

RICARDO FERNANDES BRAZ

**ONDE O PROFESSOR E O ATOR SE ENCONTRAM:
COMO OS PROFESSORES PLANEJAM O ENSINO DE TEATRO
NA SALA DE AULA**

**Florianópolis
2004**

RICARDO FERNANDES BRAZ

**ONDE O PROFESSOR E O ATOR SE ENCONTRAM:
COMO OS PROFESSORES PLANEJAM O ENSINO DE TEATRO
NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação – linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores –, do Centro de Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Diana Carvalho de Carvalho

Co-orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Isabel Ferraz Pereira Leite

Florianópolis

2004
TERMO DE APROVAÇÃO

*A meus filhos João Ricardo e Gabriel,
que nasceram no período de elaboração do projeto e aprovação para o mestrado.*

Que nosso amor seja vívido de brincadeiras, carinho, livros,...

E aprendi que se depende sempre, de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar...

Gonzaguinha

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Diana sua sabedoria e seu respeito em todo o processo de aprendizagem que é o mestrado. Sem ela, não seria tão significativo.

Às professoras Cássia e Maria Isabel, que participaram da banca de qualificação, suas contribuições significativas.

À Maria Isabel agradeço aceitar a co-orientação e possibilitar um novo olhar sobre a arte.

Ao conjunto Diana e Maria Isabel, fazerem mais do que orientar uma dissertação, mas pensar a vida comigo.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa, dedicando seu tempo às entrevistas e me recebendo com carinho.

Aos colegas do mestrado, André, Daniela, Geisa, Lislei, Rodrigo, Rosilda e Salete, os quais aprendi a admirar durante nosso breve período de estudos.

Ao grupo de professores da linha Ensino e Formação de Educadores, Diana, Olga, Sílvia, Sônia e Vânia por sua contribuição sempre significativa para minha reflexão sobre educação.

Ao GEDEST (Grupo de Pesquisa em Educação e Estética), que me ouviu, debateu minhas idéias, concordou e discordou comigo sobre esta pesquisa.

À Renata Duminelli Destro e Marcelo Lucas Paines, que transcreveram as fitas das entrevistas. Em especial, à Michelle Cereja Mandelli, que transcreveu e organizou a devolução do material em tempo hábil.

Aos colegas de trabalho da SED/DIEF apoiarem minha decisão de cursar o mestrado, em especial, ao Prof. Paulo Hentz e à Prof^a Jane Motta terem lido meu projeto.

À Marlene de Oliveira e Julia Siqueira da Rocha, institucionalmente minhas superiores na DIEF, garantirem meu direito à licença de afastamento remunerado para cursar o mestrado.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar como os professores de teatro com habilitação específica em Artes Cênicas planejam suas aulas. A pesquisa desenvolveu-se com seis professores da rede pública estadual de ensino, nas escolas sediadas na cidade de Florianópolis. As informações para esta pesquisa foram obtidas com base nos depoimentos desses professores. O referencial teórico utilizado para o diálogo com as informações coletadas é a perspectiva histórica cultural, especialmente os textos de Vigotski que enfocam o ensino da arte no período escolar e de Teplov, que aborda questões gerais do ensino da arte e sua significação para a formação do psiquismo. A análise dos depoimentos busca estabelecer paralelos, pontos de convergência e divergência na fala dos professores. O resultado da análise das entrevistas é desenvolvido sob três categorias: Arte e contexto educacional: polivalência e linguagem específica; Ser ator e ser professor: um é reflexo do outro; e Prática de teatro na sala de aula: ensinando com os exercícios aprendidos na licenciatura. Tais categorias possibilitam identificar grande dificuldade na formação dos professores, especialmente com relação aos aspectos pedagógicos, tanto na licenciatura como no exercício da profissão em uma Rede de Ensino Pública, sem política de formação continuada que efetive uma educação de qualidade. Mesmo assim, os depoimentos indicam esforço grande dos professores em oferecer educação de qualidade, a despeito das condições de trabalho oferecidas pela escola.

Palavras-chave: Formação de Educadores; Arte e Ensino de teatro; Atividade Dramática Criadora.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate how drama teachers specifically qualified in Arts plan their classes. The subjects of the research are six teachers at state public schools, in Florianópolis, Brazil. Data used in this study were collected from interviews these teachers gave. The theory used as basis to work with data is the cultural and historical perspective, mainly, Vigotski's texts, which focus on Art teaching at school, and Teplov, who deals with Art teaching general issues and Art meaning to psychism (*psiquismo*) formation. The analysis of the interviews tries to establish convergence and divergence points in teachers' discourse. The result of the analysis is classified into three categories. Art and educational context: polyvalence and specific language; To be an actor and a teacher: the first is a consequence of the second; and Practicing drama in class: teaching by exploiting the exercises learned in graduation. Such categories make possible to identify that there is big deficiency in Art teacher's instruction, essentially related to pedagogic aspects, in what concerns to graduation and also to teaching at public schools, once there is no politics in order to keep up permanent instruction for teachers and good education for students. However, the statements analyzed reveal teacher's big effort aiming to offer good quality education for students, in spite of bad work conditions at school.

Key-words: Educator's instruction; Art and Drama teaching; Dramatic working.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	09
INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1 – A CONSTITUIÇÃO DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR	14
1.1 ARTE E TEATRO COMO (IN)DISCIPLINA ESCOLAR	17
1.2 A POPULARIZAÇÃO DAS REPRODUÇÕES DAS OBRAS DE ARTE SOCIALIZA O CONHECIMENTO ARTÍSTICO E ELAS TORNAM-SE CONTEÚDO PARA A DISCIPLINA DE ARTE.....	22
1.3 A POPULARIZAÇÃO DO TEATRO E O CAMINHO PARA A SALA DE AULA: CONTEÚDOS PARA O ENSINO DE TEATRO.....	24
Capítulo 2 – ATIVIDADE CRIADORA E ATIVIDADE DRAMÁTICA CRIADORA	34
2.1 A ATIVIDADE CRIADORA	34
2.2 ATIVIDADE DRAMÁTICA CRIADORA	39
Capítulo 3 – IMPROVISACIONES E ENSAIOS: O ENSINO DE TEATRO NA SALA DE AULA É SEMPRE UM ESPETÁCULO SINGULAR	51
3.1 O QUE PERGUNTAR QUANDO JÁ SE ASSISTIU AO ESPETÁCULO	55
3.2 ARTE E CONTEXTO EDUCACIONAL: POLIVALÊNCIA E LINGUAGEM ESPECÍFICA.....	58
3.3 SER ATOR E SER PROFESSOR: DO PALCO PARA A SALA DE AULA.....	69
3.4 PRÁTICA DE TEATRO NA SALA DE AULA: ENSINANDO COM OS EXERCÍCIOS APRENDIDOS NA LICENCIATURA	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	88

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Última Ceia</i> (1495-1498) de Leonardo Da Vinci	23
Figura 2 – Imagem representativa da miséria humana na África	24
Quadro 1 – Atendimento e participação das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Florianópolis na pesquisa	53
Quadro 2 – Número de professores com pós-graduação	54

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propiciou-me a oportunidade de refletir sobre minha trajetória profissional, questionando verdades e certezas. Sou professor licenciado em Educação Artística, um curso oferecido pela Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI), de caráter privado, com duração de três anos, que pretendia proporcionar uma formação que possibilitasse lecionar todo tipo de conteúdo artístico na sala de aula.

Nos primeiros cinco anos de minha formação, trabalhei com adolescentes nas primeiras séries do Ensino Médio e utilizei os procedimentos aprendidos na faculdade, mas não me sentia satisfeito com o volume de pequenas coisas que aquela formação me ofereceu. Em um trabalho desenvolvido com os alunos, em que utilizei apenas a linguagem da pintura e busquei referências em imagens expressionistas de Portinari, observei que a relação arte/escola tinha ultrapassado minhas expectativas, amenizando inclusive a angustiante avaliação bimestral, apontando para uma relação mais qualitativa do processo avaliativo, em que o educando apresentava melhores condições de avaliar o processo e avaliar-se no processo.

Logo em seguida, refleti que focar poucas linguagens artísticas possibilitaria organizar melhor as atividades, aprofundando conceitos mais próprios a essas linguagens e contribuindo para dialogar com conceitos de outras linguagens. Assim, decidi desenvolver com os alunos a linguagem cênica e a do desenho. A primeira já me permitiria introduzir outras linguagens, já que, ao trabalhar arte cênica, entendia como processo a criação de textos, cenários, músicas, iluminação.

Nos anos de 1992 e 1993, cursei especialização em Arte-Educação na FUCRI/UNIFACRI, hoje Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), ainda de caráter privado, e apresentei como monografia o relato da minha experiência com ensino de teatro e formação da cidadania. Após essa discussão sobre como ensinar arte, em 1996 e 1997, cursei outra especialização em Formação do Ator, na UDESC, e apresentei como monografia uma análise da ética do ator em Stanislavski e Brecht, aprofundando os aspectos teóricos do teatro. Em 1999, passei a integrar o quadro da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED), na Diretoria de Ensino Fundamental (DIEF).

Quando comecei a trabalhar com formação de educadores na SED, tomei conhecimento das teorias que tratavam da aprendizagem. Os cursos oferecidos desenvolviam-se, de forma geral, para todos os professores, pois tratavam das políticas educacionais.

Com a implantação do programa de classes de aceleração, em 1999, voltado para resolver os problemas da defasagem entre idade e série e da evasão escolar, passou-se a discutir como fazer para que os educandos se apropriassem dos conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas escolares. Foi então que, junto com professores de Arte da Rede Pública Estadual de Ensino, comecei a questionar se poderia estabelecer, na disciplina de Arte, a relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos¹. A impressão que eu tinha na época sobre o ensino de arte na escola era que, para se contrapor ao “deixar fazer”, necessitava-se encontrar um currículo que contivesse conceitos científicos da arte.

Inicialmente, perguntei-me sobre a relação entre o ensino de arte e processo de aprendizagem. Como funciona a aprendizagem em arte? O que lecionar? O que avaliar? Essas perguntas tiveram como matriz o modelo disciplinar escolar. Para a arte estar na escola, deveria haver um conteúdo, apropriação desse conteúdo e avaliação de o tanto que se apropriou dele. Essa constatação levou-me a outras duas questões: O conhecimento de arte pode ser ensinado nesses moldes? e O conhecimento da arte teatral se adapta a esse modelo?

Partindo dessas interrogações, passei a perguntar: Como os professores que cursaram licenciatura em artes cênicas e atuam no ensino de teatro planejam suas aulas? e, além disso, Como elas acontecem?

Para problematizar essas questões, delimito como campo de pesquisa as escolas da Rede Pública Estadual de Ensino da cidade de Florianópolis. Em primeiro lugar, precisava identificar quem e quantos eram os professores licenciados em artes cênicas.

Para isso, encaminhei à 18ª GEREI (Gerência Regional de Educação e Inovação) um questionário, para obter as seguintes informações: curso em que o professor se graduou, período da graduação, se tinha outra graduação ou pós-graduação, tempo de serviço, turmas em que lecionava e situação contratual. Esse levantamento identificou 70 professores, dos quais 12 desenvolviam, em seus programas, aulas de teatro. Desses 12, nove eram licenciados em artes cênicas, dois cursavam artes cênicas e um tinha licenciatura em música.

¹ Referência ao processo de elaboração conceitual que se distingue em dois ramos: os espontâneos, relativos aos conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas; e os conceitos científicos que são adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente relevantes nas sociedades letradas, em que as crianças são submetidas a processos deliberados de instrução escolar (OLIVEIRA, 1992).

Estabeleci dois critérios para a escolha dos professores: ter formação em artes cênicas e ser efetivo na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina. Então, dos treze professores, três não se dispuseram a participar da pesquisa, dois ainda cursavam graduação, um tinha formação em música e um professor não teve sua entrevista transcrita em tempo hábil para ser incluída nesta dissertação. Somente seis participaram efetivamente da pesquisa.

Escolhi o depoimento como procedimento de pesquisa, para obter informações e desenvolver meu problema de pesquisa. O que me levou à escolha desse método foi ele possibilitar que os pesquisados explanassem com mais tranquilidade sobre as questões. A coleta de informações via depoimento sucedeu-se em função do pequeno grupo de professores apontados no levantamento feito pelo questionário, o que possibilitou desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo.

Para elaborar o questionário, fiz uma entrevista piloto que apontou as questões que deveriam ser utilizadas na coleta dos depoimentos.

Dessa forma, esta pesquisa tem como referência os depoimentos de seis professores, do quadro de efetivos² da Rede Pública Estadual de Ensino. Todos cursaram licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no período de 1989 a 1995. Deles, cinco professores também atuam como profissionais das artes cênicas, trabalham como atores de teatro, televisão e cinema. O sexto professor trabalha na área de cenografia e como ator manipulador de formas animadas.

Um professor fez o curso para qualificar o trabalho que já desenvolvia como ator. Quatro professores fizeram o curso para serem atores, passando a atuar somente em decorrência do curso, e um professor iniciou o curso no intuito da licenciatura.

No corpo desta dissertação e em seus anexos, a identidade dos professores será omitida, sendo utilizadas, no lugar de seus nomes, as designações professor 1, professor 2 e assim sucessivamente.

Quanto à organização, este estudo está dividido em três capítulos textuais mais as últimas considerações.

O primeiro capítulo aborda as relações do processo de disciplinarização escolar e como o ensino de arte se comporta nessa estrutura de disciplina escolar. Tendo como referência textos que discutem o processo de disciplinarização do conhecimento e como um conhecimento torna-se parte do currículo escolar, busco entender como os conhecimentos

² O critério ‘professores efetivos’ surgiu por eu pensar que essa condição indicaria organização do programa da disciplina de arte, a médio e longo prazo, possibilitando ensino voltado para os processos de aprendizagem, o que, na pesquisa, não se confirmou, ou seja, ser professor efetivo não correspondeu a melhor qualidade do planejamento das aulas.

acerca da arte passam a ter *status* de disciplina no ambiente escolar, primeiro como Educação Artística, com a Lei 5.692/71, e depois como disciplina de Arte, a partir da LDB 9.394/98. Nesse capítulo, apóio-me nas discussões em torno da proposta triangular para o ensino das artes visuais e a popularização das imagens mediante as novas técnicas de reprodução, traçando um paralelo disso com como o teatro se popularizou e possibilitou que o ensino das artes cênicas funcionasse, também, como disciplina no âmbito escolar.

No segundo capítulo, apresento o conceito de Atividade Criadora, desenvolvido pela concepção histórico-cultural, especialmente por Vigotski³, e as possibilidades que tais idéias trazem à crítica do modelo de atividade de aprendizagem do contexto escolar tradicional. Utilizo o conceito de atividade criadora como referência para as atividades que envolvem o conhecimento de teatro e seu ensino, denominando-a Atividade Dramática Criadora, e discuto as aproximações e os afastamentos do conceito de ensino de teatro no âmbito escolar e suas variações denominadas jogos teatrais e jogos dramáticos.

No terceiro capítulo, estabeleço diálogo entre os depoimentos dos professores entrevistados e os conceitos teóricos apresentados anteriormente, tomando por base três categorias de análise: Arte e contexto educacional: Polivalência e Linguagem específica; Ser ator e ser professor: um é reflexo do outro; e Prática de teatro na sala de aula: ensinando com os exercícios aprendidos na licenciatura. A preocupação nesse capítulo é compreender como o professor desenvolve o ensino de teatro em sala de aula.

A organização desses capítulos proporcionou-me um olhar muito diferente do que eu tinha ao iniciar o mestrado. Possibilitou-me observar o que pode aproximar a Escola da Arte, bem como desvelou as distâncias existentes. Assim, as **Considerações Finais** não têm caráter conclusivo, fechado, como: Achei a solução!, mas encontram velhos problemas e apresentam um pequeno quadro de como está o ensino de teatro na sala de aula de algumas escolas e da necessidade de uma política de formação continuada de professores.

³ Optei por utilizar a grafia 'Vigotski' em toda a dissertação.

Capítulo 1

A CONSTITUIÇÃO DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR

Tenho, por foco geral desta pesquisa, compreender como o professor de teatro desenvolve suas atividades no âmbito da sala de aula. Para entender tal questão, procuro entender, inicialmente, como o ensino de teatro gradativamente constitui-se em uma disciplina no âmbito da instituição escolar.

A escola⁴, segundo Chevrél (1990), no âmbito geral, está estruturada para possibilitar o processo de ensino⁵ e aprendizagem, mediante o conceito de disciplinas⁶ escolares. Nesse sentido, o modelo escolar vigente em Santa Catarina, de acordo com a LDB 9.694/96, está subdividido em ensino básico, compreendendo Ensino Fundamental, educação infantil, 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série, e ensino médio, 1ª a 3ª série. As áreas de conhecimento estão organizadas em disciplinas, as quais estão distribuídas num sistema de cinco horas-aula⁷ nos períodos matutino, vespertino e noturno. Nessa distribuição, as disciplinas de Português e Matemática ficam com maior número de horas-aula, conforme a tradição escolar de Ler, Escrever e Contar (HERBARD, 1990, p.65-109).

Por considerar que

⁴ “A concepção da escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina” (CHEVRÉL, 1990, p.182).

⁵ “Ensinar (enseigner), é, etimologicamente, ‘fazer conhecer pelos sinais’. É fazer com que a disciplina se transforme, no ato pedagógico, em um conjunto significativo que terá como valor representá-lo, e por função torná-la assimilável” (CHEVRÉL, 1990, p.192).

⁶ Chevrél (1990, p.178), em pesquisa sobre a etimologia da palavra ‘disciplina’, observa estes dois sentidos: um no século XIX, como vigilância e repressão à boa ordem, e outro, no século XX, como organização de conteúdos de ensino.

⁷ Uma hora-aula corresponde à média de 45 minutos. Considerando-se o ensino noturno, a hora-aula média corresponde a 40 minutos: as três primeiras aulas são de 45 minutos e as duas últimas de 35 minutos.

A instituição escolar é, em cada época tributária, de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentavam fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola a sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução. Mas esta instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa (CHEVRÉL, 1990, p.188).

entendo que o sistema de disciplinas, a despeito do sentido de organização de conteúdos de ensino, no século XX, ainda corresponde ao sentido do século XIX, de vigilância e repressão à boa ordem. Compreendo que, no atual contexto escolar, o termo disciplina refinou o sentido de vigilante e repressor, determinando o que se deve ensinar e aprender, disciplinando as escolhas, os prazeres, as iniciativas. Agora, “não se trata de ‘convencer’ dentro da razão e do dogma. Trata-se de implantar as próprias formas do conhecimento, do raciocínio, da expressão normatizada, até mesmo do comportamento gestual” (CHEVRÉL, 1990, p.195).

Complementando isso, destaco que

O desenvolvimento de uma disciplina escolar está condicionado a fatores internos e externos. Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, e os últimos estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. A importância, ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscrevem (SANTOS, 1990, p.21).

Foi a partir da Lei 5.692/71 que se instituiu o processo de disciplinarização da Educação Artística. A LDB 9.394/96, que insere o ensino da arte no currículo escolar, possibilita uma abordagem diferenciada da lei anterior. A Lei 5.692/71 acompanha o desenvolvimento tecnicista do período denominado ‘milagre brasileiro’, momento em que o país precisava qualificar sua mão-de-obra para atender às demandas das multinacionais. O desenho geométrico como conteúdo da Educação Artística é um exemplo clássico desse período. Com a LDB 9.394/96, os conceitos acerca da arte passam a ser estudados de forma mais apropriada, propiciando aos professores utilizar recursos diversos, como reproduções de obras de arte, fotos, vídeos sobre linguagens artísticas, possibilitando a ampliação desses conceitos. A LDB é elaborada sob o pressuposto da necessidade do diálogo com as produções artísticas, afastando-se das concepções espontaneístas e do livre fazer, característicos da lei

anterior. Isso significa que a Lei 5.692/71 institucionalizou, para a comunidade escolar, o ensino de arte como atividade espontânea e livre do aluno. A tradição da disciplina de Educação Artística consolidou-se como aula do fazer por fazer. Essa concepção alcançou duas décadas e formou a opinião de pais, alunos e professores. Portanto, a LDB 9.394/96 deparou-se com a tradição institucionalizada em duas décadas pela Lei 5.692/71.

Essas duas leis não apontam para uma mudança das finalidades da escola, mas atendem às transformações dinâmicas da sociedade globalizada, que exigem que outros conhecimentos sejam ensinados, para que os educandos sejam inseridos nas novas relações de trabalho. Enfim, a disciplina Arte atende às finalidades gerais da escola, de apropriação de um conhecimento dado, acabado. No caso do ensino de arte, trabalha com os *cânones*, olhando-os como modelos a serem repetidos, como um *maneirismo*⁸ e não como referência para o transformador e autoral. É de se compreender que a

[...] história das disciplinas escolares expõe a plena luz a liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia. Ela depõe contra a longa tradição que, não querendo ver nas disciplinas ensinadas senão as finalidades que são efetivamente a regra imposta, faz da escola o santuário não somente da rotina, mas da sujeição, e do mestre, o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior (CHEVRÉL, 1990, p.193).

As linguagens artísticas sujeitam-se a essa regra das finalidades da escola, em particular, nos procedimentos metodológicos. “A história de uma disciplina escolar não pode então fazer abstração da natureza das relações que ela mantém com as disciplinas vizinhas” (CHEVRÉL, 1990, p.214), ou seja, as disciplinas escolares, a despeito das especificidades de seus ensinamentos, assemelham-se em procedimentos metodológicos. Exemplo disso são as aulas expositivas, seguidas de questionário, correção e prova ou pergunta e resposta: O que é teatro? R: Teatro é a arte de ver.

No entanto, “a natureza ‘disciplinar’ dos diferentes conteúdos coloca, pois, um problema importante: há traços comuns às diferentes disciplinas? [...] Há, dito de outro modo, matérias que se prestam mais do que outras a um processo de ‘disciplinarização’?” (CHEVRÉL, 1990, p.200).

Para complementar essa questão, deve-se considerar que

⁸ “Influência italiana nos pintores setentrionais da Europa, que se haviam criado na tradição gótica, produzia às vezes uma inquieta mistura de estilos [...] que podemos caracterizar por um brilho italianizado, bastante superficial e até forçado” (Becket, 1997, p. 163).

[...] a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das constituições escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos discentes. As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. Mas se as consideram em si mesmas, tornam-se entidades culturais como outras, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza (CHEVRÉL, 1990, p.220).

Conforme a instituição escolar, para uma área de conhecimento se tornar disciplina, há de se considerar

[...] a tradição da área de estudos ou da disciplina, em termos de prestígio acadêmico e tempo de existência, relativo à época de sua inclusão ou de seu aparecimento no currículo; o nível de organização dos profissionais da área, incluída a existência ou não de associações e os grupos de poder em seu interior, a existência ou não de periódicos (revistas, jornais, etc.) e a política editorial da área; e as condições objetivas do lugar ou do país, considerando o regime político e administrativo e a estrutura do sistema educacional (SANTOS, 1990, p.26).

Essas considerações sobre como uma disciplina se constitui no contexto escolar referendam a presença do ensino de teatro como uma disciplina, especialmente pelas pesquisas, publicações e pelos seminários relacionados à área de teatro e educação.

1.1 ARTE E TEATRO COMO (IN)DISCIPLINA ESCOLAR

Pretendo observar se o conhecimento teatral presta-se ao processo de disciplinarização ou transpõe os muros da escola e transforma-se em entidade cultural. Essa é uma das questões que surgem ao longo desta trajetória e que me auxiliarão a responder, após as análises das entrevistas, à questão central desta pesquisa: compreender como o professor de teatro desenvolve suas atividades no âmbito da sala de aula.

Antes de iniciar minha pesquisa, acreditava que o ensino de teatro já era tido como disciplina do currículo no âmbito escolar, no entanto,

Os processos de instauração e de funcionamento de uma disciplina se caracterizam por sua precaução, por sua lentidão, e por sua segurança. A estabilidade da disciplina assim constituída não é então, como se pensa seguidamente, um efeito da rotina, do imobilismo, dos pesos e das inércias inerentes à instituição [...] Elas se prevalecem dos sucessos alcançados na formação dos alunos, assim como da eficácia na execução das finalidades impostas. Fidelidade dos objetivos, métodos experimentados, progressões sem choques, manuais adequados e renomados, professores tanto mais experimentados quanto reproduzem com seus alunos a didática que os formou em seus anos de juventude, e, sobretudo consenso da escola e da sociedade, dos professores e dos alunos: igualmente fatores de solidez e de perenidade para os ensinos escolares (CHEVRÉL, 1990, p.198).

Conforme os fatores citados, o processo de instauração do teatro e seu ensino como disciplina escolar já iniciou sua trajetória, pois,

[...] a despeito das pseudo-iniciativas pelo poder público ao longo de cinco séculos, a presença efetiva desse ramo de conhecimento na escola básica só aconteceu a partir de 1971, com a obrigatoriedade da disciplina educação artística, que visava a uma iniciação generalista nas artes (SANTANA, 2001, Mímeo.).

A partir desse marco, configurei o foco desta pesquisa em como o professor de teatro organiza suas aulas. Para contextualizar essas questões, tomo como referência as discussões sobre o ensino da arte que, no meu entender, contribuíram para se pensar o ensino de Teatro.

Começo ressaltando a necessidade do ensino de arte na escola.

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 1991, p.32).

Esse sujeito fruidor e decodificador justifica-se, frente às novas demandas profissionais, afinal,

[...] mais de 25% das profissões neste país estão ligadas direta ou indiretamente às artes, e, que seu melhor desempenho depende do conhecimento de arte que o indivíduo tem. O contato com a arte é essencial para várias profissões ligadas à propaganda, às editoras, na publicação de livros e revistas, à indústria dos discos e fitas cassetes (BARBOSA, 1991, p.31).

Então, o ensino da arte na escola quer capacitar o educando a apreciar a arte e, assim, qualificá-lo para as novas exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, a arte cumpre o papel de ensinar, organizando métodos e conteúdos que propiciem sua assimilação.

No que tange a essa condição, há de se destacar que esses procedimentos possibilitaram o acesso aos conceitos da arte, modificaram o “deixar fazer” e o tecnicismo, vinculado ao desenho geométrico, trazendo para a sala de aula reproduções de obras de arte, textos dramatúrgicos, partituras musicais, aproximando os educandos da produção artística para, na interação com ela, desenvolver o fazer artístico. Juntou-se a esse recurso a história da arte e procedimentos de leitura das obras de arte. Essa trilogia – procedimentos de leitura de imagem, a história da arte e o fazer⁹ – possibilitou aproximação com os conceitos artísticos, mas normatizou a forma de apropriação. Enfim,

[...] os professores de arte estão reduzindo a análise ou apreciação artística a um jogo de questões e respostas – um mero exercício escolar que leva a leitura a um nível mediocrizante e simplifica a condensação de significados de uma obra de arte, limitando a imaginação do apreciador (BROUDY *apud* BARBOSA, 1991, p.19).

Essa abordagem simplificadora da proposta triangular também revelou que a formação dos professores de Arte evidencia uma forma de estruturar, de disciplinar socialmente o pensamento. Essa forma não é casual, mas deve ser abordada a partir de como se desenvolve uma disciplina na instituição escolar. Assim,

[...] o desenvolvimento de uma disciplina deve se compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade (SANTOS, 1990, p.26).

Então, o que se iniciou com a Lei 5.692/71 foi o debate/embate entre os procedimentos metodológicos de apropriação e produção do pensamento artístico fora da escola e os processos metodológicos de apropriação de conhecimento dentro da instituição escolar. De certa forma, os professores de Arte mesclaram a forma tradicional de ensinar, linear e “etapista”, juntando conteúdos práticos, técnicas e materiais, com o conceito que vincula arte ao talento individual, aliando-os às finalidades escolares e descartando suas finalidades estéticas. Uma sopa de sabor duvidoso. Por exemplo, os conteúdos têm de ser apropriados e

⁹ Esse é o tripé em que se baseia a Proposta Triangular elaborada pela Profa. Dra. Ana Mae Barbosa.

mensurados por bimestres, as atividades dos alunos têm de ter uma nota de zero a dez, os educandos têm de demonstrar um determinado comportamento referente ao contexto da sala de aula. Assim, o conceito de belo passa a ter conotação de certo e errado, e tem por finalidade enfeitar os conteúdos de outras disciplinas, as datas festivas da escola e seus murais ilustrativos.

Junto à linearidade do processo de aprendizagem e seu fim último – apreender a realidade – são padronizados os períodos históricos da arte, tomando a arte das cavernas, como primitiva (não de primeira, mas inferior, rude), a arte grega e suas variações, a arte gótica, bizantina, renascentista, barroca e neoclássica, como ascensões “naturais” da busca pela representação do real. Do rude ao sublime. Isso justifica historicamente a necessidade de uma linearidade para o processo de aprendizagem, uma visão “etapista”, que pressupõe a superação de uma fase para alcançar a outra, reproduzindo o processo evolucionista das civilizações e de alfabetização: aprender as letras, as sílabas, as palavras e depois o texto.

Em artes visuais, isso passou a significar conhecer primeiro o ponto, depois a linha, a reta, o plano, a bidimensão e a tridimensão ou, para conhecer cores, primeiro as primárias, depois as secundárias, as terciárias, a monocromia e a policromia. Enfim, partir das partes para o todo, mas com forte classificação hierárquica, tendo como idéia central partir do pequeno para o grande.

Essa discussão também problematiza a relação processo/produto, já que o ensino tradicional se organiza na relação exercício/resultado. Pode-se dizer, então, que

[...] as idéias que nortearam o ensino da Arte até uns vinte anos atrás eram ligadas ao Paradigma da Ciência Clássica, da simplificação, que opera por disjunção e redução (classificação e disciplinarização do conhecimento). Esse paradigma, obedecendo ao princípio da disjunção, conduz a um ‘puro catálogo de elementos não ligados’ e, obedecendo ao princípio da redução, conduz à uma ‘unificação abstrata’ que anula a diversidade. Esta separação cartesiana, do sujeito e do objeto do conhecimento, envia o estudo sobre o sujeito para a área filosófica e o estudo sobre o objeto para a área científica, não permitindo que ocorra o pensar a unidade na diversidade (RIZZI, 2002, p.63-64).

Assim, a proposta de leitura de uma imagem (exercício) aponta para uma releitura (resultado). Com a leitura de imagem vieram os critérios de definição de o que seria arte, estabelecendo-se padrões, classificações e hierarquizações acerca dos conceitos. Com a democratização da imagem, configurou-se uma hegemonização de modelos de imagem: primeiramente, as obras do Renascimento e do Barroco e, em seguida, obras dos

Modernismos, Cubismos, Surrealismos, Expressionismos. Ainda, vinculada a esses padrões, veio a idéia de que somente *alguns* contempladores podem alcançar o entendimento para determinados tipos de arte, a explicitação dos *espíritos* que podem *atingir* os ideais artísticos. Portanto, quando se fala da necessidade da obra de arte na sala de aula, manifesta-se uma nova possibilidade produzida culturalmente, que se materializa na reprodutibilidade de determinadas imagens, e também uma forma de entender o processo de elaboração do pensamento, em especial, o pensamento criador.

Pressionada por essa nova relação com a imagem, a escola questiona-se acerca do conceito de pureza da criação e traz a imagem para a sala de aula. O diálogo entre ensino de arte e imagem estabelece novas relações com os processos de aprendizagem, ampliando suas possibilidades metodológicas.

Esse diálogo pressupõe que, da relação apreciador/obra, advenha uma leitura, identificando os elementos formais da obra e uma releitura, como experiência do fazer artístico, reorganizando os elementos formais, mantendo algumas características da obra ‘lida’, ou seja, a experiência estética disciplinarizada em categorias de análise: ‘leitura’, descrição, julgamento, fazer. Assim, o que poderia ter-se tornado referencial metodológico com mobilidade variável, tornou-se instrumento disciplinador da experiência estética.

Quando o ensino de arte reivindica *status* de disciplina (LDB/1996), com conhecimento especializado e conteúdo próprio, esse *status* estende-se ao procedimento metodológico que organiza as respostas de forma diretiva e única, criando a idéia de estímulo-resposta: vermelho – vida, guerra, quente; azul – tranqüilidade, paz, fria; linha grossa quebrada – vitalidade, contorno, tensão. Essa forma de entender o procedimento metodológico surgiu para suprir uma outra necessidade ainda em aberto na disciplina de Arte – o que e como avaliar –, no mesmo sentido das outras disciplinas escolares: como mensurar o aprendizado? A avaliação em Arte, como nota bimestral, tem por foco atender ao currículo escolar e determinar um coeficiente de inteligência, muito diferente de um processo de ‘avaliação’ compartilhada por experiências estéticas. Portanto, o processo de avaliação em Arte não coincidirá com uma avaliação escolar tradicional, pois atende a necessidades diferentes. Enquanto a avaliação em Arte se propõe a ser mais um instrumento de aprendizagem e ampliação de conhecimentos, a avaliação escolar se propõe a medir até onde se aprendeu e a checar o que não se aprendeu.

Assim, o processo de transformação da arte em disciplina escolar depara-se e defronta-se com as reais necessidades disciplinadoras do conhecimento, ou seja, a necessidade de um conteúdo, de uma metodologia para *aplicar* esse conteúdo, de outra para avaliá-lo. Isso se

estende a outras linguagens artísticas, que vão se adequando como disciplina escolar: o teatro, a música e a dança. Então, os profissionais dessas áreas, posicionando-se frente às finalidades de uma disciplina escolar, adaptam a forma disciplinar de *transmissão* de conhecimento.

Dessa relação conflituosa, entre disciplina escolar e arte, surge o debate sobre as diferenças das linguagens artísticas, da especificidade de seu saber e da necessidade de cada linguagem como disciplina.

No entanto, a arte, nesse contexto escolar, é só mais uma disciplina exposta às condições a que estão as outras. As disciplinas escolares, como Português, Matemática e Ciências, contêm, em seus currículos, uma infinidade de especialidades, subdividas em três grandes ciclos: primeira a quarta série, quinta a oitava série e ensino médio. Em Ciências, por exemplo, Química e Física começam timidamente na oitava série, para ter *status* de disciplina somente no Ensino Médio. Cada área de conhecimento escolar abarca uma série de outros conhecimentos, carentes de profissionais especializados e, no entanto, nesse contexto escolar, o fragmentado já não pode se esfacelar. Não se tem, por exemplo, professor de mecânica e óptica. Tem-se o professor de Física. Não se tem o professor de futebol, o de voleibol, o de atletismo. Tem-se o professor de Educação Física. Dessa forma, a reivindicação da arte em oferecer linguagens distintas não é favorecida nesse contexto escolar. Assim, pensar o ensino da arte por linguagens específicas é pensar na transformação, na estrutura da disciplina escolar. A partir disso, é necessário pensar a concepção que sustenta a relação de ensino e aprendizagem.

1.2 A POPULARIZAÇÃO DAS REPRODUÇÕES DAS OBRAS DE ARTE SOCIALIZA O CONHECIMENTO ARTÍSTICO E ELAS TORNAM-SE CONTEÚDO PARA A DISCIPLINA DE ARTE

Walter Benjamin, em seu texto *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução* (1980), questiona a perda da aura das coisas, em particular, da obra de arte, mediante a sua reprodutibilidade tecnológica. Assim, “para Benjamin, perceber a aura de uma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar. Mas, para isso, é preciso dedicar um olhar às coisas do mundo que evidenciem a força e a atmosfera que delas emanam” (JOBIM e SOUZA, 2000, p.145).

Nesse sentido, o que a tecnologia fez foi dessacralizar as coisas, trazendo-as para a proximidade, pondo-as em discussão. Uma cópia da *Santa Ceia*¹⁰ de Da Vinci (Figura 1) passa a ter lugar em muitas cozinhas, mesmo que não se conheça o autor ou como ele fez a obra. O importante é que essa imagem passa a pertencer ao imaginário, dando sentido à fé no cristianismo, na partilha do pão, na luminosidade do Cristo. A imagem materializa o sentido religioso e possibilita conexões com outros momentos da vida de Jesus, mas, mais importante, em torno da representação pictórica daquele momento, é o sentido que cada um elabora da imagem e os possíveis diálogos em torno desses sentidos.



Figura 1 – *Última Ceia* (1495-1498) de Leonardo Da Vinci

A reprodução de uma imagem qualificou-se após a produção do processo de impressão em série, iniciado com a criação da prensa no século XV. Já antes, existiam processos de reprodução de uma mesma imagem, como a xilogravura. No entanto, com o avanço tecnológico, as reproduções de imagens tornaram-se constantes no cotidiano das pessoas, ampliando a capacidade de olhar, comunicando uma infinidade de informações e, ao mesmo tempo, reduzindo a capacidade de ver das pessoas, pois a imagem, desprovida de sua explicação, ‘fala’ do que ela mostra, mas não mostra o sentimento que ela esconde, dirigindo as atenções e os pensamentos para os interesses do que se vê e naturalizando seus interesses. Um exemplo é a fotografia de uma criança africana¹¹ desfalecendo de inanição e o urubu aguardando sua morte (Figura 2). Tal imagem é chocante, no entanto, a miséria está tão naturalizada, que muitos concluem que “a vida é assim mesmo”. O autor da foto, jornalista

¹⁰ Afresco no Refeitório S. Maria delle Grazie, em Milão..

¹¹ Essa fotografia foi tirada no Sudão, em 1993, durante uma caravana de ajuda de entidades assistencialistas, que levavam alimentos, e serviu como parte de uma campanha mundial para divulgar as péssimas condições de ‘vida’ do país. Conferiu ao seu autor, Kevin Carter, o prêmio Pulitzer de fotografia.

fotográfico, suicidou depois de seu intenso contato com a situação de degradação dos povos africanos.



Figura 2 – Imagem representativa da miséria humana na África

A reprodutibilidade técnica da imagem possibilitou que um maior número de pessoas acessassem as formas variadas de representação, ampliando os códigos de representação, até então restritos a um pequeno grupo. Esse fator aproximou a arte, os artistas e os apreciadores. O contato com a reprodução da obra possibilitou abrir um leque de questões, como: entender o processo de criação, o processo de estudo, ficção e realidade, materiais, os sentidos dos apreciadores e o sentido do artista.

1.3 A POPULARIZAÇÃO DO TEATRO E O CAMINHO PARA A SALA DE AULA: CONTEÚDOS PARA O ENSINO DE TEATRO

Embora tardiamente, o teatro ocidental teve em sua história algo similar à reprodução técnica das coisas. Como no início do século XX ainda não havia reprodução eletrônica em grande escala para a imagem em movimento, o conhecimento acerca do teatro em outras culturas estabelecia-se em função de viagens a outros países ou pelas turnês dos espetáculos teatrais. A passagem pela Europa da Ópera de Pequim, dos teatros Kabuki e o Nô do Japão e do teatro balinês possibilitaram um novo olhar para a manifestação teatral ocidental. O teatro no oriente apresentou peculiaridades muito distintas da linguagem cênica no ocidente, destacando a tradição em um sistema de códigos, repassados por séculos, já conhecidos pelo ator e pelo público, sem desqualificar o trabalho do ator e tampouco diminuir a apreciação do público. Essa relação demonstrou-se análoga às manifestações teatrais populares, em que público e atores estabelecem uma relação de cumplicidade da experiência estética. Assim, o

contato com outras formas de manifestação teatral dessacralizou os conceitos teatrais baseados no estelato, na montagem escondida como garantia de experiência inusitada.

Brecht, ao permitir ensaios abertos ao público, possibilitou estabelecer outras relações com a arte do teatro, senão aquela em que a surpresa do “não visto” é a desencadeadora da experiência estética. Desse modo, o contato com o teatro do oriente foi fundamental para indicar a função social do teatro naquelas culturas que, além de contar uma história por meio de gestos meticulosamente estudados ao longo dos séculos, revelam a estreita relação entre a arte e a formação do psiquismo em cada cultura, reforçando suas crenças, ideologias, filosofias e propostas estéticas. Essas questões, advindas de outras culturas, proporcionaram ao teatro ocidental rever-se como linguagem, questionar sua aura e possibilitar novos sentidos para o fazer teatral.

Esse contato entre culturas teatrais diferentes transformaria o conceito de teatro como produto da inspiração individual inata ou espontânea em processo de representação dos códigos, num novo conceito de teatro em uma cultura, a partir da inspiração advinda do trabalho. Desse modo,

A produção de idéias, de representações, da consciência está [...] diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX e ENGELS, 1993 *apud* SANTA CATARINA, 1998, p.19).

Assim como a reprodutibilidade da imagem e o contato com outras formas de representação cênica transformaram o conceito de arte, essas reflexões são significativas para o conceito do ensino de teatro no âmbito escolar.

A partir dessa reflexão, pretendo problematizar dois pontos que me parecem pertinentes à presença do teatro como disciplina da instituição escolar: o significado do ensino de teatro na escola e como o teatro deve ser ensinado.

Na escola, como visto, o significado do ensino está vinculado às finalidades da escola, de possibilitar um cidadão mais preparado para a vida, em especial, para o trabalho, e os conteúdos e procedimentos metodológicos, ao sistema série/idade. O que trabalhar com crianças de primeira série (sete anos), quinta série (onze anos) e primeira série do ensino

médio (quinze anos)? Transformando os conceitos da linguagem teatral em conteúdos correspondentes à relação idade/série, juntamente com avaliação quantitativa, frequência igual ou superior a 75%, bom comportamento, conhecimento dos principais autores e atores, qual a primeira apresentação no Teatro Municipal? Quem foi Anchieta? ou, então, quando se trata de exercícios; Locomove-se bem no espaço? Expressa-se bem? Sabe respeitar a vez do colega? Decora os textos? Participa dos exercícios propostos em sala de aula? É criativo? Assim, o ensino de teatro dá conta das necessidades de uma disciplina escolar! Por isso,

[...] apesar de toda uma história própria, é necessário ter certas cautelas quanto à discussão das questões de metodologias do ensino escolar de teatro. Vale lembrar que, sem articulação de todos os componentes curriculares – objetivos, conteúdos, métodos de ensino/aprendizagem e avaliação –, qualquer ação didática pode se tornar inócua. Para tanto, a par do conhecimento específico da linguagem cênica, torna-se imprescindível ao professor observar quais são os procedimentos adequados para o planejamento das suas atividades (AZEVEDO, 2004, s.p.).

As disciplinas da área de conhecimento das artes estruturam-se conforme as disciplinas escolares e, quando essa acomodação acontece, o ensino das artes perde seu sentido mais amplo: a expressão. Cabe ressaltar que todos os conceitos artísticos, gradativamente, saem do campo da experiência para o campo do “conteudismo”, “questionarismo”, do “pesquisismo”, “dicionarismo”, propiciando um “experiencismo” estetizado, em detrimento de uma experiência estética criadora¹². Para tanto, esse modelo de disciplina é subsidiado por exercícios teatrais (que se tornam os conteúdos da disciplina Teatro) previamente escolhidos para fins escolares, que caibam inclusive em duas aulas de 50 minutos.

Após a Lei 5.692/71 e a LDB 9.394/96, configuraram-se duas vertentes metodológicas no ensino de teatro: o jogo teatral e o jogo dramático, sendo que essas duas vertentes têm como objetivo o ensino de teatro e como fonte a arte teatral. Com isso, estabelece-se uma relação complexa, em que suas possibilidades de desenvolvimento podem ultrapassar os seus fins no processo de aprendizagem. O que essas duas vertentes possibilitam como proposta de ensino é mais amplo do que o que acontece durante o desenvolvimento do ensino. Por isso, é importante distinguir o ensino de teatro, drama ou jogo como processo de aprendizagem, da arte do teatro como linguagem. Assim, há

¹² Desenvolvo, no segundo capítulo, a relação entre Estética Criadora, Atividade Criadora e Atividade Dramática Criadora.

[...] a diferença fundamental entre *Drama*, como fator educacional e o teatro, como uma arte sofisticada de comunicação. O *Drama* lida com o comportamento lógico dos seres humanos, enquanto o teatro lida com a reorganização desse comportamento com o objetivo de dar uma ilusão de lógica em circunstâncias de comunicação que são muitas vezes ilógicas. Alcançar essa ilusão é tarefa do artista, seja ele produtor ou ator, e só pode ser realizada plenamente por meio do treinamento apropriado e contínua prática da arte teatral (WAY, 1967 *apud* KOUDELA, 2001, p.21).

Estabelecida a distinção entre ensino de teatro no contexto escolar e a arte do teatro, é importante destacar as diferenças entre Jogo Teatral e Jogo Dramático. No jogo teatral, o ensino de teatro tem por foco um produto final. Sua finalidade é a produção de um espetáculo para a escola ou para a classe. Numa abordagem mais cotidiana, o jogo teatral configura-se na organização da tríade: texto, atores e platéia, distribuindo-se nessa organização quem se encarregue de montar cenários, figurinos, sonoplastia e iluminação, cada um, conforme seu interesse e sua disponibilidade.

Numa outra abordagem sobre o jogo teatral, encontra-se uma preparação improvisacional cênica, conforme os estudos de Viola Spolin¹³, a partir do estabelecimento dos focos de atenção: onde, o quê e quem. Esses focos desenvolvem-se, revezando-se as funções de atores e espectadores, debatendo-se, ao final de cada jogo, se os objetivos foram alcançados. À medida que vão dominando os focos, vão-se acrescentando mais elementos: cenários, figurinos, marcações. Esse tipo de atividade teatral utiliza com muita ênfase os elementos teatrais e dirige os participantes a uma ação mais interpretativa.

No jogo dramático, a experiência estética é a finalidade, mediada por requisitos elencados pelos participantes, busca-se dar nexos a uma idéia, a partir de elementos teatrais. “O jogo dramático visa mais a formação de um indivíduo capaz de organizar e emitir um discurso próprio, coerente, crítico, do que a preparação de uma ator virtuoso” (DESGRANGES, 2004b, mimeo).

Tomo essas duas vertentes – o jogo teatral e o jogo dramático – como eixos da discussão do ensino de teatro, porém, compreendo que a aplicabilidade delas em sala de aula depende da abordagem que o professor de Teatro fará, acrescentando nuances que as aproximam ou acrescentando elementos diferentes delas.

Em primeiro lugar, para uma educação em teatro, deve-se levar em consideração sua essência fundamental: teatro é arte, é linguagem,

¹³ Ver *Jogos de improvisação teatral* (1979), de Viola Spolin.

[...] a língua [teatro – inserção minha], como fato social, supõe para qualquer enunciado um direcionamento, quer dizer, o fato de orientar-se sempre para um *outro*. Não há diálogo entre elementos abstratos da linguagem, quer dizer, entre sentenças, mas somente entre pessoas (JOBIM e SOUZA, 2000, p.110).

Teatro é produção artística, é convenção artística que se materializa historicamente de várias formas e é apreciado por meio de códigos socialmente estabelecidos no coletivo e na singularidade dos sujeitos. Como arte, não é estático.

Penso que o processo de aprendizagem não esteja vinculado a um processo linear, tanto da ordem dos conceitos quanto da ordem de estágios etários, se não, há relações mais complexas e plurais. Assim, tenho a impressão de que, se tomado o ensino de teatro com base na linearidade histórica ou dependente de etapas de ordem intelectual a serem sobrepostas, para poder decodificar convenções ou identificar a história do teatro no tempo, ele cumprirá somente papel de identificar e reproduzir esse conhecimento. No entanto, se considerado um ensino de teatro que se referenda na pluralidade de processos de aprendizagem, permitir-se-á que se estabeleçam nexos pessoais e produção de novos sentidos não manifestos na trajetória histórica e cultural do teatro, mas implícitos no olhar, ouvir, sentir, pensar de cada educando.

Nesse sentido, a atividade dramática criadora possibilita novas concepções de sociedade, ser humano, cultura e educação, pois desloca o foco do conhecimento acabado, desvinculado da vida da criança para a experiência criadora, resultante do diálogo entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento histórico e culturalmente produzido pela humanidade.

A atividade dramática criadora constitui o aspecto mais freqüente e amplo da criação da criança. Por intermédio da ação realizada pelos educandos, une-se de forma mais aproximada, eficaz e direta a criação artística com as vivências pessoais (VIGOTSKI, 1930/1998). Nessa perspectiva, não só se tem um quadro das emoções, dos desejos e das fantasias dos educandos, da forma, do conteúdo de suas expressões, de como se produzem projeções de situações futuras.

É preciso rejeitar o modelo falsamente universal de uma compreensão de tipo intelectualista, que consiste num encadeamento de conceitos e que passa pelo filtro da linguagem, e introduzir a idéia de uma compreensão mais corporal e afetiva, fundada por analogias pessoalmente sentidas. Compreender com o próprio corpo tanto quanto com o espírito, eis uma situação original, que coloca problemas novos para a pedagogia (TARDY, 1976, p.93-97 *apud* DUARTE, 1988, p.95).

Para estabelecer relações entre atividade dramática criadora e o ensino de teatro na escola, há de se considerar quatro fatores significativos. Primeiro: o currículo da escola pública estadual não prioriza as especificidades das linguagens artísticas, mantendo artes visuais, teatro, música e dança na disciplina Arte; segundo: no Estado de Santa Catarina, recorte desta pesquisa, existem poucas universidades que formam professores de Arte com habilitação em linguagem específica, há apenas a UDESC (Florianópolis) e a FURB (Blumenau); terceiro: os professores de Arte habilitados em Educação Artística têm total liberdade de escolha sobre que linguagem ensinar; quarto: em decorrência dos fatores anteriores, há polivalência no ensino de Arte.

Esses quatro fatores apresentam-se como causa e consequência num ciclo fechado. As instituições normatizadoras, MEC e Secretarias de Educação, não reorganizam suas grades curriculares e cargas horárias, de forma que possibilitem à escola contemplar aulas de teatro, dança e música, atendendo às especificidades de seu ensino. Os currículos dos cursos de Arte, na maioria das universidades, adaptam-se à oferta de emprego, sendo as escolas estaduais seu maior mercado. Os professores adaptam seus planos de aula às necessidades dos Parâmetros Nacionais e Propostas Curriculares, que indicam amplo campo de atuação, pinçando e ‘saltando’ entre conteúdos diversos, para atender ao direito de seus alunos a conhecer minimamente a produção artística da humanidade.

Como o campo de pesquisa do ensino da arte ampliou-se significativamente, debruçar-se sobre todos os campos com fluidez requer condições materiais especiais, como entender a educação em estreita ligação com a pesquisa, o tempo disponível, relacionar esses dois campos, remuneração digna que permita ao professor dedicar-se ao trabalho. Apesar de o professor, nas escolas estaduais, não ter essas condições, o caminho da pesquisa denota essa necessidade.

Também, a pesquisa sobre o ensino de teatro ampliou-se significativamente com os avanços do ensino da arte como relevante na educação escolar e a implementação, em todo o Brasil, de cursos em nível de graduação para licenciatura em Artes Cênicas e, posteriormente, de cursos em nível de pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*. Em decorrência disso, aumentam, também, os resultados de pesquisas apresentados em seminários, congressos e suas publicações em livros e revistas no mercado editorial, internet e em documentos oficiais em nível federal, estadual e municipal. Apoiada nesses estudos, esta pesquisa propõe-se a compreender como o professor de teatro entende o significado do ensino de teatro e como organiza suas aulas.

A importância de ensinar teatro na escola é referendada pela Proposta Curricular de Santa Catarina, quando destaca que “os conteúdos a serem abordados deverão contemplar uma postura interdisciplinar e devem corresponder às linguagens visuais, cênicas e musicais. Isso significa dizer que o professor de arte terá como ponto de partida, no seu planejamento, a *linguagem específica* de sua formação” (SANTA CATARINA, 1998, p.194, destaque meu). Tal intenção teve como pressuposto a idéia de que, dada a especificidade das linguagens artísticas, cada qual traz consigo conceitos, metodologias e formas de apreciação distintas. Assim,

O sentimento estético deve ser objeto de educação tanto quanto os demais, só que em formas específicas. Do mesmo ponto de vista cabe enfocar também o ensino profissionalizante da técnica dessa ou daquela arte. O sentido educativo dessa técnica é excepcionalmente grande, como o sentido de qualquer atividade complexa de trabalho. Entre outras coisas, ele ainda cresce como meio de educação da percepção das obras de arte porque é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio à técnica da sua linguagem. Por isso o mínimo de conhecimento técnico da estrutura de qualquer obra deve integrar forçosamente o sistema da educação geral, e neste sentido agem de forma integralmente pedagógica aquelas escolas nas quais o domínio da técnica de cada arte se torna condição indispensável da formação (VIGOTSKI, 2001b, p.350).

Esse conhecimento artístico é tido não somente como conhecimento específico, mas especial, que remete a outras esferas de compreensão. Ele não se diferencia da aprendizagem da escrita ou da aritmética como produção humana, mas se distingue no processo de compreensão dessa área do conhecimento. Sua apropriação está estreitamente vinculada às relações emocionais de cada educando, proporcionando abordagens criadoras e únicas. O conhecimento artístico, resultado da inventividade humana, compreende que

[...] o objeto do estudo que pretende ser o estudo da arte deve ser o específico, que a distingue de outros campos da atividade intelectual, fazendo destes, seu material ou instrumento. Cada obra de arte é uma complexa interação de muitos fatores; conseqüentemente, a meta do estudo é definir o caráter específico dessa interação (VIGOTSKI, 2001a, p.282).

Não somente a obra de arte é uma complexa interação de muitos fatores, mas as relações que o espectador estabelece são uma complexa interação singular de muitos fatores. Para tanto, o princípio elementar do ensino do teatro é o próprio teatro e seus elementos constitutivos, em constante diálogo com o cotidiano (ontogenético) e com a vida (filogenética). Tal procedimento diz respeito a uma das funções do conhecimento no contexto

escolar, em reconhecer a especificidade dos conhecimentos do teatro e, em segundo, à função dessa especificidade na formação dos indivíduos.

Eis a tarefa básica e o objetivo. Uma vez que a interpretação de uma obra de arte é um procedimento irrealizável de interpretação lógica, ela exige um aprendizado especial, a elaboração de habilidades específicas de recriação de quadros e leitura lenta, introduzidas em algumas escolas européias, são um modelo de educação estética (VIGOTSKI, 2001b, p.352).

Se compreendido o ensino do teatro como técnica para melhor se comunicar, melhor desenvoltura, falar melhor em público, conhecer seu corpo e aprender o gosto por um espetáculo, então, tais especificidades não têm sentido na escola, pois essas não são a função do teatro na escola. “Quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes” (VIGOTSKI, 2001b, p.331).

O papel do teatro no contexto escolar não corresponde a ensinar o gosto pelos valores estéticos dessa linguagem, mas contribuir para a formação do psiquismo dos indivíduos:

Daí tornar-se compreensível o importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades para a sublimação do subconsciente. Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente (VIGOTSKI, 2001a, p.321).

Esse processo é próprio de todas as correntes pedagógicas, sua metodologia é, antes de tudo, formadora do sujeito. Assim, pode-se observar que a metodologia que entende o desenvolvimento do ser humano por fases não só se organizará nesse sentido, aguardando a fase seguinte, como será indicativa na concepção de desenvolvimento desse sujeito, como etapas sucessivas. Não é o caso abordado nesta dissertação. O primeiro pressuposto significativo é entender que os sujeitos se produzem em interação histórica e cultural, mediante a compreensão de que essa interação não pressupõe etapas predeterminadas, mas relações que possibilitam muitos caminhos. Assim, a presença do teatro na educação escolar possibilita aos educandos apropriar-se da linguagem teatral, familiarizando-os com os códigos dela, produzidos no decorrer da história da humanidade, em diferentes culturas e de forma diversa.

Dessa maneira, o conhecimento do teatro no contexto escolar tem significado tal que, ao conhecer os conceitos acerca do teatro, pode-se produzir teatro, apreciar teatro, criticar

teatro, tendo como objetivo proporcionar vivências significativas em teatro, então, a “arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo” (VIGOTSKI, 2001a, p.321).

É importante destacar que todo o ser humano, em suas interações sociais, formula conceitos de diversas ordens, religiosas, políticas, lúdicas e estéticas, mesmo sendo elas alicerçadas no senso comum, como “gosto não se discute”, “mulher, política e futebol não se discutem” e, inclusive, sobre aprendizagem, como “uns nascem assim, outros assados”, “Oh, pais iguais, irmãos diferentes”, ou vincular a hereditariedade biológica à herança cultural. Enfim, é da natureza cultural formular opinião. Os séculos XIX e XX mostram-se avassaladores em opiniões e na ruptura delas.

As transformações no modo de vida ocasionaram modificações na percepção e na sensibilidade dos indivíduos. Com isso, algumas das propostas e recursos cênicos que fundamentavam a teoria do teatro épico [e outras teorias – adendo meu] moderno não causam a mesma reação de outrora, a mesma atitude no espectador – o que demanda outras premissas para se pensar como a arte teatral pode dar sentido à experiência contemporânea, e solicita outros procedimentos estético-pedagógicos para dinamizar a recepção do espectador. Para a percepção do indivíduo contemporâneo, acostumado às fibras óticas e telas de cristal líquido, o teatro talvez seja um evento insuportavelmente antiilusionista, incapaz de provocar adesão, capturá-lo, deixando-o incomodamente distanciado da ação (DESGRANGES, 2004a, p.174).

Com base nesses enunciados, toda educação deveria considerar que o aluno traz consigo conhecimentos do seu cotidiano, sejam eles mais bem elaborados quanto a sua conceituação ou não.

Hoje, com a complexidade a cada dia crescente das tarefas que se colocam perante o professor, o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complicado que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural diverso (VIGOTSKI, 2001b, p.455).

Embora tal afirmação aparente velar a formação social que a sociedade capitalista promove, os processos de apropriação do conhecimento científico com base na psicologia histórico-cultural denunciam o papel ideológico de processos passivos de apropriação do conhecimento, tendo-o como imutável nas dimensões temporais passado, presente e futuro.

Nesse horizonte, entendo que o diálogo/embate entre o ensino de teatro na educação escolar procura algo mais na vida dos seres humanos. Por isso, penso que o ensino do teatro à

luz de uma perspectiva histórico-cultural, como atividade dramática criadora, pode contribuir para estabelecer uma escola que compreenda seu papel de formadora e transformadora dos educandos.

Capítulo 2

ATIVIDADE CRIADORA E ATIVIDADE DRAMÁTICA CRIADORA

No primeiro capítulo, meu objetivo foi mostrar um panorama das questões que envolvem o processo de disciplinarização do ensino de arte. Por entender que, na rede de ensino público estadual, o ensino de artes visuais é referência para o ensino de outras linguagens, desenvolvi uma análise, estabelecendo paralelos entre a metodologia do ensino de artes visuais e a metodologia do ensino de teatro. Mais propriamente, enfoquei o que do ensino de artes visuais influencia o ensino de teatro.

Neste segundo capítulo, o foco proposto é compreender a Atividade Criadora e sua relação com a imaginação e a importância da atividade dramática criadora para a formação do ser humano, tendo por base os estudos da Psicologia Histórico-cultural.

O conceito de Atividade Criadora foi desenvolvido por Vigotski, especialmente, em sua obra *Imaginação e Arte na infância*, publicada em 1930. Nesses estudos, Vigotski discute o papel de algumas linguagens da arte para o desenvolvimento da imaginação, como a Literatura, o Desenho e o Teatro. Tendo isso em mente, neste capítulo, entendo a relação entre a Atividade Criadora e o ensino de teatro, como Atividade Dramática Criadora, problematizando questões como autoria e co-autoria, produto e processo de produção, dentre outros aspectos da criação teatral na idade escolar.

2.1 A ATIVIDADE CRIADORA

Vigotski (1930/1998)¹⁴ chama de Atividade Criadora toda realização humana criadora de algo novo, trate-se de reflexos de algum objeto exterior, de determinadas construções do cérebro ou de sentimentos que o ser humano vive e manifesta. Ele divide a atividade criadora em atividade reprodutora e atividade combinadora e criadora.

A atividade reprodutora está estreitamente vinculada à memória. Sua essência reside em reproduzir ou repetir normas de conduta já criadas e elaboradas ou ressuscitar rastros de antigas impressões, recordar fatos passados ou lembrar de algo que se refere a marcas de

¹⁴ Para melhor situar o texto, sempre que possível, indicarei o ano da publicação da obra original e o ano da última edição.

impressões vividas. Essa atividade é de suma importância, pois possibilita manter presente a experiência anterior e ajuda a conhecer o mundo, criando e fomentando habilidades permanentes que se repetem em circunstâncias idênticas. Apesar da atividade reprodutora ser de suma importância, sua função é somente conservar experiências anteriores e adaptar-se às condições estabelecidas no contexto de cada lugar.

Para poder transformar o mundo, Vigotski aponta a atividade combinadora e criadora, estreitamente vinculada à imaginação. Quando se projeta, imagina-se o futuro ou quando se imagina o passado da humanidade, não se estão recordando experiências vividas, mas criando imagens, tendo-se idéias, ‘sonhando’. É precisamente a atividade criadora que faz do ser humano um ser capaz de projetar seu futuro, um ser que contribui criadoramente para modificar seu presente.

Diferentemente do senso comum, Vigotski entende a imaginação não como fantasia baseada no irreal, mas como base de toda a atividade criadora que se manifesta igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

A atividade criadora tem sua origem no processo criador do ser humano, está presente no cotidiano em que se encontram todas as premissas necessárias para criar e que contém uma possibilidade mínima de novidade. O processo criador manifesta-se desde a mais tenra infância, quando as crianças, ao brincar ou jogar, não se limitam a imitar, mas combinam formas e edificam novas realidades, a partir de suas aflições e necessidades.

Para Vigotski, a imaginação não aparece repentinamente, senão lenta e gradualmente, ascendendo das formas elementares e simples às formas mais complexas. Compreende ele que, em cada escala de seu crescimento, a criança adquire sua própria expressão e a cada período infantil corresponde uma forma própria de criação. Compreende a atividade imaginadora não como divertimento caprichoso do cérebro, mas função vital dele.

Vigotski entende que não é errôneo separar fantasia e realidade, pois, para ele, a fantasia é composta sempre de elementos tomados da realidade, extraída da experiência anterior do ser humano. A atividade criadora da imaginação relaciona-se diretamente com a riqueza e com a variedade da experiência acumulada do ser humano, sendo essa experiência o material com que se edificam suas fantasias. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação. Por isso, nessa perspectiva, a imaginação da criança é mais ‘pobre’ que a do adulto, por ser menor sua experiência.

Com isso, o autor destaca quatro leis que se subordinam à função imaginativa fantasia e realidade. A primeira observa que a fantasia não se contrapõe à realidade e apóia-se na experiência pessoal, tomando da memória dados para novas combinações.

A segunda lei subordina-se à primeira e contém um elemento mais complexo: a capacidade de fazer relações mediadas por relatos de outros, ou seja, poder imaginar algo, guiado não só por experiências reais, alheias, como por outras fantasias. Essa lei estabelece dupla dependência entre experiência e realidade, pois se, no primeiro caso, a imaginação apóia-se na experiência, aqui a experiência apóia-se na fantasia.

A terceira lei subordina-se à relação emocional, manifestando-se de duas maneiras. Uma se dá pela associação dos sentimentos comuns, representados por um mesmo signo emocional, como algo erótico, jubiloso ou triste. A outra leva em consideração que toda forma de representação traz em si elementos afetivos, mesmo que não corresponda à realidade. Todos os sentimentos que eles provocam são reais e efetivamente vivenciados por quem os experimenta.

A quarta lei está estreitamente ligada à anterior e indica o surgimento do novo, de algo não existente na experiência humana, nem semelhante a nenhum objeto real, toma forma nova, que passa a existir realmente no mundo e a influir sobre os demais objetos.

Assim, para Vigotski, a atividade criadora descreve um círculo em seu desenvolvimento. Os elementos que entram na sua composição são tomados da realidade do ser humano, dentro do qual, em seu pensamento, sofrem complexa reelaboração, convertendo-se em produto de sua imaginação. Por último, materializam-se, voltando à realidade, porém, trazendo consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando-se o círculo da atividade criadora da imaginação humana.

Para Vigotski, não seria correto supor que, somente na esfera da técnica ou no campo da influência prática da natureza pode a imaginação completar esse círculo. Também, na representação emocional, ou seja, na representação subjetiva, é possível descrever um círculo tão completo quanto as relações imediatas provenientes da esfera técnica ou da relação com a natureza. Para ele, quando as pessoas se encontram ante um círculo completo traçado pela imaginação, os fatores intelectual e emocional são igualmente necessários para o ato criador.

No final, após essas quatro leis da função da imaginação entre a fantasia e a realidade, Vigotski indica como função da arte combinar elementos da realidade, criando a fantasia, possibilitando uma nova realidade. A arte tem enorme influência na consciência social, graças a sua lógica interna.

Para Vigotski, toda atividade imaginativa é fruto de um longo período de gestação, em que os materiais para criação da fantasia encontram-se no que o ser humano vê e no que ouve, conforme sua percepção interna e externa. Em seguida, ocorre um rico e complexo processo imaginativo, síntese da associação e dissociação das impressões percebidas.

A dissociação é a capacidade do ser humano de desvincular os elementos do todo e percebê-los isoladamente. Essa capacidade constitui-se de extraordinária importância em todo desenvolvimento mental e serve de base para o pensamento abstrato e para a compreensão figurada. Saber extrair traços isolados de um conjunto completo é fundamental para o trabalho criador.

Toda impressão constitui-se num todo composto de múltiplas partes isoladas. O processo de dissociação é imprescindível para a atividade criadora, pois separa por comparação as partes que interessam ao processo criador.

Ao processo dissociador segue-se o processo de trocas e modificações que ocorrem na dinâmica das excitações nervosas internas (das que interessam ao ser humano) e as imagens que se associam com elas. Essas trocas entre os traços isolados constituem processos dinâmicos que movimentam, mudam, vivem e morrem. Essa dinâmica é a garantia de que as alterações feitas sob influência dos fatores internos deformam e reelaboram as marcas feitas pelas impressões externas.

Vigotski exemplifica as alterações interiores das marcas exteriores com o processo de subestimação e superestimação e sua importância para a imaginação em geral e, em particular, para a imaginação infantil. Observa ele que a utilização de idéias exageradas, como grandes cifras ou grandes proporções, em geral, é necessária, tanto na arte como na ciência, e, sem essa capacidade, a humanidade não poderia ter criado a Astronomia, a Geologia e a Física.

O momento seguinte dos processos imaginativos é a associação dos elementos dissociados e modificados, que pode ocorrer sobre bases distintas e adotar formas diferentes, que vão desde o agrupamento puramente pessoal de imagens até a resolução de um objetivo científico, como uma representação geográfica. Finalmente, o momento definitivo do trabalho preliminar da imaginação é a combinação das imagens isoladas, ajustadas a um sistema, encaixadas em um quadro complexo.

Para que se feche o círculo de uma atividade imaginadora criadora, é necessário que ela se materialize em imagens externas. No entanto, para que isso aconteça, é preciso que as circunstâncias históricas sejam favoráveis. Para que algo novo seja criado, é preciso haver condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. Há de se compreender que a necessidade de criar se encontra sempre em proporção inversa à simplicidade do contexto. A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo, em que cada nova forma se apóia nas anteriores.

Por isso, por mais pessoal que pareça, toda criação encerra sempre em si um coeficiente social. Nesse sentido, não existem inventos individuais no estrito sentido da palavra, mas em toda criação existe sempre uma colaboração anônima.

Para Vigotski, a imaginação criadora apresenta peculiaridades entre as crianças e os adultos. A imaginação criadora, entre crianças e adolescentes, é menos rica com relação à dos adultos, em função de as necessidades das crianças serem, dada a sua menor experiência vivida, mais simples que as dos adultos. Também, suas atitudes frente ao meio ambiente carecem da complexidade, da precisão e da variedade que caracterizam a conduta do adulto – tudo que constitui os fatores básicos determinantes da função imaginativa. A imaginação alcança seu auge somente na idade adulta, por isso, os frutos da verdadeira imaginação criadora, em todas as esferas da atividade criadora, pertencem somente à fantasia já madura. Contudo, o adulto tem mais possibilidades de imaginar coisas, mas a criança acredita mais nos frutos de sua fantasia.

No adolescente, juntamente com o despertar sexual, há assimilação e resumo torrencial de experiências que se aperfeiçoam em interesses permanentes. Apagam-se rapidamente os interesses infantis e, com a maturação geral, no adolescente, a atividade de sua imaginação adquire forma definitiva.

A adolescência é um período em que há profunda modificação na imaginação, o que se deve ao antagonismo entre a “pura imaginação subjetiva” e o enfoque racional dos processos; entre a razão instável e a razão estável. Surgem novas formas de elaborar a imaginação, em que a Literatura e os cursos de Arte contribuem para estimular um vigoroso auge de vivências subjetivas, e, por extensão, o aprofundamento da vida íntima do adolescente, criando seu próprio mundo interior. Todo esse aspecto subjetivo aspira materializar-se em formas objetivas: versos, contos, todas as formas artísticas que o adolescente toma dos adultos que o rodeiam.

Nesse mesmo tempo, surgem dois tipos fundamentais de imaginação: a plástica e a emocional. A imaginação plástica, objetiva, ocupa-se preferencialmente das impressões exteriores, isto é, constrói-se com elementos tomados do exterior, e a emocional, subjetiva, constrói-se com elementos tomados de dentro.

Dada essa fase de transição, a imaginação pode desempenhar duplo papel na conduta do ser humano, podendo alijá-lo da realidade, direcionando o processo imaginativo criador para o isolamento, o hermetismo e o ensimesmamento.

Para Vigotski, a atividade criadora não depende de talento inato, pois ele considera que a criação consiste, em seu verdadeiro sentido psicológico, em fazer algo novo e, por isso,

conclui que todos podem criar, em maior ou menor grau, sendo que a criação é acompanhante normal e permanente do desenvolvimento humano.

O autor defende que, em toda atividade humana, existem traços de atividade criadora, em maior ou menor grau, seja na relação criança e adulto, na qual a experiência do adulto sobrepõe-se à da criança ou ainda em relações de faixas etárias equivalentes, em que o diferencial é o grau de desenvolvimento mental.

2.2 ATIVIDADE DRAMÁTICA CRIADORA

Para Vigotski (1930/1998), a atividade dramática é um campo privilegiado da atividade criadora. Para ele, o drama baseado na ação aproxima a criação artística das vivências pessoais das crianças. Vigotski considera o teatro a forma de arte mais ligada ao jogo¹⁵, que é raiz de toda criação infantil, por conter em si elementos de todas as linguagens artísticas. Para ele, o ponto significativo do teatro está no processo de criação, em que os educandos compõem, improvisam e montam a obra, partindo, muitas vezes, de algum material literário preparado com antecedência. O que caracteriza o teatro como atividade dramática criadora é o fato de as crianças participarem do todo dessa atividade, preparando-a de forma completa. Elaborar o figurino, por exemplo, excita a imaginação e a criação técnica das próprias crianças, que desenham, modelam, recortam, costuram e tudo isso adquire sentido e um fim, como parte de um conjunto que lhes interessa. Por fim, a própria atividade dramática criadora culmina na representação, pelos atores, num espetáculo produzido por todos.

A atividade dramática criadora é a escola viva da criança, que lhe educa física e espiritualmente. Sua importância é enorme para formar o caráter e a cosmovisão do homem do futuro. A atividade dramática criadora tem por característica peculiar a condição de que o artista, o espectador, o autor, o decorador e o montador estão unidos numa mesma pessoa.

A atividade dramática criadora caracteriza-se principalmente pela condição de que não trabalha com a rigidez de interpretar um texto alheio às condições das crianças, mas se debruça sobre a produção textual delas. Vigotski destaca a importância da produção das crianças, dizendo que, mesmo não resultando em obras literárias com a qualidade de uma produção dos adultos, o valor desse tipo de atividade não está em seu produto final, mas no

¹⁵ Dada a discussão existente entre jogo teatral e jogo dramático nas relações Teatro e Educação, utilizo Atividade Dramática Criadora como conceito que designa os processos de aprendizagem histórico-cultural em teatro para o contexto da sala de aula.

processo de criação. Mais importante que isso, o objetivo da atividade dramática criadora é criar um processo em que as vivências e seus resultados estejam ao alcance da compreensão e dos sentimentos das crianças. Para Vigotski, o prêmio mais alto desse tipo de atividade está na satisfação das próprias crianças por experimentar a preparação da atividade e seu processo de representação, e não pelo êxito ou aplauso dos adultos. A atividade dramática criadora distancia-se da dicotomia jogo teatral e jogo dramático, processo/produto, pois ela toma por referência os níveis de desenvolvimento real¹⁶ e potencial, desenvolvendo e criando novas Zonas de Desenvolvimento Proximal, possibilitando o discernimento entre os sentidos de cada instante do desenvolvimento da atividade. Conforme Zanella (2001, p.113),

A Zona de Desenvolvimento Proximal consiste no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de idéias, o compartilhar e confrontar pontos de vista diferenciados.

Com relação à dicotomia processo/produto, Teplov (1946/1991, p.141) indica que “a representação dramática é uma das formas de transição para a actividade produtiva, ou mais exactamente para a actividade estética”. Ele compreende que, numa atividade dramática criadora¹⁷, a criança não só centra sua atenção na interpretação do que faz, mas em como ela faz. Passa, então, a perceber os sentidos das ações contidas no desenvolvimento da atividade, ou seja, toma consciência do processo. Com isso, os sentidos que cada sujeito atribui a uma situação podem ser partilhados, quando são desejos de expressão, ou manter-se na privacidade, particulares, não divulgados, quando são de um desejo para si. Numa atividade dramática criadora, os sentidos são partilhados, pois se desenvolvem no campo da arte, da expressão, da formação de sujeitos que partilham uma experiência estética e que se mostram, mesmo quando se escondem. A atividade dramática criadora socializa experiências, estabelece laços mediante a co-autoria e o respeito à singularidade.

Em uma atividade dramática criadora, a ação não só precede a compreensão, mas é na ação que se cria a possibilidade de compreensão. É interessante notar que, numa atividade

¹⁶ Os níveis de desenvolvimento propostos por Vigotski estruturam a atividade de aprendizagem, reconhecendo nos sujeitos um conhecimento que lhes é próprio (real), propulsor de um conhecimento a ser “aprendido”, ampliado, tendo “entre eles” um campo possibilitador dessa ampliação, que é a Zona de Desenvolvimento Proximal (imediate), que se “desdobra” em tantas outras e tantos outros conhecimentos.

¹⁷ Teplov cita Leontiev em seu texto e também utiliza o termo ‘jogo’ para designar envolvimento lúdico com a atividade de aprendizagem. Aqui também cunha o termo Atividade Dramática Criadora, como conceito que designa os processos de aprendizagem em teatro para o contexto da sala de aula.

dramática criadora, ocorrem simultaneamente muitas ações: a de quem vivencia uma ação dramática e a de quem vivencia um olhar dramatizado; a de quem elabora um figurino, quem o veste e quem o aprecia; de quem pensa um cenário, quem o constrói e quem o usa, e quem o aprecia, dentre outras. Essas são ações indissociáveis numa atividade dramática criadora, pois são vitais da atividade. Assim, se, ao brincar, a criança orienta espontaneamente as imitações dos outros, numa atividade dramática criadora, ela desenvolverá possibilidades de ampliar seu poder simbólico em relações planejadas de imitação e apreciação. Então, no conhecimento artístico, o desenvolvimento das “[...] capacidades necessárias para a capacidade artística formam-se, pois, e desenvolvem-se no processo de actividade artística” (TEPLOV, 1991, p.124).

Ao entrar em contato com a atividade dramática criadora (produção ou apreciação artística), a criança amplia suas possibilidades de elaboração, crítica, atenção, memorização e abstração e, principalmente, participa em co-autoria de uma experiência criadora, ou seja,

A arte tem um efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos da psicologia humana, não só sobre a imaginação e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade. Daí a sua enorme importância para o desenvolvimento da consciência, e da autoconsciência, na educação moral e na formação da concepção da vida. A educação artística é um dos mais poderosos meios para desenvolver uma personalidade plena e harmoniosa (TEPLOV, 1991, p.123).

Dada a condição peculiar dos séculos XX e XXI, da difusão em massa das linguagens artísticas, as (in)disciplinas artísticas cumprem dois papéis: possibilitar o acesso a uma linguagem artística e a educação estética. Por isso,

[...] seria um erro supor que o único fundamento psicológico da atividade artística seria o ‘sentido estético’. A arte – escreveu Chernyshevsky – não é o produto de uma aspiração abstrata de beleza (a idéia da beleza), mas sim o produto de uma combinação de todos os esforços e de todas as capacidades do homem... A educação artística tem uma influência imediata sobre os aspectos da psicologia que estão particularmente influenciados pelas formas e pela natureza emotiva da arte. Por isso os estudos artísticos constituem essencialmente uma escola para a percepção, a imagem e os sentimentos (TEPLOV, 1991, p.123).

A criança traz consigo um aprendizado com forte apelo das emoções, denotadoras de alguma relação sentimental de apreço ou indiferença. Compreendo, então, que é necessário saber trabalhar com tantos possíveis interesses.

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento (VIGOTSKI, 2001b, p.139).

A educação desses sentimentos e emoções permite ao ser humano organizar seu senso estético.

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas (VIGOTSKI, 2001b, p.146).

Não é possível expressar-se criativamente sem o desenvolvimento das sensações.

Todas as formas de atividade artísticas exigem tanto a educação dos sentidos como o desenvolvimento de capacidades de percepção muito complexas, por exemplo, o poder de observação. A educação artística deve, portanto, acompanhar sempre a educação da percepção (TEPLOV, 1991, p.126).

Com a ampliação da percepção, possibilita-se o desenvolvimento da imaginação, mediante a combinação dos elementos destacados no processo de percepção.

A percepção atua no cérebro como um carro que deixa marcas numa estrada com lama. No entanto, sua função não se limita a conservar experiências anteriores, mas “uma genuína percepção artística não só alarga e aprofunda a vida emotiva, como também favorece a capacidade de se assenhorear dos seus próprios sentimentos e de os controlar” (TEPLOV, 1991, p.132), o que permite o desenvolvimento da imaginação, que é não somente repetidora, mas criadora.

No entanto, ao internalizar uma operação, seu domínio possibilita educar a emoção. Assim, num determinado estado emocional, diante de uma necessidade inadiável, utilizo uma operação, deixando em ‘segundo plano’ meu estado emocional. Nesse sentido, há uma educação emocional que organiza o comportamento. O que vai acontecer numa atividade dramática criadora se, ao preparar uma cena de alegria, um dos participantes está triste? Num primeiro momento, ele não vai integrar-se ao jogo, mas, conforme o desenvolvimento da

atividade e da necessidade de sua presença, ele desviará sua atenção de sua tristeza e, gradativamente, comporá, junto com o grupo. Se a atividade for significativa para ele, o processo de trabalho dirigirá sua concentração e ele ignorará o sentimento, ou seja, as operações internalizadas, constituídas a partir de instrumentos externos, mais que sua operacionalização, organizam o sentimento, a vontade e o comportamento, os quais atuam sobre a emoção.

A capacidade de dominar os seus sentimentos não significa psicologicamente outra coisa senão a capacidade de dominar a sua expressão externa, ou seja, as reações ligadas a tais sentimentos. Por isso o sentimento só é vencido quando dominado por sua expressão motora, e quem aprende a não se contorcer nem fazer careta diante de um sabor repugnante vence a própria repugnância. Daí o poder excepcional que têm sobre a educação o desenvolvimento e a administração dos movimentos conscientes (VIGOTSKI, 2001b, p.146).

Com relação à educação emotiva na atividade dramática criadora:

[...] não basta dizer que a arte procura uma rica experiência emotiva; proporciona uma experiência emotiva de tipo específico; não só determina uma experiência sentimental, mas também a capacidade de entender os sentimentos e de os assimilarmos através desta compreensão (TEPLOV, 1991, p.132).

Sobre a emoção como motivadora da atividade criadora, cabe ressaltar que:

[...] no caso da arte torna-se insuficiente uma motivação puramente escolar. É impossível compor, recitar e pintar, limitando-se se empenhar à atividade exigida; parte do esforço artístico da criança tem que se encaminhar para criar um produto que tenha um efeito e que, simultaneamente, interesse a alguém, e isto implica uma certa consciência do seu potencial valor social. Se faltar este progresso do trabalho da criança, dar-se-á apenas o desenvolvimento de algumas capacidades formais (TEPLOV, 1991, p.142).

No período escolar, há ampliação do universo, compreendendo as novas relações interpessoais e formas de tratamento. Na interação dessas novas relações, as crianças produzirão novas experiências e, portanto, algo distinto das relações cotidianas. Sobre esse novo universo, alguns conceitos se fortalecerão e outros se enfraquecerão. Os produtos das relações não terão como espectadores os pais, mas outros olhares que estabelecerão novos objetivos para as ações. Portanto, as experiências devem ser coordenadas na direção de que cada um contribua para o aprendizado do outro, possibilitando educação solidária e fraterna.

O sinal do aprendizado reflete-se em como a criança incorpora as experiências escolares e transforma-as em mecanismos de solução em seu cotidiano. Assim, as atividades escolares e extra-escolares são atividades humanas que produzem estímulos culturais formadores do comportamento cultural.

As condições culturais (entre as quais se encontra, compreensivelmente, muito ampla gama de condições sociais do meio ambiente, escola, e contextos profissionais e vocacionais todos eles fatores que influem sobre a criança) começam a produzir um determinado número de ‘quase-necessidades’ (Lewin, 1926/1935), isto é, determinados estados de tensão que impelem a criança para determinada atividade e que só desaparecem quando dada atividade organizada chega ao final. Esse estímulo cultural artificial do comportamento constitui poderoso aparato que afeta a personalidade e organiza sua atividade. A criança começa a aprender a agir de acordo com a tarefa proposta e a propor-se a si mesma tais tarefas. Cada uma dessas tarefas introduz sérias mudanças na estrutura do comportamento; produzem certa tensão, impelindo a pessoa a uma série de ações que visam a realização dessa tarefa (VIGOTSKI, 1996, p.197).

À medida que essas experiências são internalizadas, constitui-se na criança um arcabouço de erros e acertos, possibilitando que essas soluções ou frustrações meciem sua experiência cotidiana, servindo-lhe de referencial imediato, e, “desenvolvendo-se culturalmente, *criar ela mesma esses estímulos que no futuro a influenciarão, organizarão seu comportamento e atrairão sua atenção*” (VIGOTSKI, 1996, p.197, grifos do autor).

Desse modo, o ser humano vive constantes e infindáveis processos de aprendizagem. Suas emoções, bem como sua vontade e seu comportamento refletem-se nos seus aprendizados. Sua fala, sua riqueza e sua pobreza refletem por onde seus desejos andaram ou o que faltou para que eles fossem suscitados ou saciados. Para que o ser humano viva em plenitude, convém possibilitar-lhe experiências diversas, pois é na ação (VIGOTSKI, 1999a, p.190) que se estrutura toda a inventividade humana, “seja ela um discurso literário, fotográfico, pictórico, musical ou cênico”.

Pode-se dizer que toda a atividade humana é formadora do psiquismo, compreendendo-o como uma rede complexa de relações cognitivas, afetivas e biológicas. Vigotski (1930/1998, p.85) refere-se à arte do teatro na idade escolar em que:

Junto com a expressão verbal, o drama ou representação teatral constitui o aspecto mais freqüente e extenso da criação artística infantil [...] por que o drama, baseado na ação, em feitos que realizam as próprias crianças, une de modo mais próximo, eficaz e direto a criação artística com as vivências pessoais.

Na atividade dramática, a criança estabelece um diálogo social e individual, enriquecendo a formação do seu psiquismo. A atividade dramática criadora atua nas formas espontâneas de expressão corporal da criança, debruça-se sobre essa gestualidade cotidiana e possibilita-lhe novas partituras corporais, vocais, faciais, sentimentais.

A presença da arte no cotidiano gera, além da fantasia, a produção da realidade. “A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações” (VIGOTSKI, 2001b, p.352). O diálogo entre a arte e a vida faz-se muito mais necessário neste momento histórico, em que os meios de comunicação utilizam uma diversidade de linguagens, transferindo o valor da expressão espiritual, singular, pela externalização da posse de um bem de consumo como valor de expressão. Porém, isso não implica que não haja movimento criador, ele acontece, mas na direção de produzir mais necessidades de consumo, mais necessidades de fama e estrelato.

A atividade dramática criadora coloca-se na contramão dessa direção, pois, longe de determinar o que seja certo ou errado, propõe-se a produzir indagações e questões acerca do teatro e da vida. Ao desenvolver uma atividade dramática criadora, é importante não saber as respostas, mas saber perguntar. É importante não saber QUEM morre no final ou ONDE morre e O QUE estava acontecendo. É significativo saber os PORQUÊS!, pois eles só estão prontos no início do processo e possibilitam uma organização dos diferentes signos teatrais em uma linguagem própria, coerente e criativa (DESGRANGES, 2004b). A atividade dramática criadora possibilita a experiência estética integral, relacionando significados sociais e sentidos pessoais.

Nessa perspectiva, a atividade dramática criadora estabelece uma relação com o conhecimento diferente do conceito da escola tradicional, que entende o ensino como ato repetidor de respostas prontas e fim em si mesmo, como se os educandos não realizassem leituras singulares, quando em contato com novos conhecimentos, e estes não fossem elementos possibilitadores de novos conhecimentos. O planejamento de uma atividade dramática criadora parte da idéia de experimentar caminhos e, nesse processo, conhecer o conhecimento. Portanto, ela não pressupõe ensinar via assimilação e memorização mecânica passiva, mas mediante atividade participativa, dialógica, criadora.

Para tanto, a atividade dramática criadora constitui instrumento da educação estética na escola:

A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de educação estética no sistema geral, deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo (VIGOTSKI, 2001b, p.352).

Esse aprendizado especial justifica-se na escola, dado o volume de produções artísticas que chegam aos sentidos de todos – imagens, sons e movimentos. Essas produções vão-se tornando o menu de opções para que os sujeitos elenquem as suas preferências. Nelas não estão contidos apenas elementos formais, como forma, cor, simetria, ritmo, mas em constante diálogo com a emoção, com os sentimentos, com valores, portanto, são veículos da expressão, do psiquismo. Ao escutar *rap*, não só se apreciam conceitos da musicalidade como também um estilo de roupa, determinados gestos, palavras, filosofia de vida. O contato com a música *rap* propicia uma experiência estética que engendra uma rede de sentidos.

O caráter criador do conhecimento artístico é a sua especialidade maior, ou seja, a capacidade de produzir um número infinito de soluções singulares está além da especificidade da linguagem, pois possibilita reunir várias linguagens num único movimento expressivo.

É o conhecimento das especificidades de cada linguagem que favorece a expressão de um sentimento:

O sentimento estético deve ser objeto de educação tanto quanto os demais, só que em formas específicas. Do mesmo ponto de vista cabe enfocar também o ensino profissionalizante da técnica dessa ou daquela arte. O sentido educativo dessa técnica é excepcionalmente grande, como o sentido de qualquer atividade complexa de trabalho. Entre outras coisas, ele ainda cresce como meio de educação da percepção das obras de arte porque é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio à técnica da sua linguagem. Por isso, o mínimo de conhecimento técnico da estrutura de qualquer obra deve integrar forçosamente o sistema da educação geral, e, neste sentido, agem de forma integralmente pedagógica aquelas escolas nas quais o domínio da técnica de cada arte se torna condição indispensável da formação (VIGOTSKI, 2001b, p.350).

Todo conhecimento artístico ou não é tido não somente como conhecimento específico que remete a outras esferas de compreensão. Não se distingue da aprendizagem da escrita e da aritmética ou de qualquer outro conhecimento, mas:

O objeto do estudo que pretende ser o estudo da arte deve ser o específico, que a distingue de outros campos da atividade intelectual, fazendo destes seu material ou instrumento. Cada obra de arte é uma complexa interação de muitos fatores; conseqüentemente, a meta do estudo é definir o caráter específico dessa interação (VIGOTSKI, 2001a, p.282).

Assim, o princípio elementar da atividade dramática criadora é a arte do teatro e seus elementos constitutivos. Tal procedimento diz respeito a uma das funções do conhecimento no contexto escolar, em primeiro lugar, reconhecer a especificidade dos conhecimentos da arte do teatro e, em segundo, o papel da arte na formação dos sujeitos.

A atividade dramática criadora age em duas esferas da ação humana. Uma possibilita que o educando exponha sua forma singular de vivenciar as experiências dramáticas, seu modo de representar situações dramáticas, portanto, age na esfera do singular, do intrapsicológico, “a criança quer encarnar ações, imagens vividas, tudo o que pensa e sente” (VIGOTSKI, 2001a, p.282). A segunda age na esfera estética, na relação interpsicológica, nas sínteses elaboradas do diálogo dos diversos modos de representar situações dramáticas, transformadoras dos modos singulares, “[...] a criação da criança adquire caráter de síntese, sua esfera intelectual, emocional e volitiva, vibra pela força natural da vida, sem exaltação externa, sem nenhuma tensão especial de seu psiquismo” (VIGOTSKI, 2001a, p.87).

Assim como “a fala, além de facilitar a manipulação de objetos pela criança, controla, também, *o comportamento da própria criança*” (VIGOTSKI, 2003, p.36), em uma atividade dramática criadora, a criança depara-se com a linguagem gestual, com os tipos de vozes, olhares que podem organizar aquilo que ela quer expressar: um idoso, um bebê, uma postura de felicidade, raiva ou medo. Essas combinações estendem-se infinitamente e distinguem-se de sociedade para sociedade. Portanto, ao trabalhar com atividade dramática criadora no âmbito escolar, o professor possibilita que a criança amplie seus conceitos acerca do teatro como linguagem organizadora da expressão.

A atividade dramática criadora na escola permite a tomada de consciência e o domínio do processo criador e dos possíveis resultados que possam surgir. Numa atividade dramática criadora, a dicotomia processo ou produto é irrelevante, dado que as circunstâncias de seu processo propiciam as condições materiais de uma experiência vivida como processo interno da turma da sala de aula ou algo a ser partilhado por outras turmas, na escola. A atividade dramática criadora sempre possibilitará uma experiência estética como produção humana de cognições e emoções diversas, produzirá sentidos singulares e coletivos, indo do interpsicológico ao intrapsicológico. Conforme Vigotski (2001b, p.483),

[...] toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva, social, ou seja, como função intersíquica; a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica.

Ainda quanto à relação processo/produto, os esboços, os ensaios de teatro, de dança e de música, são processos e têm como objetivo a busca de uma forma ideal. Eles servem a outra acepção da palavra ‘produto’, em que a atividade principal é: a obra de arte, o espetáculo teatral, o concerto musical, a coreografia a ser apresentada. Embora sem eles não se chegue ao produto final, eles são psicologicamente secundários, não correspondem ao objetivo, são exercícios, laboratórios, meras operações para constituir o produto final da arte.

Então, a atividade dramática criadora não se esgota na dicotomia processo/produto, pois é produto e produtora de processos infundáveis “de novas ações, novas imagens, e precisamente por ser uma atividade criadora que faz do ser humano um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e modificar seu presente” (VIGOTSKI, 1930/1998, p.9). Isso implica dizer que transforma o psiquismo do ser humano, suas relações afetivas, cognitivas, emotivas, modifica o seu cotidiano, amplia sua cultura. “Uma observação bastante breve da reação estética já nos permite observar que o seu objetivo final não é repetir alguma reação real, mas superá-la e vencê-la” (VIGOTSKI, 2001b, p.339).

O caminho para desenvolver uma atitude autônoma no campo das artes cênicas não é resultado de uma criação artística nos padrões do conceito de obra de arte, mas sem dúvida só pode acontecer num processo criador. No período escolar e preferencialmente na escola, “a educação artística, além de promover a percepção artística, deve incluir também formas mais produtivas da actividade artística, ou seja, aquilo que se costuma definir como arte infantil” (TEPLOV, 1991, p.138).

A atividade dramática criadora não é um fim em si mesma, como atividade do ambiente escolar, mas deve suscitar o interesse além do exigido como disciplina escolar de uma resposta em forma de teatrinho para uma frase, palavra, gesto ou imagem. A atividade dramática criadora tem de ser instrumento de expressão que estimule no educando um desejo real e genuíno de criar (TEPLOV, 1991).

Significativo em uma atividade dramática criadora é que o seu desenvolvimento é elaborado pelos educandos. Nesse caso,

[...] estas obras resultarão sem dúvida, mais imperfeitas e menos literárias que as preparadas e escritas por autores adultos, porém possuem a enorme vantagem de que foram criadas pelas próprias crianças. Não se deve duvidar que a lei básica da arte criadora infantil não reside no resultado, no produto da obra criadora, senão no processo em si (VIGOTSKI, 1930/1998, p.88).

Deve-se considerar que a criação de espaços para mostras de arte marca a história dos educandos. Se não há espaços onde se mostrem e se apreciem as manifestações artísticas, a arte fica relegada a tarefa puramente escolar. É da natureza da arte aparecer, seja para referendar e mais ainda para transgredir.

No ambiente escolar, em que as tradições de provas bimestrais, feiras de ciências e campeonatos esportivos perpassam pela necessidade de ter decorado o assunto da prova ou ter de tirar em primeiro lugar no campeonato e mesmo garantir um ponto na média, o espaço da arte há de ser produzido além destes pré-requisitos:

Quando tem que se resolver problemas de matemática não é indispensável que a criança sinta o trabalho como necessário em si mesmo, que lhe dê, portanto, um significado diferente de sua finalidade escolar. Mas no caso da arte torna-se insuficiente uma motivação puramente escolar. É impossível compor, recitar ou pintar, limitando-se a empenhar-se a actividade exigida; parte do esforço artístico da criança tem que se encaminhar para criar um produto que tenha um efeito e que, simultaneamente, interesse a alguém, e isto implica uma certa consciência do seu potencial valor social (TEPLOV, 1991, p.142).

A atividade dramática criadora desenvolve-se num processo de saltos e rupturas, como toda linguagem a ser apreendida para tornar-se instrumento de expressão. Esse processo, mediado pelo professor, possibilita criar necessidades de irromper espaços, adentrar salas, gritar dos telhados. Carteiras e cadeiras tornam-se troncos, pedras, ônibus ou naves espaciais. Janelas e portas tornam-se portais de palácios, entradas de cavernas com dragões, portas humildes de casebres. Salas de aulas viram salões de baile, pistas de gelo, campos de guerra, outros planetas. Envolve transformar os espaços, refazê-los, adaptá-los, recriá-los para fins artísticos, conforme a necessidade de expressão dos educandos.

Trabalhar com atividade dramática criadora requer muito esforço do professor, pois ela demanda provocar com o novo, estabelecer desajustes, produzir sensações diferentes, compreender as sensações que o educando traz consigo. Significa por parte do professor estar aberto para o inusitado, orientar o caminho, estar atento às poéticas de cada um, romper barreiras, atirar-se em abismos, saltar montanhas. Produzir arte. Trabalhar com atividade dramática criadora é possibilitar a autoria, desvendar identidades, produzir gêneses de estilos.

Vigotski fala de teatro pioneiro como teatro revolucionário, para ilustrar um ou outro acontecimento revolucionário, um fato político em destaque. Sem renunciar a sua função de educação estética, sua representação cênica sempre deve constituir a culminação no trabalho feito para realizá-lo. Seu objetivo publicitário deve conter determinados elementos da criação artística (1930/1998). Nesse sentido, a atividade dramática criadora é pioneira, porque trabalha na perspectiva criadora, em que os educandos compõem, improvisam e montam a obra, estabelecendo diálogos com textos, imagens, sons, ações físicas, englobando em si o artista, o espectador, o autor, o decorador (VIGOTSKI, 1930/1998).

Capítulo 3

IMPROVISAÇÕES E ENSAIOS: O ENSINO DE TEATRO NA SALA DE AULA É SEMPRE UM ESPETÁCULO SINGULAR

Este capítulo tem por objetivo estabelecer um diálogo entre os depoimentos dos professores e os capítulos teóricos apresentados anteriormente. A análise das entrevistas busca estabelecer pontos de encontro e de confronto entre as diferentes formas de pensamento dos professores sobre o fazer docente. A relevância deste capítulo é mostrar a compreensão dos professores a respeito de sua prática em sala de aula, já que, na maior parte das vezes, há descaso com a formação pedagógica desse profissional nos diferentes momentos de sua trajetória, desde o curso de licenciatura até os programas de formação continuada.

Pude perceber nos depoimentos que os professores revelam a complexidade e a riqueza que pode assumir o trabalho docente em teatro na sala de aula, manifestando questões que apontam para uma profícua reflexão a respeito do ensino dessa disciplina no contexto escolar.

Escolhi o *depoimento* como estratégia de coleta de dados, em função do pequeno número de professores com licenciatura em artes cênicas, já que esse procedimento propicia explorar a singularidade dos sujeitos e permite obter dados qualitativos, sem precisar um número excessivo de entrevistados (ZAGO, 2003). O depoimento caracteriza-se pela escolha de “sujeitos significativos que narrem suas experiências em relação ao tema proposto” (MEKSENAS, 2002, p.129). Estes depoimentos foram colhidos por meio de entrevistas não-diretivas ou semi-estruturadas, que foram gravadas e posteriormente transcritas.

Conforme Zago (2003, p.292), “não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta freqüentemente escapa à racionalidade descrita nos manuais de metodologia”. Tal constatação pode ser percebida duas vezes nesta pesquisa. A primeira, em decorrência do resultado dos dados colhidos nos formulários, e a segunda, na coleta de depoimentos, já que surgiram questões diferentes das previstas inicialmente.

A escolha dos profissionais licenciados em artes cênicas deu-se pela especificidade do problema de pesquisa: conhecer como acontece o ensino de teatro no contexto da sala de aula. A escolha de professores licenciados em artes cênicas expõe a contradição existente entre a

disciplina de Arte e seu programa geral de ensino, sublinhando a discussão entre o ensino polivalente e o ensino por linguagem específica. Uma decorrência dessa problematização foi a criação de licenciaturas para linguagens específicas, tais como desenho, artes plásticas e artes cênicas, o que não ocorre na maioria das regiões de Santa Catarina.

O curso de licenciatura em Artes Cênicas da UDESC, curso de origem de todos os entrevistados, foi implantado em 10 de abril de 1986 e habilita profissionais para ministrar aulas na área de teatro e para a atuação na pesquisa teatral e execução de espetáculos cênicos. O curso de Licenciatura em Teatro tem cumprido importante papel de fomento à criação e produção de espetáculos cênicos no Estado, em diferentes modalidades, bem como de incentivo à formação de arte-educadores. O Departamento de Artes Cênicas da UDESC comporta duas áreas de concentração: Práticas no Ensino e Teatro, com linhas de pesquisa direcionadas às formas interativas do teatro na escola e teatro e comunidade, e teoria e prática do espetáculo teatral, com linhas de pesquisa direcionadas à história, crítica e teoria teatral e linguagens do espetáculo teatral.

Estar diante de professores formados em artes cênicas evidenciou a distância entre a formação em uma linguagem específica e a prática da disciplina Arte – seu espaço de trabalho. Embora em Florianópolis haja licenciaturas em linguagens artísticas específicas, elas distanciam-se do caráter eclético da disciplina Arte oferecida pela Rede Pública Estadual de Ensino. Os professores têm formação em uma linguagem e a expectativa das escolas é de um professor que ‘ensine’ desenho, pintura, trabalhos manuais etc. Nesse caso, licenciaturas específicas em teatro, dança ou música correspondem às necessidades da escola, possibilitando a ampliação dos conceitos dessas linguagens, já que elas participam da tradição escolar como atividades correspondentes a datas comemorativas, de forma ilustrativa e espontaneísta, pouco se dando importância às qualidades que possibilitam processos criadores mais significativos.

A trajetória da coleta de informações deu-se em quatro momentos. O primeiro foi fazer um levantamento do número de professores de Arte da Rede Pública Estadual de Florianópolis e das escolas que ofereciam a disciplina de Arte. O segundo foi destacar desse grupo os professores licenciados em Artes Cênicas. O terceiro momento foi entrevistar os seis professores de Arte com habilitação em Artes Cênicas. Já o quarto foi analisar os dados em diálogo com a teoria.

O Parecer 461/98 do Conselho Estadual de Educação (Anexo 3), aprovado em 15/12/1998, incorpora a disciplina de Arte como componente do currículo obrigatório, referendado no art. 26, parágrafo 2º e 3º, pela Lei 9.394/96. Conforme o parecer, a disciplina

de Arte será oferecida e ministrada nos períodos diurno e noturno da Educação Básica e do Ensino Médio, por professores licenciados para o ensino de arte. No período diurno, nas séries iniciais (1ª a 4ª série) e de 5ª a 8ª, a carga horária será de duas aulas semanais. No período noturno, serão três aulas semanais. Já as três séries do Ensino Médio terão uma aula semanal para cada turma nos dois períodos.

A cidade de Florianópolis tem 50 escolas pertencentes à Rede Pública Estadual de Ensino. Para todas, enviei um questionário endereçado aos professores de Arte da Rede Estadual de Ensino da cidade de Florianópolis, solicitando nome, escola, formação na graduação e pós-graduação, séries em que lecionam, carga horária de aula, tempo de serviço. Como um percentual significativo dos questionários não retornou à sede da regional, fui às escolas em busca do contato direto. Essa ação possibilitou proximidade com alguns professores, que não só prontamente responderam às questões, como expuseram a necessidade da realizar estudos sobre o papel do ensino de arte na educação escolar e de um espaço físico próprio, material, livros etc.

Após ter recebido os questionários, fiz uma triagem para selecionar quem eram os professores com habilitação específica em artes cênicas. O resultado está exposto no quadro abaixo.

Quadro 1 – Atendimento e participação das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Florianópolis na pesquisa

Unidades de Ensino por atendimento	Quantidade	Responderam ao formulário
Unidade de Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série	8	3
Unidade de Ensino Fundamental – 1ª a 8ª série	18	17
Unidade de Ensino Fundamental e Médio	24	20
Totais	50	40

Fonte: 18ª GEREI de São José.

O Quadro 1 demonstra que 40 escolas responderam ao primeiro questionário, possibilitando o levantamento do número de professores de Arte e sua formação. Dez escolas não os devolveram. Das 40 escolas que responderam, 70 professores preencheram o questionário, dos quais 61 são licenciados em alguma linguagem artística. Dos 61, 58 têm apenas uma licenciatura: 27 em Artes Plásticas, 19 em Desenho, oito em Artes Cênicas, três em Música e uma tem Licenciatura curta em Educação Artística.

Três professores têm mais de uma licenciatura: um em Artes Cênicas e Artes Plásticas, o segundo em Artes Cênicas e Dança e o terceiro é formado em Artes Plásticas e Psicologia.

Dos nove não licenciados em linguagens artísticas que responderam ao questionário, dois têm graduação em Pedagogia e três têm formação no ensino Médio no Magistério, um estava cursando Pedagogia, dois estavam cursando Artes Cênicas e um estava cursando Artes Plásticas.

Outro dado relevante referente à formação foi observar quantos professores já haviam cursado pós-graduação. O Quadro 2 destaca as pós-graduações realizadas e em qual delas há maior incidência de formação.

Quadro 2 – Número de professores com pós-graduação

Graduação	Especialização		Mestrado		Doutorado	
	Concluída	Em curso	Concluído	Em curso	Concluído	Em curso
Artes Cênicas	1	1				
Artes Plásticas	13	1				
Desenho	11	1			1*	
Música	2	1				

As especializações cursadas pelos professores e suas respectivas universidades são indicadas abaixo:

3. Arte Terapia Gestalt – Instituto Gestalten Sapiencial/SP (1 em curso);
4. Artes Aplicadas – Universidade de São Luiz/Jaboticabal/SP (1);
5. Artes Cênicas – UDESC (1);
6. Artes e Ciências Humanas – UDESC/SC (2);
7. Artes e Folclore – Palestrina/RS (1);
8. Artes Gráficas – UFSC/SC (1);
9. Artes Plásticas – PUC/RS (1);
10. Computação Gráfica e Desenho – UDESC/SC (1);
11. Criação e Produção em Moda – UDESC/SC (1);
12. Desenho – UFSC/SC (1 em curso);
13. *Design* têxtil – UFSM/RS (1);
14. Didática e Metodologia do Ensino – Faculdade de Filosofia Vale da Ribeira/SP (1);
15. Educação, Metodologia e Didática – Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras/SP (1);

* No quadro, o professor aparece com o título de doutor, sendo que, na listagem arrolada, ele aparece nos três níveis de pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado, donde vem a diferença entre o número do quadro, 27 professores, e o número da listagem, 30 professores.

16. Educação Popular – UFSC/SC (1);
17. Ensino das artes visuais – UDESC/SC (2 em curso);
18. Expressão Gráfica – UFSC/SC (1);
19. Fundamentos Estéticos para Arte-Educação – Curitiba/PR (1);
20. História da Arte – UNISUL/SC (1);
21. Linguagem Plástica Contemporânea – UDESC/SC (3 conclusas e 1 em curso);
22. Metodologia e Didática de Ensino – Faculdade de Registro/SP (3),
23. Psicopedagogia – UNISUL/SC (2) e
24. Saúde – UDESC/SC (1).

3.1 O QUE PERGUNTAR QUANDO JÁ SE ASSISTIU AO ESPETÁCULO?

Para elaborar as questões e poder organizar os depoimentos, fiz uma entrevista piloto com um professor que se adequasse ao perfil dos que participariam da pesquisa. Esse professor (como a maioria dos entrevistados) tem formação em Artes Cênicas pela UDESC e leciona nas escolas públicas municipais de Florianópolis. A entrevista piloto focalizou a questão central desta pesquisa, que se consolidou no decorrer do processo: Como ele planeja o ensino de teatro na educação escolar? Essa questão apontou para outras que ajudaram a traçar um perfil do professor com habilitação em Artes Cênicas na rede de ensino pública estadual, em Florianópolis.

Tais questões abordavam a trajetória profissional dos entrevistados e suas perspectivas educacionais:

- 1 – Descreva como foi seu caminho (sua trajetória) da universidade até a sala de aula.
- 2 – Como foi seu ingresso na escola? Que dificuldades você encontrou? Como foi a recepção da comunidade escolar? Como foi a relação com a direção, com os colegas, com os alunos, com os pais?
- 3 – Como você trabalhava no início da profissão? O que você fazia de forma diferente da que faz hoje? O que mudou?
- 4 – Como você pensa que a escola vê o ensino de teatro?
- 5 – Como você planeja, organiza as aulas? Como escolhe a metodologia e os conteúdos?
- 6 – Você usa livro didático? Qual? Como?
- 7 – Você usa materiais didáticos? Quais?
- 8 – Como você percebe que o aluno aprendeu?

9 – Quais as maiores dificuldades que você encontra em seu trabalho?

10 – Na sua trajetória profissional, você fez cursos que auxiliaram no trabalho?

11 – Continua atuando como ator? É possível conciliar a atividade na escola com a profissão?

12 – Por que continua na escola? O que faz com que fique na escola?

13 – Como você vê hoje a formação que teve? O que faltou? O que contribui para o trabalho hoje?

Essas treze questões nortearam as entrevistas e apontaram outros focos de pesquisa no campo do ensino da arte, em geral, no âmbito da sala de aula.

Dos doze professores com habilitação em Artes Cênicas em atividade no quadro de professores, três não participaram da pesquisa, por não terem tempo disponível.

Coletei nove depoimentos gravados em fitas magnéticas formato K7, sendo que um não foi transcrito para esta pesquisa e dois não se enquadraram nos critérios escolhidos: ser licenciado e efetivo.

O critério ‘licenciado em Artes Cênicas’ corresponde intrinsecamente ao objeto desta pesquisa, ou seja, o ensino de teatro na sala de aula. Já o critério ‘efetivo’ teve como fundamento a hipótese de que a estabilidade profissional seria referência para um trabalho planejado a médio e longo prazo, característica que não é própria somente do professor efetivo, mas também do professor admitido em caráter temporário (ACT). Portanto, o critério ‘efetivo’ perdeu o sentido no desenvolvimento desta pesquisa.

Todos os professores entrevistados são licenciados em Artes Cênicas pela UDESC. A pesquisa apóia-se nos depoimentos desses seis professores, dos quais um estava afastado da sala de aula, ocupando o cargo de direção de escola, e os demais atuando em sala de aula.

As entrevistas aconteceram no período de 29/09/2003 a 24/10/2003. Das seis entrevistas, duas foram colhidas na residência dos depoentes, uma na biblioteca da SEDI e três nas escolas. Dados pessoais, como idade, filhos, estado civil não foram coletados em momento algum da pesquisa, sendo que eles apareceram informalmente em alguns depoimentos. Antes de começar o diálogo entre os capítulos anteriores e os depoimentos transcritos, penso ser necessário mostrar quem são os atores da pesquisa, para isso, utilizo ordem numérica para preservar a identidade dos professores e professoras.

Professor 1: Diretora da escola eleita pelo voto da comunidade escolar. Começou a carreira como professora das séries iniciais. Coursou o magistério e graduou-se em Artes Cênicas. É licenciada em Dança. É atriz e militante de movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro. Tem 22 anos de atuação profissional. É mãe de um menino.

Professor 2: Professora com dois anos de atuação profissional. Leciona de 1ª a 8ª série e Ensino Médio. Trabalha com produção teatral. Mãe de um filho.

Professor 3: Ingressou na licenciatura de Artes Cênicas com a intenção de ser professora e, no período em que estudou, defendeu a manutenção do curso como licenciatura, sempre que se promovia a possibilidade do bacharelado. Começou a carreira como professora licenciada em Artes Cênicas na rede pública municipal e tem pós-graduação não concluída em Formação do Ator, pela UDESC. É professora concursada para a disciplina de Arte, na rede pública estadual de ensino há três anos. Leciona de 5ª a 8ª série, Ensino Médio e Magistério. É casada e mãe de um filho.

Professor 4: Professor licenciado em Artes Cênicas pela UDESC e com três anos de atuação profissional na rede estadual de ensino. Leciona de 5ª a 8ª série. Teve longa carreira universitária, sendo aluno da licenciatura por sete anos. Vivenciou a história da formação do curso de licenciatura, que iniciou querendo ser ator e concluiu já com desejo de ser professor. Deu pouca atenção para as cadeiras voltadas para a educação e dedicou-se às cadeiras de atuação. É casado e pai de um filho.

Professor 5: Professor com duas licenciaturas, uma em Artes Plásticas e outra em Artes Cênicas. Começou a carreira como professor concursado somente após a licenciatura em Artes Cênicas. Leciona de 1ª a 8ª série. É ator de teatro, cenógrafo e atuou como bolsista na direção de ensino da UDESC, monitor das disciplinas de Sociologia, Metodologia de encenação 2 e Teatro. Retornou como professor efetivo há três anos. É solteiro.

Professor 6: Começou a carreira no ensino público municipal em Lages, como professor licenciado em Artes Cênicas. Tem 12 anos de atuação profissional, dos quais os setes últimos foram na rede pública estadual de ensino. Leciona de 1ª a 8ª série. Trabalhou como ator de TV, cinema e teatro. É solteiro.

Dos entrevistados, três são mulheres e três, homens, o que, na profissão de professor, torna-se situação peculiar, pois o magistério é composto em sua maioria por mulheres. Na condição de professores de Arte, o índice feminino é também hegemônico, no entanto, no caso da arte cênica, houve equilíbrio com relação ao gênero.

Houve diferenças nas manifestações dos entrevistados quanto a exercer as profissões ator e professor. Quatro deles referiram-se a serem bons atores, sendo que um sente ser um desperdício estar em sala de aula, enquanto poderia estar atuando, porém, ressalta que a profissão de professor lhe oferece estabilidade financeira e vínculo a um plano de saúde, coisa de que não dispunha no período em que se dedicava à profissão de ator. Outros dois referem-

se a ter optado pela profissão professor, em detrimento de uma carreira de sucesso como atores.

Somente um dos entrevistados era professor antes da graduação, os outros todos se tornaram professores depois de terem se licenciado. Somente um deles atua em duas redes de ensino público, municipal e estadual.

O campo pesquisado apresentou riqueza de possibilidades de pesquisa. Ao perguntar sobre o ensino de teatro no âmbito da sala de aula, abriu-se um leque acerca do ensino de arte, das condições de trabalho, das relações com a direção escolar, com os alunos, com o conteúdo, com a aprendizagem, com avaliação. Os referenciais teóricos da arte e da aprendizagem, advindos da formação universitária, defrontaram-se com as necessidades e possibilidades dos alunos e dos educadores.

Como esta dissertação tem por foco o ensino de teatro em sala de aula, destaquei do resultado das entrevistas três categorias de análise para problematizar:

- 1 – Arte e contexto educacional: polivalência e linguagem específica;
- 2 – Ser ator e ser professor: um é reflexo do outro.
- 3 – Prática de teatro na sala de aula: ensinando com os exercícios aprendidos na licenciatura.

Essas três categorias não estão separadas entre si, mas se apresentam ligadas constantemente, não só por suas aproximações, mas em suas contradições, entendendo que as contradições tiram as pessoas dos eixos preconcebidos da certeza e desvelam novas possibilidades. A partir disso, o intento deste capítulo é estabelecer os pontos de encontro entre essas contradições e aproximações, no que elas aproximam o ensino de teatro como ensino de arte no contexto escolar.

3.2 ARTE E CONTEXTO EDUCACIONAL – POLIVALÊNCIA E LINGUAGEM ESPECÍFICA

No Estado de Santa Catarina, a disciplina de Arte foi incorporada à grade curricular de todo o sistema educacional, assim que a LDB/96 foi aprovada. Tomando-se por base referenciais nacionais e recentes estudos da educação em Arte no estado, foi publicado um texto como proposta curricular, contemplando a importância do conhecimento artístico para a formação do ser humano. De caráter eclético, a disciplina de Arte ganhou maior sentido ao sair da condição de capacidade inata para uma capacidade desenvolvida a partir de atividades de aprendizagem, em especial, a partir de contato com a obra de arte.

No entanto, os depoimentos dos professores descrevem a escola como um lugar estruturalmente deficiente para o aprendizado em arte. O ambiente escolar tradicional mostra-se adverso à atividade criadora, uma vez que, como está estruturado, entende o conhecimento como volume de informação e não como instrumento de transformação.

A característica mais marcante da escola encontra-se nas relações: arte e atividade criadora; escola tradicional e atividade reprodutora. A condição transgressora da arte não se enquadra nos parâmetros de aprendizagem da escola tradicional¹⁸, que trabalha com mecanismos de repetição, memorização e mensuração mecânica de conhecimentos. Essa característica da escola entende que o processo de aprendizagem é igual para todos, compreendendo, como fator balizador da aprendizagem, a atenção voluntária e a memorização, como instrumento de simples reprodução do que já foi criado. Assim, dada uma certa disciplina, o educando terá sucesso no aprendizado, apropriando-se do conhecimento arrolado no programa de ensino e reproduzindo-o. A escola visa a adaptar o educando ao meio sem que ele necessite modificar ou criar algo.

Dessa forma, essa escola entende a arte como mais uma disciplina do currículo que deve cumprir o papel das outras: manter os educandos “disciplinados”. Conforme o depoimento do professor 1:

A diretora gostava do que eu fazia, não porque eu estava fazendo certo, mas porque a minha turma era disciplinada. Dá para entender isso? Ela não queria saber se os meus alunos aprendiam ou não. Ela sabia que eu descia para ir ao banheiro e eles não saíam da sala de aula.

Esse papel da escola de moldar os educandos, mensurando-os conforme uma hierarquia de comportamentos – não levantar da carteira, não ir à porta, não sair da sala, não correr pelos corredores –, reforça um modelo historicamente construído em que não lugar para a atividade criadora.

O professor 2, em seu depoimento, fala do desejo de “montar um espetáculo teatral” e esbarra na questão tempo, referindo-se às duas aulas semanais, e conclui: “A escola não me permite, entende?”.

Essa situação reflete as limitações da escola tradicional em desenvolver o aspecto criador do ser humano. A escola tradicional só pode entender o processo de aprendizagem como colocar educando em formação dentro dos limites do conhecido. Sobre o sistema escolar, Vigotski diz que

¹⁸ O conceito de escola tradicional que uso neste trabalho foi definido no capítulo 2.

[...] o maior defeito psicológico de todo o sistema escolástico e clássico era o caráter absolutamente abstrato e estéril dos conhecimentos. O conhecimento era assimilado como o prato já pronto e ninguém sabia absolutamente o que fazer com ele. Esquecia-se a própria natureza do conhecimento como natureza da ciência: o conhecimento não é capital acabado ou pronto, é sempre uma atividade, uma guerra da humanidade pelo domínio da natureza (2001b, p.273).

O professor 3 descreve essa postura de compreender o conhecimento como pronto, conforme a concepção que a escola tem de seu trabalho com o ensino de teatro:

A escola poderia dar mais valor, valorizar mais. Eles acham que é só pegar, decorar e deu. Não sabem profundamente, principalmente as ciências exatas, acham que é decorar e deu. Acham que não tem teoria, que é só pegar a roupinha, ir lá no palco.

O professor 6 aponta que procura ousar bastante, no entanto, nem sempre atinge o resultado esperado, razão pela qual modifica a estratégia conforme a recepção dos educandos, possibilidade que ele vê como remota, em outras disciplinas, como Geografia e Matemática, que “não tem como mudar, não tem outra saída”. Fica clara, nesse depoimento, a distinção entre a disciplina de Arte, como menos adequada ao sistema escolar tradicional, e outras disciplinas curriculares, que se referendam nesse sistema. As outras disciplinas curriculares têm programa predefinido de conteúdos para cada série e idade e precisam dar conta desse conteúdo como pré-requisito para dar continuidade ao aprendizado, utilizando sistemas avaliativos cumulativos para medir a capacidade de absorção do educando. O processo de aprendizagem tem por base acumular conteúdo para num futuro usá-lo “criativamente” em alguma situação. O termo criativo, para a escola tradicional, refere-se somente a rearranjar o que já foi dado, sem alterar estruturas. Vigotski (2001b, p.457) aponta que “até hoje, infelizmente há convicção de que o processo educativo, por expressar-se na relação entre o professor e o aluno, na parte mais importante esgota-se na imitação!”.

A disciplina de Arte tem um programa geral e desliza por esse programa, conforme as condições dos educandos, desenvolvendo-se a partir das possibilidades reais e favorecendo novos caminhos. Conforme o professor 4:

[...] nas artes, ele pode extravasar, ele pode ter uma possibilidade de tentar se descobrir, nesse emaranhado de confusão que ele tem, emaranhado de frustrações, emaranhado de falta de perspectiva.

O professor 4 enfatiza, em seu depoimento, que o papel do conhecimento em artes é mais do que assimilar um conteúdo, é possibilitar que o educando se descubra, desvende-se. Vigotski (1998) entende o jogo teatral como uma escola viva que educa a criança, física e espiritualmente, sendo de enorme importância para formar o caráter e a cosmovisão do homem do futuro. Assim, o ensino de teatro não pode se resumir a imitar um gesto e dizer um texto, senão ele não cumpre o papel inovador e assume o caráter reprodutor da escola tradicional. O ensino de teatro tem de gerar uma atitude reflexiva e criadora sobre o que já existe.

O que pode se perceber é uma controvertida relação entre arte e escola, em que a aprendizagem em arte necessita de uma relação vívida, cotidiana, transformadora, autoral, enquanto a escola separa-se da vida, do cotidiano, da experiência, reduzindo-se a limites de memorização e subordinando-se ao já dito, já inventado, já criado, à atividade reprodutora, à homogeneização. A escola tradicional limita-se a mostrar o mundo, a explicá-lo via pensamento. Vigotski (2001a) diz que o entendimento da arte não pode ser reduzido somente ao trabalho do pensamento.

A arte, hoje, possibilita o novo, a transformação, a atividade criadora. O professor 6 refere-se à função criadora da arte como processo dinâmico:

[...] a arte nunca se pode dizer que é produto final [...] o teatro, está pronta a peça. Vai lá e encena. Não se tu retornas à peça, ela vai tornar a crescer, vais acrescentar coisas.

Vigotski (2001a, p.324) destaca que “ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação”. É nesse sentido que a arte coloca-se no contexto educacional. Confrontando-se com as limitações da escola tradicional, o ensino da arte irrompe os modelos estanques de conhecimento, modifica o cotidiano escolar e promove a manifestação cultural.

Se considerarmos a arte como um ornamento da vida, é claro que esse ponto de vista será bastante admissível, só que ele contraria radicalmente as leis da arte que o estudo psicológico descobre. Isto mostra que a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida (VIGOTSKI, 2001a, p.328-329).

Com respeito à atividade criadora, os professores entrevistados foram unânimes quanto à importância da pluralidade dos conhecimentos artísticos. Todos eles, embora com habilitação específica em artes cênicas, apontaram a necessidade de trabalhar várias linguagens artísticas com os educandos.

Essa postura não é opção dos professores de teatro, mas condição delimitada pela disciplina de Arte presente na grade curricular. Embora a Proposta Curricular do Estado indique a área em que o professor se formou como eixo do seu trabalho, não propõe diretrizes quanto à organização curricular por linguagem. Essa organização fica a critério da escola, que se defronta, no mínimo, com dois problemas: a hegemonia da formação em Artes Plásticas e a carga horária de duas aulas semanais (conforme o Parecer 461/98 do Conselho Estadual de Educação/SC), na maioria das escolas, necessitando apenas de um professor, que é responsável, no ambiente escolar, por possibilitar diálogo com o conhecimento artístico. O período de 11 anos, entre Educação Básica e Ensino Médio, convida, então, esse professor a lecionar outras linguagens artísticas.

A maioria dos entrevistados apontou em seu depoimento a abordagem de outras linguagens artísticas como responsabilidade social, em que o educando tem direito a conhecer maior quantidade de manifestações artísticas. Exemplifico isso com o depoimento do professor 1:

Eu acho uma perda de tempo o professor de arte dar só arte cênica na escola pública, só, se a única coisa que ele [o aluno] tem é aquele professor. Agora, se nós tivéssemos outros professores na mesma turma, que chegassem e propusessem música, teatro, artes plásticas, dança... Ai, sim.

Um professor lecionar uma gama enorme de conhecimentos é característica do sistema de disciplinas da escola tradicional. Nas disciplinas mais tradicionais – considere-se aqui que a escola tradicional é formada em torno dessas disciplinas, como Língua Nacional e Matemática – há uma organização mais adequada à escola seriada, obedecendo a uma ordem de complexidade de conteúdos que vai das séries iniciais ao Ensino Médio, o que não ocorre com a disciplina de Arte. A disciplina de Arte permaneceu durante 28 anos ministrada apenas da quinta série até a primeira série do antigo segundo grau e, a partir da LDB 9.394/96, foi referendada pela Proposta Curricular de Santa Catarina e inserida na grade curricular das séries iniciais da Educação Básica. Quando dessa ampliação, os professores ficaram sem orientação de o que e como trabalhar. Diferentemente das outras disciplinas curriculares já adaptadas ao sistema de ensino linear da escola tradicional, o ensino de arte não se adapta à

estrutura linear dos outros conhecimentos, tampouco ao sistema de ensino e aprendizagem que tem por base etapas, fases, maturação ou memorização de códigos como soluções de fórmulas para problemas com respostas já determinadas. O ensino de arte carece de uma organização que possibilite aos educandos participar de diferentes experiências nas diversas linguagens, sendo que cada uma tem processos criadores distintos.

Essa preocupação referenda-se nos depoimentos dos professores, quando eles organizam seus planos de aula, de forma a contemplar outras linguagens.

Porque, como eu trabalho o segundo grau [Ensino Médio], eu acho importante eles saberem a história da arte... não passar em branco. Porque eu já digo assim, se eu trabalhasse em uma escola de ensino médio e ensino fundamental, no ensino médio, eu iria trabalhar para o teatro; no ensino fundamental, história da arte. É legal eles passarem pelas linguagens. [...] eu não gostaria de passar um teatro, se a história da arte é tão rica. (Professor 3)

Em contraponto com essa preocupação do professor 3, o professor 1 mostra a dependência do programa de ensino de uma justificativa linear de organização. Dividir o conhecimento em períodos e ordená-los por fases como as outras disciplinas curriculares:

Então tem todo um apanhado. A história da arte-educação ela tem uma linha, tem uma história. Entendeu? Começa da pré-história, depois lá com arte cristã, arte egípcia e vem vindo. (Professor 1)

Como eles eram professores em início de carreira, esse processo de organização de programa de ensino não foi tranquilo. A formação inicial em uma linguagem fez com que encontrassem dificuldades no contato com a realidade da escola com relação ao ensino de arte. O professor 2 fala de como trabalhava outras linguagens no início de sua carreira:

Eu saí da faculdade sem idéia, né? Queria formar atores. É, queria formar atores [...]. Tinha a idéia de usar o teatro como forma de liberar aqueles adolescentes. Aí, esbarrei com a questão tempo, espaço físico e... aí, fui caminhando para trabalhos manuais, trabalhar na beira de praia, não tem o que fazer. Aí, eu tô cansado. Vamos pegar conchinhas, vamos pegar essas conchinhas, vamos colar essas conchinhas, vamos encapar um livro com conchinhas...

Ele chegou com vontade de fazer uma coisa e mostra que acabou optando pelo desenvolvimento de trabalhos manuais, como um fazer por fazer. Como professor em início de carreira, encontrou uma escola distante das condições ideais de ensino.

Esses professores, recentes no magistério, depararam-se com educandos que tiveram grande oscilação de procedimentos pedagógicos em relação ao ensino da arte. Há choque de intenções. A escola, num quadro geral, ainda entende o ensino de arte como função de descanso para os esforços intelectuais que os educandos produzem em disciplinas tidas como mais exigentes de atenção. Assim, o professor de Arte, ao buscar uma organização para suas aulas, depara-se, a grosso modo, com a tradição “do façam alguma coisa e me entreguem no final da aula”.

Os professores defrontaram-se com uma disciplina de Arte que possibilita múltiplas linguagens, tanto nas diretrizes oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), na prática do cotidiano escolar dos professores que os antecederam e nos anseios da comunidade escolar. Alguns depoimentos abordam a dificuldade com relação à liberdade do professor de indicar o que trabalhar e as disposições presentes nos documentos oficiais. Segundo o professor 4

[...] o que eu sinto é que o professor deveria ter mais autonomia, porque, se ele vai trabalhar só com um tópico, ele deve ter autonomia para trabalhar um tópico só. E, não necessariamente ter que ter essa exigência de contemplar determinados conteúdos.

O enfrentamento das dificuldades e a possível falta de autonomia levam os professores a organizar suas aulas conforme as condições em que se encontram como formadores e de acordo com as condições em que encontram os educandos e o ambiente escolar. O mesmo professor destacou em seu depoimento:

Eu faço muita intersecção de artistas. Então, eu misturo muito folclore com materiais reciclados, com a necessidade da pobreza [...] É, então, vou interligando alguma coisa com a outra. Então, eu faço muita intersecção, muito cruzamento, né? Porque não dá. Se eu quero contemplar a diversidade dentro da sala de aula, se eu quero criar um processo de inclusão, eu tenho que me esforçar.

Outros professores tratam de forma mais tranqüila a questão de desenvolver uma variedade de linguagens, em particular, o professor com maior tempo de profissão e os que têm duas graduações.

O entusiasmo pela arte em geral mostrou-se decisivo para que o professor com licenciatura em linguagem específica busque conhecer outras linguagens. O diálogo com professores de outras escolas também contribui para que o professor pesquise outras formas

expressivas. O que estimula o professor 1 é o contato com pessoas de sua relação familiar, que são professores e comentam o ensino de arte nas escolas em que lecionam:

Eu sinto muita necessidade disso. As minhas irmãs são professoras, e [...] eu sei que lá na escola X estão estudando Arte Moderna, a Arte da Espanha, a Arte da Alemanha. Uma trabalha no colégio particular Y não sei o quê! A apostila de arte é uma maravilha! Então, por que o meu aluno não pode aprender quem foi Picasso, Monet, Toulouse Lautrec, Valda Costa, Décio Davi, né?

Esses professores encontraram uma disciplina de Arte cercada de limitações, como tempo, estrutura material e um conceito de arte como dispensável para o cotidiano, como expresso no depoimento do professor 5:

Os alunos vêm de uma coisa, assim, muito de artes visuais é só desenhar. É um desenho sem nenhum propósito.

O planejamento apresentou-se como instrumento chave para resolver essas limitações. Os professores, como efetivos¹⁹, podem organizar suas aulas por linguagens, séries e grau de complexidade. Pertencendo ao quadro da escola, podem estipular atividades operando não por aula semanal, mas por continuidade de atividade.

A maioria deles não encontrou sustentação nos conhecimentos oferecidos pela licenciatura. Para o professor 5, ser professor é um processo e a universidade não o preparou para lidar com tantos alunos e tantos interesses. O professor 3 diz que o curso

[...] é licenciatura, mas a nossa briga é que não levava, não sabia se deparar com a sala de aula com trinta e poucos alunos. Como a gente iria trabalhar com isso, a questão de disciplina, como lidar com isso, planejamento? A gente aprendeu como planejar uma aula [...] sim, aquela coisa mecânica. É assim: como se faz desenvolvimento, objetivo... Mas o estágio a gente aprende um monte. Só que no estágio foi um sonho, foi no colégio de Aplicação, o que o colégio de Aplicação trabalha? Eles escolhem uma turma: tem trinta, o que vocês querem fazer? Tem música e teatro, e 15 vão para música e 15 vão para teatro. Tem a salinha do teatro linda, com figurinos, iluminação; música tem uma professora específica para teatro. Então, nossa! Fiz um trabalho maravilhoso sobre lendas, porque aqueles 15 alunos queriam fazer, e os outros 15 queriam fazer música.

¹⁹ Penso que a situação funcional de ‘professor efetivo’ cria um elo de pertencimento à comunidade escolar de longo prazo, que possibilita que o programa da disciplina de Arte seja organizado de forma que se possa ministrá-lo, observando-se o nível de desenvolvimento real do aluno e projetando-se aprendizados que se antecipem ao desenvolvimento.

O estágio foi coerente com a proposta de licenciatura em linguagem específica, mas não correspondeu à realidade da rede pública de ensino do estado. Os planejamentos, nesse caso, distanciam-se muito. Já o professor 4 trabalhou, em uma de suas atividades, com o seguinte planejamento:

Hoje, eu tenho tentado desafiar um pouco essa situação, tentando me centrar num projeto. Por exemplo, vou, pego lá um conteúdo mais específico, tipo “teatro de bonecos” e, numa determinada técnica ou mais de uma técnica, tento trabalhar me aprofundando naquilo [...] Quando se trabalha teatro de bonecos, por exemplo, você pode estar ali abordando vários outros conteúdos, como a noção de estética, cores, volumes e até questão da reciclagem ou corte e costura.

Assim, os professores desenvolvem sua forma pessoal de trabalho, experimentando muito e fazendo-se na profissão de professor. O choque entre a formação inicial e a necessidade de conhecimento nos vários campos da arte vai-se transformando no decorrer do cotidiano escolar. Conforme os depoimentos dos professores, diversidade de linguagens é mais do que um componente curricular, mas uma necessidade vital na formação dos educandos. Segundo o professor 4,

[...] os alunos, a classe de hoje, ela é muito diversificada, tem alunos que adoram teatro, tem alunos que odeiam. E, se você quer ter, por exemplo, se você quer contemplar as diversidades, se você quer trabalhar a inclusão, você é obrigado a ter que, por mais que você seja especialista em teatro, você tem que dar uma olhada nas outras áreas. Você tem que dar um jeito.

A distância entre um ensino de arte ideal, que contemple o ensino das linguagens artísticas por pessoas especializadas e por opções dos alunos, acontece informalmente diluída em um ano letivo e ao longo do período de vida escolar dos educandos. Isso faz com que o planejamento seja sempre alterado no decorrer de uma atividade, em função de um conteúdo menos interessante ou da motivação dos educandos.

Os professores destacam, em seus depoimentos, suas preocupações com estabelecer em seus planejamentos um diálogo entre os conceitos da arte e a formação emocional dos educandos. O professor 6 refere-se a trabalhar a emoção em suas aulas:

É questão de trabalhar o emocional, o sentimento, a expressão, a criatividade toda do aluno. Que ele possa pôr para fora todas as suas ansiedades, digamos assim, seus questionamentos a respeito de si próprio. A questão do mundo em que vive, a injustiça. Até o que acontece dentro da casa dele. Trabalhar [de forma] que ele consiga passar isso através dos trabalhos artísticos, sendo eles plásticos, ou não. Eu digo: não pode só ficar dentro da sala de aula, fechado dentro do colégio.

Vigotski compreende o papel essencial da educação e seu vínculo com a vida social. Ele afirma que:

O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (2001b, p.456).

O professor 5 destaca a dificuldade que sente de trabalhar com uma diversidade de interesses, referindo-se à condição emocional dos alunos como “o psicológico”,

Às vezes, em sala, eu tenho turmas diferenciadas, eu tenho cinco turmas. E cada turma é um mundo diferente, é um psicológico aqui... Outro aqui... Tem um dia em que está de um jeito e que esta está de outro. Eu estou trabalhando muito o psicológico de todo mundo. Eu me acho um pouco pai nesse aspecto. Acho muita responsabilidade pra mim, saber lidar com eles.

Essa dificuldade com a formação do psiquismo dos educandos é mediada pela diversificação das linguagens. Os professores procuram motivar os educandos, conforme suas afinidades com determinadas linguagens. Por exemplo, o professor 4 relata que, ao iniciar um trabalho com jogos teatrais, não conseguiu motivá-los, tendo de modificar o planejamento para teatro de bonecos. Assim, reforça o quanto é difícil trabalhar com linguagens diferentes daquelas que perpassam pelo desenho, pela pintura ou escultura. Com isso, o professor percebe que precisa fazer outros caminhos para poder introduzir a linguagem teatral na sala de aula. O teatro de bonecos é uma linguagem intermediária entre a arte visual e a arte cênica.

As resistências encontradas nos alunos, produzidas numa cultura de ensino em que a arte não tem serventia objetiva para o ser humano, exigem um movimento criador por parte do professor de teatro, buscando sanar suas limitações quanto ao conhecimento de outras linguagens. Pode-se dizer, em consonância com Marx (1978 *apud* Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998, p.15), que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente,

legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos”.

Diante da condição de um ensino de arte disperso em atividades com pouco significado, os professores entrevistados demonstram-se engajados em diversificar as linguagens artísticas. Essa postura é referendada por Vigotski (2001b, p.455) quando se refere à pedagogia científica:

Hoje com a complexidade a cada dia crescente das tarefas que se colocam perante o professor, o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complicado que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural vasto. Antes se exigia apenas que conhecesse o seu objeto, um programa e fosse capaz de gritar com a turma em casos difíceis. Hoje a pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa e de base científica. Assim, exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo.

A licenciatura em uma linguagem artística deveria unir o conhecimento artístico com o conhecimento da pedagogia. Como afirma Vigotski (2001b, p.454),

[...] a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade antes de ser um matemático, um filósofo, etc. Só os conhecimentos exatos, o cálculo preciso e o pensamento sensato podem tornar-se verdadeiros instrumentos do pedagogo.

Quanto a isso, os depoimentos demonstram a fragilidade de sua formação de professor. Pode-se observar isso no depoimento do professor 5:

A universidade não me preparou [...] Na universidade falta mais coisas em licenciatura, porque ela está procurando muito 'o ator'. Teve muita preocupação em cima do ator.

É interessante observar que, nesse grupo de professores, a licenciatura em Artes Cênicas deu mais ênfase à formação do ator, não correlacionando as disciplinas de ensino com as disciplinas de teatro ou o fazendo isso de forma pouco consistente. Passo, então, a desenvolver e aprofundar essas questões na categoria de análise que discute justamente a ambivalência desse profissional entre ser ator e ser professor.

3.3 SER ATOR E SER PROFESSOR: DO PALCO PARA A SALA DE AULA

Dos seis professores entrevistados, somente um não teve carreira de ator e entrou para o curso compreendendo-o como licenciatura. Os demais almejavam uma carreira de ator. As motivações que os levaram a seguir uma carreira no magistério indicam desde a segurança financeira e o acesso a desfrutar de serviços sociais de saúde até o compromisso social de dar um retorno à sociedade.

Todos se manifestaram positivamente quanto ao seu desenvolvimento profissional como atores e ao ato de gostarem realmente da profissão. Apesar da dupla jornada de trabalho, os professores 1, 5 e 6 destacaram que diminuíram o volume de trabalho como atores, mas não abandonaram a profissão.

Na graduação, os professores não se sentiram instrumentalizados pelo conhecimento que fundamenta a profissão de professor, em contrapartida, tiveram sua vida enriquecida por conhecimentos da arte do teatro.

Todos eles participaram de um curso que, embora seja formalmente uma licenciatura, desenvolveu-se como formação de profissionais do teatro, proporcionando-lhes conhecimentos do campo de direção, interpretação, produção, crítica e história da arte cênica. Esses campos do conhecimento, mesmo desvinculados da pedagogia, proporcionaram-lhes embasamento para a sala de aula.

Esse processo educacional vivido pelos professores entrevistados causou-lhes um choque quanto aos procedimentos e às exigências da escola tradicional, mas lhes possibilitou, entretanto, buscar atuar de forma diferente dos padrões da sala de aula.

A educação do ator extrapolou o contexto da universidade e alguns professores vivenciaram ou vivenciam a condição de profissionais das artes cênicas. O professor 4 diz, em seu depoimento, que buscou a formação universitária para ser ator, e se constituiu professor:

Também fui querendo ser ator e fui ator. Trabalhei com grupos profissionais e amadores. Fiz trabalhos dentro da escola, na universidade.

Esse mesmo professor aponta que o desejo de ser ator foi trocado pelo desejo de ser professor. No entanto, diz que, durante o período da licenciatura, foi negligente com as disciplinas referentes à educação, concentrando-se naquelas tidas como de atuação. Ele refere-se ao cumprimento das responsabilidades das disciplinas e ao processo de aprendizagem que vivenciou nesse período:

As disciplinas práticas e as disciplinas de teatro... de bonecos que eu tive com o “Nini” [Dr. Valmor Beltrame/ CEART-UDESC], com a “Sassá” [Mestra Maria de Fátima Goretti/ CEART-UDESC] e com o “Nazareno” [Ator do grupo de teatro: “Teatro sim, por que não...?” e ex-professor do CEART-UDESC] foram disciplinas em que eu estudava até “altas horas” da noite! [...] Eu dormia na universidade pra confeccionar os bonecos, então, já vem “dali” a minha experiência. (Professor 4)

A atividade criadora do ator, mesmo ignorando as concepções educacionais de aprendizagem, surge como o instrumento que pode dispor para o trabalho em sala de aula. A partir dessa constatação, ele desenvolve suas aulas em um planejamento aparentemente disperso, pois procura incessantemente um modo de proporcionar aos educandos uma aprendizagem significativa. Tendo por base o diagnóstico, uma observação mais detalhada e demorada, não condizente com os tempos angustiantes exigidos pela escola, ele vai planejando e replanejando suas atividades.

Quem eles são? O que, que... Qual o sonho deles? Qual o programa de artes, programas de televisão de que eles gostam? Que profissão que os pais tem? O que eles querem “ser” na vida? Qual o sonho deles? Por que eles estão na escola? Porque eu prefiro partir do zero com eles. Vejo o que eles querem, o que eu posso oferecer que eles vão gostar. Então, eu faço um questionário, uma dinâmica, faço várias dinâmicas corporais, de brincadeiras de jogos com eles, para ver como eles se posicionam e a partir disso é que eu vejo no que eu vou trabalhar. Se é arte plástica, teatro ou boneco. (Professor 4)

Referenciando-se em sua experiência de ser educado como artista, o professor de artes cênicas não se incumbe de ensinar o prazer ou mesmo induzir o aprendizado, mas proporcionar uma experiência em que o educando produza seu próprio saber. Para Vigotski (2001b, p.447), o professor devidamente instruído “atua no papel de simples fonte de conhecimentos, de livro ou dicionário de consulta, manual ou demonstrador, em suma, atua como recurso auxiliar e instrumento de educação”.

O professor 5 destaca que, desde que começou a lecionar, não teve mais tempo para participar de cursos e, assim, sua formação de ator foi a referência que usou para ser professor. Relata que trabalha como cenógrafo, com teatro de sombras, silhueta e bonecos. Descreve sua metodologia de trabalho, conforme seu trabalho artístico:

[...] eu trabalho artes visuais, eu preciso dela também no teatro eu preciso que o aluno consiga fazer um croqui, um esboço do que ele quer apresentar em termos de cenário de figurino. Eu preciso desse desenho para o meu aluno. Não que o desenho trabalhe só com esse intento, mas pelo menos ele vai saber dar sombra, dar volume. Tem um objetivo nesse desenho. Não é um desenho solto.

Também advinda desse trabalho é a forma com que o professor 5 soluciona a relação dos alunos e suas afinidades com a atividade proposta. Conforme o depoimento seguinte, observa-se uma didática que contempla uma política de aprendizagem:

[...] com o aluno que não quer de maneira alguma trabalhar com teatro, eu tento buscar opções, dar opções dentro do teatro. Ele pode ser um diretor, ele pode ser o cara que desenha os figurinos ou cenário, ou quem confecciona o cenário e o figurino. Eu preciso que esse aluno tenha noção de desenho. Daí eu tenho aluno que desenha súper bem, mas ele quer atuar, eu não vou tirar ele da atuação, eu dou opção para o aluno.

Nesse procedimento, o professor aproxima-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, em que a atividade possibilita participação de várias formas, sempre a partir do que o educando já conhece ou daquilo que ele pode desenvolver com auxílio de outros. Penso ser significativo ressaltar que o trabalho em teatro suscita muitas possibilidades de criação em vários campos artísticos e que, no caso desse professor, ele relatou um pouco de sua experiência como profissional do teatro, mas, ao destacar seu trabalho prático em sala de aula, mostrou o vínculo entre a atividade criadora do ator e a do professor que organiza e planeja.

Os professores entrevistados apontaram, a grosso modo, sua preocupação em decidir por onde começar suas atividades, ponderando entre a atividade proposta e o interesse dos educandos. O que, no ensino de arte na escola, pode parecer dispersão ou um caminho dificultoso e, às vezes, improdutivo desvela-se como uma necessidade de oferecer um conhecimento significativo. Em uma escola em que a grade curricular e os planejamentos ‘engessados’ estão acima dos educandos, fazendo com que eles tenham de ‘absorver’ conteúdos, disciplinar seus organismos, dançar somente a música e não se sentirem autores de nada, somente repetidores, o professor de Arte tem feito esforços hercúleos em seu planejamento, para proporcionar atividades criadoras, relacionando conceitos e formação social, remando contra a maré das atividades repetidoras da escola tradicional.

Outros professores também relacionaram suas experiências na arte teatral aos procedimentos metodológicos que usam em sala de aula. Referendam-se mais nas aulas que

tiveram nas disciplinas de atuação do que naquelas que tinham por foco a educação. Ao elaborar seu planejamento com base nas necessidades dos educandos, nas inclinações deles para uma determinada linguagem artística, não estão referendados por uma teoria de aprendizagem que estudaram, mas partem da idéia de que uma atividade possa suscitar ‘naturalmente’ no educando algum aprendizado.

Por exemplo, com relação à literatura da área pedagógica, dois professores citaram Vigotski, sabendo que ele é “sociointeracionista” e que é nas interações sociais que os homens se fazem. No entanto, organizam seus programas priorizando a relação tradicionalmente estabelecida entre a faixa etária e a série e compreendem as possibilidades dos seus alunos como processos que se desenvolvem de forma natural.

Todos os professores citaram o sociointeracionismo como teoria que permite compreender o processo educativo, entendendo que é nas interações sociais que se dá o aprendizado. No entanto, somente um deles demonstrou em seu processo de trabalho referenciar-se nesta teoria para elaborar um plano de aula ou buscar como atuar frente às dificuldades de aprendizagem.

A importância de aperfeiçoamento profissional para os professores é demonstrada pelo depoimento do professor 4, que estava participando de um curso sobre currículo no período da realização da entrevista e enfatiza o quanto esse curso proporcionava-lhe informações que não conhecia:

[...] eu estou fazendo um curso de capacitação sobre currículo. Eu percebi que currículo é tudo! São todas as formas de avaliação! É a metodologia! São também as questões administrativas, as concepções pedagógicas; é o ambiente e a “atmosfera” escolar. Eu estava equivocado há muito tempo, por falta de “embasamento” teórico de fato! Por falta de estudo. Eu mudei! Não! Quero fazer o mestrado em currículo. Trabalhando essa concepção de... uma “atmosfera escolar”, quer dizer: um currículo como um “ambiente” escolar, e que por sua vez necessita de uma metodologia também, “compatibilizada”, acessível a essa “concepção” de currículo, portanto, “concepção” de escola e também uma metodologia! Então, quer dizer: o currículo, quando você “concebe” um currículo... Você também tem que “conceber” uma metodologia e uma avaliação. E para você ter esse ambiente escolar, essa concepção de currículo tem que ter “embasamento teórico”, tu tem que ter concepção pedagógica.

A angústia desse professor em início de carreira foi amparada pelo debate científico de que planejamentos e planos de aula constroem a escola. O curso permitiu-lhe perceber que sua disciplina não está ali apenas para adequar-se a um sistema, mas pode tornar-se transformadora do sistema, já que a escola não está parada, mas em movimento. Tais

descobertas aconteceram pós-licenciatura, assim, percebe-se que esse professor foi para a sala de aula sem dominar parte dos instrumentos de que necessitava para exercer seu ofício. Vigotski (2001b, p.454) vê como fundamental que o professor “seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade antes de ser um matemático, um filólogo, etc.”

Essa situação aponta dois momentos ainda críticos da formação do profissional professor: primeiro, o pouco aproveitamento da licenciatura em aprofundar questões que envolvem diretamente a educação, em especial, os processos de aprendizagem no que diz respeito à arte dramática; segundo, a inexistência, no Estado de Santa Catarina, de uma política de formação de professores visando ao estudo e aprofundamento da Proposta Curricular e seus possíveis desdobramentos no contexto da sala de aula.

Pode-se perceber, no entanto, que esse aparente desencontro entre o conhecimento científico pedagógico e o conhecimento artístico tem-se revelado promissor, à medida que os professores proporcionam atividades de aprendizagem diferentes das que a escola tradicional se condicionou a oferecer. Isso se tem mostrado positivo, quando o trabalho do professor de arte tem fundamentação nos conceitos da arte, ou seja, quando o professor de arte conhece profundamente alguma linguagem artística e estabelece uma relação significativa entre o ensino proposto e a arte.

3.4 PRÁTICA DE TEATRO NA SALA DE AULA: ENSINANDO COM OS EXERCÍCIOS APRENDIDOS NA LICENCIATURA

Nos depoimentos, os professores mostraram que desenvolviam seus trabalhos em sala de aula, referendando-se em estudos advindos do período da licenciatura, na atuação de profissionais de teatro e em pesquisas relacionadas a teatro e educação. Citaram como referenciais teóricos da arte teatral Constantin Stanislavski, Michel Tchecov, Bertold Brecht, Grotowski e Augusto Boal, bem como Viola Spolin, Ingrid Koudela, Ricardo Japiassu, Olga Reverbel, Ana Maria Amaral e Dilza Della Dutra.

Com relação ao referencial teórico, há grande aceitação do sistema de jogos teatrais elaborado por Viola Spolin e divulgado no Brasil pelos estudos da professora Ingrid Koudela. No entanto, nos depoimentos, não houve qualquer menção a respeito da discussão jogo teatral e jogo dramático. Os professores apresentaram uma metodologia bem diversificada de ensino de teatro, referendando-se nas teorias teatrais e desenvolvendo um sistema linear de aprendizagem, ou seja, trabalhando inicialmente com atividades referentes a exercícios de

aquecimento, um outro grupo de atividades referentes aos jogos teatrais e, posteriormente, a apresentação do trabalho. O depoimento do professor 1 demonstra essa diversidade:

Nós passamos por um aquecimento. Depois eu trabalho a improvisação. Se eu sei previamente, se eu conheço esse texto, eu já vou trabalhando todas as questões que vão permear esse texto. Se eu tenho pretensão de construir esse texto junto, eu já vou abordando o que eu vou querer nessa apresentação.

Então, o professor utiliza o aquecimento, uma preparação do corpo, o desenvolvimento físico do trabalho de atuação, fala de improvisação, nesse caso, não como técnica de criação, mas desenvolvida como técnica de apropriação do texto, utilizando palavras ou problematizações conhecidas anteriormente, apresentadas no texto, com fim de fazer uma apresentação. Essa metodologia une duas correntes de criação artística: o estudo do texto e a improvisação dirigida pelo professor, que conhece o texto para poder fazer indicações aos alunos. Ele funciona como um diretor orientando atores. No depoimento do professor 1, aparece o estudo de mesa, prática muito difundida nos estudos de Constantin Stanislavski:

Eu sempre usei o jogo, eu tenho que partir da prática para a teoria, do pequeno para o todo. É o teatro. Você senta à mesa e discute o autor, o texto, a história, o porquê da história, até chegar num livro, numa biblioteca, uma redação. Esse processo é bem teatral. Da parte para o todo.

Para o professor 1, o referencial de estudo geralmente é um texto dramático ou outros textos como crônicas, poesias, letras de música etc.

O professor 5 encontra problemas com o trabalho de mesa, referindo-se ao teatro como linguagem corporal. Manifesta uma discordância do naturalismo²⁰ dentro do teatro, apontando que não é a única forma de fazer teatro. Justifica sua opinião pela falta que sente do trabalho corporal no ensino de teatro. Com base nisso, o professor remete-se ao grupo de atividades de aquecimento como instrumento de educação dos sentidos para uma percepção corporal:

²⁰ Estilo teatral em que o espetáculo é produzido de forma a retratar o real. O naturalismo foi o estilo que marcou a obra do diretor russo Constantin Stanislavski. Uma característica do espetáculo naturalista é agir como se não houvesse espectadores, sugerindo que o que acontecia no palco era real.

[...] caminha pelo espaço, respeitando um o outro, tendo um equilíbrio no espaço. Quando a gente faz Cênicas, a gente tem que ter uma cena equilibrada. Lá na frente, tem que conseguir ver o outro, trabalhar a visão periférica, sentido de lateralidade que a Educação Física também trabalha [...] é a minha prática. No curso, eu botei o que eu fazia, os olhares. Trabalhar o olhar, o alto, o médio e o baixo. Trabalhar o olhar, mostrar o objeto, o andar.

Os professores 4 e 5 mostraram preocupação processual no desenvolvimento de uma atividade em teatro. Em seus depoimentos, destacaram sempre a necessidade de considerar as condições emocionais de seus alunos, em particular, a resistência à linguagem cênica. O professor 4 procurou solucionar essa questão utilizando a linguagem de teatro de formas animadas. Tendo Ana Maria Amaral como referencial teórico, diz:

[...] o teatro de formas animadas é onde eu posso, a partir “disso”, discutir teatro, história do teatro, sociedade, concepção de vida, filosofia. Eu posso abordar esses outros... Fazer cruzamentos com essas percepções, intersecções de conhecimento, com muito mais facilidade e abordar questões teóricas. Quer dizer: tratar teoria com os alunos não é tão eficiente como tratar prática!

Um outro elemento que o professor 5 traz para a sala de aula é a leitura dramática, recurso utilizado como processo de contextualização de uma obra teatral a partir dela mesma, partindo, às vezes, dos sons que a peça sugere, das onomatopéias dos gestos sugeridos, dos efeitos sonoros ou dos sons das palavras.

O professor 5 remete a uma leitura dramática somente após os aquecimentos, baseada num roteiro elaborado pelos alunos a partir de fragmentos de livros infanto-juvenis ou de um texto jornalístico, para criação de uma radionovela, na qual o educando não se expõe, estando por trás da atividade.

Os depoimentos dos professores registraram haver conhecimento quanto aos procedimentos exigidos pela escola tradicional. Sabiam que tinham de ter um planejamento, que deveriam ter mecanismos de avaliação, desenvolver os conteúdos bimestralmente e zelar pela disciplina no ambiente escolar. Mesmo com dificuldades, adequaram-se a isso.

Uma das questões da entrevista referia-se à avaliação. Um dos depoimentos, o do professor 1, representa a dificuldade de falar de avaliação nessa disciplina, mesclando a informalidade na verificação do processo de aprendizagem com os processos tradicionais de uma disciplina no contexto escolar.

É porque ele nunca pára de falar de teatro, ele nunca pára de falar de artes, entende? Chega um aluno que ainda pouco diz – Ah, professora! Eu nunca vou esquecer isso na minha vida. [...] É tipo plenário. Eu faço a pergunta e o aluno responde, caso não respondam, tenho prova escrita. Quem foi esse, em que data foi isso e isso, assinale [...].

Nesse sentido, professores entrevistados dividiram-se em dois grupos quanto aos procedimentos de avaliação propostos: aqueles que separavam avaliação da atividade realizada e aqueles que incluíam a avaliação como parte da atividade.

Os professores 1 e 3, representantes do primeiro grupo, desenvolviam suas atividades em duas etapas: uma era o processo de desenvolvimento da atividade e outra o processo de avaliação da atividade.

O professor 1, conforme depoimento abaixo, mostra esse procedimento, incluindo um elemento novo quando se refere à não-participação do educando nas atividades, solicitando do aluno uma análise de o que está sendo feito.

Não teve uma época assim, quando eu cismeí com teatro, quem fazia teatro não fazia avaliação, porque tinha aquele que não gostava de se expor. Alguns me perguntavam se poderia escrever sobre o espetáculo que o amigo tinha feito e eu deixava... Bem, eles escreviam sobre o espetáculo ou faziam prova, entendeu? Muitos já ficaram em recuperação, porque não faziam nem uma coisa e nem outra. Queriam fazer outras coisas.

O professor 3 destacou que observa se os alunos se apropriaram do conhecimento promovendo debates. O professor 3 explicou que, na escola em que trabalha, existe um auditório e ele divide as aulas em dois momentos. As aulas teóricas ocorrem na sala de aula e a produção das peças, no auditório. Ele organizou as aulas teóricas referentes à história do teatro no Brasil e depois trabalhou em grupos, com fragmentos de textos, a produção de peças de teatro que abordam temas para adolescentes, como drogas e relacionamentos. Segundo ele, normalmente, esse processo ocorre próximo da semana cultural, momento em que alguns alunos apresentam seus trabalhos. Ficou marcada nos depoimentos dos professores 1 e 3 a distinção entre teoria e prática, pois apontaram para uma avaliação separada da atividade de aprendizagem.

Já os professores 4, 5 e 6 referiram-se às atividades de aprendizagem e avaliação durante o processo de ensino, distanciando-se dos mecanismos suscitados na escola tradicional.

O depoimento do professor 4 é significativo nesse aspecto e mostra a coragem de entregar-se a uma atividade em sala de aula, não só como organizador da atividade, mas participe dela:

[...] professor tem que ver, e aí ele vai trabalhando. Depois, ele aborda a teoria, as regras! Primeiro ele [professor] trabalha o prazer [...] No mundo do teatro de animação [...] posso, através do manuseio, despreocupadamente, num simples recortar um papel, lixar um isopor, colar um tecido e bolar um personagem, com sucata. Ele pode estar ali, despreocupadamente. Ele [o aluno] pode estar absorvendo vários conteúdos, que, depois, por ele ter criado um vínculo com aquele objeto, que agora tem um significado dramático e um significado prazeroso para ele, ele pode me dar respostas e pode interagir comigo, a partir das regras que eu oferecer pra ele, com as exigências que eu vou oferecer. Mas primeiro eu criei um vínculo. Eu estabeleci uma relação com ele. Primeiro, ele estabeleceu essa relação, através da confecção, da construção, do agregar valores. Depois é que eu ofereço as minhas exigências, as minhas regras! Como, de repente, datas, se for o caso, ou, se for o caso, dizer: que técnica é essa? Que técnica é aquela? Mas, primeiro, ele fez a técnica, então, eu acho que esse é o grande ponto positivo.

Quando o professor 4 relata em seu depoimento “por ele ter criado um vínculo com aquele objeto” e “eu estabeleci uma relação com ele”, ele está num processo criador ativo com o educando, num diálogo criador e, no final, a atividade já estará “pronta” e “avaliada”, de forma aparentemente informal, mas constituída de elementos formais do processo criador. Agindo desse modo, o professor precisa, na realidade, documentar as suas aulas como fonte de referência de um processo criador, desprovido do ranço escolástico da medição e de qualquer escala que reduza um ser humano a algo entre zero e dez.

Observo que, tanto o procedimento de fazer e depois avaliar como fazer e avaliar simultaneamente têm por critério primeiro o envolvimento do educando na atividade. Sua participação é incentivada de alguma forma no processo, seja atuando na atividade ou como expectador dela. Esse tipo de procedimento é significativo, se estiver estreitamente vinculado ao planejamento do professor e a como tal procedimento se processa na atividade com os educandos.

O professor 5 explica como desenvolveu um processo de interação entre os educandos de diversas séries:

[...] a proposta foi que a gente apresentasse para a escola toda. Eles não gostaram. “Pessoal, por que a gente não apresenta, então, para os menores?” – “Legal! Então, nós vamos apresentar de pré a quarta série. Cada grupo vai apresentar nessas salas”. Eles acharam ótimo! Pronto! Estão caminhando... Então, deixar para o aluno esse querer, para ele não sentir aquele negócio de “forçaço” de barra, de ele estar lá na frente. E para ele perder um pouco esse receio, para ele sentir que ele pode estar lá na frente sem problema nenhum, é só não forçar [...] Por exemplo, eles vão lá apresentar esse trabalho agora. É um processo que eles vão apresentar mais de uma vez, porque não tem só um – prezinho tem de manhã e tem à tarde. Eles vão apresentar na primeira, na segunda, na terceira e na quarta série. O grupo vai passar por tudo também. Entende? Então, eles não vão apresentar só uma vez. Eu não vou ver todas as apresentações, porque não vou poder estar em tudo ao mesmo tempo. Eles vão pegar uma aula minha e vão apresentar. Nós vamos por etapa – agora eles estão preparado um “projquinho”, é a teoria, que é um processo.

Para Vigotski, a nova educação está em fazer com que o educando assuma sua própria educação. Assim, atividades que possibilitem a autonomia do educando são a excelência do processo educativo. À medida que o educando expõe seu trabalho para o professor, para a própria classe, ele ainda não faz por si, faz pela necessidade escolar de avaliá-lo. No entanto, quando ele se coloca para diferentes observadores, como atividade independente da função avaliativa, é um salto rumo à autonomia.

Aspecto importante desse processo é o caráter coletivo da atividade criadora, os seres humanos se fortalecem como seres socialmente culturais e se destaca o caráter coletivo da produção humana.

Numa atividade dramática criadora, o professor possibilita que o educando veja sua contribuição autoral ou no figurino, na sonoplastia, na orientação de uma fala ou marcação, ou na escrita de um texto ou parte dele, ou como espectadores. Enfim, possibilita-se que o educando reconheça-se na atividade coletiva como co-autor e reconheça os detalhes de como participou, da sua autoria, ligando o sentido criador coletivo ao individual. Para Vigotski (2001b, p.455),

[...] o método de ensino exige do professor aquele dinamismo, aquele coletivismo nos quais deve estar mergulhado o espírito da escola. O mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela, e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas.

Percebi que o depoimento dos professores indica um período de adaptação e descoberta do potencial da profissão professor, que poderia estar mais bem amparado com

cursos de formação para professores em início de carreira. Há, em sua prática, uma ansiedade em fazer com que os alunos criem, utilizem a arte como instrumento de reflexão e transformação de suas vidas. Observo que eles trabalham como quem anda entre espinhos, esquivando-se sem parar de caminhar. Assim, dentro dos limites que a escola proporciona e a formação de artistas dos professores, eles estão possibilitando novos propósitos para este espaço chamado escola.

Conforme o que foi trabalhado nas aulas de teatro, os professores apresentaram intuitivamente, de acordo com a expressão do professor 1, processo de produção de atividades dramáticas criadoras. Há tendência a reconhecer como teoria da arte a história da arte, seja história do teatro, dança ou qualquer outra. Essa tendência justifica-se no ambiente escolar, dado que nesse ambiente o termo teoria é dicotômico, pois tal termo, para um grupo de disciplina, refere-se a contar a história, relatar, identificar fatos, para outro grupo de disciplinas, teoria significa como fazer, como calcular, como redigir, como decodificar. Ambos conferem ao termo teoria o conhecimento já dado e não como esse conhecimento foi produzido historicamente. Independentemente de sua historicidade, de como os procedimentos se estabeleceram nas sociedades, o conhecimento teórico das disciplinas escolares reduz-se a datas e fatos isolados, desprovidos das relações materiais que os engendraram. Por isso, os professores chamam de teoria o relato da história separado do modo de fazer. Essa forma de procedimento de ensino foi historicamente constituída, valorizando o fato histórico como produto final e inevitável, em detrimento das disputas política, econômica e cultural que as possibilitam.

No contexto escolar tradicional, esse tipo de teoria é a propulsora de uma educação escolar que pode medir o educando, conforme o volume de informação que ele adquiriu e aceitou como verdadeira. Assim, a escola tradicional referenda-se na idéia da existência de conhecimento absoluto, independente do trabalho humano, como, por exemplo, classificar os seres humanos em categorias: trabalhador e patrão, forte e fraco, homem e mulher, designando-os, muitas vezes, em ditas funções predeterminadas biologicamente.

No campo artístico, isso é mais evidente na relação entre quem tem “dom” e quem não o tem. Essa escola estigmatizadora não pode reconhecer uma pedagogia que se sustente na atividade criadora, a qual se desenvolve a partir da idéia de ser humano transformador, criador, historicamente e culturalmente produto e produtor da sua própria história, portanto, promovedor de processos psicológicos singulares, em qualquer campo do conhecimento.

Vigotski (1998) diz, a respeito do papel do teatro na formação dos educandos, que eles devem trabalhar sobre textos escritos por eles, para que possam representar sobre termos que estejam ao alcance de sua compreensão e de seus sentimentos.

Nesse sentido, os professores não demonstraram em seus depoimentos um procedimento que empreendesse a relação da autoria com a interpretação, mas desenvolveram trabalhos com base em textos da dramaturgia, em geral, a partir das 7ª e 8ª séries. O professor 1 relata como produziu alguns textos com os alunos, englobando trabalho de mesa, partindo de um texto pré-pronto e modificado pelos alunos da 4ª série. Esse foi o exemplo mais próximo de uma atividade dramática criadora, pois o procedimento proposto pelo professor permitiu que os alunos reorganizassem o texto em sua estrutura, acrescentassem personagens e modificassem os papéis dos personagens originais.

O objetivo traçado no início deste capítulo foi estabelecer um diálogo entre a teoria histórico-cultural, em particular, a atividade criadora, e os depoimentos dos professores, no intuito de pensar o fazer docente do professor de teatro em sala de aula.

A análise que fiz dos depoimentos buscou identificar aquelas situações em que a prática do professor de teatro em sala de aula tem proximidade com o conceito de atividade dramática criadora. No entanto, observo que as possibilidades reais dos professores para fazer da sala de aula um espaço destinado à atividade criadora defrontam-se com um aparato escolar desgastado na sua função de transmitir conhecimento, bem como de produzir condições que possibilitem ao ser humano participar de atividades criadoras.

Essa reflexão advém das ansiedades e angústias relatadas nos depoimentos de professores, que nutrem muitos sonhos e desejos de proporcionar aos educandos experiências que ultrapassem os limites da sala de aula, mas se sentem impotentes, desprestigiados e despreparados para tanto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professor de arte, eu acreditava, em meu início de carreira, que lecionar correspondia a passar conhecimentos a título de informações e que isso correspondia a instruir o sujeito culturalmente. Gradativamente, perguntava-me se aprender arte servia para alguma coisa. Também me angustiava desenvolver um trabalho que não interessava muito aos alunos, mas, como ‘professor’, apoiava-me em motivações do tipo: “É bom para vocês!”, “Um dia vocês vão utilizar isso!” ou, simplesmente, “Conhecer arte é bom!”. Na realidade, não sabia exatamente o que estava fazendo na escola. Entregar as notas bimestrais em dia era um trabalho.

Então, desenvolver esta pesquisa fez-me refletir sobre como me senti nos primeiros anos de minha carreira de professor. Todos os meus desejos de professor foram dizimados pelas minhas limitações de formação, pela estrutura escolar tradicional, pela falta de com quem conversar. Nesse sentido, os depoimentos dos professores nesta pesquisa apontaram o quanto as minhas angústias perduram até hoje.

Quando fiz a pergunta desta pesquisa, sobre como os professores planejavam suas aulas e como elas aconteciam, pensava já ter a quase totalidade das respostas. Mas não foi assim que aconteceu.

No que diz respeito à formação, a abordagem histórico-cultural fez-me refletir sobre a ampla possibilidade que uma atividade dramática criadora tem de contribuir para qualificar o senso estético dos educandos, criando conexões com os mais variados campos artísticos.

No que diz respeito ao ensino de arte, Vigotski fala da aprendizagem emocional, do envolvimento do aluno com o fazer artístico, em especial, quando ele participa de uma atividade que envolve a linguagem teatral, de como essa participação possibilita aos educandos ampliar suas possibilidades de desenvolvimento, mediante o aprendizado que os elementos da linguagem teatral lhes proporciona. Assim, escrever, encenar, criar cenários, músicas e figurinos faz com que o educando seja autor e crítico de si mesmo. Como diz Teplov, é no envolver-se com a atividade artística que se produzem os artistas. Ainda como afirma Teplov, fica o desafio de como motivar o educando, no contexto escolar, a participar de atividades que o façam sair da condição apática de mero receptor do conhecimento.

Esse desafio está estreitamente vinculado a uma das questões que surgiram na pesquisa: a situação de professores em início de carreira e como eles se depararam com o cotidiano da sala de aula.

Tendo a escola, historicamente, estabelecido caráter disciplinador mediante coerção, o professor de arte encontra muita resistência e inação, justamente por buscar a motivação na atividade participativa, desestabilizando o hábito da escola tradicional de ter alunos meramente reprodutores do conhecimento.

Nesse horizonte, esta pesquisa evidenciou que, antes de os professores cativarem os educandos para a atividade artística, eles têm de criar formas de contornar a aversão que os educandos têm com relação ao contexto escolar.

A angústia dos professores por não conseguirem desenvolver atividades de ensino significativas em arte é decorrente, na maioria dos casos, da limitação real da escola tradicional, que imprime no professor obrigações funcionais, em detrimento do desenvolvimento de atividades criadoras.

Mesmo havendo toda uma tradição escolar de ensino de arte como a aula do “deixar fazer” e, em especial, uma forma nova entre os educandos do “faço se quero”, os professores demonstraram-se aguerridos em estabelecer um sentido para o ensino da arte como significativo para a formação do ser humano.

Percebo que o depoimento dos professores indica um período de adaptação e descoberta do potencial da profissão professor. Há, em sua prática, ansiedade por fazer com que os alunos criem, utilizem a arte como instrumento de reflexão e transformação de suas vidas. Observo que eles trabalham como quem anda entre espinhos, esquivando-se sem parar de caminhar. Assim, dentro dos limites que a escola proporciona e condizente com a formação de artistas dos professores, eles estão possibilitando novos propósitos para este espaço chamado escola.

Quanto à relação arte e contexto educacional, posso observar que os professores com formação em artes cênicas têm encontrado dificuldade para se adequar ao ensino de arte. A formação em uma linguagem específica defronta-se com uma cultura de ensino de artes fragmentada e dispersa na aplicação dos programas nacional e estadual, elaborados para o ensino de arte, com o desconhecimento de uma teoria que sustente a prática em sala de aula, que lhes permita compreender como ocorrem o aprendizado e o desenvolvimento humano. Observo que a referência para o aprendizado está no sistema idade/série, em que a pergunta mais freqüente é: O que trabalho com as séries iniciais?, relacionando a capacidade de aprender com a idade.

Do ponto de vista dos professores, eles atribuem-se a função social de proporcionar o máximo de conhecimento para os educandos, justificando sua prática de professor de Arte polivalente. Essa postura advém da tradição de ensino de arte em desenho livre ou desenho de observação, o que tem gerado nos alunos grande resistência a outras linguagens.

Penso que a disciplina de Arte pode se tornar disciplina de Dança, Teatro, Música, Fotografia, Cinema, Crítica, Computação Gráfica, possibilitando aos educandos mais do que uma experiência disciplinadora ou uma disciplina a serviço de outras. A escola contemporânea deve procurar formar cidadãos que façam de suas vidas uma produtiva experiência estética em arte. É um equívoco pensar uma educação em Arte nos moldes da escola tradicional. Memorizar obras, artistas, estilos, datas, fazer desenho livre, não escrever na aula de arte, tudo isso induz o educando a não participar das atividades, por elas serem consideradas do plano vocacional, alheias a processos de aprendizagem, ‘excluindo-se por justa causa’ as crianças de participar dessa atividade humana que se tornou a razão maior dos seres humanos: serem criadores.

No desejo de proporcionar ao educando uma experiência em teatro, os professores criativamente trilham caminhos que contém elementos de atividades dramáticas criadoras, mas o fazem inconscientemente, almejando uma idéia de teatro maior, como final da linearidade das artes cênicas. Dessa forma, o professor está classificando e instrumentalizando manifestações artísticas. Por exemplo, teatro de fantoche é para esconder o ator que é tímido e serve para começar a entender o teatro de atores. Como elemento motivador para uma atividade, é positivo, no entanto, esse procedimento é incorreto, se o pensamento que o justifica for o entendimento de que, para apreciar teatro em palco italiano, é preciso primeiro fazer teatro de fantoche ou se, para apreciar Villalobos, é preciso sorrir com *Atirei o pau no gato*.

Pode-se observar que, à revelia da lei, ainda se encontram professores não habilitados exercendo a profissão de professores de arte, o que indica descaso com os profissionais dessa área e com o papel significativo desse conhecimento na formação do ser humano como ser criador.

A falta de uma política de capacitação, tanto para professores em início de carreira como continuada, tem contribuído para que a disciplina de Arte não proporcione mais do que um desenvolvimento medíocre dos educandos. Mesmo com todos os esforços dos professores de Arte, é preciso proporcionar encontros e debates com caráter de formação do profissional professor. O estado, como empregador e responsável por uma educação de qualidade, não tem cumprido seu papel de proporcionar atendimento de qualidade no ensino de Arte. O fato de

implementar a disciplina de Arte na grade curricular foi um passo significativo, principalmente, para as séries iniciais da educação básica, mas falta estrutura que dê suporte para o bom aproveitamento dessas aulas, como ambientes próprios para o aprendizado nas linguagens artísticas e, principalmente, uma política de formação que dê sustentação teórica para a prática docente.

Penso que a escola possa estruturar-se de forma a valorizar o conhecimento em arte, correndo o risco de, se não o fizer, institucionalizar o ensino da arte como disciplina oficial do “deixar fazer” como ocorreu na antiga Educação Artística. Essa estrutura de valorização deve ocorrer num processo de formação continuada dos professores, na busca incessante de esclarecer e aproximar questões curriculares, contextos escolares e processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando Antonio Gonçalves de. **Movimento Escolinhas de Arte**: da educação através do teatro ao teatro-educação. Monografia feita para a disciplina Relação entre teatro e educação. ECA/USP. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Broadway/Wing/6103/index1.html>>. Acesso em: jun. 2004.
- AZEVEDO, Maria Luiza Camargo de. Divertimentos escolares. I Conferência Nacional de Educação. Org. de Maria José Franco Ferreira, Denílson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. **Anais...** INEP, Brasília, 1997, p.73/78.
- BARBA, Eugenio. **Além das ilhas flutuantes**. Campinas: Hucitec, 1991.
- BARBOSA, Ana Mãe. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BECKETT, Wendy. **História da pintura**. São Paulo: Ática, 1997.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Criação coletiva e novas concepções no espaço teatral. In: **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CARVALHO, Diana de Carvalho. **A relação entre psicologia e alfabetização sob a óptica dos professores**. 2000. Tese (Doutorado em educação: história e filosofia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- CHEVRÉL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação**, n 2,1990.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2004a.
- _____. **O jogo dramático e a construção do discurso**. 2004b. Mimeografado.
- DUARTE Jr., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.
- JAPIASSU, Ricardo. **Jogos teatrais na pré-escola**: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação, São Paulo.
- KOUDELA, Ingrid. Nota da Tradução. In: SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KRUGLI, Ilo. O espaço esquecido. I Encontro latino americano de educação através da arte. **Anais...** Rio Janeiro: 1977, p.169/172.
- LA TAILLE, Ives de La. **Piaget, Vigotski e Wallon**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

- LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1964.
- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vigotski, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- PALLOTINI, Renata. **Dramaturgia – a construção da personagem**. São Paulo: Ática, 1989.
- RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis, 1998.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. Breve panorama do ensino do teatro no Brasil. **Revista da Academia Piauiense de Letras**, Teresina, n.59. Ano LXXXIV, 2001.
- SANTOS, Lucíola de C, p.Santos. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Revista Teoria e Educação**, n.2.1990, Pannonica, p.21/29.
- SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 2000.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- TEPLOV, R. M. Aspectos psicológicos de educação artística. In: **Psicologia e pedagogia II – investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.
- VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. e LURIA, A. R. **História do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: 2001c.
- VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madri, Espanha: Ediciones Akal, 1930/1998.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **A Tragédia de Hamlet – Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

ZAGO, Nadir. **Itinerários de pesquisa**. Pesquisas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ZANELLA, Andréia Vieira. **Vygotski** – Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Editora da UNIVALI, 2001.

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista com um professor 4, em 14 /10/2003	89
Anexo 2: Parecer 461/98 do Conselho Estadual de Educação	117
Anexo 3: Quadro das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Florianópolis.....	133

Anexo 1 - Entrevista com professor 4 em 14 /10/2003

R: Entrevista com o professor [de Arte]. Escola de Educação Básica Laura Lima, professor da 7ª e da 8ª série... de teatro. Então vamos lá, professor?

P: Vamos começar.

R: Cê lembra como foi o seu caminho, sua trajetória da universidade até a escola? Como é que foi da universidade... pra sala de aula?

P: Ah... é...

R: Já brochou tudo!?

P: Não! É... pra mim é... eu já, dentro da universidade, eu já tinha ah... eu já estava desenvolvendo algum trabalho de escola, assim de escola, uma dessas escolas... na pré-escola. Mas, quando eu entrei para a universidade, eu entrei querendo ser ator. Daí, durante o curso, eu fui vendo que eu gostava de dar aula, acho que é uma porção interessante e tal. Aquilo foi amadurecendo, amadurecendo, e eu acabei, no final do meu curso, quase nos últimos semestres, eu já estava dando aula e eu já estava querendo ser professor. Também querendo... continuei querendo ser ator, continuei com toda a minha proc... com todo o meu... a minha [aminosidade?] eu fui ator, trabalhei em grupos de profissionais, grupo amador. Fiz trabalhos dentro... na escola, dentro da universidade e, no final, quando eu me formei, eu queira ser professor por convicção, por profissão, por gostar mesmo e... aquela vontade louca de ser só ator não... não... não... não vingou. Daí, quando eu saí da universidade, eu comecei a dar aula, parei um pouco e daí voltei a dar aula de novo. Na época de necessidade...

R: Tá. A universidade tinha cadeiras de...educação em teatro? Tinha cadeiras que...

P: Tinha, tinha. As disciplinas... que foram uma das responsáveis por eu perceber que eu gost..., que eu tinha uma certa tendência a ser professor, que no fundo era uma profissão interessante. Que eu até então não tinha... como eu não conhecia, né? Os detalhes, através dessas disciplinas, como didática, metodologia como... na época era FAE [Fundamentos da Arte Educação], era fundamentos não sei o quê da teoria e da... umas disciplinas que tinham, que era FAE 1, FAE 2, FAE 3 [etc.], que era o que dava noção assim, como História da Educação, História da Arte na Educação. Então, nisso foi meio que nascendo dentro de mim a vontade de ser professor.

R: Eu tenho uma curiosidade. As disciplinas de educação, elas tinham um diálogo com as outras disciplinas?

P: As disciplinas de educação?

R: É, as disciplinas que eram voltadas para a educação na universidade? Era assim, tipo: a disciplina de Interpretação ou de Montagem tinham um diálogo?

P: Não, não!

R: Não usavam os mesmos conteúdos? Não tinha vínculo nenhum?

P: Não tinha, assim, uma interdisciplinaridade!

R: Isso!

P: Não, porque são universos distintos, pelo menos dentro da universidade, né? Que era assim: as questões práticas eram difer... eram práticas, as disciplinas práticas, como Improvisação, como Interpretação, como... e... as disciplinas teóricas, como Dramaturgia, como... até que Dramaturgia tinha uma certa relação, mas não interdisciplinar, né? Então, assim, as disciplinas teóricas não entravam...

R: Os professores davam aulas independentemente dos outros?

P: Independentemente um dos outros!

R: Não tinha... professor de... de Psicologia da Educação lá. Não conversava com o professor de Dramaturgia, Improvisação, pra...

P: Não... não... não.

R: Como é que isso virava conteúdo na sala de aula? Por exemplo?

P: Não.

R: Não?

P: Era independente.

R: Tu tens noção se o curso... ele é uma licenciatura, ele é bacharelado ou é licenciatura querendo ser bacharelado?

P: O que acontece, assim, eu sou das, eu sou das, eu sou das... das últimas turmas a se formar no currículo antigo da UDESC, portanto, não tinha monografia.

R: Tá.

P: Ao mesmo tempo tinha... tinha um grande problema, que já tava tentando ser alterado. Já tinham sido alteradas algumas disciplinas. Era assim, ó: muitas disciplinas teó... teó... práticas! estavam no final do curso, e a exigência dos alunos e até de alguns professores era de que colocassem essas disciplinas mais pro meio, ou até mesmo pro começo, porque não tinha sentido você fazer prática quase se formando. Isso te deixava muito frágil, quando tu fosses pra escola... dar aula, já que o curso de arte... de educação... de teatro da UDESC é licenciatura, é pra ter professor de 1º e 2º grau. Não é bacharelado! Atualmente, é que...

R: Mas tinha estrutura de bacharelado? Tinha Dramaturgia, tinha Improvisação?

P: Mas pra te dar respaldo, pra te dar embasamento, pra o mundo de... licenciatura!

R: Ah! Já tinha essa idéia?

P: Não! O curso da UDESC? O teatro sempre foi licenciatura! Agora é que tem o bacharelado.

R: Era assim?

P: É... eu também não tenho certeza!

R: Agora, que ele tá começando a ter estrutura para bacharelado? Vontade de bacharelado?

P: É... eu não sei te dizer se já tem. Mas, quando eu tava saindo... já era uma necessidade, já era uma exigência e já era uma ma... exigência dos alunos, né? E de alguns professores também!

R: Que era pra formar ator, então?

P: Que era pra formar ator, diretor, aí depende da linha que a escola... que a UDESC ia tomar.

R: Tu, achas que ao longo desses dez anos... 91... 98... 2000... o curso foi tomando cara de curso pra ator?

P: Perfeitamente!

R: Começou como licenciatura?

P: Isso é. Por outro lado, se fortalecer o curso de bachar... de licenciatura, né? ou seja, quando você tem um... um ambiente instrumentalizado, recursos pra melhorar o curso, não importa se é licenciatura ou bacharelado! Mas, é importante pra qualquer linha. O que acontece é que hoje tem, assim, a gente não, porque eu não tô lá mais, tô formado já há seis anos, desde 97. Mas, assim, a necessidade que a gente tinha, por exemplo, de um banheiro, pra depois das aulas de Improvisação. Isso aí é fundamental! porque... daí quem... Então, assim, não é só porque vai ser bacharelado, que tem que ter banheiro! Não é porque tu vai estudar pra ser licenciad... ser professor, que tu não tem banheiro, pra depois de uma aula de improvisação, que tu soa [sua]!

R: Arrã.

P: São, sua depende... depende da exigência.

R: Depende do sino?

P: Então. Aí o que acontece é isso... as necessidades.

R: Certo.

P: Não quer dizer que é só pra bacharelado ou licenciatura, não! Eu acho que tem que ter improvisações, e tem que ter o mundo prático, mesmo sendo pra área de licenciatura.

R: Professor, vou aproveitar... tu começaste o teu curso em 91 e terminaste em 97. Então ficou... você ficou um tempo maior dentro da universidade?

P: Fiquei quase... quase me jubilei. Fiquei três anos praticamente, além dos quatro.

R: Mas, sempre fazendo, cursando uma disciplina... outra?

P: Não, não, eu toquei tudo, eu fiz tudo. É que tinha aquela coisa de rodar em disciplina, desistir de uma, aí trancava, porque eram incompatíveis os horários, só podia fazer no outro semestre, então, isso adiou muito, né? Mas eu sempre cursei o maior número de disciplinas, sempre me envolvi, assim intensamente...

R: A minha pergunta é que, nesse período, acho que a própria idéia do curso foi se reformulando, tu foste percebendo alguma mudança?

P: Isso, isso.

R: Acho que tu tens essa riqueza dessa experiência, né?

P: As experiências dos alunos, né?

R: Os professores modificaram.

P: A própria necessidade da idéia que foi se formando, em teatro, artes plásticas e música, e esses profissionais que estavam começando a entrar no mercado, eles também... a própria UDESC, como instituição financeira formadora, começou a perceber que precisava modificar, colocar disciplinas teor... práticas! mas, mais no começo do curso ou mais no meio do curso, porque, o que acontece? Quando os profissionais iam para o mercado eles estavam... eles voltavam reclamando da UDESC, dizendo: Pô, vocês não nos prepararam. Agora a gente tá aqui, com a teoria e não consegue usá-la! Então, é obvio que isso foi colocando a... os organizadores, os responsáveis pelo curso, né?, a modificar, inclusive, a própria questão de ter uma monografia! Quer dizer, a monografia também era... se tornou uma necessidade e, e... acabou sendo implantada por quê? Porque os alunos, quando saíam do curso de quatro anos, da sua formação de quatro anos, eles chegav... eles saíam... vinham pro mercado sem saber direito o que iam fazer! E a monografia! Se via essa necessidade da monografia, porque, com a monografia, durante o teu curso, tu podias ir direcionando, ao ponto de coinc... de como... de ãh... de assim...de chegar a uma monografia, ou então, você indo por mercado, você poderia então ter um pouco mais de especificidade.

R: E as monografias geralmente advinham dos estágios ou 'de vez' de teoria de cadeiras teóricas?

P: É, daí vinha muito do aluno, da compatibilidade com alguns professores, de repente, com alguma disciplina ou outra que o aluno gostasse e, aí, ao longo do tempo, ele ia percebendo se...

R: Ele ia ser professor, ator?

P: É. Daí, ele ia determinando a sua monografia. Agora, o momento, propriamente, eu não sei, porque eu, eu sou do currículo antigo, eu não peguei monografia! Mas, pelo pouco momento que eu peguei com alguns alunos, que já estavam no currículo novo, fazendo monografia, é num determinado momento que o aluno era cobrado a tomar uma decisão e, e amadurecer nessa monografia!

R: Vamos ver se deu? Tá funcionando! Me diz como que foi teu ingresso na escola? Que dificuldades tu encontraste? Como é que foi a recepção da comunidade escolar? Como foi a relação com a direção? A relação com os colegas, com os alunos e com os pais?

P: Assim, é, no primeiro momento, assim, em que eu comecei a dar aula, eu comecei a ter problemas, assim, de aceitação dos alunos em relação à disciplina Teatro. Os alunos não queriam fazer teatro, não gostavam, tinham vergonha. ãh, a equipe pedagógica tinha uma certa dificuldade, pelo menos as [escolas] com que eu tive experiência. Elas tinham essa dificuldade de entender as coisas. Usar a sala de forma diferente, arredar as cadeiras, né? Os próprios colegas de profissão, os professores, também achavam que dava muito transtorno. Os colegas, os professores das aulas ao lado reclamavam do barulho, do barulho, tanto da dinâmica da aula, como da própria... o fato de manusear as cadeiras, né? As professoras reclamavam que as cadeiras estavam desorganizadas quando elas vinham dar aulas, né? A direção também acha isso um pouco complicado, porque tinha que ficar mediando os meus

problemas que eu... que eu... vamos dizer, assim, trazia para a escola, em relação à equipe pedagógica.

R: Ah, tipo assim, que problemas?

P: Tipo problemas de organizar a sala, de barulho.

R: Ah, tá!

P: Então, os diretores, as diretoras, as pessoas com quem eu tinha esse problema de eu ter que estar explicando, porque a equipe pedagógica também, porque eu tinha que estar explicando. Eu meio que colocava todo mundo a ter que rediscutir essas concepções de como dispor os alunos na sala, quais os conteúdos que estão sendo abordados, como está sendo abordado, a metodologia. Então, isso, no primeiro momento, tinha uma certa dificuldade.

R: Isso, desde quando és ACT? E, quando agora também que é efetivo?

P: É. Acontece que agora que eu sou efetivo, há apenas dez, onze meses, e claro que isso já passou. Esse primeiro momento em que eu entrei na escola pública até agora, faz quase quatro anos, três anos e pouco, eu mudei também muito, e os problemas também mudaram! Quer dizer, alguns problemas aumentaram e outros diminuíram, outros até sumiram. Porque eu também comecei a ter mais experiência, de disc... ser mais flexível, de usar outras linguagens, de usar as artes plásticas, literatura, como é o próprio trabalho teórico, mais tradicional, de escrever em quadro. Então, eu tive também que me flexibilizar, porque um problema muito sério que eu enfrentei de que se a equipe pedagógica e a direção não encampam, não... Digamos, assim, não compram a tua briga, as tuas idéias, você tem um trabalho muito mais redobrado, tu tens uma dificuldade muito maior, porque você tem que, daí, estar argumentando com a equipe pedagógica, com a direção e os teus colegas de trabalho! Então, se tu tens uma equipe, uma equipe pedagógica favorável, uma direção favorável, só vai encontrar resistência nos teus colegas de profissão, os professores e os alunos. Mas, aí os problemas são um pouco menores ou, pelo menos, de intensidade menor! Então, é claro que, ao longo desses anos, eu também me flexibilizei, eu cedi, acabei tendo que ficar mais diplomata, mais flexível. Então, é claro que hoje, como efetivo, eu tenho uma postura mais, mais, mais flexível mesmo!

R: Se não tivesse, esse conflito com a direção ou mesmo com a equipe pedagógica ou conforme tu [vieste a?] trabalhar, como é que tu farias teatro?

P: Bom, eu trabalharia... assim, eu utilizaria o teatro como um pretexto, mas...

R: Se não tivesse essas barreiras?

P: É! Se eu tivesse um ambiente ideal.

R: Isso, exatamente!

P: Com sala apropriada, com equipe pedagógica capacitada, instrumentalizada, que me desse o respaldo técnico, ãh, e o respaldo administrativo, de recurso.

R: Alguém que te olhasse assim: Aquele é professor de teatro, de teatro, vou deixar ele trabalhar!

P: É, e digamos assim, me desse subsídios, ãh, me alimentasse com novas idéias.

R: Como é que tu trabalharias?

P: Com suporte teórico? Eu trabalharia assim, eu utilizaria o teatro pra abordar diferentes outras linguagens, como as artes plásticas, o cinema, a música... o teatro só seria um pretexto. Até porque hoje não dá pra querer que todo mundo trabalhe em teatro com exclusividade. Quer dizer, numa sala de aula hoje com 30 alunos, no mínimo, 30 alunos, você não pode querer que todo mundo trabalhe teatro, com a mesma intensidade, com a mesma vontade, com o mesmo prazer que outros.

R: Mas tu achas que isso é possível com as artes plásticas ou com outra linguagem?

P: Também, qualquer arte! Qualquer linguagem artística, se for desenvolver ela no absoluto em sala, você se quebra [breve silêncio], né? Não tem como, por exemplo, trabalhar artes plásticas com todo mundo!

R: Isso não é parecido com português, com a matemática, porque também nem todo mundo...

P: Mas isso, aí é que tá a grande crise, a grande crise e a grande ineficiência da escola hoje em dia. Principalmente a escola pública!

R: Arrã.

P: Porque principalmente a escola pública? Porque a escola pública... o aluno que vai para a escola pública, na sua grande maioria, ou principalmente nas escolas de periferia, as escolas que têm um contingente de alunos da classe média baixa...

R: Arrã.

P: ...esses alunos não tem perspectiva! Não tem uma perspectiva de futuro! e, portanto, a escola não cumpre mais esse papel de oferecer, construir perspectivas! Já, na escola particular, na minha opinião, os alunos já vêm com uma expectativa de dentro de casa! Com uma perspectiva social de inclusão.

R: Tipo uma garantia?

P: Que já vem de casa. Então, quando ele vai para a escola particular ou até a escola pública, ele já tem isso! Se ele está na escola pública pobre ou que não tem recurso, o pai dá! Se ele vai para uma escola particular, lá tem! Então, o aluno da escola particular, ele tem essa perspectiva, o aluno de uma escola pública não tem!

R: Deixa eu fazer uma pergunta: o professor de arte da escola particular dá arte, dá plástica, dá teatro, é um conhecimento... O professor de artes da escola pública dá arte, dá plástica, dá teatro, dá música, porque esse conhecimento funciona, entre aspas? Do que ele serve [o conhecimento] do que ele não serve, por exemplo, pra quem está numa escola pública ou serve de uma outra forma? Mesma coisa da matemática, porque a matemática tem uma função na escola privada e outra função na escola pública?

P: Eu acho que é em função dessa perspectiva que a questão social, que a desigualdade confe... constrói no interior da família. Se você é papeleiro, catador de papel e sua mulher é faxineira, você, quando vai para a sala de aula, a tua perspectiva é muito baixa, é muito... o alcance dela é muito curto! Então, é claro que a disposição, a pré-disponibilidade desse aluno, pra qualquer disciplina, pra qualquer linguagem artística, vai ser menor, né? Já, na minha opinião, ela é maior pra artes, por que, nas artes, ele pode extravasar, pode ter uma possibilidade de tentar se descobrir, nesse emaranhado de confusão que ele tem, emaranhado de frustrações, emaranhado de falta de perspectiva! De ver uma série de coisa na televisão e perceber que ele tá muito distante da realidade dele. Então, eu acho que, a ineficiência da escola pública hoje, ela tá muito por isso, porque os professores das diferentes áreas, matemática, português e nanananam [etc.] eles querem transmitir um conhecimento que não necessariamente consegue construir uma perspectiva pra esse aluno. Então, ele [o aluno] não acredita que as regras de português, ou as regras de matemática, ou o conteúdo de história ou de geografia vão ajudar ele a ter uma perspectiva de vida, a ter um futuro! Mesmo que digam pra ele, ou ele mesmo diga que é para o futuro dele. Ele, na prática, a ação dele, é contraditória a esse discurso, que ele diz que é para o futuro dele, que é o melhor pra ele. Mas, na verdade, na prática, isso não acontece, porque ele sabe que, na casa dele, de repente, estudou ou não estudou, o pai dele passa dificuldade! Então, isso é muito mais concreto e a escola não contempla esse mundo concreto! O mundo dos problemas! Os mundos das dificuldades sociais, né?

R: Deixa eu fazer duas perguntas, que surgiram agora para eu te fazer! Uma: Tu achas então que a escola pública é ineficiente?

P: Atualmente, ela está ineficiente e se torna mais ineficiente.

R: Por quê?

P: Porque ela não contempla essas..., podemos dizer assim, essas necessidades sociais, financeiras, como relação psicológica, como uma relação afetiva no interior da família. Por ela não contemplar isso, por que ela aborda, por exemplo, regra de português? Pra que o aluno

quer saber regras de português? ãh... se ele consegue se comunicar com o pai, de forma grosseira, mas consegue. Portanto, português não é eficiente nesse sentido, porque ele consegue ter uma linguagem com a família e, ao mesmo tempo, ele tem um problema de relação amorosa com seu pai. Então, a escol..., então, português não é importante. Por que ele vai achar que as regras de matemática, das quatro operações são importantes, se ele sabe muito bem matemática prática, no sentido de dar o dinheiro e receber o troco. Sabe se o cara tá enrolando ou não? O que ele vai querer saber de matemática, se ele sabe que se o pai não tiver dinheiro... e geralmente o pai não tem ou tem dificuldade, ou a mãe? E aí, conforme for, um cara da CELESC [Centrais Elétricas de Santa Catarina] vem e corta a luz! Então, assim, a matemática não contempla esse mundo concreto da matemática! O português não contempla esse mundo concreto, da linguagem falada e a linguagem escrita. Então...

R: Então, qual o problema do conhecimento na vida do sujeito?

P: Ah, pra mim, o papel do conhecimento e fazer com que ele possa, com esse conhecimento, construir um instrumento de ação, um instrumento de opção, de solução para os seus problemas! Se o conhecimento não tem esse papel de ser um instrumento, de ser usado como instrumento, ele perde eficiência, ele perde significado, ele perde vínculo, ele perde prazer, ele fica só por uma questão de regras! e, hoje em dia, que a gente tem vários problemas que têm, ãh, aumentado, como a questão da violência, da desigualdade social, do problema financeiro. É... cada vez mais essas regras, essas exigências que essas disciplinas cobram, se tornam obsoletas, se tornam ineficientes, se tornam sem importância! Por isso, há vinte anos os alunos eram mais compenetrados, mais suscetíveis às regras. Por isso, agora, os nossos alunos de vinte anos... os nossos alunos agora... não acreditam mais em regras e fazem questão de quebrar as regras. Por isso, o crescimento da violência no interior da escola, tanto com alunos entre si, como alunos com professores.

R: No que eu tava te ouvindo, eu tava pensando: Ué, quer dizer então que o conhecimento... o conteúdo escolhido... ele, mesmo sendo dois mais dois = quatro, o amarelo com vermelho = laranja, na escola privada ou na escola pública, ele [o conhecimento] tem sentido e significados diferentes?

P: Por causa de quem tá recebendo, por causa do aluno.

R: Ele recebe.

P: É.

R: Só de quem recebe?

P: Eu acho que, assim, basicamente, de quem recebe e, assim, a escola particular prepara pessoas pra continuar comandando, administrando, ãh, pra receber as heranças, as tradições, né? A escola pública não. Trata do mesmo jeito aqueles que não tem! Então, como é que tu queres que o cara respeite as regras, se ele não tem nada? Eu, se sou de escola particular, tenho algo a zelar, eu vou me obrigar a respeitar as regras, por que sei que aquilo é pra mim! Mesmo que seja um pé no saco! Claro que, na escola particular, também tem problema de indisciplina, digamos assim, mas é que o aluno tá muito mais suscetível a respeitar, tentar respeitar essas regras do que o aluno da escola pública, porque o aluno não tem, ele é desprovido dessas coisas sociais, de dinheiro, de perspectiva, nananam, tal [etc], todos esses detalhes que o problema social acarreta. Então, é óbvio pra ele chutar o pau da barraca, mandar o professor aos quintos dos infernos, matar aula, não estudar para a prova, é a mesma coisa que fazer... respeitar, fazer a prova e tal... É a mesma coisa! Se duvidar, atualmente, é melhor quebrar as regras! Mandar o professor à merda! Faltar aula! Ser indisciplinado! Isso é a única coisa que ele tem de mais importante!

R: Como mudou nossa entrevista, né? [querendo rir]

P: É...

R: Tu vê, né?

P: É porque a gente falou um monte de coisa e agora tá...

R: Tá. E como é que tu trabalhavas no início da profissão? Como era você no início da profissão? Saindo da universidade? E o que tu fazias diferente do que tu fazes hoje?

P: Uma coisa que eu noto...

R: Em sala de aula!

P: Uma coisa que eu noto, nesses últimos quatro anos, assim, é que eu era bem mais desorganizado no começo do meu trabalho, e hoje eu tenho uma organização.

R: A universidade não te deu essa organização?

P: Ela deu. Eu é que fui um mau universitário. Sabe como é.

R: Ah, tá, tá. Tem essa leitura também.

P: Ela deu capacitação. Ela deu compr... comp...

R: Como faz planejamento?

P: É, ela deu instrumentalização teórica e tal, eu tive Didática 1, Didática 2, Didática 3... [entrevistador com fala paralela impossível identificá-la]... isso! Eu tive tudo isso, mas, com aquela coisa de querer ser ator, de querer achar que as teorias não são tão importantes, eu fui me negligenciando, né? E, é claro que eu fui rever o problema depois, na escola! Dentro da sala de aula! Aí, eu fui ver que eu tinha dificuldade de fazer planejamento, dificuldade de fazer plano de aula, dificuldade de reconhecer que isso aí é significativo! É importante pra tua prática! Então, o que foi acontecendo... eu tive que fazer isso na marra! E fui melhorando! Hoje, eu continuo ineficiente, continuo com problemas de organização, mas com bem menos do que tinha no começo! É obvio que hoje, mesmo na minha desorganização bagunçada, eu ainda enfrento problemas, quer dizer, eu tenho problemas porque continuo desorganizado, mas já tô bem melhor, porque já tenho uma certa organização, já deposito uma importância pro planejamento.

R: É, quando tu falaste da outra vez, eu deixei passar mas não vou deixar... Quando falas que tu és desorganizado e tem um planejamento a seguir e coisa assim, quem faz o planejamento é tu?

P: Sim.

R: Certo. Qual o parâmetro que tu tens?

P: Do planejamento?

R: É, qual é o parâmetro pra dizer que tu és desorganizado? Que o teu planejamento não é...

P: Parâmetro assim é... eu sempre faço a minha auto-avaliação do meu trabalho, né?

R: Tá.

P: E aí, o que acontece, quando eu faço o planejamento, quando eu faço plano de aula, até porque os meus planejamentos mudam muito, né? É...

R: Por que eles mudam?

P: Por essas dife... diver... essas dificuldades que vão aparecendo ao longo do processo de trabalho com as crianças, com os alunos, né? Então, sou também obrigado a mudar meu planejamento, e conseqüentemente os planos de aula.

R: Agora, deixa enriquecer o que eu queria. Na realidade, eu queria te perguntar assim ó: Tu te achas desorganizado em relação ao professor de português, que faz o planejamento direitinho, ao de matemática que tem [bonitinho?] o planejamento? Tu achas que o planejamento do professor de arte, o teu, em particular, né?, ele é... tu fazes essa comparação por isso que...

P: Não. Eu não faço comparação. O meu processo de trabalho, a forma como eu construo o meu planejamento...

R: Só queria entender...

P: É muito... é diferente e, eu realmente quando alguém tenta me fazer comparação eu, boto ponto e explico qual a minha concepção de organização, de planejamento, de concepção de...

R: É isto que eu ia te perguntar: Como é que é...

P: Eu... então, eu não faço essa relação...

R: Como que tu fazes essa leitura?

P: Eu faço essa leitura, partindo da minha auto-avaliação, da minha auto-crítica de... perceber. Assim: quando eu me organizo melhor, meus planos de aula, meu trabalho com os alunos... também é melhor! Então é isso! Tá na cara, se eu me organizo melhor, conseqüentemente, o meu planejamento tá mais organizado, os planos, os planos de aula estão mais arquitetados, mais cronologicamente, digamos assim, estão mais desdobrados. É obvio que o meu resultado em sala de aula é muito mais eficiente! E, aí, o que acontece? Os meus planos de aula posteriores também, como são alterados e, conseqüentemente também são alterados, porque como eu tô bem mais calçado, mais organizado, eu consigo ver antes, previamente os problemas. Consigo alterar, ãh, as coisas do meu planejamento, do meu plano de aula, com mais eficiência. Então, o resultado também! Por isso que eu digo que eu sou desorganizado, porque eu consigo perceber que, quando eu sou mais organizado, eu tenho mais eficiência e, se eu sou menos, eu tenho menos! Daí, eu me... tenho mais probabilidade de tropeçar. Também, como eu dou tiro, por minha vez, pra muito lado, assim, de trabalhar artes plásticas e trabalhar nisso, trabalhar naquilo, e, às vezes, numa metodologia mesmo, eu já trabalho vários conteúdos, aí, dentro de uma metodologia, eu já puxo outra metodologia, pra dar conta, de repente, de um, dois ou três, ou a turma inteira que tá dando problema... Então, recuo. Quando eu tô mais organizado, isso é melhor de manusear, de me apropriar! Por isso, eu digo que, realmente, eu tenho ainda muito a caminhar, na minha organização, porque eu percebo que ela é importante.

R: Continuando essa pergunta: e no nível de conteúdo?

P: No nível de...

R: Como é que tu trabalhavas no início da profissão? O que tu fazias de diferente do que tu fazes hoje? O que mudou entre quando você começou a trabalhar e... no nível do conteúdo?

P: O que mudou, assim, é que hoje eu não dou tanta prioridade às exigências da equipe pedagógica, no sentido de seguir os conteúdos que o MEC [Ministério da Educação e Cultura], que a própria Secretaria Municipal...

R: A proposta?

P: Curricular, né?

R: Curricular estadual!

P: É.

R: Você tá falando do Laura Lima?

P: Isso, isso, perfeitamente! Hoje eu tenho tentado desafiar um pouco essa situação, tentando me centrar num projeto. Por exemplo, vou, pego lá um conteúdo mais específico, tipo teatro de bonecos, numa determinada técnica e mais de uma técnica, e tento trabalhar me aprofundando naquilo.

R: É, mais isso está na proposta curricular!

P: Sim, mas aí é que tá...

R: E o que é a diferença?

P: É que eu acho que a proposta curricular pulveriza muito! Ela dá muitas opções, ela tem muitas coisas. Eu acho que, às vezes, o professor vai abordando várias coisas e, eu não sei...

R: Tu, tu sentes falta do que?

P: Eu acho assim, ó...

R: Quando tu dizes que ela pulveriza muito, tu sente falta de...

P: Que ela tem vários tópicos! Vários tópicos!

R: Sim, eu sei! Como é que deveria ser?

P: Não, não! Eu acho que tá bom, eu acho que é isso aí! Mas eu... o que eu sinto é que o professor deveria ter mais autonomia, porque, se ele vai trabalhar só um tópico, ele deve ter autonomia pra trabalhar um tópico só, e não necessariamente ter que ter essa exigência de contemplar determinados, ãh, conteúdos!

R: Mas, sabe que tem, né, autonomia? Na proposta curricular tem. Tá assim ó: o professor vai trabalhar o conteúdo, o ensino da arte, a partir da sua especificidade!

P: Arrã.

R: Então, não tem outro erro! Se o teu negócio é teatro de bonecos, do começo ao fim, claro! Não sei como isso funciona, tu tens necessidades de aprender tuas coisas, pra ensinar outras coisas mas tens... onde é que tu achas que não está essa autonomia?

P: Não, eu acho que não tem essa autonomia no sentido de... no diálogo...

R: Continuando da autonomia...

P: Eu acho que a autonomia, o problema da autonomia, é que a equipe pedagógica e os colegas da profissão, os professores, a direção, principalmente, a equipe pedagógica, é que eles vêm, que... você tem que abordar, contemplar várias outras informações, vários outros conteúdos.

R: Certo.

P: E, eu acho que não! Eu acho que se você se especi... se você aborda um conteúdo só, mas se aprofunda, você tem como trabalhar muitos conteúdos dentro daqueles.

R: Outras linguagens?

P: Quando eu trabalho teatro de bonecos, por exemplo, você pode estar ali, abordando vários outros, vários conteúdos, como a noção de estética, cores, volumes, ãh, a questão da reciclagem, você pode estar trabalhando corte e costura...

R: Tu achas que... a...

P: história do... do...

R: ...a proposta do... estado, estadual... na proposta que diz assim: Ensino de arte, e ela não diz assim: Ensino de arte – professor de teatro, ensino de arte – professor de música, Ensino de arte – profes... ela não é o ensino de arte com especificidade! Não tem professores contratados para trabalhar linguagens específicas! Tem? Ensino de artes!

P: Arrã.

R: Tu és formado em artes cênicas, mas tu és contratado como professor de artes, não como professor de artes cênicas! Tu achas que isso influi nessa tua condição em sala de aula?

P: [longo silêncio] Não, acho que não...

R: Não?

P: Não, porque daí, o que determina a sala de aula é só o cabedal, só a bagagem.

R: A tua bagagem?

P: É. E eu acho que os alunos, ele... assim... como eles estão numa crise também, junto com a..., porque a ineficiência da escola, na verdade, acaba também refletindo na postura do aluno. Então, eu acho que o aluno tá aberto, assim. Então, acho não tem maiores problemas.

R: Não?

P: Não.

R: E tu achas que ter conceito de ensino de arte, professor de teatro e uma equipe pedagógica que vê que ensino de arte? professor de teatro, pô, só vai trabalhar teatro, professor de música só vai trabalhar música, mas, ensino de arte, pô, eles têm que trabalhar outras coisas! Isso influencia a cabeça deles?

P: É..., eu acho que isso já é a influência. Entendeu, assim, se o alu... se o professor, né? Se os professores e a equipe pedagógica pensam isso, é porque eles já têm uma visão equivocada de que... o cara só vai trabalhar uma linguagem!

R: O nosso caso é uma questão legal. O nosso caso é o ensino de arte!

P: Arrã.

R: Então, vai caber ao pedagogo, o especialista lê lá: Ensino de arte – música, teatro...

P: Arrã.

R: Eu acho que, quando chega um professor de linguagem específica, eles dizem: “E... aí... esse cara vai trabalhar linguagem específica!” É possível só trabalhar teatro? Por exemplo?

P: Não, não, eu acho que não dá! Hoje em dia, o cara que só trabalhar teatro tá dando um tiro no pé!

R: Por que?

P: Porque os alunos não... a classe de hoje, ela é muito diversificada, tem alunos que adoram teatro, tem alunos que odeiam! E, se você quer ter, por exemplo, se você quer contemplar as diversidades, se você quer trabalhar a inclusão, você é obrigado a ter que..., por mais que você seja especialista em teatro, você tem que dar uma olhada nas outras áreas! Você tem que dar um jeito! Não que você vai ter que pulverizar tudo, né? Tudo bem, você concentra em teatro! Porque é a tua especificidade, tudo bem, a tua especialidade! Mas, se você vai obter uma certa eficiência no teu trabalho, você também pode dar uma pincelada lá no outro lado, até porque aquele que está sendo excluído, porque não quer de jeito nenhum, você deve tentar contemplar ele, até pra, quem sabe, que ele possa te aproximar um pouco do teu trabalho de teatro! Então, o professor hoje, na minha concepção, é obrigado a abordar outras linguagens artísticas, dentro da sua própria especialidade.

R: E tu estudaste outras linguagens artísticas? Na tua formação?

P: Tudo por *hobby*, por necessidade, por gostar sim! que tu tens muito artes plásticas.

R: [?]. eu sei que o senhor é pintor!

P: É, eu sou.

R: Alguém me cantou essa pedra esses dias!

P: Eu sou mesmo metido assim. Eu sempre gostei de...

R: Ah... tu és artista plástico também?

P: Porque o que aconteceu é, assim, quando eu entrei para a universidade, por querer ser ator e tal...

R: Agora que caiu a ficha...

P: ...comecei a desenvolver trabalho também pra ser professor. Eu via a necessidade de um professor ter um mundo prático. Como ator, pra ser um bom professor, ter domínio de palco, domínio de sala, ter bom... né? Enfim, abordar as outras linguagens, porque era uma concepção que eu tinha também de inter... criar interdisciplinaridade. Então, eu comecei a fazer os meus trabalhos sempre estudando, um artista plástico, um músico e uma concepção teórica teatral! Então, eu fiquei a minha universidade quase que inteira trabalhando Grotowsky, ãh, Michel Foucault, Brahms e, ãh, Juan Miro. Só fiquei... eu trabalhei...

R: E onde entra o Michel Foucault aí, me explica?

P: Michel Foucault é a microfísica do poder.

R: Não, eu sei, mas, onde é que ele entra nessa história?

P: Ele entra como o referencial teórico, né? De concepção ideológica, de concepção ãh, ãh, vamos dizer, assim, filosófica!

R: Filosófica?

P: Então, assim, né? Eu estudei... não estudei muito, mas eu estudei um pouco Michel Foucault, Miro e Brahms. Esses caras foram os meus grandes ídolos, no começo da minha formação acadêmica. Então minhas [poli...for ?], meus trabalhos eram todos baseados na concepção plástica de Juan Miro, que eu adoro as cores dele, por identificação, porque gostei e fui estudar ele, ãh, comecei a me identificar também com Michel Foucault, por várias questões com a microfísica do poder, como a revolução [molecular?], porque na época eu queria ser anarquista, queria que o mundo fosse melhor e tal. Aí comecei, adorei Brahms, porque Brahms também era um apaixonado, era um cara muito visceral, muito e ao [mesmo tempo?] muito contido.

R: Brahms era um clássico? Música clássica?

P: É um clássico, um austríaco! Se eu não me engano, era austríaco, então esses caras... então eu comecei a trabalhar...

R: Tu criaste um tripé pra ti, então?

P: Isso! Porque eu queria...

R: Tripé não, um quadripé!

P: Porque aí e...

R: Com a filosofia, um artista músico, um artista plástico e um artista de teatro?

P: Isso. Um teórico, um artista plástico, um...

R: Bonito isso!

P: Isso foi uma coisa... porque eu tinha um discurso na época.

R: E tu trouxeste isso para a sala de aula?

P: Hoje em dia eu sou..., eu... traba... muito..., eu..., como é que se diz?, eu faço muita intersecção de artistas! Então, eu misturo muito folclore com materiais reciclados, com a necessidade da pobreza, ãh, daí eu pego um teórico de uma concepção, por exemplo, ãh, pedagógica, né?, como por exemplo Vigotsky, com a função do brinqueado, da coisa do manusear. Aí, outras concepções teóricas do teatro, né? Como a questão do próprio teatro? Então alguma coisa...

R: [teatro] Pobre?

P: É, então, alguma coisa vai interligando com a outra. Eu faço muita intersecção, muito cruzamento, né? Porque não dá, se eu quero contemplar a diversidade dentro da sala de aula, se eu quero criar um processo de inclusão, eu tenho que me esforçar, em contemplar...

R: Mas, até hoje foi o teatro?

P: Meu eixo é o teatro! Meu eixo é o teatro.

R: Onde tudo gira em torno?

P: É... claro que, às vezes, em algumas disciplinas dentro de sala de aula, eu posso até contemplar mais as artes plásticas, mas sempre o teatro vai me dar um sopro, um norte, porque a minha especialidade, o meu domínio, a minha destreza é o teatro!

R: E quando tu falas de teatro, tu falas de fantoche, sombra, vara?

P: Ao vivo, né?

R: Teatro com corpo, teatro mímica, naturalista?

P: Por exemplo, uma das coisas que eu estou trabalhando hoje, basicamente, na escola Laura Lima, que foi, no primeiro momento, o teatro de bonecos, com a questão da filmagem, né? Eu comecei a trabalhar a questão da linguagem audiovisual, e eu optei pelo boneco, porque eu tinha uma certa resistência dos alunos a trabalhar corporalmente. Então, todas as minhas vivências com eles eram [foram] um problema sério, porque eles não queriam fazer. Ficavam se encostando nas paredes e, é claro, eu faço uma avaliação minha também, porque eu acho que eu não soube conduzir de forma prazerosa...

R: Não planejou?

P: Não! Planejar, eu planejei, mas eu não soube ver onde eu errei, onde estão os meus equívocos. Eu não consegui trazer os alunos pra fazer as vivências de acordo com o...

R: Quanto tempo levou isso?

P: Levou praticamente um mês, dois meses, no começo do ano, né? E aí, eu tive muitos problemas e eu troquei. Em vez de ter ator ao vivo, eu pedi para eles fazerem um processo de confecção de bonecos, pra eles...

R: Aí, funcionou?

P: Aí, foi um sucesso! Foi um sucesso o trabalho de confecção, foi um sucesso o trabalho de improvisação com boneco. Infelizmente, a dificuldade foi que a escola, lá...

R: Laura Lima?

P: É... não, não a escola, mas o setor que empresta a câmara não empresta com autonomia. Você tem que ter um profissional lá, do setor de vídeo, que esteja junto com a câmara. Aí, pra mim, era inviável, porque eu tinha que filmar tanto, os processos de confecção, de construção como de improvisação. Então, a câmara tinha que estar a minha disposição, e eu não tive acesso lá da Secretaria...

R: Não conseguiu orientar o câmara *man* para fazer isso?

P: Não, não, porque não dá para trabalhar com o câmara *man*. A forma como eles trabalham é muito estanque, assim, você tem que marcar uma data, agendar, ele vai lá, filma e vai embora. Pra mim, isso não adianta!

R: Certo.

P: Eu preciso ter a câmara à minha disposição!

R: Tem que estar à disposição do processo!

P: Pra eu filmar, pra eu, de repente, ver qual é o aluno que mais se adapta, e eu emprestar a câmara, pra ele filmar a gente.

R: Certo.

P: Porque a câmara era um instrumento didático-pedagógico do meu argumento, do meu planejamento. Ela é uma espécie de olho eletrônico, é um olho do professor, né? Ela é um referencial de *feedback* pros alunos. Então, eu não podia ter a câmara ali, em alguns momentos...

R: Quando tu falas técnico lá, é alguém que sabe mexer na câmara? Não um técnico que sabe...

P: É... não pode...

R: Senão perde a visão artística das coisas?

P: Não, um técnico que mexe com a câmara.

R: Que sabe botar a fita, segurar no ombro.

P: Então, isso realmente matou mesmo o meu trabalho na casca, na essência. Matou mesmo, porque, daí, o que aconteceu, eu tive que conseguir câmara emprestada, pra daí filmar.

R: Isso foi agora?

P: Isso, no meio do... no final do semestre passado pra agora. Agora, eu tive que mudar, como eu mudei de turmas, eu tô trabalhando muito a questão teórica, discussões.

R: Tá. Deixa só eu me organizar. Quando tu começaste a trabalhar com teatro, tu não começaste com a 7ª e 8ª?

P: Segundas e quartas séries.

R: Tu começaste assim?

P: É.

R: Como é que tu te viraste aí?

P: Daí, eu comecei a trabalhar, assim, muita reciclagem, muita...

R: Com teatro?

P: Com teatro. Quando eu comecei no Laura Lima, eu comecei com o teatro de animação. Esse é meu carro-forte!

R: 2ª e 4ª série?

P: 2ª e 4ª série. Não preciso dizer que foi um sucesso. Só o que acontece, primeiro, eu tive que fazer um trabalho de vivência, pra ver qual era a turma. A mesma coisa, o processo de fazer criar, construir um perfil com eles, né? Quer dizer, construir o perfil, por que construir o perfil? Porque tinha que recolher informações deles, pra daí montar... que turma é. Então, as turmas de 2ª série em que eu dava aula, no começo do ano, eram turmas superagitadas, com muitos problemas, de indisciplina. Um problema sério encontrado era que o professor tinha um método extremamente autoritário, ortodoxo de trabalho.

R: Era de alfabetizar?

P: Era de alfabetização.

R: E as crianças tinham se alfabetizado?

P: Não, muito mais de [50 %] tinham problemas de alfabetização.

R: Tu achas que é por causa do método?

P: Eu não poderia dizer isso, assim, com autoridade, né? Mas eu tenho a impressão de que 99% ou 90 ou 80%, porque eu não sou um bom especialista, pra dizer isso.

R: Não é pedagogo, pra dizer isso.

P: Eu talvez ousaria dizer que sim, mas isso é muito uma concepção minha. É, né? Eu teria que argumentar isso.

R: É compreensível. Como é que tu pensas que a escola vê o ensino de teatro?

P: Eu acho que a escola vê o ensino de teatro como uma coisa meio assim, pra fazer pecinhas de teatro, pra cumprir datas folclóricas, pra poder fazer uma recreação, uma... assim, falando de forma grosseira, geral, né? Agora, eu acho que tem havido algumas mudanças. Eu acho que os profissionais da área de teatro e educação que estão na escola pública estão tendo que ter... estão tendo que ter essa obrigação de construir nova visão, de seus colegas de profissão, de...

P: Lá no Laura Lima, como é que o Laura Lima vê as tuas aulas de teatro? Como tu achas? Não é como ela vê, é como tu pensas o ensino de teatro!

R: Eu acho assim, a escola Laura Lima não tem uma equipe pedagógica solidificada, tem um trabalho assim, muito íntimo, muito frágil. Então, a colega lá, que fala comigo, a Sueli, que é quem me dá as orientações, ela pergunta: Por que eu não faço um trabalho de teatro e tal? E... até assim, ela até tem umas concepções mais avançadas sobre teatro, que teatro é uma forma de eles se soltarem, de eles, de repente, canalizar o seu potencial expressivo. Então, eu acho que isso já é um ganho de argumento, né? Diferente da direção. Eu acho que a direção lá não tem essa visão mais aprofundada. [Uma visão, assim,] é necessário ter arte, mas eles não sabem por que tem, mas pra cumprir...

R: É lei!

P: É, mas eles não sabem argumentar qual é a diferença entre as artes plásticas e a arte teatral. E os demais professores lá, no Laura Lima, eu noto que tem uma certa aversão, por causa de barulho. Aí, um professor vem argumentar comigo se não dá pra fazer uma aula com menos barulho. Significa que ele está dizendo que ele acha que a aula de teatro pode ser sem barulho. Infelizmente, a aula de teatro é a aula de expressão teatral, expressão corporal, não tem como não ter barulho! Pode ser até que eu possa redimensionar o meu plano de aula, pra que eu possa ter menos barulho, em consideração ao colega. Mas, que ele me peça se não dá pra fazer menos barulho, isso significa que ele está com esse discurso: que a aula de teatro pode ser sem barulho.

R: Lá, no Laura Lima tu não tens uma sala de artes, então?

P: Tinha, mas em função do número de inscritos, eles abriram mão das aulas na sala de artes, pra montar uma sala de arte, normal, independentemente de eu ter tido. No ano passado, eu era ACT nessa escola, e eu reformei a sala toda, pra levantar todos os trabalhos, que eram só trabalhos de artes plásticas pra cima, pra que os meus alunos não estragassem e para que os outros alunos de outras disciplinas e de outras aulas, de outros professores de artes plásticas, não estragassem. Então, eu fiz questão de criar uma espécie de ambiente multiuso, e, mesmo assim, eu não tive essa consideração, quando me efetivei, porque, quando eu me efetivei e fui assumir a sala, não era mais minha.

R: Já não tinha mais a sala de artes.

P: Aí, por incrível que pareça, quem defendeu a não-permanência da sala de artes foi a professora de artes plásticas, a Denise e o professor... e o diretor, né, alegando que precisava [dela], que não tinha mais sala de aula e tal. Só que eu achei um absurdo, um professor de artes plásticas não defender a sala de artes. Independentemente da sala de artes, ãh.

R: A necessidade de uma turma de...

P: É, até hoje eu não entendo assim por que essa professora de artes não defendeu de pé junto, de vida ou morte uma sala de artes. Eu posso compreender a concepção do diretor, mas de uma pessoa de artes plásticas, não! Eu gostaria de pensar que não foi pessoal, porque a gente teve alguns atritos, né? Mas, eu não sei...

R: Como é que é, artes plásticas é mais importante que o teatro?

P: Não, por exemplo, ou então...

R: Ah, teve isso?

P: Não, não sei se foi isso, porque eu... eu...

R: Tô perguntando...

P: Eu... nunca discuti com ela...

R: [Especulação?] do Jô Soares agora!

P: Não, eu nunca discuti com ela, teoricamente isso, mas o incidente que eu tive com ela foi ela querer fazer o curso de arte educação, né? E passar por cima de mim...

R: Ah, aquele de teatro-educação?

P: É, me sonegar informação! Me sonegou informação! Eu tive a felicidade de encontrar ela num canto da sala, preenchendo a ficha, quando me viu, se escondeu, tentou tapar. Então, eu achei aquilo constrangedor...

R: Mais constrangedor foi quando tu foste lá pôr curso!

P: Ai, quando eu fui, ela tava lá, e sabendo que eu sou um professor de... que não tem grana, que precisava daquilo...

R: Ah, tá, porque ela foi financiada?

P: Foi financiada pela vaga que foi oferecida pela Secretaria de Educação, e a diretora e ela se mancomunaram, e acabaram se... Então, eu não sei se eu tive algum embate com ela, porque eu acho ela muito..., às vezes, muito superficiais as suas colocações artísticas, como professor de artes. Eu acho que, de repente, fui meio ferrenho nas observações e, talvez, isso acabou fazendo com...

R: Vocês são professores de artes, mas tem concepções...

P: Diferentes... e totalmente desunidos.

R: Diferentes do que seja arte...

P: É... porque ela não defendeu a sala de artes.

R: Eu pensei que a arte era pura! A arte também tem divergências de pensamento!

P: Tem divergências é... Eu não tenho certeza que ela não defendeu.

R: Isso foi uma brincadeira minha.

P: ...mas eu tenho impressão que ela não defendeu...

R: Certo.

P: Isso é muito mais uma fofoca do que conhecimento de causa. Eu não sei. Eu não poderia dizer isso.

R: Certo.

P: Mas, eu não tenho sala de artes, pra poder trabalhar.

R: Quantas aulas de artes tu tens por semana, em cada turma? Tu tens duas turmas?

P: Tenho duas.

R: Duas turmas?

P: Não, eu tenho duas aulas de artes.

R: E, quantas turmas tu tens?

P: Tenho quatro.

R: Quatro turmas? 7^a e 8^a ?

P: 7^a e 2^o grau, 1^a e 2^a fase.

R: Ah, 8^a tu não tens?

P: Não.

R: Na 7^a e ensino médio?

P: Porque é a noite, porque antes...

R: E no ensino médio, são duas aulas também?

P: Três. Não, não, no ensino médio não, são duas também, perdão.

R: Como é que tu planejas, organizas as aulas? Como tu escolhes a metodologia e o conteúdos?

P: Primeiro, eu faço um levantamento com as turmas, um questionamento, faço um questionário com eles, perguntando de onde eles são, do que eles gostam, quem são os pais. Faço um questionário, faço uma série. Aí, faço algumas dinâmicas com eles, alguns jogos.

R: Você faz pergunta de arte? Por exemplo, o que eles conhecem de arte. Tu fazes pergunta?

P: Não, necessariamente, eu faço mais questões do cotidiano, da vida pessoal...

R: Da vida pessoal?

P: Quem eles são, qual o sonho deles, do qual o programa de artes... programas de televisão eles gostam, que profissão que os pais têm, o que eles querem ser na vida, por que eles estão na escola.

R: É... porque, quando tu recebes 7^a. série, quem é que deu aula pra eles na 6^a? A professora Denise? É outro professor, por exemplo?

P: Não.

R: ...recebes na 7^a. Então, eles vêm com uma história de ensino de artes?

P: Isso.

R: Nesse...

P: Aí, eu não levo isso em consideração!

R: Tu, não levas em consideração?

P: Não, não levo!

R: Por que?

P: Porque eu prefiro partir do zero com eles, assim, né? É aí que eu falo da questão da autonomia, assim, que... eu prefiro assim, ver o que eles querem, o que eu posso oferecer que eles vão gostar, né? E, aí eu parto disso. Então, eu faço um levantamento de questionário, faço uma dinâmica com eles, faço várias dinâmicas corporais, de brincadeiras, de jogos com eles, pra ver como eles se posicionam e, aí, a partir disso, eu vejo no que eu vou trabalhar. Se é artes plásticas, se é teatro, se é boneco, se é...

R: Tá. Então tu, professor de teatro, mediante a turma, abre precedente de dar música, artes plásticas...

P: É! Não, por excelência eu... sempre dou é teatro!

R: Ah... tá.

P: Eu sempre fico com o norte, o fundo... o pano de fundo é teatro! Mas, se eu for trabalhar artes plásticas, porque a maioria [dos alunos] não quer teatro, aí, por exemplo, eu trabalho boneco

R: Mas, tu não tens, é... uma coisa que eu já percebi, né?... que já me falaram, que tu não é formado em plástica! Mas, tu és artista plástico!

P: Sou.

R: Tu tens conhecimento de causa.

P: Eu me considero um artista plástico.

R: Eu também te considero um artista plástico.

P: Eu sou escultor, eu sou um pintor.

R: Tu tens conhecimento?

P: Eu não tenho especialidade.

R: Não tens formação acadêmica?

P: Não tenho formação acadêmica, não posso me considerar um viva voz como artista plástico, por que eu não desenvolvo, não aprofundo, mas eu pinto, eu tenho noção de... Então, assim, eu tenho assim, até por uma questão de modéstia, eu não posso me considerar como um artista plástico por uma questão de é... [ética].

R: Vamos dizer assim, na tua trajetória profissional tu és ator, antes de entrar na universidade: ator, formou-se na universidade professor e continuou a ser ator?

P: Arrã.

R: Então, antes da universidade também, tu pintavas? Esculpias?

P: Durante a universidade, pintava, esculpia...

R: Tem uma formação que não era acadêmica, uma formação da vida, né?

P: Perfeitamente... perfeitamente.

R: É... qual é o livro didático que tu usas?

P: Eu não uso livro didático.

R: Certo, essa pergunta é meio estranha pra gente. É que, na realidade, quando se pergunta livro didático é porque nas artes plásticas tem livro didático, em português tem livro didático, mas, no ensino de teatro, Viola Spolin não é um livro didático? Não serve?

P: Depende como tu vais usá-lo. Ele pode ser um livro didático...

R: Não, ele é um referencial!

P: ...se tu vais usar como... uma bíblia!

R: Tu pinças coisas dali?

P: É, se for uma bíblia, se tu segues todos os passos...

R: Mas... mas tu usas?

P: ...é...

R: Não, tu não usas seqüencial?! Mas, tu...

P: Não, eu... por exemplo, assim...

R: É um pergunta, só...

P: Não, eu não uso, por exemplo, a Viola Spolin como livro didático, eu não uso nenhum livro didático!

R: Tu não usas nenhum livro didático?

P: Atualmente, eu tô usando... ãh...

R: Aqueles 200 jogos de exercício do Boal?

P: Não. É claro que dependendo dá... Por exemplo, tem momento, no início do plano, no começo do plano, quando eu vou desenvolver o trabalho inicial com a turma, eu dou uma olhada nos 200 jogos do Boal, eu olho Viola Spolin, eu olho, ãh, ãh, ãh, como é que é aquele outro trabalho da...

R: Ingrid?

P: Ingrid Koudela. Então eu pego algumas coisas.

R: Olga Reverbel? Nunca viste nada?

P: Olha, vi, mas não que contemplei, assim, nos meus trabalhos, principalmente agora, nesses últimos anos, tá? Basicamente, a Viola Spolin, né? Não uso isso como algo...

R: Sabe por que eu pergunto? Eu tenho um livro de teatro, lá em casa, do Paulo Coelho.

P: Então...

R: [rindo] Porque é bem grande assim, então é só porque...

P: Não, eu não uso nenhum livro como um aparelho didático! Eu uso os livros, mais pra eu dar [herdar?] um certo aquecimento, porque daí eu posso ter alguma idéia de algum jogo, e daí boto de repente dentro de alguma idéia minha.

R: Então, me diz quem são teus referenciais teóricos, quais são as pessoas que tu estudas, que dão o referencial pra ti?

P: Ana Maria, ãh, Ana Maria...

R: Amaral?

P: Ana Maria Amaral é a minha... se a gente pudesse dizer que é a minha cartilha, que é meu livro didático?

R: Arrã.

P: É ela! Porque, atualmente, nesses últimos dois anos como professor de teatro, eu tenho dado prioridade às linguagens, ãh, da animação [refere-se à técnica do teatro de formas animadas] teatral. E aí, porque que eu tô dando prioridade? Porque o mundo, o manuseio dos materiais tem me possibilitado, ãh, um ganho de concentração dos alunos, pra eu poder, então, introduzir outros conteúdos do mundo, do teatro, das artes plásticas, né? Então, o que

acontece? Eu tenho utilizado um pretexto, na verdade, que é o teatro de bonecos, pra poder discutir questões sobre reciclagem, história do teatro, sobre a necessidade das artes, e aí por diante. Então, por quê? Porque eu noto que os alunos não conseguem mais se concentrar, no mundo teórico, mas eles conseguem se concentrar no mundo prático! Então, o que eu fiz? Eu tô dando prioridade, por uma questão, assim, de diagnóstico, de perfil, que as turmas me apresentam. São turmas dispersivas, violentas, turmas que não têm uma perspectiva com a educação. Então, o que eu percebi? E aí eu não posso dizer quando eu percebi. Acho que foi ao longo desses três, quatro anos de trabalho! Até mesmo na própria universidade e, principalmente, com a minha experiência! As disciplinas práticas e as disciplinas de teatro de bonecos que eu tive com o Nini [Dr. Valmor Beltrame/CEART-UDESC], com a Sassá [Professora Maria de Fátima Goretti/CEART-UDESC] e com o Nazareno [ator do grupo de teatro *Teatro sim, por que não...?* e ex-professor do CEART-UDESC], foram disciplinas em que eu estudava até altas horas da noite! Eu dormia na universidade pra confeccionar os bonecos. Então, já vem dali a minha experiência, também já veio da minha experiência de casa, por meus pais, minha família ser carnavalesca, eu muito confeccionei minha fantasia, muito vi gente confeccionando, e eram momentos muito prazerosos, porque daí tomava a sua caipira [drinque], botava o seu rádio, escutava o samba-enredo, ficava até de madrugada bordando fantasia. Então, na verdade, o fato... [pausa na gravação/não há como identificar sentido da frase] com os materiais permite aos alunos uma concentração muito maior, e esse muito maior na minha sensibilidade permite que eu possa introduzir com muito mais prazer concepções teóricas, ao mesmo tempo, ele aprende, com muito mais intensidade, mais prazer, aquilo que eu tô querendo que ele aprenda. Então, nesses dois últimos anos, eu adotei a Ana Maria Amaral, que é a questão do teatro de formas animadas, porque é onde eu posso, a partir disso, discutir teatro, história do teatro, sociedade, concepção de vida, filosofia, eu posso abordar essas outras... fazer cruzamentos... essas percepções, intersecções de conhecimento, com muito mais facilidade, e abordar questões teóricas. Quer dizer, tratar teoria com os alunos não é tão eficiente como tratar prática. Essa é uma das ineficiências da escola e das suas respectivas disciplinas. Por exemplo, estudar português através das regras é um grande equívoco! Estudar as datas significativas de história é um grande equívoco! Estudar as operações, as funções das operações é um grande equívoco!

R: Estudar cores?

P: É um grande equívoco! Tu tens que estudar as coisas *in loco*, na prática, no mundo concreto. Então, saber por que, o que o teu pai faz, quanto... saber primeiro quanto o pai dele ganha e a mãe dele ganha, e saber o que eles fazem com o dinheiro, o que dá pra fazer, saber como que eles se comunicam, saber qual a linguagem que eles conseguem ler, lá fora, pra depois que ele viu, esmiuçou, ele se manifestou... porque o aluno, de repente, não gosta de escrever, mas, de repente, ele gosta de pichar, e ele gosta de pichar o que? Filha-da-puta? Pau-no-cu? Vamos trabalhar em cima disso, vamos ter coragem, para que o professor de português possa trabalhar essas coisas! Ele gosta de fazer poesia ou ele gosta de fazer chargezinhas na porta do banheiro? Então, é isso que o professor tem que ver, e aí, ele vai trabalhando isso e depois ele aborda a teoria, as regras! Primeiro ele [professor] trabalha o prazer e, nesse aspecto, as artes e o teatro, me dá uma certa excelência, porque principalmente no mundo do teatro de animação, porque eu posso, através do manuseio despreocupadamente, entre aspas... num simples recortar um papel, lixar um isopor, colar um tecido e bolar um personagem, com sucata. Ele pode estar ali despreocupadamente. Ele pode estar absorvendo vários conteúdos, que depois, por ele ter criado um vínculo com aquele objeto, que agora tem um significado dramático e um significado prazeroso pra ele, ele pode me dar respostas e interagir comigo a partir... das regras que eu oferecer pra ele, com as exigências que eu vou oferecer. Mas primeiro eu criei um vínculo, eu estabeleci uma relação com ele, mas primeiro ele estabeleceu essa relação, através da confecção, da construção, do agregar valores, depois é que eu ofereço

as minhas exigências, as minhas regras! Como, de repente, datas, se for o caso ou se for o caso dizer: que técnica é essa? Que técnica é aquela? Mas, primeiro, ele fez a técnica. Então, eu acho que esse é o grande ponto positivo, ãh. E é esse [livro] que eu tô utilizando, quer dizer, o meu livro didático – se dá pra dizer isso – é o mundo das animações teatrais, então...

R: É o livro da Ana Maria?

P: É... todos os livros que ela já escreveu...

R: Sou obrigado a ver se isso gravou!

R: Manda!

P: É, assim, porque, atualmente, teve uma época em que eu quis fazer o mestrado, em cima do teatro de formas animadas, ãh, mas depois que eu entrei na escola pública, me efetivei e comecei a trabalhar no interior da escola e comecei a ver os problemas, eu comecei a me interessar por currículo, principalmente por questão metodológica, né? Por que, quando eu tava desenvolvendo o meu trabalho, ãh, com os alunos em relação a...

R: Agora ficou... eu acho que agora eu peguei o gancho da tua...

P: ...direcionar...

R: Agora peguei o gancho pra onde tu vais. Vamos lá!

P: Então, assim, o que acontece é que, quando eu comecei a trabalhar com as formas animadas, eu percebi que isso era uma metodologia, né? E aí, essa metodologia, ãh, começou a me dar aquele interesse de fazer o mestrado, em Metodologia do Ensino, do teatro educação, na área das formas animadas, do teatro de animação.

R: Pôde fazer!

P: Quando eu entrei pra escola pública, em que eu me efetivei, eu comecei a perceber que, na verdade, existia uma coisa que englobava a metodologia, que é a concepção do currículo. E até então eu tinha uma visão muito folclórica, muito preconceituosa, muito...

R: Abstrata?

P: É! não. Muito limitada do que era currículo. Eu achava que currículo era uma coisa só das grades curriculares, nos aspectos [conteudistas] de conteúdo, né?

R: De conteúdo?

P: É. Mas não, eu fiz alguns... eu tô fazendo um curso de capacitação sobre currículo. Eu percebi que currículo é tudo! É todas as formas de ava... é avaliação! É a metodologia, e é também as questões administrativas, as concepções pedagógicas, é o ambiente, e a atmosfera escolar. E quando eu percebi isso, que eu tava equivocado há muito tempo, por falta de embasamento teórico de fato, por falta de estudo, eu mudei! Não! Quero fazer o mestrado em currículo, né? Trabalhando essa concepção de... uma atmosfera escolar, quer dizer, um currículo enquanto um ambiente escolar, e que por sua vez necessita de uma metodologia também, compatibilizada, né? Acessível a essa concepção de currículo, portanto, consecução de escola e também uma metodologia! Então, o currículo, quando você concebe um currículo, você também tem que conceber uma metodologia e uma avaliação. E isso tem que estar, né, pra você ter essa... esse ambiente escolar, essa concepção de currículo, tem que ter embasamento teórico, tu tem que ter concepção pedagógica, e isso vai diversificar...

R: Diversificação?

P: É... vai ficar diferente pra cada um, assim...

R: Sim.

P: Se eu sou ortodoxo, eu vou, de repente, também vou estar num partido de... incompatível!

R: [fala do entrevistador paralela e muito rápida – impossível decifrá-la] E vou ter uma visão do currículo.

P: Conseqüentemente! E a minha metodologia idem, e a minha avaliação idem. Então, aí que abriram meus horizontes. Eu digo: “Meu Deus! Eu tava querendo uma coisa, mas agora eu posso ter muito mais ganho”. E posso até ser mais eficiente nessa minha concepção de

metodologia. Então, por isso, cada vez mais, eu fico mais ferrenho na questão da concepção de metodologia do teatro de animação!

R: Muito bem! Tu já tens, se tu quiseres, um projeto de mestrado pra um [incluir?] de educação, na Universidade Federal, tu já tem até orientador!

P: É, eu tô...

R: Eu tô até aproveitando...

P: Até eu não sei qual seria a tua dica, mas eu já tenho algumas especulações, não tenho muita certeza, né? Mas eu tô atrás...

R: Isso é o [que mais te] interessa para universidade federal. É, bom, conseqüentemente, a pergunta que eu vou te fazer é quais são os materiais didáticos que tu usas?

P: Materiais didáticos?

R: Bom, partindo da animação que tu falaste...

P: Basicamente, assim, então é assim ó: como eu tô numa escola que dá pra dizer assim, que não é uma escola de periferia...

R: Laura Lima?

P: É... é uma escola que tem... são pessoas de classe média baixa, né? Então, eu não poderia querer que eles comprassem alguma coisa.

R: Certo.

P: Então eu lid... como eu também me formei na universidade como um aluno carente e eu sempre trabalhei com materiais alternativos, materiais reciclados, eu tive... eu tenho isso como uma máxima no meu trabalho como professor, trabalhar com custo zero pros alunos! Por uma questão de consideração! Por uma questão ideológica, por uma questão de economia, por uma questão de... enfim, o que tu quiseres atribuir como a questão de usar os materiais reciclados. Então, eu uso isopor, papel, tecido, arame, cola, todos os materiais que dá pra conseguir com a escola, materiais que dá pra conseguir no fundo do quintal do aluno, materiais que dá pra conseguir nas lixeiras das ruas! Então, eu traba... esse é meu, meu...

R: Material didático?

P: Meu material didático básico!

R: Certo.

P: Depois, eu utilizo é claro a questão do vídeo e da câmara de vídeo, que é em que o meu trabalho com animação atualmente é baseado. Tem como suporte a questão da filmagem, né? É, quer dizer, eu trabalho aliando a animação teatral, a confecção de bonecos, com a questão da linguagem audiovisual e de vídeo amador, né? Com a questão da linguagem audiovisual! Eu acho que os dois se complementam. Por que eu utilizo um em função do outro? Porque da mesma forma que o material é um... atrativo de concentração pro aluno, a câmara é um material... é um recurso didático pedagógico, pro professor e pro aluno. Pra mim, para eu poder avaliar o desempenho desse aluno, além de uma simples nota, e pro aluno, pra ele poder se avaliar além do que eu avalio. Então, o aluno tem o *feedback* dele, por causa do vídeo, por causa da filmagem, e eu tenho uma avaliação do aluno além dos recursos mais... dos instrumentos de avaliação, que é a prova, que é a entrega do material, quer dizer, o aluno que não entrega o material, se eu não tenho a câmara de vídeo, eu posso comprometer a avaliação dele, porque, às vezes, o aluno não tá bem para fazer aquela prova, não tá bem pra fazer, acompanhar aquele processo de confecção. Já a câmara, me possibilita ter um pouco mais de instrumento de avaliação, porque eu tô enxergando, eu tô ouvindo, eu tô vendo o som, da voz dele, os movimentos, eu tô vendo como ele tá num dia, como ele tá num outro. Então, o trabalho de animação é desenvolvido junto com a questão da filmagem.

R: Tá. Tenho uma pergunta para te fazer. Então, queria que tu esclarecesses, porque eu não entendi direito: tu trabalhas teatro de animação? Tá, isso eu entendi! Agora, quando tu usas o recurso câmara de vídeo, aí, eu queria saber se tu trabalhas com um outro conceito, que é

animação em vídeo, ou tu usas a câmara de vídeo pra documentar o processo de teatro de animação?

P: É, eu uso os dois. Só que depende do processo que vai se desenvolvendo. Por exemplo, tem turmas em que esse processo de documentação demora! E, às vezes, não dá tempo hábil, num semestre e até às vezes num... dois... em um ano, de conseguir entrar no mundo da animação teatral enquanto linguagem do audiovisual, porque é um outro universo de trabalho, que requer todo um outro processo! Então, o primeiro processo é o que? manusear os materiais, se apropriar dos materiais e confeccionar bonecos.

R: Tá.

P: O segundo momento disso é, portanto, documentar tudo, quer dizer registrar, usar isso, usar isso em vídeo pra que o aluno possa se auto-avaliar, e pra que o professor tenha mais um instrumento de auto-avaliação, de avaliação! Por isso, eu chamo de didático-pedagógica, porque é um instrumento que eu posso trabalhar com os alunos, para com eles, com eles, é pedagógico, porque eles podem aprender com isso, né? Eles podem se... é o resultado da filmagem, é um instrumento pra eles se desenvolverem. Então, por isso é que tem esse caráter didático-pedagógico, porque eu posso desenvolver meu trabalho melhor, com mais instrumentalização, e eles também podem ter mais *feedback*, não só com o que eu tô dizendo, [mas com o que] eles tão vendo. Com o que eles estão vendo de forma concreta. Se eles vêem a fita, eles estão vendo muito mais coisa! Eles vêem eles, eles vêem o material, eles vêem o material se transformando, eles vêem os colegas também! Então, a câmara, ela tem esse poder! Depois de documentado, registrado isso, aí, vem uma segunda parte que é, de eles terem acesso ao mundo da linguagem audiovisual. Então, pra eu entrar num eu tenho que entrar num primeiro no... na... na animação! Então, é... é...

R: No teatro de animação?

P: Teatro de animação, e aí, conseqüentemente ãh... ãh... a linguagem audiovisual. Que daí é o teatro! Que não é o teatro de animação e sim a animação propriamente dita que é a linguagem audiovisual.

R: Arrã.

P: O teatro tá lá dentro!

R: Tá. Daí, tu filmas o resultado? É isso? Eles vão lá apresentar o que eles montaram de animação, daí tu filmas?

P: Isso! Isso!

R: Depois vocês vêem vídeo? Então, tu tens dois momentos? O momento de teatro, aquele... lá... apresentação que tu nunca mais vai ter igual? E depois tu tens ela [a turma/a apresentação], a documentada pra rever.

P: Isso! E, aí? O que acontece? Nesse segundo momento, de rever a fita é que vem a parte...

R: De ver a fita?

P: É... que vem a parte de amadurecimento da linguagem audiovisual, que é o estudo de roteiro, que é a concepção técnica desse universo, porque o primeiro momento é o universo do teatro de animação.

R: Teatro de animação?

P: O segundo momento.

R: Ele acaba na apresentação?

P: É, ele acaba na apresentação, e é uma transição.

R: Que começa?

P: Começa depois com o universo da linguagem audiovisual! Até hoje, eu não consegui entrar nesse universo! Da linguagem audiovisual!

R: Tá. [Mais só fez duas vezes!]

P: Não importa! Porque o que tá em jogo é...

R: Quem usa [organiza?] tempo, quem conseguir, daqui a pouco tu consegues dar conta!

P: É uma questão de eu também, como profissional, que tô encampando uma... que eu acho que é minha... pra mim, pelo menos, é novo... talvez já tenha gente fazendo isso! Mas pra mim, como professor de arte-educação, em teatro, é novo!

R: Deixa eu te contar uma coisa. Por exemplo, tem 800 professores de teatro no mundo. Não! Vou deixar de ser palhaço, quero dizer, tem 15 pessoas de teatro aqui em Florianópolis, nas escolas públicas estaduais, todos estudam pela escola, têm dificuldades... bararam, bararam, bararam. Olga Reverbel, André Carrera, todos estudaram com bararam, bararam, são 15 pessoas diferentes!

P: Perfeito!

R: Todo mundo aprendeu teatro de animação com a Sassá e com o Nini!

P: Arrã!

R: E tu não vai ser diferente? Então, assim, o assunto é o mesmo, mas como tu abordas é que é diferente! Então, isso que é o [?], a gente é que não pode se frustrar e fazer uma coisa nova, né? Mas, o novo é o meu olhar!

P: Tá! É, eu comecei a aproximar a câmara de vídeo do teatro de bonecos, e, assim, eu não posso dizer que um começou primeiro, porque assim, ó, o que eu notei, ãh, eu percebi que a câmara, quando ela aparece nos lugares, quando as pessoas filmam, as pessoas mudam! E quando eu também trabalhei, com teatro de animação com as crianças, eles mudavam. Então, pux... vou usar teatro de animação filmada, filmando, porque aí, além de eles mudarem, eles também vão vendo simul... se mudando...

R: Arrã.

P: Mudados e, aí, eu tenho um ganho, de eles terem mudado de formas concretas, usando os materiais, manuseando eles e depois, também, como eles reagem ao olho eletrônico!

R: Arrã.

P: E aí foi onde eu fiz esse primeiro teste, em 2001, numa escola municipal, só como registro, deu certo! Daí, eu comecei a desenvolver na escola Laura Lima!

R: Começou a planejar?

P: Aí, eu comecei ir mais a fundo. Pesquisei um pouco mais, e levei para a escola Laura Lima, como ACT! Aí, também foi um sucesso!

R: Certo. Agora me diz uma coisa, até agora, ensinaste teatro, é, ensinasse teatro pros teus alunos? Como é que tu percebes que o teu aluno aprendeu? Como é que tu avalia?

P: Bom, uma das formas que eu tenho de avaliação é ver como eles se posicionam pra as mesmas discipli... as mesmas atividades num determin... num outro momento. Então, por exemplo, aquele aluno que tem uma certa aversão, se ele se posiciona de forma diferenciada, como, por exemplo, participando, isso me faz crer que ele assimilou alguma coisa, num sentido de que ele está mais familiarizado! Se tu estás familiarizado, é porque alguma coisa entrou, né? Ah, é... e isso que entrou te deu segurança! Então, uma das coisas que eu percebo quando o aluno tá aprendendo, tá apreendendo determinado conteúdo, é porque ele tá concentrado ou de uma forma, assim, ou de uma forma ou de outra mais envolvido, ou quando ele diminui a sua dispersão, ou então mesmo que ele não esteja participando concretamente, ele tomou outra postura, né? Então, isso me demonstra que ele absorveu senão total, parcialmente, o conteúdo! Ah... e uma outra forma que eu tenho de avaliar isso é no resultado final! Quando ele termina o boneco! Quando ele termina ou quando eu avalio as fitas e vejo que ele tinha uma certa postura no começo e tem uma outra postura no meio ou no final das filmagens.

R: Certo. Eu esqueci de perguntar uma coisa lá atrás! Na construção do boneco, tu já trabalhas a construção de uma dramaturgia? Como é que é?

P: Isso também depende muito da turma. Eu faço, assim, às vezes, tem turmas em que eu lanço uma série de livros, de literatura infantil, em outro momento, eu trago várias notas jornalísticas de determinados assuntos, e aí depende de o que eu já recolhi deles, qual é o

material que eu tenho deles, né? Por exemplo, se tem muito bombeiro, muita faxineira, muito...

R: Médico?

P: Vendedor.

R: Muito travesti?

P: É, sabe? Dependendo das profissões, então, isso também me dá, de repente, as notas jornalísticas podem ter alguma..., eu vou procurar coisas do cotidiano, que de repente contemplem isso, profissões, que de repente tenham a ver com eles, dependendo dos sonhos que eles têm.

R: Ah, desculpa, tu não estás falando de bonecos, tu tá falando de profissão de pai?

P: Não! É que, quando eu faço os questionários, eu levanto várias coisas, pra que depois, quando eu for trabalhar o mundo da animação, eu possa dizer assim, ó: eu tu...

R: [Como é que tu tá fazendo?]

P: Com essa turma, por exemplo, vamos supor, lá, eu recolhi [no questionário] várias informações sobre os pais, sobre as profissões, sobre os sonhos deles, enfim, sobre o bairro onde eles moram, certas particularidades do bairro e tal. Então, quando eu vou trabalhar a animação, eu também vou trabalhar, assim, ó, eu lanço propostas. Então, eu trabalho notas jornalísticas, de diferentes naturezas, problemas de violência, sociais e tal, e quem vai me dar, quem vai me determinar, selecionar uma nota jornalística ou outra são essas informações que eu já tenho deles! Esses bate-papos, esses questionários, essas vivências, porque daí eu vejo se a turma é muito tímida, se a turma é muito envergonhada, se tem gente que gosta mais de teatro ou não, se a maioria dos pais dos alunos trabalha como vendedores ou trabalham como diaristas, ou como bombeiros, ou como eletricitas, ou como pintores. Entende? Ou são funcionários públicos? Então, aí, o que acontece? Depois, eu faço uma outra leva de material, né? Que é literatura pra pré-adolescente ou infanto-juvenil!

R: Certo.

P: E, aí, eu vou vendo, faço improvisações também, já com os bonecos. O trabalho em andamento.

R: Arrã.

P: Semiprontos, semi-acabados. Aí, eu vejo, dependendo da turma, se constrói um Frankenstein, né? Um pouco de dicção, um pouco de improvisação, um pouco de história, já direcionada, então vai... né?

R: Certo.

P: Vai muito do que eu vou vendo que tá batendo com eles, né? Tem muitas turmas em que acabam saindo coisas improvisadas. Então, por exemplo, eu faço um laboratório com eles, de textos de literatura infantil, recolho o material, faço eles criarem uma história, eles improvisam em cima e depois a gente vai trabalhando, a partir dessa improvisação, que já não é mais aquela história oficial, aquilo foi só um pretexto!

R: Arrã.

P: Foi só um chute, pra começar!

R: Arrã.

P: Então, tem várias... tem sobre notas jornalísticas. Por exemplo, teve um livro que eu peguei só sobre aspectos de reciclagem, de questão de poluição, impacto ambiental, sobre a questão do ecossistema. Então, deu margem pra tudo, porque daí fala ali, aí, eu distribuí textos pequenos pros alunos, sobre a questão.

R: Trabalho de grupo?

P: De lixo, trabalho de grupo com determinados textos. Então, dependendo da turma, eu direciono: ou notas jornalísticas ou tem [temáticas].

R: Como é que tu reproduzes os textos?

P: Xerocados, às vezes.

R: Quem paga?

P: Ah, bom, a gente tem uma cota na escola, né?

R: Tá, eu não sabia.

P: E, quando a cota estoura, eu pago do meu bolso.

R: Tá.

P: Eu faço ou então só pago uma parte, e os alunos arrecadam uma grana e a gente paga a outra!

R: Arrã. Quais são as tuas maiores dificuldades no teu trabalho?

P: A equipe pedagógica!

R: Por quê?

P: Porque eu acredito na minha pouca experiência, entendimento teórico, assim, eu acho que a equipe pedagógica é responsável pelo suporte teórico e prático.

R: Mas quem é a equipe pedagógica? Quando tu falas em equipe pedagógica, quem é? São pedagogos e especialistas?

P: São os pedagogos, os especialistas, os orientadores.

R: Ah, tá. Essa é a equipe pedagógica?

P: São eles.

R: Tá, entendi.

P: E aí cada um, assim, por exemplo, os orientadores são responsáveis em orientar os professores, os especialistas são responsáveis por orientar os alunos, os supervisores, aí eu não sei direito o que é.

R: Devem supervisionar alguma coisa.

P: Mas, assim, por que eu digo que o meu maior problema é a equipe pedagógica? Porque eu penso que a equipe pedagógica é aquela equipe, aquele grupo de professores, de profissionais, que ficam matutando quando tu tá dando aula, que ficam pensando bobagem, asneiras, loucura!

R: Ah, tá.

P: Tá. Falando de forma bem grosseira.

R: Tá, entendi.

P: Bem popular.

R: Pensei que tu ias dizer assim: “Não, esse aí tá falando ideal! Tá, o pessoal que devia estar preocupado...”

P: Não! Ideal é o que não tem! Eu tô falando o que é! O que deveria ser, porque o ideal já seria a...

R: Eles se ocupam com outras coisas?

P: Eles se ocupam muito mais no aspecto, ah...

R: O professor tal tá vindo com a roupa x, ou os alunos estão gritando muito?

P: É, eles se preocupam. Eu diria o seguinte: dentro do papel da equipe pedagógica, existem duas divisões, no meu entendimento, uma é da questão administrativa e técnica, preenchimento de relatórios, entrega, bilhete, né? Enfim, coisas que também têm a ver com a questão.

R: Aluno que tá faltando muito?

P: Isso! Dá encaminhamento pra isso, por indisciplina, falta, enfim, e que também tenha a ver com a questão da direção, que aí é o aspecto administrativo. Então, essa é a parte que é uma das partes que cabem...

R: A equipe pedagógica?

P: A outra é a questão teórica! É a questão de concepção! É a questão pedagógica! É a questão de encaminhamentos educativos, e aí que eu digo que é a parte em que eu mais sinto dificuldades, mais carência na equipe pedagógica, é essa parte de ficar fomentando, de ficar criando moda, criar, inventando sarna pra se coçar! Os professores, daí, não tem! Daí, o que

acontece? Quando o professor é assim, meio pirado, principalmente professor de artes, fica inventando moda, fica trazendo idéias...

R: Arrã.

P: Esse professor acaba sendo chato, inconveniente, que fica atrapalhando... e a equipe pedagógica fica só no aspecto administrativo! Técnico! Burocrático! Que é de cobrar! Pra não deixar o [ambiente?] do professor! ãh... mandar chamar os pais e mandar um bilhete! Dá moralzinha no aluno, quando ele vai pra rua [fora de sala]! Apresentar planilhas de estatística pra equipe, pros professores, no dia da reunião, né? Fazer os comunicados da diretoria pros colegas, isso é uma parte do trabalho, e que é muito importante, mas, se não tiver a outra, pra mim, não adianta de nada! Prefiro até que nem tenha! Eu nem acredito em papéis.

R: Eu acho que uma conversa, na sala dos professores, ajuda mais do que os especialistas!

P: É. Eu não...

R: Tava conversando com os professores: “Ah, pois é! O aluno assim...”

P: É...

R: Ó, eu fiz assim...

P: Exatamente, e essa mediação quem tinha que fazer é a equipe pedagógica!

R: A equipe pedagógica.

P: Ao mesmo tempo que tinha que fazer essa mediação, tinha que estar trazendo informação, livro, revista, artigo.

R: Texto?

P: Texto, reunindo o pessoal das humanas, o pessoal das artes plásticas, o pessoal do teatro, das artes, chamando o pessoal das exatas, tentando integrar, inventando moda!

R: Ó professor, mandar o aluno para fora da sala de aula, não resolve!

P: Não resolve! Então, vamos fazer assim: manda, mas manda de outro jeito, porque a gente vai fazer tal coisa. Aí, quando tu mandares, tu vais criar tal dispositivo na sala! Regras, que o cara, se sair, sabe que vai ter essa consequência!

R: Porque o fulano fez isso lá na França, no século XIX!

P: Isso não tem! Isso não tem! Isso não tem!

R: Certo.

P: E eu vou te falar o seguinte, eu já trabalhei numa média de uma cinco escolas públicas, entre estaduais e municipais. Nenhuma tem isso! Assim, tem na...

R: Essa devia ser a chamada à equipe solidária, fraterna, né?

P: É, daí não tem. E quando tem é uma coisa muito ínfima, muito mais compro, compro...

R: E quando tem é pra criticar o professor?

P: É, quando tem é mais pra cumprir tabela, pra datas comemorativas, pra mostrar serviço e daí não adianta! Não adianta, porque essas coisas de encaminhar...

R: Começa a ter a maior dificuldade!

P: É. Esse encaminhamento, esse acompanhamento e encaminhamento dos problemas da escola têm que ser constante. Ela não pode ser somente no problema acontecido. Tudo bem, tem que tomar uma iniciativa, tomar uma providência, mas precisa ser tomada...

R: Não é preventiva, né!? Ela é só de curar!

P: É. Ela é imediatista, de curar.

R: De cura.

P: O problema continua. O aluno volta pra sala, do mesmo jeito, se não pior!

R: Ela não previne!

P: É.

R: Certo.

P: Então, pra mim o meu problema é esse. Claro que depois vem o quê? A direção! Se a direção também encampa essa concepção de equipe pedagógica, aí mesmo que...

R: Mas, tu achas que alguma coisa funciona, sem ela?

P: Eu acho que sim! Mas, tem problemas. Por exemplo, se uma equipe pedagógica é competente, encampa mesmo e trás! Ela inferniza a vida de um diretor, de uma diretora.

R: Mas, tu achas que existe uma equipe pedagógica competente e um diretor [?]?

P: Existe!

R: Quem forma a equipe pedagógica?

P: A própria equipe pedagógica! São eles que vêm...

R: Ah, é eles que [vêm]?

P: É. Eles que formam, eles que vêm com suas informações teóricas, com seu desenvolvimento de curso e tal.

R: Acho isso bom!

P: É, eles que têm que vir! Eles que têm que ir nas bibliotecas, voltar na universidade! É claro que o diretor, aí, é que entra o papel do seu diretor, é contra, é ortodoxo! não acredita que isso é importante, ele vai emperrar, ele vai vetar cursos! Ele vai atrapalhar a vida da equipe pedagógica! Mas ele vai ter que suar pra fazer isso, se a equipe for competente!

R: Se a equipe for competente?

P: Se a equipe realmente quer uma transformação, né? Aí o contrário é verdadeiro! Se o diretor é cabeça, é pra frente, pensa realmente uma escola mais libertária e vê a necessidade de uma equipe com essa postura, com esse perfil, e a equipe é submissa, é incompetente e omissa e é desinstrumentalizada, incapacitada teoricamente, conceitualmente, intelectualmente, daí também é complicado, porque a equipe pedagógica vai sempre amortecer as exigências e as obrigações do diretor.

R: Então o que é imposta! O diretor é um ditador?

P: Não!

R: Quer que a gente trabalhe?

P: E aí, vai criar esse jogo e o tempo vai passando! E os dias vão passando!

R: Certo.

P: E os meses vão passando! E o ano acabou! Então, tu imaginas quando as duas coisas são juntas! Quando o professor, o diretor e a equipe não querem!

R: Aí, pronto!

P: Aí, meu amigo, um dos professores não faz nada. Aquele discurso do... aquela máxima de...

R: Certo.

P: ...de que uma andorinha não faz verão é verdade!

R: Como é que na tua trajetória profissional, tu fizeste curso, pra auxiliar tua aula?

P: Arrã. O estado que oferecia alguns cursos.

R: Na área de arte, não, né?

P: É. Alguns, não especificamente nas áreas [teatral?], mas teve alguns momentos, como aquele educar, aquele...

R: Teatro-educação?

P: Aquilo foi uma possibilidade, né? Teve um outro momento, que eu não tenho muita certeza, mas assim, eu também sou professor da rede pública municipal. Então o que acontece? Ah, não! As capacitações de arte que eu tenho no município...

R: São...

P: ...me oferecem condições...

R: Claro!

P: ...pra trabalhar em sala de aula da escola estadual! Mas o estado em si é meio precário nesse sentido. Agora é que ele tá vendo a necessidade, de estar oferecendo. Então, eu acho que isso já é o sinal de mudança!

R: Certo.

P: Então, o estado nesse aspecto tem tentado acompanhar um pouco a prefeitura [os cursos de capacitação da prefeitura], porque o estado é muito maior! Então, a dificuldade que eu vejo no estado são porque é muito maior o contingente, portanto, as verbas são maiores, as dificuldades também!

R: E, no estado, as verbas são maiores e atingem um número menor?

P: Também.

R: É. Vai pra lá, fica num hotel 5 estrelas, 30 professores, 200 que sejam! É uma verba bastante grande, mas atinge poucas pessoas!

P: Poucas, porque são muitos professores no estado!

R: Então, é...

P: Verdade!

R: Então é bem... eu faço essa crítica, porque eu participo lá, dos governos, né?

P: Tu sentes né? Tu sentes na pele isso!

R: E, também para artes não tem capacitação no estado. Já vai pra dez anos! É uma vergonha, cara! Tu continuas atuando como ator?

P: Atualmente, não, eu só trabalho como professor!

R: E é possível, quando tu atuavas, conciliar as atividades de ator com a escola?

P: Não, porque tanto uma como a outra exigem uma dedicação ferrenha, exclusiva quase! E eu como sou um professor que me considero muito consciente, muito engajado, eu não consigo sucatear o meu trabalho, eu não consigo ficar sem levar problemas pra casa! É... talvez isso seja um aspecto meio antiprofissional da minha parte, e a minha esposa reclama, e os meus parentes reclamam, porque fim de semana eu tô sempre pensando, tô sempre discutindo o teatro, tô sempre discutindo os meus problemas da escola. Isso é realmente uma coisa que eu tenho, de estar trabalhando, porque sei se tá certo! Se tá fazendo bem? Não sei qual é o dispositivo que eu tenho que ter, mas não tá dando certo! Então, eu noto que não dá para compatibilizar, porque hoje eu tenho 10 horas no estado, tenho 20 horas na prefeitura. Então, eu tenho mais o tempo de pensar. Se eu for trabalhar como ator, eu preciso de ensaio, eu preciso pesquisar... então infelizmente eu não tô tendo condições de ensaiar e trabalhar como ator, em função do meu mundo de professor!

R: Tu, te ocupas bastante!

P: Eu me ocupo bastante, porque eu acabo sendo um professor meio exigente, assim, comigo. Eu não sei se dá pra não ser exigente, né? Não vou dizer que os outros colegas não são exigentes, mas eu não consigo dar menos, e portanto sobra bem pouco tempo pra mim como ator.

R: E, no decorrer dessa pergunta, por que tu continuas na escola e o que faz com que tu fiques na escola, escolher, então, trabalhar como [professor]?

P: Bom, primeiro, assim, porque uma coisa que me dá muita satisfação de sala de aula é a relação humana! É aquele brilho no olhar, que os alunos têm, quando você tá sendo convincente, tá transmitindo alguma coisa pra eles, e tem um certo significado, um certo valor! Então, isso é um preço que não tem preço! E essa relação não tem preço, então, por mais que te paguem pouco, não tem condições, tudo isso é mentira, de não querer encarar essa situação. Então, o material do professor não é melhor porque não recebe, não é melhor porque não tem instrumentalização, não tem recursos. Eu acho que, eu ousaria dizer que é um mentiroso [quem diz isso], porque o que tá aí em jogo é a relação humana, é claro que ela é comprometida, se tu ganhas pouco. Ela é comprometida se você tem poucos recursos, portanto, também capacitações e tal, por causa desses recursos e tal. Então, eu acho que compromete, mas não é o máximo, não é a prioridade, a prioridade é a relação humana, que tu estabelece entre pessoas por um objetivo, que é a questão do conteúdo, que é a questão do conhecimento, da educação, do educar. Educar não no sentido professor-aluno, mas sim professor-aluno e aluno-professor. Eu acho que, por isso, eu tô em sala de aula, isso é que faz

eu não trabalhar como... sem falar que eu também poderia dizer que a escola também te dá uma garantia.

R: O que tá acontecendo, o som parece que está terrível!

P: Tá, é assim. A escola te dá uma certa segurança e no final do mês você recebe aquela mixaria. É uma briga entre ator ora amador, ora semi-amador, semi-profissional, profissional, você não tem essa garantia aqui no estado de Santa Catarina, principalmente, em Florianópolis. Então eu fiquei doze anos, praticamente, dez anos trabalhando como ator, e se eu ganhei, o meu maior cachê foi 600 reais, foi muito, e teve muitos momentos que eu paguei até! Então, esses momentos me causaram muitos transtornos.

R: Então, certo! Ali da questão do profissional, né?

P: Da questão da rentabilidade, da estabilidade, né? Por exemplo, o fato de eu não querer também trabalhar mais como ator é porque você não tem tantas garantias, como tu tens em relação a um emprego fixo, né? Por mais que seja pouco, né? Eu acho que é também bastante, em relação a outros profissionais! Então, é muito relativo, é muito contraditório o nosso ambiente, essas nossas questões de salário! Então, assim, eu preciso de uma rentabilidade! Eu tenho uma filha, eu tenho uma família, e eu preciso ter um dinheiro fixo no final do mês! Então, isso também foi outra coisa que me forçou a ficar em sala de aula. É a questão das garantias, né? E a outra questão é a questão humana, e nem sempre tu tens essa quando tu tá te apresentando no palco, né, porque teatro tem muito aspecto de vaidade, de ego. Tem muitas intrigas. Na relação escola dentro da sala de aula, tu pode até ser um professor vaidoso, mas o que tá em jogo ali é a tua relação humana, em primeiro lugar! Então...

R: Certo! E como é que tu vê a formação que tu tiveste? O que faltou e o que contribui pro teu trabalho hoje?

P: Bom, eu acho que não faltou muita coisa. A UDESC me ofereceu um ambiente propício a minha profissão atual, como professor de teatro-educação. Ah, mais assim, o que eu acho que faltou, se eu pudesse dizer: faltou!, é uma certa exigência, uma certa severidade, uma certa, ah, talvez uma disciplina, não digo, que a disciplina quem determina somos nós profes... nós alunos, acadêmicos. Mas eu acho que tinha que ter um certo rigor, uma certa cobrança e, isso, e talvez também ao mesmo tempo, ou não, talvez, nem ao mesmo tempo [quero dizer assim?], eu acho que faltou uma relação mais direta com a comunidade. Durante a universidade, eu senti a falta da escola, da universidade estar mais vinculada [ter um vínculo] à comunidade! Então, isso pra mim também foi uma coisa que faltou um pouco. Também tem a ver com essa questão de você não ter essas práticas antes, nos primeiros momentos da tua formação, né?, porque uma coisa é você ter contato com as escolas, em que você mais tarde vai dar aulas, no começo da formação, e a outra [coisa] é paralelamente você ter contato com a comunidade de uma forma geral, apresentar os teus trabalhos, trazer a comunidade de uma forma geral pra dentro da universidade. A universidade ir pros bairros! Isso não tem, tá entendendo? Na minha época, não tinha! Então, dá até pra [justificar] por que as práticas eram só no final dos cursos! Por que até tem sentido, se ele não vê [necessidade] da escola, da universidade estar vinculada à comunidade e a comunidade estar vinculada à universidade. Dá pra entender por que os cursos práticos de formação, como didáticas, estágios eram no final e não no começo. Tinha que ser no começo, no meio e no fim!

R: Certo.

P: Até pra poder, quem sabe, levar os trabalhos dos acadêmicos, das suas pesquisas, pra comunidade, pros bairros, pra sociedade, pra ela saber por que, pra que serve a universidade, e o que a universidade está fazendo! Eu acho que isso é um problema que percebi assim.

R: Certo. Acabou!

P: Acabou? Que pena!

Anexo 2: Parecer 461/98 do Conselho Estadual de Educação

Anexo 3: Quadro das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Florianópolis

Estado de Santa Catarina
 Secretaria de Estado da Educação e Inovação
 18ª Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional – São José
 Gerência de Educação e Inovação

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO - GEREI / SÃO JOSÉ			
Escolas com educação infantil, de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Florianópolis**			
1	EEB Aderbal Ramos da Silva	26	EEB América Dutra Machado
2	EEB Celso Ramos***	27	EEB Edith Gama Ramos
3	EEB Daysi Werner Salles	28	EEB Hilda Theodoro Vieira
4	EEB D Jaime de Barros Câmara ***	29	EEB Irineu Bornhausen
5	EEB Getúlio Vargas	30	EEB Jornalista Jairo Callado
6	EEB Ildefonso Linhares	31	EEB José Boiteux
7	EEB Intendente José Fernandes	32	EEB Lúcia do Livramento Mayvone ***
8	EEB Jurema Cavallazi	33	EEB Pero Vaz de Caminha
9	EEB Lauro Muller ***	34	EEB Porto do Rio tavares
10	EEB Leonor de Barros	35	EEB Profª.Otília Cruz
11	EEB Padre Anchieta	36	EEB Rosa Torres de Miranda ***
12	EEB Presidente Roosevelt	37	EEB Rosinha de Campos ***
13	EEB Prof. Anibal Nunes Pires ***	38	EEB Silveira de Souza
14	EEB Prof. Henrique Stodieck	39	EEF Julio da Costa Neves
15	EEB Profª.Laura Lima	40	EEF Profª.Antonieta de Barros
16	EEB Simão José Hess	41	EEF Severo Honorato da Costa
17	EEB Dr.Paulo Fontes*	43	EEB de Muquém
18	EEM Henrique Veras*	44	EEF Baldicerro Filomeno
19	EEM Osmar Cunha (*) (***)	45	EEF Cachoeira do Bom Jesus
20	EEB Anísio Teixeira (*) (***)	46	EEF Durval Melquíades
21	EEM Antônio Pascoal Apóstolo*	47	EEF Gen.José Vieira da Rosa
22	EEM João Gonçalves Pinheiro*	48	EEF Januária Teixeira da Rocha
24	EEM Pres.Castelo Branco*	49	EEF Sambaqui
25	EEB Feliciano Nunes Pires (PM) ***	50	EEF Vargem Pequena

* Escola Compartilhada / ** Campo geral da pesquisa / *** Campo específico da pesquisa -
 Escolas com professores de arte com habilitação em Artes Cênicas