015) **Grifo nossos**.

Este relato colabora para a compreensão da experiência trágica a partir da prática docente que inter-relaciona teoria e prática, concebida como jogo dialógico dos instintos artísticos apolíneo e dionisíaco – com predominância do segundo – e como vontade de potência.

Ao interagir e construir, gradativamente, seu aprendizado em teatro os alunos do C.E Maria do Socorro Almeida, assim como anteriormente os alunos do C.E. Liceu Maranhense e C.E. Barjona Lobão participaram de experiências que agregam outras aprendizagens e possibilidades de despertar a capacidade criadora, a consciência estética e fundamentar a compreensão do mundo, numa perspectiva de autoconhecimento.

Na apresentação vista, enquanto objeto de criação do teatro, o aluno, criador, experiência em sua ação ao mesmo tempo em que suscitar a experiência através

dela para o outro, como pode ser observado nos depoimentos abaixo sobre a experiência com o teatro:

Foi inovadora a energia do personagem em mim (Aluno A.G – turma 202).

Foi muito bom. Senti de uma forma agradável o peso da responsabilidade e me senti ansiosa por ver uma coisa tão espetacular, de ver o “meu” trabalho fazer parte do teatro (Aluna F.L.S – turma 201).

Foi muito gratificante para nós, pois aprendemos o significado de atuar, de viver e de aprender a alegria do teatro. Sentimos um pouco de nervosismo no começo, mas quando entramos no personagem, aí tudo ficou bem (Alunos I. M e F.H – turma 301).

Foi ótimo. Uma sensação de bem estar e alegria. Senti uma coisa que se chama felicidade (aluno A.S.S – turma 302).

Nietzsche nos coloca, pela educação trágica, frente a frente com a criação de um sentido de vida e de valores que orientam nossa ação no mundo. Embora afirme que esta condição educacional não seria encontrada em todos os homens, pois exigiria mais do que uma receptividade amistosa (“passiva”) na medida em que é “esforço, elevação [pela cultura], superação de si”, ele apresenta, também, a educação como autoformação e que este objetivo extrapola “as esferas de atuação dos estabelecimentos de ensino e que faz da cultura uma atividade para toda a vida” (NIETZSCHE, 2009, p. 46).

Foi possível neste relato de pesquisa, também, conhecer e compreender o contexto da Escola Pública, como instituição capaz, de protagonizar as transformações sócio-políticas necessárias na contemporaneidade. O depoimento de um ex-aluno do C.E. Liceu Maranhense (2008), Jefferson Horley⁶¹, sobre sua experiência com o teatro no Ensino Médio sintetiza essa possibilidade quando ele afirma que:

Foi uma experiência incrível que me permitiu ter contato com essa arte e até mesmo aprimorar algumas habilidades que nem eu mesmo sabia que eu tinha e que, desde então, venho trazendo comigo. A professora Cláudia tem um diferencial que é a preocupação em não só ensinar a teoria, mas de ter certeza que os seus alunos conseguiram assimilar o conteúdo teórico através das práticas. Isso faz com que os alunos se apaixonem pela arte, pois, ela sempre se preocupou em fazer todas as atividades serem bem dinâmicas e interativas. Um outro ponto que foi bem importante foi a forma como ela conduz a disciplina e as oportunidades que ela criou para que os alunos

⁶¹ Mestrando em Oceanografia (PPGOceano)/ Graduate Student-Oceanography (2016).

mostrem o que apreenderam através de eventos culturais que envolveram toda a comunidade escolar (2016).

É necessário, pois identificar com urgência o alinhamento das práticas pedagógicas com a realidade e com o que determinam as legislações educacionais vigentes, tanto a nível estadual quanto federal para que as possibilidades de desenvolvimento e emancipação individual e coletiva não permaneçam como posturas político-educacional de alguns poucos educadores. Uma educação para a vida é a ideia defendida pelas teorias e legislações atuais para a educação no Brasil, mas, que ainda não se concretiza na rotina das escolas públicas.

Aprofundo este pensamento vislumbrando que há a necessidade de uma mudança [radical] do paradigma educacional, um deslocamento do eixo centrado no ensino – como instrução – para o eixo da formação cultural. Em outras palavras, as escolas deveriam deixar de ser estabelecimentos de ensino para se tornar *estabelecimentos de cultura*, como apontou o próprio Nietzsche na Quarta Conferência da Basiléia (1872).

O filósofo faz a distinção entre os dois tipos de estabelecimento afirmando que em um a educação forma para as necessidades imediatas da vida e a outra educação forma para a cultura, para se posicionar como parte da natureza, entendida como uma “ingênua metafísica” e adverte:

Se vocês querem guiar os jovens no verdadeiro caminho da cultura, abstenham-se de romper a relação ingênua, confiante e, por assim dizer, a relação pessoal e imediata que ele tem com a natureza: é preciso que a floresta, o rochedo, a tempestade, o abutre, a flor solitária, a borboleta, a campina, a encosta da montanha, cada uma dessas coisas fale a sua linguagem; é preciso que ele se reconheça nelas como em inumeráveis reflexos e cintilações dispersos [...] então experimentará inconscientemente a unidade metafísica de todas as coisas na grande metáfora da natureza, e assim se acalmará com o espetáculo de sua eterna permanência e de sua necessidade (NIETZSCHE, 2009, P.122-123).

A Escola brasileira, apesar da legislação vigente, embora faça parte de um sistema cultural, pode ser incluída na primeira descrição do filósofo alemão pois, apesar de raras e inequívocas tentativas, reproduzem o que está estabelecido e até certo ponto cristalizado entre nós: uma educação uniformizada, servil, de preparação e qualificação para o mercado de trabalho.

Como reflete Nietzsche sobre os *liceus*⁶² de sua época:

[...] uma educação rápida, para se tornar logo um ser que ganha dinheiro [...] não se atribui ao homem senão justamente o que é preciso de cultura no interesse do lucro geral e do comércio mundial [...] negando toda e qualquer possibilidade do “nascimento do homem verdadeiro” e de “vontade consciente” (NIETZSCHE, 2009, § 6, p.216-217).

Assim, constitui-se tarefa, urgente, da Escola pensar a sua prática diante da diversidade e da multiplicidade de saberes e valores que convivem e se conflitam na sociedade atual. Para o Ensino Médio, o primeiro passo deveria ser repensar sua função ou suas funções na atualidade, uma vez que falamos de uma sociedade plural, sua importância e os meios de garantir, promover, preservar e/ou reconstruir as culturas existentes diante da fragmentação, dos novos signos, causas, ansiedades e vocabulários da contemporaneidade.

Acredito que uma escola como estabelecimento de cultura se construiria com base na centralidade da Arte – seus conteúdos, suas linguagens e pedagogias, afinal as artes estão presentes em todos os momentos da existência humana e contam sobre este percurso histórico por diferentes narrativas e pontos de vista – com perspectiva alinhada à ideia de Cultura e multiculturalismo⁶³; e, fundamentada na experiência trágica – dialógica, de autoformação e vontade de potência – enquanto processo pedagógico.

Entretanto, realizar essa transformação da escola pública de Ensino Médio com base nesse paradigma de estabelecimento de cultura seria um grande desafio que esbarraria no conservadorismo muito presente entre os gestores de educação no âmbito da Secretaria e das escolas, na resistência de muitos professores em relativizar *seu*⁶⁴ tempo e conteúdos, com o discurso recorrente de que o método tradicional é eficiente e

⁶² Ginásios Alemães. Correspondente ao Ensino Médio.

⁶³ Cultura como todos os saberes e fazeres humanos e multiculturalismo referindo-se à diversidade e à convivência dessas diferentes culturas no mundo globalizado.

⁶⁴ Nas relações estabelecidas informalmente na rotina da escola, o tempo definido para as aulas de determinado componente curricular pertencem ao professor, e não à escola. As disciplinas tradicionalmente consideradas mais importantes continuam tendo mais horas/aulas e os professores lutariam para manter essa posição, pois, possuem menos turmas que os demais. No Liceu Maranhense, em 2004 e 2005, tentou-se uma reforma interna que redimensionasse os horários, na tentativa de garantir mais horários para Arte, Filosofia e Sociologia, alinhamento de conteúdos foi proposto, onde as áreas de conhecimento – Linguagens, Humanas e Ciências da Natureza – definiriam conteúdos macros, por série, para serem trabalhados durante o ano. Como seria necessário desconsiderar alguns conteúdos específicos por disciplina, os professores de Ciências da Natureza resistiram e não houve a reformulação. Assim, pleitear mais horários para Arte, por exemplo, durante a semana ou mesmo no cômputo geral se constitui, como no passado, uma luta por mais poder no interior da escola.

basta, assim como, a desconfiança das famílias que esperam ver seus filhos empregados ou na universidade e cobram estes resultados da escola.

Contudo, estas questões não invalidam essa possibilidade de superar a visão programática e técnica sobre a educação e o conhecimento, onde uma ação providencial seria, inicialmente, educar os educadores para os desafios educacionais propostos pela pós-modernidade, como analisam Morin, Ciurana e Motta (2003) ao tratar do pensamento complexo como método de aprendizagem no mundo globalizado.

O conceito de tragédia, situando-a como consciência do inacabamento que faz parte da natureza humana e como reflexão do saber, do conhecimento e da aprendizagem na contemporaneidade que se encontra “no meio do jogo do dizível e do indizível, entre o fragmento e a totalidade, entre o que pode ser classificável e delimitável e aquilo que impossível delimitar [...]” (p.32) identificando que este é um problema que deve ser incluído nos debates sobre a educação na contemporaneidade para superação das dicotomias, como aquela que separou arte e ciência, por exemplo, inferindo que:

O método, ou o pleno emprego das qualidades do sujeito, supõe a presença inevitável da arte e da estratégia do pensamento complexo. A ideia de estratégia une-se à de álea [jogo]: álea no objeto (complexo), mas também no sujeito (dado que ele deve tomar decisões aleatórias e utilizar os áleas para progredir). A ideia de estratégia é indissociável de arte. Arte e ciência excluíam-se mutuamente na paradigmática clássica. A arte é hoje indispensável para a ciência, visto que o sujeito, suas qualidades, suas estratégias, terão nela um papel cada vez mais reconhecido e cada vez maior (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p.32).

Este amalgama também é encontrado nas suspeitas de Nietzsche, contudo ele enfatiza a necessidade, na contemporaneidade, de deixar fluir o Dioniso aprisionado pela moral, pela supremacia da razão (e da ciência) em cada um de nós. A proposta nietzscheana sugere o êxtase dionisíaco como forma de redenção e desatamento de dos nós através da arte para os jovens como possibilidade de emancipação e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Este entendimento contemporâneo da importância da arte para educação na era planetária reverbera, da mesma maneira afirmativa, na concepção da educação trágica e na ideia da escola vista como espaço de cultura. A escola dos nossos dias deveria ser, portanto, aquela onde todos os componentes curriculares considerassem os

processos de criação inerentes a arte ou ao teatro, nosso caso, como experiência construtora do conhecimento disponível a todos os educandos, a fim de torná-los “guerreiros e heróis”, também no mundo real, pessoas capazes de “aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho” (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p.18), amalgamando teoria e prática, arte e ciência, Dioniso e Apolo, sem hierarquização, na vida individual e social.

E, ao mesmo tempo, considerando as realidades e a cultura dos discentes destruindo a marteladas a linearidade e a cronologia dos conteúdos, que, via de regra, não são utilizados na vida prática da maioria das pessoas, o que colabora para a falta de desejo e de estímulo para estudar. Os depoimentos abaixo contam um pouco sobre esta possibilidade fomentada pelo fazer teatral em sua perspectiva trágica:

No Ensino Médio, o teatro surgiu como algo novo, que despertava curiosidade e empolgação. Ocorreu no 1º Ano, no Liceu Maranhense, servindo muitas vezes como uma forma de relaxamento e descontração durante a rotina semanal. Nessa época, o teatro fez com que a disciplina de Artes não fosse sentida como mais uma obrigação, diferentemente das outras disciplinas, estabelecendo ainda uma maior ligação com a escola e entre os alunos (Francisco carvalho Junior, ex-aluno do C.E. Liceu Maranhense, 2008).

Falamos sobre um amor poético que nos levou a reflexão, sobre as pessoas que temos perto e não damos valor. (A. N – aluno da 1ª série, CEMSA, 2014).

Influir nos processos de formação de identidades individuais e coletivas pelo exercício constante e progressivo da criação, por meio do teatro, e, ao mesmo tempo confluir experiências subjetivas, modos de promover este *fazer* artístico e a aprendizagem em Arte na sala de aula se constitui na contemporaneidade um entrecruzamento indispensável na formação discente, pois ambas fundamentam as experiências que constituem a cultura dos sujeitos envolvidos capacitando-os para interpretar suas experiências e gerar novos comportamentos.

O intuito do processo de ensino e aprendizagem em Arte é, assim, o de capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade (BRASIL, 2002, p. 173).

Este entrecruzamento de experiências de processo e produto, Dionísio e Apolo, estética e poiética, alinhado ao fazer/refletir/refazer na e da arte teatral – ação e reflexão de vivências – como matrizes para experimentos e possibilidades de

expressão/comunicação na disciplina Arte, constituem processos de criação e construção de conhecimentos contextualizados e imbricados nas culturas dos alunos do Ensino Médio. E conhecimento para Nietzsche é criação e se aprende é pela experiência. O sentimento trágico é desejar e agir em função de um impulso de vida.

Na escola, encontramos terreno fértil para as vivências profundas e que envolvam espaço de relações afetivas, de crescimento pessoal, de socialização, de resolução de conflitos e de construção humana – “O teatro que nós apresentamos mostra a realidade que nós vivemos hoje” (Aluna A, CEMSA, 2014). Para o filósofo alemão, o conhecimento tem função afirmativa, pois, é invenção, construído na interação com o mundo, e é preciso preparar o Homem para exercer esse poder saber, o *poder-fazer*, a vontade de potência, pois conhecimento é poder.

No exercício de rememorar o conjunto das experiências destes vinte anos de magistério, percebi que a minha experiência docente também é uma experiência trágica, promovida pelo teatro. Quando no ensino Médio entrei em contato, formalmente, pela primeira vez com as artes e com a cultura na Escola Técnica já era um ensino que proporcionava uma experiência estética como vontade de potência.

Essa tragicidade se apresenta no percurso como experiência de vida desperta – resultado dos encontros com várias pessoas: os meus professores e suas práticas que ajudaram a construir as minhas; os alunos e suas famílias, seus sonhos, angústias e desejos; companheiros de trabalho que incentivaram ou prejudicaram, cada um em algum momento, e, permitiram reinventar meu trabalho, minha vida num processo de autoformação e afirmação de existência que me possibilita sentir a ansiedade de cada recomeço de ano letivo como naquele primeiro dia de aula. Reencontrei novamente o amor que havia perdido no fluxo das injustiças, e, sei que consigo ter a sensação de sentir o sol castigando a minha pele no caminho para a primeira escola em 1995, assim como a felicidade de poder mediar o encontro com a felicidade pelo teatro que um dia me proporcionaram.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ARANHA, Maria L.de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BARBOSA, Ana M. B. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. **Arte-Educação Contemporânea ou Culturalista**. In Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais da XV CONFAEB, 2006. p. 55-63, V.11. Disponível em <<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/>> Acesso: 27/05/2016.

BARBOSA, José Mauro Ribeiro. **Políticas Públicas para o Ensino de Arte no Brasil**. In Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais da XV CONFAEB, 2006. p. 79-84, v, 11. Disponível em <<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/>> Acesso: 27/05/2016.

BARRENECHEA, Miguel Angel. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

BRAGA, Gislane G. **O Ensino de Teatro na contemporaneidade – Discussão Teórica e Análise da Prática na Escola Pública de São Luís (MA)**. 2012, 144f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Fixa os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Apresenta as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BULHÕES, Marcos. **Poesias estéticas como ponto de partida para a aprendizagem**. Mesa Pedagogias do Teatro – Experiências Contemporâneas. Maranhão: CONFAEB 2011.

CANCLINI, Nestor G. **As Culturas Populares no Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARVALHO JUNIOR, Francisco P. **Políticas Públicas e o Ensino da Arte**. In Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais da XV CONFAEB, 2006. p. 107 – 112, v.11. Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/>. Acesso: 27/05/2016.

CASTRO, Susana. **Três temas essenciais à Filosofia da Educação: Cidadania, Razão e Arte**. In: GHIRALDELLI JR, Paulo e CASTRO, Susana. A Nova Filosofia da Educação. São Paulo: Manole, 2014, p.149-194.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec/Mandacaru, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que Arte-Educação?** São Paulo: Papyrus, 1996. 8ed.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Os impasses do humanismo e a “crise da educação”**. In: GHIRALDELLI JR, Paulo e CASTRO, Susana. A Nova Filosofia da Educação. São Paulo: Manole, 2014, p.1-50.

GOODSON, Ivor. **Historiando o eu: a política-vida e o estudo da vida e do trabalho do professor**. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. Educação da Cultura Visual: narrativas da pesquisa. Santa Maria: EUFUSM, 2009. p. 253-272.

GUÉNOUN, Denis. **O Teatro é Necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

KOUDELA, Ingrid. **Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação** In: Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais da XV CONFAEB, 2006 – Mesa: Pesquisas em Ensino de Arte no Brasil. p. 161-163. Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/>. Acesso: 27/05/2016.

KOUDELA, Ingrid e SANTANA, Arão Paranaguá. **Cursos de Arte: novos caminhos. Abordagens metodológicas do teatro na educação**. In: Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais da XV CONFAEB, 2006, p. 193-203. Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/>. Acesso: 27/05/2016.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 1-44.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: José Olympio, 2008, 148p.

_____. **O pós-moderno explicado às crianças**. Tradução de Tereza Coelho. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Filosofia da Época Trágica dos Gregos**. In Os Pensadores: obras completas. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.29-42.

_____. **Para Além do Bem e do Mal**. In Os Pensadores: obras completas. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.267-294.

_____. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **O Nascimento da Tragédia**. Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, 2005.

_____. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Antônio Carlos Braga. 3 ed. São Paulo: Editora Escala, 2008.

NOVA ESCOLA. **Anísio Teixeira: O Inventor da Escola Pública no Brasil**. São Paulo: Abril Cultural, Grandes Pensadores, 2009, p. 95-97.

NOVA ESCOLA. **Paulo Freire: O Mentor da Educação para a Consciência**. São Paulo: Abril Cultural, Grandes Pensadores, 2009, p. 110-112.

MARANHÃO, Secretaria de Educação. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado do Maranhão**. Fixa orientações metodológicas para todos os componentes curriculares das escolas públicas do Estado do Maranhão. São Luís: SEEDUC, 2002.

MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio-Roger, MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum de educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

PASSERON, René. **Da estética à poética**. Porto Alegre: Revista do Mestrado em Artes Visuais. UFRGS, v.8, n.15, p. 103-116, nov. 1997.

PEREIRA, Abimaelson Santos. **Transgressões Estéticas e Pedagogia de Teatro: o Maranhão no século XXI**. São Luís: EDUFMA, 2013.

PEREIRA, Lilian A, FELIPE, Delton A, FRANÇA, Fabiene F. **Origem da Escola Pública Brasileira: a formação do novo homem**. Artigo elaborado para a disciplina: Escola Pública e Pensamento Educacional na Contemporaneidade do Programa de Pós Graduação em Educação – Maringá (PR). Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/PDF/ Acesso:05/06/2016

PORCHER, Louis. **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

RIBEIRO, José M., SANTANA, Arão P, LOSADA, Terezinha. **Arte**. In: Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2004, p.83-108.

RÖHL, Ruth. **O teatro de Heiner Müller: modernidade e pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

SANTORO, Letícia B. **O Teatro de Brecht – prazer e transformação social**. In SILVA, Angela C. Escola com Arte: multicaminhos para a transformação. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SANTOS, Irene S. F, PRESTES, Reulcinéia I e VALE, Antônio M. **BRASIL, 1930 - 1961: escola nova, ldb e disputa entre escola pública e escola privada**. Campinas: Revista Histedbr On-line: 2006, n.22, p.131–149. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf > Acesso em: 29/05/2016

SANTOS, Jair F. **O que é Pós-Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2008, 115p.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem: numa série de cartas**. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SOUSA, Claudia C. M. **A Arte-Educação e o Ensino do Teatro/ do moderno ao pós-moderno**. Monografia de Conclusão de Curso (Especialização – Filosofia, área de concentração: Estética) – Curso de Filosofia, Universidade Federal do Maranhão, 2012.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SUAREZ, Rosana. **Nietzsche: a arte em o nascimento da tragédia**. In: HADDOCK-LOBO, Rafael (coord). Os filósofos e a arte. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

REZENDE E FUSARI, Maria F. e FERRAZ, Maria Heloísa C. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993. 151p.

TEIXEIRA, Evilázio Borges. **A Aventura pós-moderna e sua sombra**. São Paulo: Paulus, 2005.

ZIELINKY, Mônica. **Percorrendo Processos de Criação Artística: a percepção**. Porto Alegre: Porto Arte, v.8, n.14, maio 1997.

APÊNDICE

APÊNDICE A:

CEMSA – PLANEJAMENTO RESUMIDO: 3º e 4º Bimestre – 2014 (Matutino)

TURMA	CONTEUDOS GERAIS	METODOLOGIA	RECURSOS	OBSERVAÇÕES
101	Linguagens da Arte TEATRO	Aula expositiva dialogada. Pesquisa e Produção textual. Exibição de vídeos e filmes. Ensaios e Apresentação Pública na Escola.	TV e Vídeo. Datashow. Internet. Sala de Ensaios. Xerox. Pátio. Caixas de som e microfones. Fita gomada, 200 fls de papel ofício	<i>Observar os eixos: Contextualização, Produção e Fruição/Reflexão.</i>
102	Linguagens da Arte POESIA	Aula expositiva dialogada. Pesquisa e Produção textual. Exibição de vídeos e filmes. Ensaios e Apresentação Pública na Escola.	TV e Vídeo. Datashow. Internet. Sala de Ensaios. Xerox. Pátio. Caixas de som e microfones. Fita gomada, 200 fls de papel ofício	
103	Linguagens da Arte DANÇA	Aula expositiva dialogada. Pesquisa e Produção textual. Exibição de vídeos e filmes. Ensaios e Apresentação Pública na Escola.	TV e Vídeo. Datashow. Internet. Sala de Ensaios. Xerox. Pátio. Caixas de som e microfones. Fita gomada, 200 fls de papel ofício	
104	Linguagens da Arte MÚSICA	Aula expositiva dialogada. Pesquisa e Produção textual. Exibição de vídeos e filmes. Ensaios e Apresentação Pública na Escola.	TV e Vídeo. Datashow. Internet. Sala de Ensaios. Xerox. Pátio. Caixas de som e microfones. Fita gomada, 200 fls de papel ofício	
201	Renascimento e Romantismo	Pesquisa e Produção textual. Exibição de vídeos e filmes. Ensaios e Apresentação Pública na Escola.	TV e Vídeo. Datashow. Internet. Sala de Ensaios. Xerox. Pátio. Caixas de som e microfones	
		Pesquisa e Produção	TV e Vídeo.	

202	Renascimento e Romantismo	textual. Exibição de vídeos e filmes. Ensaio e Apresentação Pública na Escola.	Datashow. Internet. Sala de Ensaio. Xerox. Pátio. Caixas de som e microfones	
301	Modernismo	Aula expositiva dialogada. Pesquisa e Produção textual. Exibição de vídeos e filmes. Apresentação Pública na Escola.	TV e Vídeo. Datashow. Internet. Sala de Ensaio. Xerox. Pátio. Caixas de som e microfones	
302	Modernismo A.VISUAIS (grafite)	Aula expositiva dialogada. Pesquisa e Produção textual. Exibição de vídeos e filmes. Apresentação Pública na Escola.	TV e Vídeo. Datashow. Internet. Sala de Ensaio. Xerox. Pátio. Caixas de som e microfones	
TURMA	CONTEUDOS GERAIS	CONTEUDOS ESPECIFICOS	PESQUISAS	PRODUÇÃO ARTISTICA
101	Linguagens da Arte TEATRO	Música Coral. Expressão corporal e vocal. Criação cênica e coreográfica.	Arte Popular: cultura popular e danças populares. Vídeo: BARRICA.	<i>Música, Teatro e Dança</i> (popular: “Coco” ou “Boi”)
102	Linguagens da Arte POESIA	Música Coral. Expressão corporal e vocal. Criação cênica e coreográfica.	Cultura afro americana e brasileira. Vídeo: AKOMABU. PASTINHA	<i>Música</i> (coro), <i>Poesia</i> (falada) e <i>Dança</i> (Afro e Capoeira).
103	Linguagens da Arte DANÇA	Música Coral. Expressão corporal e vocal. Criação cênica e coreográfica.	Arte de Massa: cultura “pop” no mundo e no Brasil – 1960 a 2000. CLIPS/ PITY- MJACKSON	<i>Música, Teatro, Dança e Poesia</i> (sussurradoras).
104	Linguagens da Arte MÚSICA	Música Coral. Expressão corporal e vocal. Criação cênica e coreográfica.	Cultura maranhense: erudita, popular e de massa. CLIPS/ BOB MARLEY	<i>Música e Dança</i> (Reggae).
201	Renascimento e Romantismo	Expressão corporal e cênica. Criação coreográfica.	O romantismo na dança – do século XV ao XX.	<i>Dança</i> : erudita e popular
202	Renascimento e Romantismo	Expressão vocal e cênica. Criação	Canções de amor através dos séculos – XIII ao	<i>Teatro Musical</i> : Música e Teatro.

		cênica.	XX. FILMES	
301	Modernismo	Livre expressão. Criação Visual (leitura e releitura).	As vanguardas históricas e a construção de uma nova imagem social. Filme: POLLOCK	<i>Pintura e Fotografia</i>
302	Modernismo A.VISUAIS (grafite)	Livre expressão. Criação Visual (leitura e releitura).	As vanguardas históricas e a construção de uma nova imagem social. Filme: POLLOCK	<i>Pintura e Fotografia</i>

APÊNDICE B:

PROJETO CEMSA: **Festival EVOÉ! Experimentos de Teatro**

O QUE (PROPOSTA):

- **Resumo:** Experimento didático/pedagógico do *fazer* teatral – produção e recepção – como alternativa para construção de referenciais culturais na educação de jovens do Centro de Ensino Maria do Socorro Almeida (CEMSA), fundamentado na Experiência Estética e na Ação Cultural.

• **Justificativa:** A educação é um processo de criação de novas maneiras de compreender, de agir e de dialogar com o mundo. Enquanto processo de criação a educação se caracteriza, antes de tudo, por ser uma experiência realizada pelo próprio sujeito, na sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, dotando-o da capacidade de impregnar de sentidos as relações vividas em sociedade.

Neste contexto, a produção de sentido se configura nas teias trançadas pelas relações sociais, pelos atos políticos, pelas produções e vivências culturais. Entre os gregos estes mecanismos desenvolveram-se sobremaneira em vários campos e, especialmente, nas artes. À medida que os homens e mulheres passaram a criar uma vida simbólica, essas teias ou trocas ganharam novos significados e importância que vai além de “*eles e a natureza*”, mas incluem objetos, sinais, símbolos, significados que são produtos do homem “sobre si mesmo”, ou seja, a troca de experiências, assim como as experiências em si são elementos estruturantes da cultura e são por ela fomentados.

Assim, pode-se afirmar que é no seio da cultura – lugar social de experimentações, ideias, práticas que reinventam os códigos de produção e faces do saber em vários níveis – que a educação nasce e mora (BRANDÃO, p.14). Ignorar esta condição é negar esta relação imbricada de vida, de subjetividades que são em muitos

aspectos negligenciadas no espaço da escola e são tão necessárias para o desenvolvimento das sociedades na contemporaneidade.

O experimento a ser desenvolvido nas turmas 103,104,201,202,301 e 302 do CEMSA tem como ponto de partida a experiência estética do *fazer* teatral e a concepção de *educação trágica* - dialógica de razão e emoção - proposta pelo filósofo Friedrich Nietzsche, enquanto processo/produto e recepção, passando pela Abordagem Triangular (Contextualização Histórica, Fazer Artístico e Apreciação estética) e a Ação Cultural como ruptura da reprodução de comportamentos que impedem a ampliação do olhar e da percepção do aluno no Ensino Médio.

- **Objetivos:**
 1. Desenvolver pelo lúdico a compreensão da linguagem cênica, das relações humanas e da percepção crítica;
 2. Realizar um Festival de Teatro;
 3. Promover a experiência estética e o sentido de ‘pertencimento’ social e cultural;
 4. Compreender o valor da arte e do teatro na Escola como pedagogia onde as fronteiras entre razão e pensamento, experiências das emoções e estéticas se cruzam e são ativadas provocando mudanças de percepção e expectativas.

QUEM (PARTICIPANTES):

- Alunos: Todos os alunos das 06 (seis) turmas envolvidas – 103,104, 201, 202, 301, 302 do turno matutino.
- Coordenação: **CLAUDIA MATOS** (Professora de Arte)
- Público: Todos os alunos, professores e servidores da escola.

QUANDO (PERÍODO):

- Processo/Estudo: Maio a Novembro/2015
- Produto/Experimento: 14 a 18 de dezembro de 2015.

COMO (METODOLOGIA):

Fase 1: Promover a sensibilização dos alunos por meio de Ações Culturais na Escola e fora dela na perspectiva da fruição crítica em arte, especialmente, teatro;

Fase 2: Realizar evento cultural que envolva elementos que fundamentam e promovem o experimento estético e a pesquisa: trabalho em grupo, pesquisas, atividades coletivas (seminários, exibição de vídeos, audições musicais), ensaios e apresentação pública.

Fase 3: Desenvolver o processo de construção do experimento definido nos conteúdos, metodologias - etapas de desenvolvimento e avaliação abaixo:

Turma	Conteúdo Geral	Conteúdo Específico	Metodologia	Avaliação
103	Culturas Ancestrais.	Rito: Corpo Brincante	Jogos: lúdicos,	Exercícios; Pesquisas;

104	Teatro Grego. (Música e Poesia)	Mito: Construção Cênica	dramáticos, teatrais	Trabalho Coletivo. Auto avaliação
201 202	História do Teatro: Grécia, Renascimento, Romantismo e Realismo. (Música e Dança)	Texto: Análise dramatúrgica Corpo Expressivo Técnica de Interpretação.	Leituras Dramáticas. Improvisação Cênica.	Exercícios; Pesquisas; Trabalho Coletivo. Auto avaliação
301 302	Teatro Contemporâneo. (Música e Artes Visuais)	Espaço Cênico. Corpo Autônomo e Protagonista.	Estudo do cotidiano. Exercícios Cênicos (expressão corporal)	Exercícios; Pesquisas; Trabalho Coletivo. Auto avaliação

* Os conteúdos: Música, Poesia, Dança e Artes Visuais serão desenvolvidos no contexto do estudo/aprendizagem para o teatro, como elementos motivadores da criação.

Fase 4: Escolher um exercício realizado (ou texto) para se tornar um trabalho para ser montado. Redefinir as funções na turma segundo as aptidões observadas no processo: elenco (representação), direção (coordenação do grupo), cenário (concepção plástica), figurino (caracterização), sonoplastia (efeitos sonoros e/ou temáticos), iluminação (ambientação), produção (divulgação e venda/troca de ingressos).

Fase 5: Ensaios com o elenco – estes poderão ocorrer no turno vespertino; pesquisa e construção dos elementos com os demais grupos. Apresentações coletivas das etapas de aprendizagem – em sala. Auto avaliações.

Fase 6: Ensaio redondo (com todos os elementos da cena juntos). Divulgação e venda de ingressos – as apresentações serão realizadas no pátio da escola e este não comporta todos os alunos. Assim, para organização da mostra (e da escola) serão disponibilizados 100 (cem) ingressos por espetáculo para serem adquiridos pelos alunos e/ou familiares dos alunos participantes a um valor simbólico a ser combinado com os grupos. É importante destacar que a participação como público é facultativa e servirá como termômetro e elemento de avaliação do desempenho dos grupos e do projeto.

Fase 7: Realização do Festival - Apresentações. Serão realizadas 02 (duas) apresentações, no máximo, por dia, iniciando às 10h da manhã. No dia da sua apresentação a turma ficará sob a responsabilidade da professora coordenadora por toda manhã – serão liberadas das aulas – e portarão identificação (crachá ou camiseta). Os alunos que forem assistir aos espetáculos serão liberados, após o intervalo, mediante apresentação do ingresso ao professor em sala.

- Cronograma

Fase/Mês	Maio	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
1	X	X	X	X	X	X	
2	X	X					
3			X	X	X		
4					X	X	
5					X	X	
6						X	X
7							X

RECURSOS (INFRAESTRUTURA):

- Salas para ensaio (limpas);
- Lanche reforçado (fases 5 a 7);
- Xerox;
- Pátio limpo e disponível no período proposto;
- 100 (cem) cadeiras;
- Cortinas pretas;
- Equipamentos de som e luz.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, coleção Primeiros Passos, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Brasília, MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEB, 2004.

CABRAL, Beatriz A. V. **Ação cultural e teatro como pedagogia**. Artigo, 2012. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57542/60577> Acesso em 27/04/2015.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho – 4 ed. rev e amp. – Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2009. 352p.

PEREIRA, Abimaelson S. **Transgressões Estéticas e Pedagogia do Teatro: o Maranhão do século XXI**. São Luís: EDUFMA, 2013. 184p.