

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/ FE

JOSÉ MARCIO NERONE LEITE

**ESTUDOS SOBRE O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA E A APROPRIAÇÃO
DA TEORIA CRÍTICA**

GOIÂNIA 2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: José Marcio Nerone Leite

Título do trabalho: Estudos sobre o Ensino do Teatro na Escola e a Apropriação da Teoria Crítica

3. Informações de acesso ao documento:


Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 23 / 04 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

JOSÉ MARCIO NERONE LEITE

**ESTUDOS SOBRE O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA E A APROPRIAÇÃO
DA TEORIA CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FE da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Juliana de Castro Chaves.

GOIÂNIA 2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

NERONE LEITE, JOSÉ MARCIO
ESTUDOS SOBRE O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA E A
APROPRIAÇÃO DA TEORIA CRÍTICA [manuscrito] / JOSÉ MARCIO
NERONE LEITE. - 2018.
LXXXI, 81 f.

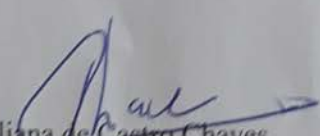
Orientador: Prof. JULIANA DE CASTRO CHAVES.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2018.

Bibliografia. Apêndice.
Inclui tabelas, lista de tabelas.


1. ENSINO DO TEATRO. 2. EDUCAÇÃO ESCOLAR. 3. TEORIA
CRÍTICA DA SOCIEDADE. 4. ARTES CÊNICAS. 5. ARTES. I.
CASTRO CHAVES, JULIANA DE, orient. II. Título.

CDU 37

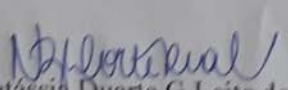
ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE JOSÉ MARCIO NERONE LEITE – Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito (27/02/2018), às 8h30min., reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a Juliana de Castro Chaves, orientadora, doutora em Psicologia Social pela PUC-SP; Prof.^a Dr.^a Isabella Fernanda Ferreira, doutora em Educação Escolar pela UNESP; Prof.^a Dr.^a Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira Côrte Real, doutora em Educação pela UFG e Prof.^a Dr.^a Anita Cristina Azevedo Resende, doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: “*ESTUDOS SOBRE O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA E A APROPRIAÇÃO DA TEORIA CRÍTICA*” em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de José Marcio Nerone Leite, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Juliana de Castro Chaves que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 13h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



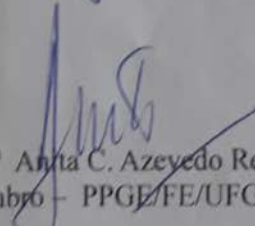
Prof.^a Dr.^a Juliana de Castro Chaves
Presidente – PPGE/FE/UFG



Prof.^a Dr.^a Isabella Fernanda Ferreira
Membro – UFMS



Prof.^a Dr.^a Natássia Duarte G. Leite de O. Côrte Real
Membro – UFG



Prof.^a Dr.^a Anita C. Azevedo Resende
Membro – PPGE/FE/UFG

AGRADECIMENTOS

A Deus que materializou esse sonho que parecia ser tão distante.

À minha família que esteve sempre presente em todos os momentos e em especial a minha mãe Neide.

Às professoras Anita Cristina Azevedo Resende, Natássia Duarte Garcia e Isabella Fernanda Ferreira pelas valiosas contribuições na banca de exame de qualificação dessa pesquisa.

À família Silva que esteve sempre presente e apoiou durante todo o processo

Às minhas amigas Larissa Beraldo e Waldinéia Lemes que foram sem dúvidas as duas pessoas que me incentivaram a fazer o Mestrado.

Aos meus amigos Osvaldo Cavalcante, Fernanda Gonçalves, Monize, Douglas Oliveira, Fagner, Jéssika Gomes e Paulo Alves que sempre me disseram palavras positivas, fazendo com que nunca desistisse.

As professoras do PPGE-FE da UFG, Diane Valdez, Marília Mendonça e Márcia Furtado pelas contribuições nas disciplinas cursadas no Mestrado.

Ao IFMT e ao Câmpus São Vicente onde sou docente e tenho como minha segunda casa, que me deu todo o apoio durante o Mestrado.

Ao meu amigo Saullo Diogo com quem dividi casa em Goiânia, quem ouvia minhas angústias e me dava sempre apoio.

À professora e amiga Nádia sempre prestativa.

Ao NEEPEC, onde tive grandes momentos de estudos e aprendizados.

À agência de fomento FAPEMAT pela bolsa de estudo cedida.

A todos os trabalhadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

E não poderia deixar de falar dessa pessoa maravilhosa que durante esse processo de formação, foi orientadora, professora, mãe, amiga, confidente, dava broncas e também elogios, paciente, enfim, daria para escrever um livro para falar da Dra. Juliana de Castro Chaves.

Gastei uma hora pensando um verso que
a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
Inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda a minha vida inteira.

Carlos Drummond de Andrade

Resumo

Este trabalho desenvolve uma pesquisa do Estado do Conhecimento com o objetivo de investigar como o Ensino do Teatro na Educação Escolar vem sendo discutido nas dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Artes Cênicas. Selecionamos três Programas mais antigos de Universidades públicas e de regiões diferentes que tiveram os trabalhos disponíveis na página on line. São eles: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo (USP) e Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). A base teórica desse trabalho foi a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse, que mesmo com diferenças teóricas contribuíram para problematizar o objeto. Percebemos que os teóricos Walter Benjamin, Theodor Adorno e Marx Horkheimer da Teoria Crítica aparecem de forma tangencial nas discussões. Benjamin é citado em 9 trabalhos para debater experiência, narração, mimese, modernidade e infância. Adorno em 1 trabalho para ressaltar a importância da emancipação na educação e Adorno e Horkheimer para realçar a razão crítica. O ensino do teatro é considerado importante para desenvolver a existência humana e as dimensões mais específicas da criatividade, da relação com a comunidade e em um trabalho apenas para aprendizagem do conteúdo da escrita e não tem prioritariamente o espetáculo como fim. A pesquisa desenvolvida foi realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/FE da Universidade Federal de Goiás, no convênio MINTER em Educação UFG/IFMT 2015.

Palavras-Chave: Ensino do Teatro. Educação Escolar. Teoria Crítica da Sociedade. Artes Cênicas. Artes.

Abstract

This work develops a research of the State of the Knowledge with the objective of investigating how the Teaching of the Theater in the School Education has been discussed in the dissertations and theses of Graduate Programs Masters and Doctorate in Scenic Arts. We selected three older programs from public universities and from different regions that had the works available on the online page. They are Graduate Program in Performing Arts of the Federal University of Bahia (UFBA), Graduate Program in Performing Arts of the University of São Paulo (USP) and Graduate Program in Theater of the State University of Santa Catarina (UDESC). The theoretical basis of this work was the Critical Theory of Society, especially in Adorno, Horkheimer, Benjamin and Marcuse, who even with theoretical differences contributed to problematize the object. We find that theorists Walter Benjamin, Theodor Adorno and Marx Horkheimer of Critical Theory appear tangentially in the discussions. Benjamin is quoted in 9 works to discuss experience, narration, mimesis, modernity and childhood. Adorno in 1 work to highlight the importance of emancipation in education and Adorno and Horkheimer to highlight the critical reason. The teaching of the theater is considered important to develop human existence and the specific dimensions of creativity, the relationship with the community and a work only to learn the content of writing and does not have the show primarily as an end. The research developed was carried out by the Post-Graduation Program in Education of the Faculty of Education / FE of the Federal University of Goiás, in the MINTER agreement in Education UFG / IFMT 2015.

Key-Words: Theater Teaching. Schooling. Critical Theory of Society. Performing Arts. Art.

Lista de Abreviaturas e Siglas

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.

UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.

UNIRIO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.

UDESC – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA.

LDB – LEIS DE DIRETRIZES E BASES

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

DCN – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO SUPERIOR

TABELAS

Tabela 1 – Relação das Universidades pesquisadas.....	41
Tabela 2 – Relação dos trabalhos de pós-graduação utilizados na pesquisa.....	42
Tabela 3 – Total dos trabalhos acadêmicos que abordaram o Ensino do Teatro na Educação Escolar de 2004 a 2016.....	44
Tabela 4 – Relação dos anos da publicação dos trabalhos acadêmicos pesquisados	45
Tabela 5 – Relação dos temas dos trabalhos acadêmicos pesquisados.....	45
Tabela 6 – Relação das temáticas de pesquisa.....	47
Tabela 7 – Relação dos enfoques teóricos dos trabalhos acadêmicos pesquisados.	51
Tabela 8 – Relação dos enfoques teóricos dos trabalhos acadêmicos pesquisados.	52
Tabela 9 – Relação dos tipos de pesquisa dos trabalhos acadêmicos pesquisados..	57
Tabela 10 – Relação dos instrumentos utilizados na pesquisa.....	58

SUMÁRIO

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO.....	13
SEÇÃO II – CULTURA E PROCESSOS FORMATIVOS.....	20
SEÇÃO III – PROCESSO DO ENSINO NO BRASIL: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ARTE NA ESCOLA	29
2.1 Arte e teatro na educação: avanços, limites e contradições	29
SEÇÃO IV – ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ABORDAM O ENSINO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	31
3.1 Aspectos introdutórios da seleção e análise dos trabalhos	44
3.2 TEMAS DOS TRABALHOS.....	45
3.3 ASPECTOS EPISITOMOLÓGICOS/TEÓRICOS.....	51
3.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	57
5. TEATRO E EDUCAÇÃO.....	59
5.1 CONCEPÇÃO DO TEATRO.....	59
5.2 RELAÇÃO TEATRO E ENSINO FORMAL	61
6. APROPRIAÇÃO DA TEORIA CRÍTICA	65
7. CONCLUSÃO	70
8. REFERÊNCIAS	74
9. APÊNDICE	81

Introdução

Como professor que transita por quase duas décadas desde 1998 até os dias atuais, entre escolas de ensino estadual, municipal, particular e, atualmente, como professor efetivo do Instituto Federal de Mato Grosso nos cursos de Ensino Médio Técnico em Agropecuária e Meio Ambiente e no curso superior de Zootecnia, Agronomia, Licenciatura das Ciências da Natureza e Tecnólogo de Análise de Sistemas com a disciplina de Língua Inglesa, acompanhei mudanças no sistema educacional brasileiro. Essa experiência vem delineando as minhas aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, última disciplina que mais tenho me envolvido, e nesse processo tenho percebido certa desvalorização da língua inglesa por parte dos alunos.

Sabendo que a Língua Inglesa é uma das línguas mais faladas em todo o mundo, percebo que ela é considerada uma língua difícil ou uma disciplina menos valorizada pelos alunos. Após muitos questionamentos percebi que era a hora de mudar a metodologia das aulas e inclusive o relacionamento com os alunos. Desse modo, implantei um trabalho mais prático, dinâmico, que pudesse chamar a atenção dos alunos trabalhando o teatro nas aulas, uma vez que imagino que exista uma paixão por essa arte e que a educação poderia se tornar mais prazerosa para o ensino do idioma inglês.

Em 2013 comecei a trabalhar com as artes cênicas, mesmo sem conhecer da especificidade desse conhecimento e desse ensino, nas aulas de língua inglesa com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento social, coletivo e individual dos alunos e facilitar e valorizar o ensino dessa língua. Fazer esse processo numa escola na zona rural localiza aproximadamente 85km da capital Cuiabá em Mato Grosso e em dois cursos Técnicos do Ensino Médio, um em Agropecuária e outro em Meio Ambiente, foi um desafio.

Essa experiência deu base para as minhas primeiras indagações que estavam no projeto inicial. Me perguntava como deveria usar o teatro de forma mais adequada para o ensino de língua inglesa, também queria divulgar, registrar essa proposta considerada por mim pioneira, mesmo que pouco problematizada e/ou pesquisar as mudanças de aprendizagem dos alunos que participavam das aulas com o teatro etc. As poucas com os debates nas disciplinas, grupos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Psicologia e Cultura-NEPPEC, ligado a linha de Fundamentos da Educação, orientações

e conhecimento da Teoria Crítica da Sociedade percebi a necessidade de refletir sobre a minha prática, problematiza-la em seus fundamentos.

Nesse processo surgiram as questões: será que eu não estava diminuindo as potencialidades do teatro? Será que não seria importante ter maior fundamento sobre essa área específica para não trata-la apenas como mera metodologia? Será que não seria importante conhecer outras experiências de ensino do teatro na educação escolar? Passei também a me preocupar de além de propiciar o conhecimento em língua inglesa, realizar uma formação mais ampla do educando, que não fosse alienada, mas voltada para a autonomia. Depois dessas inquietações resolvi pesquisar como o ensino do teatro estava se dando na educação escolar, também para investigar como o teatro era concebido, como o teatro entrou na escola, qual a sua função, se o teatro era uma arte e não apenas uma didática quais os conhecimentos que participavam do ensino do teatro, se a teoria crítica que tanto problematizou sobre arte e estética eram fundamentos de trabalhos que enfatizavam o ensino do teatro, se existiam outras experiências parecidas com a minha no sentido de ter mais elementos para embasar a minha práxis.

O teatro, segundo Marcuse (1973) é uma das expressões artísticas que pode conter elementos de resistência diante de uma realidade que oculta as suas mediações. Pode existir rebelião no teatro. Marcuse (1973) lembra que Bertolt Brecht afirmava que o teatro devia romper com a identificação do espectador, com os acontecimentos no palco para transparecer o que o mundo é. Nesse sentido,

não são necessários empatia e sentimentos, mas distância e reflexão. O efeito de alheamento deve produzir a dissociação. ... As coisas da vida cotidiana são elevadas para fora do reino do que é evidente por si... O que é "natural" deve assumir as particularidades do que é extraordinário. (MARCUSE, 1973, p. 78).

Muitas são as justificativas que defendem a arte na escola. Segundo Olga Reverbel (1997), predominava no ensino de artes nas escolas brasileiras a teoria tradicional onde o professor era o detentor do saber e o aluno apenas receptor. A tendência inicial do debate sobre arte na escola também tem caráter instrumental, onde há o predomínio da estética mimética ligada à cópia do mundo natural e com apresentações para os alunos simplesmente imitarem. Um mundo onde o ensino é limitado à reprodução do produto cultural e não à reflexão do sujeito. A tendência idealista-liberal já defendia a arte como disciplina obrigatória na educação escolar por

considerar importante esse conhecimento na constituição do ser humano completo e para a sociedade democrática (FUSARI e FERRAZ, 2001), e a visão pedagógica tecnicista se preocupava com a preparação para o trabalho.

No caldo desse debate, com a contribuição das linguagens artísticas, delineou-se uma perspectiva de educação essencialista, educação essa que tendeu a levar o educando a refletir, ser mais crítico, educação que buscava a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão que se contrapõe à educação tradicional (REVERBEL, 1997). A concepção essencialista não objetiva a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética das complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (JAPIASSU, 2001). Essa educação também se pautava na contextualização do ensino, na valorização da sensibilidade estética, da empatia, da percepção e da imaginação do aluno. Para Koudela (1984), a corrente essencialista considerava a arte em si mesma e não as suas possibilidades instrumentais. “O valor primeiro da arte reside na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem” (p.17-18).

Reverbel (1997) defende a presença das artes no currículo das escolas, por serem elas relevantes para a formação cultural do educando, para a vida, e não apenas como conteúdo escolar. Uma formação que tende a levar um indivíduo autêntico, autônomo, reflexivo e a enxergar as coisas ao seu redor com mais criticidade. O teatro é concebido como linguagem artística em suas especificidades estético-comunicacionais, pois, segundo Japiassu (2001, p. 22) “(...) O eixo dessa perspectiva pedagógica teatral é a compreensão do teatro como sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem acessível a todo ser humano (...)” (JAPIASSU, 2001, p. 22).

Durante esse processo, o ensino de Artes esteve voltado para o ensino técnico com tendência tradicional, concepção presente desde o século XIX e que percorreu todo o século XX, sendo presente até os dias atuais, onde predomina a teoria estética mimética em que os professores apresentam modelos para os alunos imitarem. Essa aplicabilidade de ensino de arte voltava-se para a estética do padrão de beleza que valorizava a melhor reprodução. Quanto mais próximo do real, do modelo, mais se considerava bonito (FUSARI e FERRAZ, 2001).

Na esteira desses movimentos e discussões também existe a formalização de dimensões da arte, da educação artística e das artes na legislação. Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias privilegiando a transmissão de padrões e modelos das classes sociais dominantes e a preparação das classes sócias baixas para os trabalhos manuais. Valorizavam-se as habilidades manuais e os dons (BRASIL, 2000). Nesse contexto,

as atividades de teatro [...] não estavam incluídas no currículo escolar como práticas obrigatórias, e somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. (BRASIL, 1998, p. 23-4).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 4024/61, sistematizou o currículo e as matérias fazendo a divisão do ensino fundamental e médio, legislando que no fundamental, o desenho, que mais se aproxima da dimensão artística, fosse delineado como matéria. No ensino médio, as atividades artísticas foram consideradas como uma atividade complementar, optativa, ou seja, ainda não obrigatória (BRASIL, 1961).

A Lei 5692/1971 inclui as disciplinas *Educação Artística*, como também *Moral e Cívica*, *Educação Física* e *Programa de Saúde* nos currículos do ensino de 1º e 2º graus, porém de forma polivalente. Esse caráter polivalente indicava que o professor tinha que dar conta do conjunto das atividades artísticas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas. A educação artística era considerada uma atividade educativa e não como disciplina escolar, considerada como uma atividade extra sem comprometimento com notas (BRASIL, 1971).

Somente com a LDB nº 9.394/96 é que a arte foi considerada obrigatória na educação básica. O art. 26, § 2º afirma: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Em 2016, se define melhor as linguagens artísticas que envolvem o ensino de artes: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

Assim tem-se uma base para a necessidade dos professores saírem da polivalência do ensino da arte e buscar o aprofundamento do conhecimento nos cursos específicos.

Além da LDB nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), afirmam que o ensino de artes deve oportunizar ao sujeito a possibilidade de analisar, refletir e compreender as diversas manifestações artísticas para uma interação social humana coletiva. Eles reforçam que é importante os alunos terem a disciplina de Arte, pois ela pode vir a oportunizar os conhecimentos práticos e teóricos fundamentais para vida humana (BRASIL, 2000).

Nesse caldo de movimentos, institucionalização de elementos das expressões artísticas que envolvem defesas, críticas, avanços e limites, alguns ponderam que mesmo que a arte tenha sido formalizada no currículo, mesmo que tenha havido mudança na nomenclatura de Educação Artística para Ensino de Artes, de fato, ela ainda é tratada como passatempo ou como pedagogia para a aprendizagem de certos conhecimentos (FUSARI; FERRAZ, 2001). Nesse sentido, Fusari e Ferraz (2001) ressaltam a importância de se redefinir objetivos, conteúdos e métodos do currículo de Artes na educação escolar, para que ela deixe de ser apenas atividade e passe a ser valorizada como disciplina.

Já Reverbel, enfatiza a importância de que a arte seja tratada não apenas como disciplina escolar, mas que faça parte do processo da vida do sujeito na sociedade. “Toda arte é expressão, seja ela o teatro, música, pintura, escultura, cinema ou dança, que trata-se de expressar, de modo concreto, a criatividade que existe em todo ser humano” (1997, p. 24). Deve haver ao mesmo tempo, liberdade de expressão do aluno e valorização do contexto cultural. Como parte de um processo investigativo do ensino de artes, as escolas proporcionam um ensino que não é “ter um aluno-autor, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada um descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana” (REVERBEL, 1997, p. 22).

A importância do ensino do teatro para o desenvolvimento da descoberta de si, do outro e da aprendizagem de outras disciplinas também é ressaltada:

o ensino de teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitante a aprendizagem da arte e das demais disciplinas (REVERBEL, 1997, p. 25).

Percebemos que a teatralidade faz parte do humano. Pois, manter aspectos da criação, do imaginário, da imagem, da imaginação é manter o ser humano vivo. Sabendo então das limitações, avanços e polêmicas sobre o ensino das artes, e mais especificadamente, do teatro, é que desejamos investigar como os programas de Pós-Graduação vem discutindo o ensino do teatro na educação formal. O ensino do teatro é justificado por ele ser uma ferramenta, um meio para aprendizagem de conhecimentos de outras disciplinas? Por ele resultar em um espetáculo, adequado a comemorações festivas do calendário escolar? Por ser um passatempo que detém a atenção dos alunos? Por ser considerado formativo e apresentar elementos de resistência à adaptação? É por ter essas polêmicas que esse trabalho investiga como vem se dando a discussão sobre o ensino do teatro na educação escola.

A partir de todas essas indagações surgiu esse trabalho final. Esse trabalho tem como objetivo fazer um levantamento dos estudos sobre o ensino do teatro na educação escolar em dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação de Universidades Públicas, analisar qual a tendência dessas pesquisas, qual a concepção de teatro, o que é considerado importante para o ensino do teatro e investigar se a teoria Crítica da Sociedade dá base a esses trabalhos e, se sim, o que dela é trazida para os estudos.

Com base nesses objetivos resolvi realizar um estudo do Estado da Arte sobre ensino do teatro na educação escolar e para isso a pesquisa do Estado do Conhecimento de cunho bibliográfico se mostrou a mais adequada por analisar a produção de um determinado tema, por um período e em uma fonte. Elegemos então, a partir da investigação no site da CAPES, na Plataforma Sucupira, três Programas de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado de Universidades Públicas Brasileiras na área de “Artes Cênicas” de regiões diferentes que fossem mais antigos e que tivessem disponíveis os trabalhos on line para pesquisar na produção de suas dissertações e teses as pesquisas sobre o ensino do teatro na educação escolar. Os Programas foram: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo (USP) e Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

O marco teórico para construir a nossa base de pensamento foi a Teoria Crítica da Sociedade¹, especialmente Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse e em autores brasileiros que desenvolveram a contribuição desses autores e que podem auxiliar no entendimento dos mesmos. Esses autores foram escolhidos por pensarem a questão da arte em relação aos processos educacionais, levando em conta as condições determinantes da sociedade, ou seja, não perderem a totalidade que é a sociedade capitalista.

Esse trabalho foi dividido em três sessões, na primeira tentamos entender a relação da cultura com a formação do sujeito, por ser o teatro uma expressão cultural. Nesse processo, tentamos compreender como a experiência e a narração estão vinculadas a esse debate e como são delineadas predominantemente na modernidade, tempo atual em que vivemos. Problematizamos também a semiformação mediada pela indústria cultural.

Na segunda sessão, discutimos o teatro como expressão de arte e da cultura e como foi na legislação o processo de inclusão do ensino do teatro na educação escolar do ensino infantil, fundamental, médio e superior, fazendo diálogo com a LDB e com os PCNs.

Na terceira sessão analisamos o que tem se produzido sobre o ensino de teatro na educação formal nas dissertações e teses defendidas dos programas de Pós-graduação de Mestrado e Doutorado da UFBA, USP e UDESC.

Esperamos contribuir com os debates sobre esse tema e também nos foi muito relevante perceber a complexidade do que é a arte, do teatro para a formação do sujeito e como as experiências, as indagações, dúvidas e conclusões dos trabalhos nos trouxe um universo para que possamos refletir sobre o meu trabalho e realizar uma práxis mais voltada para emancipação dos seres humanos e para uma sociedade melhor.

¹ Embora saibamos que esses teóricos apresentam divergências, concordâncias e similaridades, iremos trazer ao texto elementos que podem ser importantes para a discussão do objeto, sem entrar no debate do que os liga ou os separa.

CULTURA E PROCESSOS FORMATIVOS

Esse era o velho da paciência. Paciência de velho tem muito valor. Comigo conversou. Com tudo que, em tão dilatado viver, ele tinha aprendido. Deus pai, como aquele homem sabia todas as coisas práticas da labuta, da lavoura e do mato, de tanto, tudo. Mas, agora, que tanto aforrava de saber, o derrengue da velhice tirava aprendido ficava fora dos costumes dos usos. Velhinho que apertava muito os olhos.

Guimarães Rosa

Para Herbert Marcuse (1998) a sociedade moderna já tinha a possibilidade de realizar as necessidades humanas, mas o progresso econômico não realizou, ao contrário, realizou uma civilização mais repressiva. A sociedade apresenta uma lógica unidimensional que perpetua a mesma lógica em todas as esferas de socialização e que dificulta a reflexão do sujeito (MARCUSE, 1973). Nesse contexto, a cultura difundida pelos meios de comunicação tende a ser homogênea e caracterizada por informações vazias e sintetizadas (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Pensar na formação é pensar na cultura, ou seja, como ela é subjetivada ou como é produzida. Para Benjamin (1994), a cultura precisa produzir um sistema onde as práticas sociais e os sistemas simbólicos deem garantia de articulação das particularidades humanas e sociais dos sujeitos. Para Adorno (1996), a cultura é a apropriação subjetiva do sujeito em sociedade. Se apropriar da cultura é exercer a humanidade. A cultura tende a ser uma produção subjetiva da humanidade, ela faz parte da constituição humana e é constituída pelo sujeito (ADORNO E HORKHEIMER, 1985). “A formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. A cultura possibilita a formação se é manifestação da práxis humana (ADORNO, 1995, p. 9).

De acordo com Adorno (1972), até o período imediatamente pré-capitalista ainda havia condições para o desenvolvimento de uma formação cultural que podia subsidiar a autonomia e a individuação das pessoas, mas ela foi cada vez mais sendo dificultada. A cultura veio apresentando um duplo caráter, uma dicotomia, que envolve a ideia de uma cultura espiritual, que é separada da civilização, do reino do necessário da vida humana, e a civilização, que envolve o material, as ideias necessárias a sobrevivência. Essa dicotomia deu base para que a cultura concebida como aquisição de produtos, que oferece a ilusão da realização dos desejos, criticasse a cultura como esfera espiritual, como idealista (MARCUSE, 1997). Levando em conta o dinamismo da

cultura, pode-se dizer que ela pode mediar uma formação para a autonomia como para a semiformação, caracterizada pela adaptação e pela conformidade à realidade (ADORNO, 1996). O duplo caráter da cultura tem relação com o antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder que como simples cultura, não possui.

Um dos elementos que constitui a cultura é a experiência, que na modernidade devido as condições determinantes do capitalismo torna-se danificada. A experiência não consiste em acontecimentos isolados ou acumulados que se fixam ao longo da lembrança voluntária, mas impressões, traços mnemônicos que são preservados no inconsciente, na memória involuntária. A experiência individual faz relação com a experiência coletiva, com a memória coletiva, ela entra em conjunção com os conteúdos do passado do indivíduo que são atualizados na narração. A experiência dialoga com a tradição, retoma e transforma o acontecido na transmissão (BENJAMIN, 1994). Ela requer que o indivíduo se relacione com o outro, que pense, reflita, que duvide e reconstrua novos sentidos. Para Adorno (1995, p. 28), “a preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história – ao modo de um trabalho social alternativo – é a única possibilidade de evitar a repetição” da cultura de barbárie.

A experiência se configura nos saberes da história e é verbalizada pelo narrador. Para Benjamin (1994, p. 105), “a experiência é a matéria da tradição, tanto na vida privada quanto no coletivo”. Na narração da experiência é possível contar histórias em que os mais velhos que detém a autoridade e a sabedoria resgatam a tradição. A tradição é parte integrante da originalidade do indivíduo e faz ligação entre o presente e o passado, a memória. Compreender o passado é estabelecer uma conexão viva com ele. O passado não devia se perder no silêncio do esquecimento. Essa transmissibilidade da tradição transforma a verdade em sabedoria e essa sabedoria enquanto parte integrante da experiência e da vida do indivíduo, consistirá em transmissão verdadeira (BENJAMIN, 1994).

A narração se compartilha e renova o vivido para quem viveu a experiência e para quem a ouve. Para Benjamin (1994), a narração não está condicionada apenas à voz humana, mas a mão, aos gestos aprendidos pela articulação que sustentam o fluxo do que é dito. A experiência narrativa é um chamado ao diálogo.

A pobreza da experiência e da cultura alicerça a deficiência do narrar, da oralidade (BENJAMIN, 1983a). Essa pobreza é notada nos combatentes que voltam a terra natal mudos, infelizes, incapazes de relatar suas experiências. O empobrecimento da narração se revela na inexistência de experiências passíveis de serem comunicadas, experiências que possam dar sentido à vida.

Nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (...). Uma forma completamente nova de miséria recaiu sobre os homens com esse monstruoso desenvolvimento da técnica (...). Aqui, porém, revela-se com toda clareza que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós? (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Se as experiências estão deixando de ser comunicáveis, quem dá bons conselhos parece antiquado (BENJAMIN, 1994). Os indivíduos não têm mais tempo e sequer interesse de repassar suas experiências, que por sua vez estão cada vez mais empobrecidas. Ao mesmo tempo não há ouvinte paciente para o compartilhamento das experiências. Assim, o indivíduo tenta aparar os choques e realizar vivências que dependem da lembrança voluntária. Há uma demanda constante de atenção em aparar os choques. A preparação antecipada para o choque evita a experiência. O consciente planeja para amenizar a ameaça e a incidência do choque. É como o esgrimista que busca ficar atento para aplicar golpes para sobreviver, golpes que defendam de um possível trauma da experiência (BENJAMIN, 1994). Em nome do se adequar, se adaptar, o indivíduo segue o automatismo das massas. A relação rápida, sintética, consciente e segura constitui a vivência, uma experiência degradada muito presente na atualidade.

Há o fortalecimento da vivência que reuni ações que são repetidas, automatizadas, percepções isoladas e momentâneas, que perdem a memória coletiva. A vivência não deixa impressões duráveis no inconsciente. A mutilação da experiência faz com que os indivíduos não deixem marcas, fazendo com que a tradição vá perdendo forças, ocasionando uma descaracterização da formação. “Abandonamos uma depois da outra, todas as peças do patrimônio humano” (BENJAMIN, 1994, p. 119).

Benjamin (1994, p. 146) explicita que a “perda da tradição de narrar assim como a abreviação de histórias são acompanhadas da criação de outros meios de comunicação na sociedade moderna e capitalista”. Desse modo, a comunicação se reduz

a veiculação de informação, de uma notícia instantânea, efêmera, uma informação que não se liga à reminiscência e que só tem valor no momento em que é nova.

Essa sociedade gera uma grande quantidade de informações e demanda uma absorção de estímulos constantes no presente, o que dificulta o contato com o outro.

Há uma rivalidade histórica entre as diversas formas da comunicação. Na substituição da antiga forma narrativa pela informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência. Todas essas formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila. (BENJAMIN, 1994, p. 119).

A informação geralmente é acompanhada por explicações não estimulando o ouvinte a exercitar o pensar. A informação aparece de forma concisa, pois seu destino é o consumo rápido, dependendo sempre do novo.

Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio [...] Cada manhã recebemos notícias de todo mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (BENJAMIN, 1993, p. 202-203).

A mutilação da experiência dificulta a narração e a apropriação da cultura pelo sujeito e nesse processo, a cultura industrializada é o emblema da semiformação (MARCUSE, 1973). A cultura nesse processo tem seu valor pela utilidade. Ela é reduzida a mera mercadoria para conservar e reafirmar a ordem social vigente, além de reproduzir mentalidades necessárias à manutenção do *status quo*. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 162-163):

A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incômodo e inútil. O aspecto evolutivo do pensamento, e tudo o que é genético e intensivo nele, é esquecido e nivelado ao imediatamente presente, ao extensivo. [...] Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo.

A indústria cultural medeia a adaptação, dificulta a fantasia e a capacidade humana reflexiva, ou seja, realiza a semiformação (ADORNO, 2003). Nesse processo, a razão também não se exerce com toda a sua potência.

a “crise” seria justamente a perda da “experiência” pela automatização da razão, realizada objetivamente na ciência e na cultura, mas fora do vínculo à realidade. Uma objetivação apenas formal da razão, que se interpõe entre o sujeito e a realidade, impedindo o processo formativo derivado da “força negativa” da racionalidade, impossibilitada de confrontar realidade e verdade, de relacionar dialeticamente os mundos “subjetivo” e “objetivo”. (MAAR, 2003, p. 66).

Segundo Maar (1995, p. 27), Adorno afirma que “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado”. O autor reconhece os limites da educação, mas mesmo assim a coloca como uma dimensão importante.

Para Adorno (1995), a deformação é fruto do domínio do capital sobre o processo de produção social. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 143):

a cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfasiado.

“A indústria cultural realiza um círculo de manipulação das necessidades retroativas” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 100). Para Adorno (1994), a indústria cultural medeia a dependência do indivíduo ao sistema dominante, fazendo assim com ele pense que participa e se realiza quando consome o produto. “A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 125). “Nesta sociedade a tese absorve a antítese e constantemente são criadas novas necessidades materiais e pseudo - culturais que tiram do ser humano sua capacidade de autonomia e de comando” (MARCUSE, 1973, p. 30).

Nesse processo, o esclarecimento pautado na razão reflexiva é reduzido a mera razão instrumental ofuscando a dimensão emancipatória e potencializando a razão pragmática pautada na dominação. Adorno e Horkheimer (1985) explicitam que a

sociedade capitalista aprisiona a razão nos moldes da ciência positivista, da racionalidade técnica que se exerce como meio para chegar a um fim funcional. Para Marcuse (1967), a indiferenciação, a subserviência, a ausência de iniciativa em protestar, criticar são sintomas da sociedade heterônoma.

A ascensão dessa razão subjetiva estabelece o declínio do sujeito, pois

[...] relaciona-se essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem auto-explicativos. Concede pouca importância à indagação de se os propósitos como tais são racionais. Se essa razão se relaciona de qualquer modo com os fins, ela tem como certo que estes são também racionais no sentido subjetivo, isto é, de que servem ao interesse do sujeito quanto à autopreservação – seja o indivíduo isolado ou da comunidade de cuja subsistência depende a preservação do indivíduo (HORKHEIMER, 2013, p. 9 - 10).

Max Horkheimer (2013, p. 27) acredita que “quanto mais as ideias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com um significado próprio. A linguagem tornou-se apenas mais um instrumento no gigantesco aparelho de produção da sociedade moderna”. A instrumentalização afasta a possibilidade de autonomia da razão, perde a capacidade da razão se exercer como racional.

A ideia de que um objetivo possa ser racional por si mesmo – fundamentada nas qualidades que se podem discernir dentro dele – sem referência à qualquer espécie de lucro ou vantagem para o sujeito, é inteiramente alheia à razão subjetiva, mesmo quando esta se ergue acima da consideração de valores utilitários imediatos e se dedica a reflexões sobre ordem social como um todo. (HORKHEIMER, 2013, p. 10).

Adorno (1996) sintetiza que na semiformação as pessoas são meros objetos que não se permitem o questionamento sobre a aparência da realidade. Educar é se adequar, “sem que seja necessário desenvolver [...] qualquer elemento que ponha em risco o caráter alienador da semiformação” (ADORNO, 1996, p. 17).

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perderam à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. (ADORNO, 1996, p.19).

Nesse processo, o sujeito é condicionado a uma subordinação e acredita que está tudo bem, constituindo-se a semiformação do sujeito funcional que responde ao que

é demandado. Adorno (1996) afirma que o interior da racionalidade da semiformação delinea um sujeito ativo para a passividade. A semiformação, contrário ao ideal da formação, produz a acomodação (ADORNO, 1971). A semiformação difunde o que se desvincula dos conteúdos de verdade e da relação com o universal. O que acontece é que

a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo da consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. (ADORNO, 1995, p. 9).

A semiformação encontra na indústria cultural a condição ideal para a sua reprodução em larga escala. A indústria cultural é formada por um conjunto de meios de comunicação, de mídias que envolvem o cinema, a televisão, a internet e o rádio. Ela produz a cultura como mercadoria. O produto cultural mercadoria designa não apenas o consumo, mas o modo de ser consumido como também o indivíduo consumidor (ADORNO, 1971). Nesse processo, a mercadoria cultural é fetichada. O fetiche implica na visibilidade da mercadoria e ao mesmo tempo na invisibilidade das relações sociais e dos sujeitos que produziram a mercadoria (REZENDE, 2001). A fragmentação da subjetividade denota uma subjetividade semiformada que realiza uma racionalidade irracional.

A indústria cultural tipifica personagens, padroniza a forma e empobrece o conteúdo. O indivíduo não percebe a semiformação, mas sente-se participante da sociedade, da cultura ao consumir os seus produtos. A verdade difundida na indústria da cultura é falsa, pois oculta as contradições de classe, da divisão do trabalho e trata todos por cima como consumidores.

A instância do lazer, do ócio também é tomado por essa indústria, “divertir-se, significa estar de acordo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 135). A diversão conduz à resignação e em nenhum momento instiga a refletir o todo. Tal diversão, tal fuga da realidade, para Adorno (1971, p. 99) é “um momento de catarse, no qual o indivíduo busca se isolar da realidade, alienando-se, para poder continuar mais tarde aceitando com resignação a exploração do sistema capitalista”.

A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia. O efeito de conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, de um anti-Iluminismo (anti-Aufklärung); nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, a Aufklärung, a dominação técnica progressiva se transforma em engodo da massa, isto é, em meio de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Mas estes constituem, contudo, a condição prévia de uma sociedade democrática, que não se poderia salvar e desabrochar senão através de homens não tutelados. Se a massa é injustamente difamada do alto como tal, é também a própria indústria cultural que a transforma na massa que ela depois despreza e impede de atingir a emancipação para a qual os próprios homens estariam tão maduros quanto as forças produtivas da época o permitiram”. (ADORNO, 1971, p. 294 - 295).

É lógico que a formação sozinha não dá conta de mudar a sociedade.

[...] As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída. (ADORNO, 2010, p. 393).

É necessário a transformação social. Maar (1995, p. 15) explicita que “a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Assim, é necessário uma educação política”. É preciso uma formação cultural que possa resgatar o valor da consciência da humanidade e da emancipação.

É nesse contexto que a indagação sobre a semiformação é importante e é fundamental analisar como a cultura pode mediar a formação, e construir uma sociedade mais crítica, emancipada, autônoma. A formação do sujeito é mediada tanto por determinações objetivas como por subjetivas estabelecidas na relação entre sociedade e cultura. É a partir do processo de formação que podemos transformar as condições objetivas da sociedade. Adorno (1995) protagoniza a educação como um dos mecanismos importantes para a formação que contribui para uma sociedade mais consciente, reflexiva, crítica, autônoma e emancipada, delineando assim a crítica imanente.

Adorno (1995, p. 141–142) afirma que a educação é uma das propostas de formação.

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é, uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda de pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Para Adorno e Horkheimer (1985), o processo de emancipação pode estar na transformação da educação, na desbarbarização, na formação de uma consciência verdadeira, e não na reprodução da dominação. Adorno (1995) introduz a ideia de que a educação tem que se dirigir para a democracia. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto reflexão crítica” (p. 121) sobre o mundo administrado.

Para Adorno (1995), a educação tem que se orientar para a formação do ser autônomo, deve favorecer a resistência e não a adaptação como processo formativo, mesmo diante das (im)possibilidades de transformações. “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (1995, p. 143), mas neste momento de conformismo onipresente, a educação deve fortalecer o aspecto da resistência à barbárie em todos os aspectos. Nesse sentido, há uma relação intrínseca entre educação, formação, cultura, experiência, narração e emancipação.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a formação exige uma teoria crítica da sociedade, exige a crítica da racionalidade instrumental, dos mecanismos de dominação objetivos e/ou subjetivos, o desvelamento do que a realidade oculta, das contradições inerentes à organização do trabalho social e da reificação humana produzida no modo de produção capitalista. Por isso criticar a semiformação e acalantar a ideia de formação significa recuperar a ideia de utopia esquecida na incessante busca pela adaptação e pela autopreservação (ADORNO, 1995).

PROCESSO DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ARTE NA ESCOLA

Sempre foi uma das tarefas essenciais da arte a de suscitar determinada indagação num tempo ainda não maduro para que se recebesse plena resposta. A história de cada forma de arte comporta épocas críticas, onde ela tende a produzir efeitos que só podem ser livremente obtidos em decorrência de modificações do nível técnico, quer dizer, mediante uma nova forma de arte. (BENJAMIN, 1983b, p. 30).

A arte provoca novas possibilidades no âmbito da cultura, da experiência, dos sentidos, do conhecimento e da formação (PEIXOTO, 2003). A Arte pode propiciar ao aluno a ampliação da sensibilidade, da percepção, da imaginação e da reflexão. A arte na escola propicia que o aluno possa conhecer, apreciar, refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas, tanto individual quanto coletiva, de diferentes períodos históricos (BRASIL, 1997).

Nesse capítulo discutimos a relação da arte e mais especialmente do teatro com os processos educacionais. Para isso trazemos a discussão da implantação do ensino do teatro na educação escolar e o debate sobre concepções do teatro.

3.1 - ARTE E TEATRO NA EDUCAÇÃO: AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

Aquele que transforma as palavras em versos transforma-se em poeta; aquele que transforma o barro em estátua transforma-se em escultor; ao transformar as relações sociais e humanas apresentadas em uma cena de teatro, transforma-se em cidadão. (BOAL, 1983).

Berthold (2000, p. 1), afirma que “o teatro é tão velho como a humanidade” e desde a sua origem de tradição greco-romana é reconhecido como manifestação artística capaz de educar para a vida e instruir. No Brasil, dá-se a entender que as primeiras manifestações de práticas teatrais se dão no século XVI, nas composições teatrais escritas pelos padres Jesuítas nas ações de catequização da fé religiosa dos índios. Nesse contexto, tinha um forte teor de instrumento de doutrinação (MAGALDI, 1978). Com a chegada da corte portuguesa no século XIX a arte de representar se desenvolve de forma mais intensa (MAGALDI, 1978). Para essas primeiras manifestações, as expressões

artísticas eram rotineiras, sem vinculação com a construção do conhecimento, ou seja, da liberdade de expressão, livre arbítrio.

No início do século XX, na década de 30, a prática do jogo dramático desenvolvida pela Psicologia e realçada pela Escola Nova é introduzida na escola como recurso didático para o ensino de conteúdos escolares como Português, Geografia e História.

Essa possibilidade de ensino é denominada, no campo acadêmico, como corrente contextualista por utilizar a arte como instrumento de ensino para outras áreas. A possibilidade do teatro trabalhar objetivos amplos, como o estímulo à criatividade, à desinibição, ao desenvolvimento da atenção e concentração faz parte dessa concepção instrumentalista de ensino, que vê na arte um caráter utilitário, acreditando que o ensino das artes deve servir para a formação de valores, atitudes e hábitos (BRASIL, 2000).

Segundo Japiassu (2001):

A partir da década de 50, no Brasil, o campo de pesquisas e discussões a respeito do teatro na educação se amplia através de novas propostas das práticas teatrais. Com a influência de Herbert Read, filósofo inglês que desenvolveu a ideia da educação através da arte, isto é, ver a arte não apenas como um auxílio da educação, mas, reconhecê-la pelo seu processo que possibilita o conhecimento, o teatro começa a ser pensado na educação escolar de uma forma a superar seu uso como ferramenta para alcançar conteúdos extrateatrais. Essa abordagem pedagógica da arte-educação é chamada corrente essencialista ou estética, que acredita na importância da arte em si mesma, como forma de representação simbólica para a comunicação do pensamento e sentimento humanos. Nesse caso, o teatro é um importante meio de comunicação e expressão, sendo reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar e coordenar “as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada” (2001, p. 28).

Nesta perspectiva, a função educacional do teatro fica ligada a sua natureza estética, a sua expressividade no decorrer do processo, com a busca do aprimoramento da sua forma artística.

No que diz respeito a institucionalização das expressões artísticas no âmbito escolar, em 1971 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) que inclui a Educação Artística no currículo como “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida esse conhecimento. A atividade educativa é considerada pelo documento como uma atividade polivalente, exigindo que o professor seja detentor dos saberes como Música, Artes Plásticas e Teatro.

De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em arte. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. Com a polivalência as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo uma outra área (BRASIL, 1998, p. 26 - 7).

Segundo o documento dos PCN de Arte (1998) essa inserção foi considerada uma conquista, pois de certo modo era uma sustentação legal para a prática na escola e indicava a inserção dessa dimensão na educação formal. Nessa perspectiva, o ensino de arte passa a ser concebido como uma linguagem artística de aquisição para a educação.

Por volta das décadas de 1980 e 1990, mais precisamente em 1988, a educação artística recebeu certa ênfase com o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que investigavam dentre alguns temas, o modo de aprender dos artistas. Esse debate também influenciou a realização de discussões sobre o papel da educação artística no âmbito escolar. Nesse contexto, a educação artística propõe uma educação estética que não seja baseado no modelo homogêneo, mas na apreciação de cânones de diversas culturas e do cotidiano (BRASIL, 2000).

Na LDB 9.394/96, o ensino de Arte, institui-se como disciplina obrigatória na educação básica, substituindo a Educação Artística – promulgada pela LDB 5.692/71. A nova LDB tornou obrigatório o Ensino de Arte na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Segundo o documento, essa constituição de componente curricular poderá promover conhecimentos mesmo que esteja vinculado a outros temas transversais podendo ser visto a partir de texto utilizado em sua montagem ou contexto – histórico de quem está atuando. Essa inferência pode ser feita a partir da reflexão que o professor tenha com a turma. Para isso,

a arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais “nobres”. Esse lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26).

O Teatro, bem como as demais expressões artísticas, está presente e garantida por lei. A LDB, lei 9.394/96 refere-se à Educação estética e a obrigatoriedade do ensino de arte nos diversos níveis da educação básica (JAPIASSU, 2001). De acordo com a lei, não há especificamente a palavra teatro, mas sim “ensino de arte”, todavia o Teatro está entre as práticas artísticas mais dinamizadas nas escolas, dividindo com as que porventura também se fazem presente um componente em comum: a falta de preparação dos professores sobre esses assuntos. Segundo Japiassu (2001) a falta de formação dos professores em teatro também compactua para ele ser utilizado como um momento de lazer, entretenimento, esquecendo do real valor formativo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN, 2002, p. 15) “foram constituídos a partir de estudos e discussões que versavam sobre dois aspectos básicos desta área de conhecimento: a natureza e a abrangência da educação de arte e as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente na escola brasileira”. Para os PCNs de Arte (2002), as apreciações artísticas mediam formas diferentes de se perceber, sentir, articular significados e valores estabelecidos na relação entre sujeito e sociedade.

Os PCNs de Arte têm por objetivo estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino e foram lançados inicialmente em fascículos ao longo do ano de 1998. Segundo os PCN de Arte, os professores devem adaptar os parâmetros à realidade de suas escolas e alunos. Os PCN de Arte são categorizados por ciclos na educação básica, ou seja, 1º ciclo (1º e 2º séries), 2º ciclo (3º e 4º séries), 3º ciclo (5º e 6º séries) e 4º ciclo (7º e 8º séries) e os PCN do Ensino Médio.

Para os PCN de Arte do Ensino Fundamental (1998, p. 88), “o teatro é um conhecimento específico, mas pode chegar à escola de maneira espontânea, a partir do momento que se propõe trabalhar como um instrumento metodológico para diversificar a maneira que tem de ensinar algum conteúdo operando de modo coletivo”; de maneira que esse ensino possa intensificar as relações dos indivíduos, tanto no mundo interior quanto exterior.

Ensinar teatro na escola é preparar os alunos para interagir com o mundo, perceber a sociedade e outras culturas (BRASIL, 2000). Koudela (1990) orienta que a espontaneidade é orientada no sentido de encaminhar o que será feito, desde a parte estética até a apresentação. Além disso, espera-se que ele seja capaz de realizar a

- Observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro. As produções e as concepções estéticas.
- Compreensão, apreciação e análise das diferentes manifestações dramatizadas da região.
- Reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.).
- Identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas.
- Pesquisa e leitura de textos dramáticos e de fatos da história do teatro.
- Pesquisa e frequência junto aos grupos de teatro, de manifestação popular e aos espetáculos em sua região.
- Pesquisa e frequência às fontes de informações, documentação e comunicação presentes em sua região (livros, revistas, vídeos, filmes, fotografias ou qualquer outro tipo de registro em teatro).
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada. (BRASIL, 2000, p. 88).

Os PCNs Arte da Educação Infantil discutem as possibilidades de trabalhar a arte com as crianças para que elas comecem a desenvolver habilidades motoras e cognitivas (BRASIL, 1998a). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a participação das artes é de extrema importância na vida do ser humano por propiciar experiências e permitir ao aluno desenvolver uma ampliação sobre o domínio das linguagens e conseqüentemente enquanto arte, com isso, a arte tende a ser para que elas:

- I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão; gestual, verbal, plástica, dramática e musical. IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (art. 9º, grifo meu).

Os PCNs de Arte do Ensino Fundamental que se refere a 1ª e a 8ª séries tem um papel importante da arte para a vida do indivíduo. Dessa forma, a arte permite uma aproximação entre os indivíduos, mesmo que as culturas sejam distintas, favorecendo a

percepção das semelhanças e diferenças entre as culturas, expressas em produtos artísticos e concepções estéticas em diferentes planos estéticos (BRASIL, 1998b). Acreditando nisso, o documento propõe que a escola tenha a função de compartilhar os conhecimentos e que a disciplina de Arte medie o processo humanizador, cultural e histórico, potencialize a criação singular da imaginação humana.

Os PCNs acreditam que a arte para os sujeitos propõe um resgate da experiência como resultado das atividades envolvidas em sua vida inteira, sendo essa permissão a continuidade da tradição e dela própria. A aprendizagem artística envolve, portanto, diferentes tipos de conhecimentos, mesmo que isso venha gerar significações e exercícios do aluno, para que possibilite nele a percepção como agente das transformações (BRASIL, 1998b).

Os PCNs de Arte do Ensino Médio (2000) indicam a importância dos alunos se apropriarem de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciações artísticas que são fundamentais para a formação social do cidadão. Segundo o documento, a inserção da Arte como disciplina obrigatória contribui para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos alunos, associando o exercício da cidadania, das diversas práticas e conhecimentos humanos, possibilitando assim apreciações em diversas linguagens artísticas.

Para o documento, a partir da obrigatoriedade da Arte, há o tencionamento do fortalecimento da sabedoria enquanto disciplina escolar, no intuito de ajudar as práticas pedagógicas, expondo então o sentido do ensino e aprendizagem das linguagens artísticas, permeando a teoria com a prática e desenvolvendo os conhecimentos dos indivíduos (BRASIL, 1998).

Foi nesse contexto [com a adoção da Lei nº 5.692/71] que o ensino de arte entrou em cena oficialmente na educação brasileira, com o advento da Educação Artística para o ensino de 1º e 2º graus e do curso de Licenciatura em Educação Artística para o ensino superior, nos formatos de duração curta e plena [...] Isso se deu quer pela concepção pedagógica equivocada - a de fusão polivalente das linguagens artísticas, "conceito" que tentava abrigar um ensino pretensamente "interdisciplinar" das artes cênicas, plásticas, música e desenho, ministrado por um mesmo professor, da 1ª a 8ª série do 1º grau - , quer pela inadequação física das escolas ou então pela necessidade que se impôs quanto à improvisação de professores, provenientes das demais disciplinas, para preencher as lacunas criadas pela nova atividade escolar, já que não havia professor qualificado para tal. Formou-se, assim, uma verdadeira confusão que passava pela questão da competência profissional, do enfoque teórico-metodológico, das técnicas e materiais didáticos, como pelo próprio preconceito dos professores das outras disciplinas quanto à

incompreensão da arte como forma de conhecimento, o que infelizmente perdura até hoje. (RIBEIRO, 2009, p. 89).

Embora o ensino da Arte ainda envolva muitas polêmicas, problemas de aceitação nas escolas Cavassin (2008) afirma que a arte é uma forma de conhecimento que envolve a história, a vida e a sociedade, sendo efetiva na educação formal.

Para os PCNs - 1998, considera-se que a Arte é uma linguagem que envolve a música, as artes visuais, a dança, o teatro e as artes audiovisuais. Dessa forma, ela permite ao indivíduo realizar produções individuais e/ ou coletivas que possibilitem a análise, a reflexão e compreensão das manifestações socioculturais e históricas. Ela não instiga a dicotomia entre teoria e prática, pensar e agir (BRASIL, 1998).

Segundo o documento, há uma perspectiva de ensino do teatro que busca não perder a historicidade para a velocidade da informação que impossibilita o sujeito ter referências. Essa proposta educativa fundamenta o desenvolvimento de habilidades e comportamentos inseridos numa arte-educação contextualizada (BRASIL, 1998) que contribua para outras formas de apreender a realidade.

No Âmbito dos cursos de graduação em teatro, pode-se afirmar que o Teatro foi aprovado oficialmente para Curso Superior a partir da Lei 9.131 em 24/11/1995, assim como as outras habilidades artísticas (Dança, Música e Design), ao ser reformulada para o art. 9º, inciso 2º, alínea “c”, da então LDB 4.024/61, e que conferida pela Câmara de Educação Superior Nacional de Educação a competência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design (DCN, 2003).

As DCN 9.131 dos cursos de graduação em Teatro orientam para o desenvolvimento de competências e habilidades para o conhecimento da linguagem teatral, da história do teatro, da dramaturgia, da literatura dramática bem como para o domínio dos códigos da encenação, interpretação, criação do espetáculo teatral incluindo a composição dos seus elementos visuais (BRASIL, 2004). O Ensino do Teatro propõe que se trabalhe a comunicação humana em suas diferentes formas de expressão, seja quaisquer quer for. Segundo as DCN 9.131, não precisa ser graduado apenas em Teatro para ensinar no âmbito formal ou não formal, mas precisa ter os requisitos básicos das competências e habilidades ligadas a essa arte cênica. No entanto há a lei nº 9.394/94 das licenciaturas que prevê a obrigatoriedade das Artes nas escolas, oportunizando assim um ensino voltado para a formação humana.

As diretrizes não são exclusivamente para professores formados em arte, mas envolve indicações para os professores em geral:

[...] capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas, inclusive como elemento de valorização humana e da autoestima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais. (BRASIL, 2004, p. 2).

As DCN 9.131 explicitam no art. 12, que “os cursos de graduação em Teatro para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas a essa modalidade de oferta” (BRASIL, 2004, p. 3) para se ter habilitação.

Com relação as perspectivas de ensino, Koudela (1990) afirma que é possível que a escola com a necessidade de desenvolver nos alunos as habilidades sem perceber dificulte a ação espontânea.

Ação espontânea não equivale simplesmente a ação livre. O processo de deixar fazer na visão espontaneísta de ensino ainda não define ação espontânea. [...]. Ao trabalhar com a associação de idéias (estória) o jogo de improvisação permanece ainda no plano cerebral. A ação espontânea exige uma interação entre os níveis físico, emocional e cerebral. (KOUDELA 1990, p. 51).

Para Soares (2009, p. 41):

ao se instaurar a partir de criação de uma realidade cênica, a experiência teatral, aqui entendida como experiência estética, transporta o olhar [e outras formas perceptivas] para uma nova dimensão, diferente da habitual, o que lhe permite romper com uma visão pré-determinada e estabelecida da realidade. Neste momento de deslocamento do olhar [...], o aluno passa a ver o mundo e a si próprio como outros olhos, ampliando seu campo de experimentação criativa da realidade.

Segundo Barbosa (1982, p. 22) “o teatro não pode ser desligado da História e nem do contexto civilizatório em que se integra”, existe a dimensão transcendente e a que singulariza a expressão. O que a arte na escola deve pretender 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, 2005, p. 32).

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, 2005, p. 32).

O ensino do teatro pode oferecer lugar para espontaneidade. Nesse sentido, propiciar o ver, o apreciar, o comentar, o fazer e a crítica dos alunos, é fundamental. Blot (1982) ressalta que existem formas diferentes de desenvolver o ensino do teatro no ambiente escolar e que esse processo intenta contribuir ativamente com a formação dos indivíduos para uma possível humanização. Assim, Ferreira (1982) acredita que

respeitando o crescimento do aluno, pode-se pensar num aprofundamento dos jogos dramáticos e a montagem de peças teatrais em que a participação do aluno seja uma constante, da redação dos textos à encenação. Uma possibilidade é o próprio teatro como objeto de estudo, a sua importância no desenvolvimento da história do homem. (FERREIRA, 1982, p. 82).

Para Marocco (2015), a criação possibilita viver outras ideias em conjunto. Portanto,

aprendemos ao mesmo tempo fazer parte de um coletivo, e sermos indivíduos autônomos, a entender que o risco é fundamental no processo de criação, ao mesmo tempo que temos que saber organizar o efêmero. Experimentamos o desafio e a frustração, encarando-os como companheiros desta aventura e ao mesmo tempo obstáculos importantes e necessários para transcendermos. Passamos, a cada novo trabalho, pela dura prova do trabalho coletivo, onde todos opinam, e da dificuldade que é achar um denominador comum num grupo grande, porque a resposta tem de ser de todos, e de como é prazeroso no final, fazer um trabalho que é de cada um. Comprovamos pela prática a importância de desenvolver um processo em equipe, e que isso é visível no resultado e na formação de cada um de nós como criadores e cidadãos (MAROCCO, 2015, p. 77).

De acordo com Reverbel (1997), o Teatro como expressão de arte performática envolve tanto a expressão corporal quanto facial que se caracteriza como expressão criativa, imaginária e libertária.

Brecht (1978, p. 127) concebe o teatro como “recinto de diversão, único tratamento possível desde que o enquadremos numa estética, e analisemos, pois, qual a forma de diversão que mais nos agrada”.

Então para Brecht, a princípio, o teatro terá como cunho específico utilizá-lo não apenas como forma de interpretar o mundo, mas como um meio capaz de mudar. É notório que as técnicas do teatro quando levadas a sala de aula consistem e tendam na

aplicação da comunicação do conhecimento. A priori o que subjaz a essas tentativas era a prática coletiva da arte, com uma função instrutiva a certas ideias morais e políticas. Sendo assim, “o teatro precisa poder continuar a ser algo absolutamente supérfluo, o que significa, evidentemente, que vivemos para o supérfluo. E a causa dos divertimentos é, dentre todas a que menos necessita de ser advogada” (BRECHT, 1978, p.128).

Na rede pública, não é difícil constatar que o gerenciamento autoritário das unidades de ensino, a carência de espaços adequados para o trabalho com as artes, a superlotação das classes, as instalações escolares precárias e os baixos salários pagos aos trabalhadores da educação têm afugentado a competência profissional (isso não só com relação ao ensino das artes). Contudo, por outro lado, as pressões sociais e políticas da economia de mercado em processo de globalização e automação crescentes passaram a exigir a formação multilateral do educando, sinalizando a valorização do teatro e das artes na escolarização dos sujeitos. (JAPIASSU, 2001, p. 53).

Segundo Japiassu (2001), a importância da dinâmica da sociedade gera uma necessidade de diversificação e maturação das metodologias de ensino, mas, que isso dependerá de como elas estão ou serão elaboradas. De acordo com o autor, o teatro precisa de um cuidado no que se refere ao contexto da reprodução e à negligência no fazer porque isso pode influenciar em um teatro contextual ou instrumental.

Para Barbosa (1982, p. 21), o teatro é [...] “uma experiência das últimas vanguardas e desagregou-se em múltiplas direções [...] a redefinição do teatro está, pois, na ordem do dia”. Então, o teatro parece estar presente em todas as sociedades e tempos históricos, tanto como entretenimento como quanto como instrumento de educação. Apesar dessa diversidade de origem e tradição, o teatro possui um lugar privilegiado na sociedade como a arte que fala da existência humana. Com isso, Brecht, aponta que, “a razão desse desacerto é o fato de a nossa posição em relação ao objeto reproduzido ser diversa daquela dos que nos antecederam” (BRECHT, 2005, p.132), por isso é preciso que o teatro tem que ser pensado como ele será abordado no ambiente social.

Para Magaldi (1978, p. 15), o teatro atualmente alcançou uma vitalidade surpreendente e que talvez seja [...] “a arte brasileira mais participante. Enquanto outros gêneros ainda persistem no cultivo de problemas formalistas, grande parte do teatro se debruça sobre a nossa realidade [...] sem abdicar dos pressupostos estéticos”. Para Japiassu (2007, p. 20):

[...] quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação. Dessa lei resulta a necessidade pedagógica de ampliar a experiência cultural da criança, quando se pretende, de fato, fornecer ao educando uma base suficientemente sólida para que ele venha a desenvolver amplamente sua criatividade (JAPIASSU, 2007, p. 20).

Koudela (2006, p. 18) afirma que “o objetivo é a livre expressão da imaginação criativa” para se trabalhar com o teatro. Mas o teatro pode ou não levar o espectador a novas possibilidades e sensações. “O teatro brasileiro contemporâneo, em suas diversas formas e linguagens, vive sob a égide da chamada modernidade, que instaura novas configurações, realocando as fronteiras e as percepções do fenômeno teatral” (TELLES, 2006, p. 56).

De acordo com Reverbel, no ensino do teatro

as expressões limitadas, como “gosto” e “não gosto”, isto é, os julgamentos sumários, perdem o sentido; os alunos analisam os trabalhos dos companheiros com maior propriedade, explicando os ‘porquês’. Na medida que se cria o hábito de se criticar, os alunos se exprimem cada vez mais espontaneamente (1997, p. 30).

Ao longo das últimas décadas, diferentes justificativas fundamentaram a inserção das artes e do Teatro no ambiente educativo. Dessa forma, Boal (1991), notoriamente afirma que a perspectiva pedagógica e teatral libertadora condiciona a uma práxis artística de forma coletiva e participativa e que é fundamental para a humanização e a liberdade de expressão. Boal (1991, p. 138) considera “o Teatro como linguagem, apto para ser utilizado por qualquer pessoa, tenha ou não atitudes artísticas”. Essa possibilidade de transformação dos indivíduos parte também de cada um, uma vez que a experiência vivida por eles pode ser um processo significativo para a sociedade.

“[...] A obra de arte não retrata a sociedade como é, não a cópia: recria mostrando suas entranhas [...]” (BOAL, 2009, p. 109). O teatro parece ser a busca de algo, a ânsia de representar um mundo sobre o próprio mundo que é dado. Segundo Boal (1983, p. 27) “a arte recria o princípio criador das coisas criadas”.

Uma obra de arte precisa provocar rupturas nas regras fixas da sociedade para, que assim, permita que o espectador possa ter experiência estética transformadora. A arte para os autores da teoria crítica também segue essa ideia.

Para Adorno, em contrapartida, a filosofia tem a tarefa de conhecer o que não é mais, ou seja, de descobrir por que foram vedadas as possibilidades segundo as quais seria possível instituir uma vida melhor aqui e agora, respondendo por que a humanidade, como se lê no começo da Dialética do Esclarecimento, “em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (DUARTE, 2004, p. 140).

Nesse sentido, a arte tende a ser autônoma. Quando a arte não se afasta da realidade, trazendo consigo uma leitura singular, ela tende a formar um sujeito passivo, que não reflete a sociedade.

Que as obras de arte, como mônadas sem janelas, representem o que elas próprias não são, só pode compreender pelo fato de que a sua dinâmica própria, a sua historicidade imanente enquanto dialética da natureza e do domínio da natureza não é a da mesma essência que a dialética exterior, mas se lhe assemelha em si, sem imitar (ADORNO, 1970, p. 16).

Para Boal (2009, p. 141), a arte é “uma das principais funções para revelar, tornar sensíveis e conscientes esses rituais teatrais cotidianos, espetáculos que nos passam despercebidos, embora sejam formas potentes de dominação”. A objetivação da obra intenta tanto na participação no mundo das coisas quanto na reação a ela distinguir-se do mundo empírico, tendo autonomia. A arte proporciona ao sujeito, um momento de busca reflexiva e que o permite revelar possibilidades de leituras distintas.

O núcleo desta experiência reside na compreensão do presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas (ADORNO, 1995, p. 12-13).

ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ABORDAM O ENSINO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Fizemos uma pesquisa do Estado do Conhecimento caracterizada por ser de cunho bibliográfico e por estudar a produção de um determinado tema por um período e em uma fonte. Inicialmente realizamos uma busca no site da CAPES, na Plataforma Sucupira, para levantarmos quais os Programas de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado na área de conhecimento “Arte” em Universidades Públicas Brasileiras por ser o teatro considerado uma sub área de artes.

Posteriormente, recortamos dos Programas em “Artes” os que tinham sub área em “Artes Cênicas”. A busca teve como corte final do período o ano de 2016, por se tratar do início da pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. Encontramos 31 Programas de Mestrado na área “Artes” em Universidades Públicas e 28 Programas que oferecem Mestrado e Doutorado em “Artes”. De 28 Programas de Mestrado e Doutorado em “Artes, recortamos 6 Programas de Mestrado e Doutorado na sub área de conhecimento “Artes Cênicas” que são denominados como “Artes Cênicas”, “Artes da Cena” e/ou “Teatro”. São eles: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Esses Programas possuem períodos de existência diferentes como também abrangem 3 regiões brasileiras conforme segue a tabela:

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS	DATA INÍCIO DO MESTRADO	DATA INÍCIO DO DOUTORADO	REGIÃO BRASILEIRA
UFBA	01/01/1997	01/01/1997	NORDESTE
USP	01/01/2006	01/01/2006	SUDESTE
UNIRIO	01/01/1991	01/01/2000	SUDESTE
UNICAMP	01/01/2011	01/01/2011	SUDESTE
UDESC	01/01/2002	01/01/2009	SUL

Como esses 6 programas envolviam 3 regiões, escolhemos um Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado de Universidade Pública por região que fosse mais antigo.

Observamos então que os Programas de Pós-Graduação da UFBA - Nordeste, UNIRIO - Sudeste e UDESC – Sul eram os mais antigos, porém, o Programa da UNIRIO não disponibilizava os trabalhos acadêmicos, dissertação/tese *on line*, o que dificultava a pesquisa, por isso esse Programa foi excluído. Escolhemos então, o segundo Programa mais antigo da região Sudeste: Programa de Pós-Graduação da USP.

As linhas de pesquisa dos respectivos Programas de Pós-Graduação são: USP - Área de Concentração em “Teoria e Prática do Teatro”, com as linhas de pesquisa “História do Teatro” e “Texto e Cena”, e Área de Concentração “Pedagogia do Teatro”, com as linhas “Formação do Artista Teatral” e “Teatro e Educação”. UFBA – com Área de Concentração em “Artes Cênicas” e as linhas de pesquisas “Dramaturgia, História e Recepção”, “Matrizes Estéticas na Cena Contemporânea”, “Poéticas e Processos de Encenação”, “Somática Performance e Novas Mídias” e “Processos Educacionais em Artes Cênicas”, e UDESC, com Área de Concentração “Teoria e Práticas do Teatro”, com as linhas de pesquisa “Pedagogia do Teatro”, “Teatro, Sociedade e Criação Cênica” e “Linguagens Cênicas e Subjetividade”. Conforme segue a tabela:

Programa de Pós-Graduação	Área de Concentração	Linha de Pesquisa	Quantidade
Programa de Pós-Graduação da USP em Artes Cênicas (12)	Teoria e Prática do Teatro (1)	História do Teatro	-
		Texto e Cena	02
	Pedagogia do Teatro (10)	Formação do Artista Teatral	02
		Teatro e Educação	

Programa de Pós-Graduação da UDESC em Teatro (10)	Teorias e Práticas do Teatro	Teatro, Sociedade e Criação Cênica	06
		Linguagens, Cênicas, Corpo e Subjetividade	-
Programa de Pós-Graduação da UFBA em Artes Cênicas (09)	Artes Cênicas	Dramaturgia, História e Recepção;	06
		Matrizes Estéticas na Cena Contemporânea;	-
		Poéticas e Processos de Encenação;	
		Somática Performance e Novas Mídias;	
		Processos Educacionais em Artes Cênicas.	

Fonte: Dados da pesquisa (Elaborado pelo autor).

Dos 31 trabalhos analisados, foram identificados apenas 15 trabalhos com as respectivas linhas de pesquisa. Os demais 16 trabalhos analisados não tinham denominação de quais eram as linhas de pesquisa, impossibilitando assim a identificação total das linhas de pesquisas dos trabalhos acadêmicos. Nesse sentido, é importante destacar que a coleta dessa informação ficou prejudicada e que é importante que os programas prestem mais atenção a essa questão, já que ela pode ser reveladora sobre que área e linha tem mais predominância dessa temática como parte de seus estudos. A Área de Concentração do Programa da USP que mais teve trabalho publicado foi a Pedagogia do Teatro.

As palavras chaves para a busca dos trabalhos nos 3 Programas foram: “Ensino de Teatro na Educação Formal” e suas derivações, “Ensino”, “Educação Infantil”, “Ensino Fundamental”, “Ensino Médio”; “Sala de aula”, “Teatro”, “Artes Cênicas”, “Educação”, “Formação” e “Performance”.

Para categorizar e analisar os trabalhos elaboramos uma planilha dividida em seis partes interrelacionadas: Identificação da dissertação/tese: título do trabalho, palavras-chave; resumo ano da defesa; programa; área de concentração; linha de pesquisa; autor; região, estado e instituição que as dissertações/teses foram produzidas; Delineamento do tema; Aspectos epistemológicos/teóricos; Aspectos metodológicos da

pesquisa: abordagem da pesquisa, tipo de pesquisa, instrumento de coleta de dados; Ensino do teatro e Apropriação da Teoria Crítica

I – Elementos introdutórios dos trabalhos

Encontramos 207 trabalhos defendidos na UFBA, 09 trabalhos discutiam a temática, sendo 07 dissertações e 02 teses. Dos 164 trabalhos defendidos na UDESC, 10 discutiam o Ensino de Teatro, 09 dissertações e 01 tese e dos 120 trabalhos defendidos na USP, 12 debatiam o tema, sendo 10 dissertações e 02 teses. Assim, nos Programas de Pós-Graduação em Artes Cênicas da USP, Artes Cênicas da UFBA e de Teatro da UDESC foram encontrados 31 trabalhos acadêmicos que abordavam o Ensino do Teatro na Educação Escolar, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 – Total dos trabalhos acadêmicos que abordaram o Ensino do Teatro na Educação Escolar de 2004 a 2016.

TRABALHOS ACADÊMICOS	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
USP	10	02	12
UDESC	09	01	10
UFBA	07	02	09
Total			31

As produções encontradas com a temática se iniciam no ano de 2004, embora tenha um Programa que teve início em 1991, na UNIRIO. O Programa da USP foi o que mais enfocou o tema “Ensino de Teatro na Educação Escolar”, com 12 trabalhos acadêmicos, sendo 10 dissertações e 2 teses. Em seguida com 10 trabalhos acadêmicos cada, o Programa da UDESC e o da UFBA com 09, sendo o primeiro respectivamente com 9 dissertações e 1 tese, e o segundo com 7 dissertações e 2 teses. Observamos que esse tema é mais pesquisado pelas dissertações do que pelas teses.

Os 31 trabalhos estão assim distribuídos por ano:

ANO DA PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE DA DISSERTAÇÃO/TESE
--------------------------	---------------------------------------

2004	01
2005	01
2007	03
2008	09
2009	02
2010	02
2011	03
2012	01
2013	05
2015	02
2016	02
Total	31

Em 2008 foi o ano que mais teve trabalho acadêmico defendido sobre o “Ensino do Teatro na Educação Escolar”. Em seguida vem o ano de 2013 com 5 trabalhos, logo após os anos de 2007 e 2011, com 3 trabalhos em cada ano. Com 2 trabalhos, foram os anos de 2009, 2010, 2015 e 2016, com apenas 1 trabalho, os anos de 2004, 2005 e 2012. Nos anos de 2006 e 2013 não tiveram nenhum trabalho que abordassem essa temática.

2 – TEMAS DOS TRABALHOS

2. TEMÁTICA	QUANTIDADE
Está claramente explicitado	21
Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada	10
Total	31

2.1 TEMÁTICA DA PESQUISA	QUANTIDADE
Práticas Pedagógicas	11
Matrizes Teóricas	09
Formação de Professores	04
Processos Criativos	04

Avaliação	01
Currículo	01
Relação Escola-Comunidade	01
<hr/>	
Total	31

A temática “Práticas Pedagógicas” foi identificada em 11 trabalhos e envolve discussões sobre ações metodológicas e práticas teatrais dos autores dos trabalhos e de experiências consideradas importantes para serem levadas para sala de aula. Essas práticas são desenvolvidas como processo de ensino e aprendizagem formais que são constituídos nos ditames da educação. No geral as ações buscam um ensino que prioriza e otimiza o aprendizado da sociabilidade no que tange às relações humanas e sociais e o desenvolvimento intelectual, corporal, sensitivo para quem ou para além dos processos de ensino e aprendizagem da escola (CATALAN, 2007). Os procedimentos pedagógicos são considerados propostas de ensino e experimentação, propostas metodológicas baseadas em experiências, teorias teatrais e no fazer educacional que influenciam as relações sociais dos alunos (PEREIRA, 2015).

Um trabalho defende as estratégias políticas para trabalhar as categorias produzidas no estudo da performance para o apoderamento dos estudantes das classes subalternas. Busca-se a realização da escrita performática onde se mesclam a forma do ensaio, a auto biografia e a revisão bibliográfica questionando a sociedade patriarcal (ROSA, 2008). Alguns trabalhos realçam a importância dos jogos nas práticas teatrais para uma concepção democrática (FELIPE, 2010; MOTA, 2016). A prática emancipatória é considerada aquela que leve em conta o trabalho coletivo, a consciência do processo de criação, a importância do pensar, o papel criativo do espectador dentro do fenômeno cênico e do pensamento crítico frente ao que é produzido (SANTIAGO, 2008; SOLER, 2008).

A estratégia de ensino de valorizar o teatro nos palcos da escola no sentido de instigar os processos de ensino e aprendizagem do teatro e o saudável desenvolvimento dos alunos, a reflexão sobre a sociedade e a participação na escola e na sociedade (JUNIOR, 2008). Foram estudadas as práticas pedagógicas e suas relações com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (ANDRADE, 2006), como também observadas as ações pedagógicas ligadas ao ensino do teatro que não estavam explícitas no currículo (FRANCESCHI, 2008).

O último trabalho debate dois modelos de ensino do Teatro, o Conservatório e a Universidade no sentido de levantar subsídios didáticos-pedagógicos sobre o aprendizado de direção/encenador teatral. Essa pesquisa contribuiu para a prática, estabelecendo uma base conceitual e realiza a discussão, contextualizando historicamente práticas de aprendizagem, sendo uma delas a de diretor teatral (SANTOS, 2008).

A temática “Matrizes Teóricas” foi discutida em 9 trabalhos que ressaltam a importância de algum enfoque teórico para o ensino do teatro. É importante ressaltar que a experiência dos autores, como diretor, ator, professor, etc, dos trabalhos pesquisados foram levadas em conta no debate das matrizes teóricas, no debate com outras vertentes teóricas, ou seja, a prática dos autores aparece com o status de teoria. É importante ressaltar que os enfoques foram bastante diferenciados, até no que tem como base a teoria do Drama. No entanto, encontramos certa similaridade em alguns trabalhos do diálogo com a vertente denominada “Pós-modernidade” e Pós-estruturalismo.

O primeiro trabalho abordou três experiências pedagógicas diferentes do dramaturgo Luís Alberto de Abreu nos grupos específicos da “Companhia de Dramaturgos”, da “Companhia Livre” e do “Grupo de Narradores”. Eram considerados o conteúdo, encaminhamentos e atitudes pedagógicas e o trabalho concluiu que a postura pedagógica, a escolha de conteúdos e o interesse, estão diretamente vinculados a inquietação do artista pedagogo (FAHRER, 2011).

Um segundo trabalho explora a experiência e a memória no contexto do Drama, a partir de Jean Pierre Ryngaert e Cecilly O’neill. “As possibilidades de experiência são investigadas a partir do envolvimento do aluno com atividade e também a partir das ressonâncias entre os contextos ficcional e real” (SIMÕES, 2013, p. 8). Processos do Drama como a atuação do aluno na exploração sensorial dos materiais introduzidos pelo professor para a construção da narrativa dramática, o recurso da imagem associado ao contexto ficcional como pré-texto e a ambientação cênica, os estímulos compostos e a intervenção do professor com o objetivo de nutrir o processo de atuação e criação dos papéis ficcionais, foram levados em conta (SIMÕES, 2013).

A abordagem de Henry Giroux que defende a educação como processo que constitui a subjetividade do educando e a reflexão da experiência pedagógica como sendo capaz de dar autonomia e valorizar a diversidade, foi discutida. O procedimento criativo e as narrativas teatrais a partir de brincadeiras e jogos foram trabalhados para

investigar a emissão vocal e as sonoridades. A compreensão da voz é pesquisada pela poética e pelos princípios da musicalidade como portadoras dos sentidos atribuídos as palavras. “O significado é resultante da conotação própria da palavra e do modo como os elementos sonoros estão organizados na vocalização” (GUERRA, 2010, p. 8). Esse trabalho reconhece está relacionado à Teoria Educacional Pós-crítica, também denominada Pós-estruturalista ou Pós-modernista que desconstrói a noção do conhecimento como um conjunto de conteúdos universais e propõe a compreensão do caráter local e específico do conhecimento (GUERRA, 2010).

Discutindo a temática “Matrizes Teóricas” esteve a teoria intercultural de Paulo Freire que envolve a interculturalidade, o diálogo e os princípios dialógicos. Essa matriz teórica considera importante para o processo educativo o contexto e a educação intercultural da América Latina, a experiência realizada e as vivências para gerar questionamentos e elaborar novas narrativas (BENZA, 2012).

A concepção de Boal, que indica a importância de jogos, técnicas, estética, conceitos sistematizados, metodologias e experiências, foi discutida a fim de refletir sobre atitudes preconceituosas e discriminatórias e sobre a relação com as questões sociais, no sentido de ressaltar a correlação do processo educacional com a sociedade (JESUS, 2013).

Outro trabalho enfatizou a estética da recepção, especialmente o conceito de horizonte de expectativa desenvolvido por Hans Robert Jauss. Afirma-se a partir dos principais eixos da montagem e das características dos aspectos da encenação, que existe impacto diferente do público e do encenador do espetáculo (ROSSETO, 2007).

A Teoria Japonesa da Espacialidade MA de Takau Kusuno (teoria que explora a íntima relação entre espaço e tempo) compartilhada com a Teoria Corpomídia e a Teoria do Corpo Sem Órgão, dialogando com os autores Rudolf Laban, Michiko Okano, Patrícia Stokoe, Eugênio Barba, Takao Kusuno, Antonin Artaud, Hideki Matsuka, Akira Kasai, Ko, Murobushi, Gilles Deleuze, Felix Gattari, Helena Katz, Christine Greiner, Cassino Quilice foram debatidos para estudar o corpo cênico em sala de aula, espaço pessoal, parcial, total, social e cênico, e as criações artísticas (NORONHA, 2009).

O penúltimo trabalho aborda a metodologia de Viola Spolin explicitada no livro “Improvisação para o Teatro”, com o objetivo de realizar a reflexão crítica sobre os processos de indistinção estética na Pós-modernidade. Esse debate foi realizado a partir de dois pilares, os jogos e a improvisação teatral e toma a pós-modernidade como

condição histórica e cultural (SOUZA, 2005). O último trabalho da temática “Matrizes Teóricas” discute a caracterização visual dos espetáculos com foco na maquiagem cênica levando em conta a construção da cena e o personagem teatral a partir da Teoria Fisiognômica (SILVA, 2008).

No que diz respeito à temática “Formação de Professores”, foram encontrados 4 trabalhos. Um trabalho discute a contribuição da *Commedia dell'arte* para a formação dos professores, a partir da investigação de personagens tipos da comédia na tentativa de explorar e expandir o repertório corporal e expressivo dos professores da Rede de Educação Infantil do Município de Florianópolis (PEREIRA, 2011), no sentido de levar em conta a ampliação do capital cultural da criança. Outro trabalho debatia as experiências dos professores na mediação do drama. O *teacher in role* e o professor personagem eram trabalhados para que outros professores trouxessem situações, discurso e atitudes que desafiassem o ponto de vista dos alunos e houvesse a interrelação entre o papel do professor e o de ator na proposta de ensino aprendizagem (VIDOR, 2008).

A discussão dessa temática também envolveu as experiências de docentes e a importância das práticas vocais como forma lúdica na formação dos discentes de licenciatura e bacharelado em teatro. Foi abordada a vocalidade originada na unidade psicofísica do sujeito, no meio social e os aspectos da musicalidade presente no jogo. (PEREIRA, 2012). O quarto trabalho discute a formação do artista cênico para instituições superiores trabalhando com a noção de presença no sentido de constituir um eixo de trabalho em situações de ensino-aprendizagem que embasem a investigação em artes. Foi realizado uma oficina com três áreas de problematização, sendo elas, a atuação psicofísica, a escrita cênica compartilhada e a emancipação do artista teatral (CALADO, 2012).

Observou-se que esses trabalhos investigavam estratégias, metodologias para que o professor desenvolva em si o repertório corporal, práticas vocais, que crie situações de conflitos em sala de aula, trabalhe a noção de presença e que viva papéis diferenciados, para propiciar a ampliação do capital cultural da criança e um melhor ensino. Assim, os estudos dessa temática priorizaram a formação do professor já em atuação. Nenhum trabalho problematizou a formação dada pela universidade.

Os 4 trabalhos que abordavam a temática “Processos Criativos” debatiam conceitos do processo de criação que contribuíam para a construção cênica

(CAREZZATO, 2008). Um trabalho apresentou como proposta de criação, relatos e análise crítica da experiência que aconteceu em uma escola de São Paulo. Esse estudo propunha o desenvolvimento dos processos de criação como prática relevante da Pedagogia do Teatro, partindo das investigações de encenações modelares criadas por grupos de alunos (GIANINI, 2009). Outro trabalho debateu os processos criativos e a criatividade a partir da ação pedagógica com bonecos de luva. Os processos criativos tinham como objetivo facilitar o diálogo entre sujeito e o fazer artístico vislumbrando a educação enquanto movimento. Afirma-se que o movimento da educação do teatro leve em conta o interior (reflexão e metabolização das informações) e o exterior, o outro social (alunos, pais, professores, pesquisadores, etc). O boneco de luva foi tomado como base para reflexão da relação ensino aprendizagem dos aprendizes da Escola Pública e dos educadores do Centro Cultural para Infância Paulo Tonucci (SILVA, 2004). O último trabalho abordou os processos de criação no sentido de contribuir para a discussão e para a ressignificação para à práxis da experiência (COSTA, 2013).

Os trabalhos consideram que os processos criativos são muito importantes para o ensino do teatro, pois além de eles constituírem uma temática, também estiveram presentes em outras temáticas e nos enfoques teóricos.

Dos 32 trabalhos encontrados, apenas 1 trabalho abordou o tema “Avaliação”, analisando a prática da avaliação escolar no processo de aprendizagem dos alunos nas aulas de teatro, a partir da experiência pessoal do pesquisador como professor, realizada no Ensino Básico Formal. A pesquisa discute a avaliação da aprendizagem escolar a partir de componentes avaliativos que envolvem o ensino aprendizagem, o educador e o educando, analisando questões sobre prova e erro (SILVA, 2015). Esse trabalho propõe a prática da avaliação processual e não apenas a avaliação no momento da prova.

A temática “Currículo” também só foi encontrada em 1 trabalho que abordava a relação comunidade–escola no ensino do teatro nas escolas de nível médio da Rede Estadual de Ensino da cidade de Salvador. A pesquisa objetivou perceber como a LDB nº 9.394/96 que obriga a disciplina Artes na educação escolar era executada, ou seja, como era a inserção das especificidades das linguagens artísticas na estrutura e no funcionamento do ensino básico (ANDRADE, 2013). Essa questão da aplicabilidade e da criatividade com relação ao que está padronizado na legislação aparece na temática “Currículo” e dois trabalhos na temática “Práticas pedagógicas” significando que houve

nos trabalhos a preocupação sobre como os professores estão lendo as leis e se eles estão indo além do que está posto para a melhoria do ensino.

O tema “Relação comunidade–escola” discutia um tipo de teatro que pudesse contribuir para o pleno exercício da cidadania, que colaborasse para a conscientização e mobilização do coletivo escola–comunidade. A afirmativa era que o teatro era meio para fortalecer as relações entre os membros internos e externos da instituição educacional e para o alcance de conquistas políticas e pedagógicas que aumentassem a qualidade do ensino (TAVARES, 2007).

3 - ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS/TEÓRICOS

3.1 ENFOQUE TEÓRICO	QUANTIDADE
Está claramente explicitado	24
Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado	05
Não pode ser identificado	02
Total	31

Dos 29 trabalhos que conseguimos identificar o referencial teórico, encontramos os seguintes enfoques:

3.2 ENFOQUE TEÓRICO	QUANTIDADE
Outras Teorias	08
Teoria Intercultural/Pedagogia Crítica	05
Teoria de Vygotsky e Abordagem Triangular	04
Teoria dos Processos de Criação	04
Vários Autores	04
Teoria discursiva	02
Teoria do Drama	02
Total	29

Dos 29 trabalhos que conseguimos encontrar referencial teórico, 08 trabalhos apresentam bases teóricas diferentes entre si. O trabalho que tem como referencial a “Teoria da Recepção”, de Hans Robert, ressalta a importância da recepção para o campo

da pedagogia teatral e para a inclusão do espectador. Para essa teoria, o espaço dado ao espectador com suas formas de observar o espetáculo também constrói a obra. Essa abordagem defende a estética da recepção que investiga a experiência estética, a perspectiva do receptor, do espectador que participa ativamente da construção do significado da obra (ROSSETO, 2007).

O trabalho que parte da Teoria Japonesa da Espacialidade MA de Takau Kusuno considera que o corpo está associado com o desenvolvimento da comunicação e da cognição do ser humano, e, portanto, com a capacidade de produzir signos e linguagens. O corpo é formado pelo corpo material e imaterial, envolvendo o trabalho coletivo entre corpo e espaço. É constituído pelo esquema material e imaterial que não tem limitação visível e palpável, sendo energia e psique. Essa teoria prega a união em sala de aula entre corpo e espaço, condicionando o indivíduo ao seu próprio conhecimento. Rudolf Laban, Michiko Okano, Patrícia Stokoe, Eugênio Barba, Takao Kusuno, Antonin Artaud, Hideki Matsuka, Akira Kasai, Ko, Murobushi, Gilles Deleuze, Felix Gattari, Helena Katz, Christine Greiner, Cassino Quilice são teóricos que também embasam esse referencial. Os mesmos afirmam uma linguagem que descrevem que corpos, apesar de serem corpos esvaziados e não plenos, à sua maneira, vão de encontro a choques que constantemente são impostos por ordem pelos mecanismos de poder, ligados a política social e cultural (NORONHA, 2009).

O trabalho embasado no referencial teórico de Henry Giroux analisa diversas correntes de pensamento sobre identidade e subjetividade, bem como as experiências pedagógicas associadas à teoria Pós-Crítica. A teoria de Giroux dá base para a crítica da linguagem administrativa existente no contexto escolar, cujo foco é a eficácia, o controle, a técnica e a passividade. Considera-se que a voz é um instrumento que pode potencializar o processo de escolarização, que o potencial sonoro da voz e dos ruídos tem que ser explorado durante a narrativa teatral (GUERRA, 2010).

O trabalho que apresenta a “História do Teatro Brasileiro” aborda um panorama geral dos festivais estudantis no Brasil. A pesquisa investiga o fazer teatro, o relato de experiência, a reflexão e os caminhos que valorizam a linguagem artística que relata e espelha as mazelas humanas. O trabalho dialoga com os autores Sábato Magaldi, Clóvis Garcia, Ingrid Koudela, Maria Clara Machado e Sônia Azevedo para justificar e compreender a prática educacional, levando em consideração,

questionamentos e princípios estéticos e filosóficos para a busca da equidade, do coletivo e da diversidade cultural (JUNIOR, 2008).

A discussão a partir do “Documentário e do Cinema” se embasa em Bill Nicholls e é desenvolvida para enfatizar a presença de imagens audiovisuais projetadas dentro da cena e de signos que se articulam com outros signos. Diante dessa abordagem, a documentação passa a ser um ato de valorização da memória social numa resistência à atual ideologia que prioriza o novo em detrimento do passado (SOLER, 2008).

Um dos trabalhos foi inspirado na “Teoria Fisiognômica” que assevera a relação entre os traços marcantes referentes à personalidade do indivíduo e o rosto como resultado da conjunção entre herança genética e ação modeladora das vivências. Considera-se que essa teoria embasa as teorias emocionais que relacionam o rosto humano com práticas teatrais desenvolvidas a partir do trabalho didático em sala de aula (SILVA, 2008).

A “Teoria de Pierre Bourdieu” é trazida em um trabalho quando se discute os conceitos de capital cultural e *habitus* da classe. O Capital Cultural dá base para a percepção acerca das diferenças de capital das distintas classes que compõem a sociedade. A partir da ideia de *habitus* da classe, o professor é visto como mediador entre o conhecimento da criança e os possíveis conteúdos que poderão ser colocados em sala, de modo a ampliar o repertório dos alunos. É nessa articulação que o professor pode saber quais os conteúdos serão ensinados a determinados membros de classe social diferenciadas (PEREIRA, 2011, p. 20).

A “Teoria do Oprimido” de Augusto Boal, concebida como proposta transformadora que acredita na construção identitária do sujeito a partir das experiências, é ressaltada como fundamental para a construção social e para a sua transformação. Ressalta-se que a concepção de teatro para essa base teórica visa a transformação tanto do indivíduo quanto da sociedade (JESUS, 2013).

Cinco trabalhos seguem a teoria “Teoria Intercultural” também chamada em alguns trabalhos de “Pedagogia Crítica”, todos com base em Paulo Freire. Essa teoria é chamada aos trabalhos para realçar a relação entre comunidade e escola no sentido de gerar a troca de conhecimentos mútuos. Para um trabalho esse referencial traz esclarecimento e desvendamento de situações muitas vezes camufladas ou intencionalmente omitidas em discursos políticos e dá base a humanização das relações sociais (TAVARES, 2007). Além disso, no âmbito da educação, considera-se que Paulo

Freire ressalta a importância do diálogo e da comunicação (GUERRA, 2013). Ele é contra a opressão e pode ser base para que o ser humano se reconheça e se relacione com o outro (FELIPE, 2010), envolvendo uma nação mais justa e igualitária e reconhecendo o papel fundamental do outro (ANDRADE, 2013). O último trabalho busca estratégias políticas para abordar a relação entre ética e ensino a partir da Pedagogia Crítica, dos estudos feministas, da teoria Queer, dos estudos culturais, estudos pós-coloniais e da pedagogia da arte da performance (ROSA, 2008).

Quatro trabalhos se fundamentam na “Teoria de Vygotsky” e de “Ana Mae Barbosa”, sendo 2 especificamente Vygotsky e 2 com os dois autores (Vygotsky e Ana Mae). Vygotsky embasa a discussão sobre ser a criatividade um processo historicamente contínuo que possui relações entre as etapas do processo criativo (SILVA, 2004) e sobre a concepção de desenvolvimento a partir da interação com o universo social e cultural que são considerados importantes para o ensino (PEREIRA, 2015). Enfatizam-se também as mediações da avaliação do ensino-aprendizagem e suas implicações no cotidiano em sala de aula, a complexidade das formas poéticas e simbólicas consideradas fundamentais para o campo da arte-educação ressaltada por Ana Mae Barbosa (SILVA, 2015). Ana Mae Barbosa também aparece para fundamentar a contextualização e as relações existentes no processo de ensino-aprendizagem e a valorização da interdisciplinaridade (ANDRADE, 2006).

Quatro dos 30 trabalhos apresentaram a “Teoria do Processo de Criação”, mesmo com nomes um pouco diferentes, a construção criativa através dos jogos e da criatividade e a tentativa de identificar a gênese da criação de processos são fundamentais. “As questões em sala de aula que envolvem a improvisação, a criação, o jogo e deixar o outro criar suas próprias invenções” são ressaltadas como fundamentos de Spolin (PEREIRA, 2012, p. 34), que parte do método dos jogos teatrais e Bertolt Brecht com a teoria e a prática de suas peças didáticas. Esse diálogo serve para promover a tradição e as formas contemporâneas do teatro político. Outro trabalho analisa os percursos criativos de artistas em áreas diversas com o intuito de contribuir para uma perspectiva transdisciplinar dos processos do teatro (GIANINI, 2009). Outro afirma que não basta apenas as relações instituídas, mas o desejo e a criação. A ideia é de que enquanto se cria, vai se refletindo sobre fazeres que se interpenetram e se potencializam. O trabalho se embasa em estudos de Laban e Bartenieff e teorizada em Grotowski e Barba potencializando ainda mais o pensamento do fazer (COSTA, 2013).

O último trabalho sobre a “Teoria do Processo de Criação” segue Fayga Ostrower, que elabora uma análise da criatividade e considera que o pensamento criativo, surge para trabalhar em um sistema baseado no conceito de forma. Entende-se que o aluno-ator é agente que constrói ativamente conhecimentos e competências e possui formas de libertar a criatividade, sendo independente e auto-suficiente nos caminhos de criação da arte (CAREZZATO, 2008).

Dos 29 trabalhos, encontramos também quatro trabalhos embasados em vários autores. O trabalho embasado no referencial teórico da “Avaliação Processual” afirma que a possibilidade de avaliar o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de teatro, tem que levar em consideração os critérios baseados nos objetivos do trabalho. Cipriano Luckesi, Celso Vasconcelos e Vasco Moretto são trazidos ao texto por questionarem um modelo de avaliação que se baseia em prova, exame e nota, questões que envolvem o erro e o fracasso. Paulo Freire e Rubem Alves são chamados para ressaltar a importância de uma educação mais humanizadora que valoriza as relações entre educandos e educadores no ensino do teatro (SILVA, 2015).

O trabalho embasado na “Teoria da Presença Temporal” discute o lugar da noção da presença nos processos formativos, por ser uma tendência estética da cena contemporânea a produção de estranhas presenças, elaborada por estudiosos e fazedores de teatro. Os pensamentos de Josete Fèral, Hans – Thies Lehmann e Jacques Rancière são base dessa reflexão. Anatoli Vassilev e Tim Etchells também são trazidos ao trabalho para mostrar a tendência estética da presença de uma figura autoral, já apontada por Giorgio Agamben (CALADO, 2011).

Os autores Foucault, Bourdieu e Giroux foram discutidos em um trabalho embasando a concepção de discursos e práticas, principalmente dos professores que ensinam o teatro no ensino médio. O trabalho ressalta que essas práticas recorrentes dos professores são reveladas nas ações do fazer educacional e influenciam a formação social dos alunos (FRANCESCHI, 2008).

Outro trabalho se embasava na “Teoria de Jogos Teatrais”. Spolin é dos autores que fundamentam esse marco teórico que busca criar cumplicidade entre os jogadores e a plateia. Tem como proposta ampliar o repertório expressivo dos professores e propiciar a reflexão sobre os modos de se fazer teatro para e com as crianças. Para Viola Spolin, a aprendizagem é realizada pela experiência, pensando sempre no ambiente e na permissão do próprio indivíduo em se deixar aprender. Ingrid Koudela também da base

a esse trabalho quando afirma a importância do professor se colocar no lugar do aluno, não sendo apenas o detentor do conhecimento, mas parceiro do jogo e Maria Lúcia Pupo, também dá base a discussão quando indica a importância da intersecção entre textos literários e jogos teatrais não dramáticos (CATALAN, 2007).

Dois trabalhos se basearam na “Teoria Discursiva” de Bakhtin levando em conta a linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. A língua é entendida como um código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem (FAHRER, 2011). Para o outro trabalho essa teoria considera o dialogismo como processo comunicativo em que as relações de interação correspondem aos processos produtivos da linguagem que ampliam a competência linguística e discursiva dos alunos (SANTIAGO, 2008).

Dois trabalhos abordavam a “Teoria do Drama” de Jean Pierre Ryngaert e Cecily O’neill, autores com pensamentos afins e motivados pela ideia da subjetividade em cena, provocados pelos conceitos de experiência e de memória. Nesses autores, o drama é investigado na perspectiva da experiência (SIMÕES, 2013), da ênfase do processo da experiência relacionada com o devir das memórias em cena na atividade dramática (SANTOS, 2008).

Percebemos que existe uma multiplicidade de referências teóricas que embasam os trabalhos sobre o ensino do teatro na educação formal que são trazidos para investigar dimensões também diferentes tais como espacialidade, corpo, linguagem, recepção, história do teatro, memória, maquiagem, diferenças culturais e transformação da sociedade. Paulo Freire e a “Teoria Intercultural”, também denominada “Pedagogia Crítica” foi base de 5 trabalhos para ressaltar a importância do diálogo, da comunicação, da relação escola-comunidade e da sociedade justa.

Notamos que apareceu 4 trabalhos com Base em Vygotsky e Ana Mae que debateram a importância da relação para o desenvolvimento, para entender o processo de criatividade e para enfatizar a importância das diferenças e culturais e do diálogo entre os conhecimentos (interdisciplinaridade). Como esses autores são muito apropriados pela educação formal e relacionados à arte, pensamos que deve ser constante a presença dos dois, só nos surpreendemos que não encontramos esses autores em debate com outros teóricos.

Nos chamou atenção o quanto nos trabalhos a questão dos processos criativos e da criatividade perpassa por várias discussões que envolvem o jogo, a autonomia do

aluno e o debate com questões sócias e culturais, mas enquanto referencial teórico apresenta vários autores de base. Mesmo que Spolin seja o autor mais presente quando essa questão aparece em outros trabalhos, ele não foi predominante nos trabalhos que tem esse referencial teórico. Quatro trabalhos apresentam vários autores diferentes como base de discussão no mesmo trabalho, mas foi predominante enfatizarem a mesma questão. Na avaliação processual os vários enfatizaram a perspectiva humanizadora, a importância do processo e do aluno, no enfoque da “Presença Temporal” a questão da presença, na “Teoria dos Jogos Teatrais”, a importância dos jogos e no outro que citava Foucault, Bourdieu e Giroux, a ênfase era nos discursos e práticas. A questão da comunicação e do diálogo apareceu em vários trabalhos como importante, mas o referencial que embasou essa questão foi Bakhtin.

4 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Observamos que dos 31 trabalhos acadêmicos, 28 pesquisam a partir da abordagem qualitativa e 3 da quantitativa. Esse resultado demonstra que a abordagem metodológica mais utilizada foi a qualitativa.

Com relação ao tipo de pesquisa, segue a tabela abaixo:

4.1 TIPO DA PESQUISA	QUANTIDADE
Pesquisa de Campo/Pesquisa– Ação/Autoetnográfica	28
Teórica	01
Análise de Conteúdo	01
Estudo de Caso	01
Total	31

Observou-se a predominância da pesquisa de campo/pesquisa ação confirmando a importância que os trabalhos dão para a investigação de experiências de ensino que aconteceram ou estão acontecendo em sala de aula ou em ambiente externo.

A pesquisa teórica teve como procedimento de ação a dedicação de reconstruir teorias sobre os jogos teatrais baseada em Spolin. A pesquisa que usou a análise de conteúdo tentou captar pistas para uma possível compreensão das motivações que

justificava o desenvolvimento das práticas teatrais, e o estudo de caso, investigava um tipo de teatro capaz de contribuir para a relação comunidade-escola.

Com relação ao instrumento de pesquisa, analisamos que dos 32 trabalhos, 10 trabalhos utilizaram laboratório e/ou oficina, 9 o relato de experiência, 8 entrevista, 2 questionário, 2 entrevista e observação e 1 entrevista e observação.

4.2 INSTRUMENTO UTILIZADO	QUANTIDADE
Laboratório/Oficina	10
Relato de Experiência	09
Entrevista	07
Entrevista e Questionário	02
Questionário	02
Entrevista e Observação	01
Total	31

Para os 10 trabalhos acadêmicos que utilizaram em suas pesquisas o laboratório e/ou oficina, participaram alunos, professores, pais e comunidade externa da escola. Os laboratórios e/ou oficinas foram realizados tanto na sala de aula como fora do ambiente escolar como ruas, praças, viadutos.

O relato de experiência foi outro instrumento de pesquisa encontrado em 9 trabalhos acadêmicos, onde buscava investigar os sujeitos das pesquisas. Os sujeitos das pesquisas eram os alunos e professores envolvidos no processo do ensino do teatro. Eram observados o processo individual, coletivo, dinâmicas tanto individual quanto em grupos. A partir daí, o registro tornou-se um instrumento para o desenvolvimento do trabalho dos professores.

Outro instrumento identificado em 7 trabalhos acadêmicos foi a entrevista. Esse instrumento de pesquisa teve como processo investigativo os sujeitos participantes, alunos, pais, professores, comunidade externa do ambiente escolar. Para essa investigação o registro de vídeos, aulas, coletas de materiais foram importantes para a elaboração das perguntas acerca do que pretendia cada pesquisa. A entrevista e o questionário foram aplicados com alunos, pais, professores e equipe pedagógica e os 2 trabalhos acadêmicos que usaram o questionário, tinham como objetivo, identificar

desejos e algumas necessidades pertinentes ao ensino do teatro na escola com alunos, professores, famílias, etc, e em 1 trabalho usou a entrevista e observação em alunos no sentido de aprimorar a prática em sala de aula.

5 – TEATRO E EDUCAÇÃO

5.1 - Concepção de teatro

Todos os 31 trabalhos reconhecem o teatro como uma disciplina importante na educação escolar. Em um trabalho, o teatro é tratado como uma expressão social do drama humano, sendo lugar do sonho, da reflexão e da crítica, por isso é considerado uma arte ousada. É considerado janela para a humanização no que se refere à construção do olhar o mundo e do olhar mais humano (CATALAN, 2007). O teatro envolve a experiência estética que vem desde a sua origem, tem potencial pedagógico e é um transformador da experiência (SIMÕES, 2013).

Considera-se o teatro um fazer artístico do olhar com os olhos dos outros, por isso alarga a visão de mundo. O teatro tende a cuidar da reflexão das finalidades e das condições da ação educativa, e, ao mesmo tempo proporciona exercícios e fruição. É “testemunho de existências” (SOLER, 2008). O teatro não tem que ser uma história bem contada, porém a sua intensidade tem que existir em algum momento. É uma experiência viva (FAHRER, 2011).

O teatro é visto como instrumento de evolução e crescimento humano. É concebido como linguagem artística capaz de promover a formação geral, por isso, é uma arte que fala da existência humana capaz de instruir e educar o ser (ANDRADE, 2006). Teatro é lugar de impermanência e constantes mudanças da existência humana (NORONHA, 2009). É uma forma de expressão e de reconhecimento humano, uma arte que é enraizada, a mais engajada de todas as artes na trama da experiência humana. É uma vida social em estado permanente de revolução, é uma manifestação social (SANTOS, 2008).

Outros trabalhos consideram o teatro um facilitador das mudanças sócio-culturais, pois parte da tradição e da inovação, envolvendo a estética, a criação e a educação. Considera-se que o teatro deve existir tanto no espaço formal como no não formal, ou seja, como processo educativo escolar e processo educativo para a vida

(JUNIIOR, 2008). O teatro como performance é uma reflexão do campo social (ROSA, 2008). O teatro é uma manifestação cultural estética de troca de experiências de diferentes culturas (GUERRA, 2013), é visto com perspectivas transformadoras críticas, um modo de enxergar a sociedade (JESUS, 2013).

Afirma-se que o teatro constrói um olhar estético, proporciona uma educação crítica ao indivíduo e o desenvolvimento de capacidades estéticas, por isso envolve questões éticas e filosóficas. No teatro o indivíduo/personagem se faz centro do mundo estando diante ou não da situação (GIANINI, 2009). É um modo de educação artística e estética que preza pela expressão, estética e pela cultura. É conhecimento humano que existe na sociedade desde os primórdios e por isso deve existir na escola.

Os trabalhos também ressaltam a importância do teatro para a educação infantil por ser o primeiro momento na educação escolar podendo oferecer para a criança possibilidades de experimentação e aprendizagem que contribuirão para o desenvolvimento da personalidade (PEREIRA, 2015). Ele é concebido como direito de toda criança e adolescente em situação de educação escolar (TAVARES, 2007). Afirma-se que a linguagem do teatro amplia a experiência cognitiva e emocional, uma linguagem que propicia experiências sensíveis capazes de criar e aprimorar a relação vital do mundo da criança (PEREIRA, 2011).

O teatro é tido como lugar de uma postura diferenciada para a linguagem que não é voltada para a gramática tradicional e nem para a linguagem instrumental da comunicação, pois concebe a linguagem como constituição de relações sociais, onde os falantes é que se tornam sujeitos (SANTIAGO, 2008).

É na arte que o homem reconhece mais claramente a concretização das ações, pois, a criação é uma necessidade humana. A criatividade é procedimento que envolve e ajuda a entender e a reformular a realidade. A prática criativa é considerada um mecanismo fundamental nas ações do teatro (CAREZZATO, 2008, p. 11). O fazer teatral é um processo de criação que apresenta múltiplos pontos de partida e quase nunca um texto dramático e este vai se fazendo sempre presente pela própria produção (CALADO, 2011). O teatro é visto como forma de provocar o pensar, o agir, o sentir e o criar (SILVA, 2004). Teatro é processo de criação, de imaginação, lugar de experiências, de ideias e imagens (SILVA, 2008). É diálogo, é desenvolvimento das capacidades (MOTA, 2016). No teatro se permite a experiência de viver/ser o outro, a improvisação. Ele é instrumento peculiar para o exercício lúdico e sensorial, possui

caráter criativo e lúdico, onde se pode experimentar ser o outro livremente (FELIPE, 2010). O teatro ressignifica saberes e produz saber, é processos de criação (COSTA, 2013).

O teatro é lócus de jogos dramáticos e da improvisação e propicia a interação com o outro e com a sociedade. É trabalho em grupo, reconhecimento de identidades, ampliação da autoestima e expressão oral (SILVA, 2015). A linguagem teatral proporciona múltiplas possibilidades de interação, processos de criação, riscos e fragilidades, por isso expõe a identidade. O fazer teatral traz à tona a subjetividade que é compreendida de maneiras diferentes e contraditórias (VIDOR, 2008). A arte teatral é uma atividade artística capaz transformar, restaurar a integridade, a identidade e a liberdade que estão enfraquecidas e abandonadas por fatores sociopolíticos. Ele se contrapõe a alienação humana e desenvolve a criatividade que é base para a transformação (SOUZA, 2005).

A atitude reflexiva está no fazer teatral na tentativa de descobrir soluções, respostas e elaborações de estruturas cênicas. Essas ações exigem dos sujeitos o conhecimento das regras, a escuta, a presença e a tomada de decisões (PEREIRA, 2012). Teatro é lugar de desenvolvimento do cidadão ativo e participante das responsabilidades sociais e democráticas (GUERRA, 2010), lugar de formação social (FRANCESCHI, 2008). O teatro não fica restrito apenas a sala de aula, é área de conhecimento, pois abrange contextos diferenciados (ROSSETO, 2007). É visto como forma de expressão e conhecimento humano existente na sociedade desde os primórdios e por isso deve existir na escola (ANDRADE, 2013).

Percebemos que o teatro é concebido como ação educativa no âmbito formal e não formal, mas esse processo educacional não é reduzido à aquisição de conhecimento escolar, mas no âmbito da formação geral. O teatro é visto como arte, como testemunho de existência, experiência viva, humanização, lugar de reconhecimento humano e de mudança da existência, por isso lugar de inconformismo. O teatro é concebido também como facilitador de mudanças sociais e culturais, como troca de experiências, como base de transformação social, e, em seu aspecto mais específico, é percebido como fundamental para educação infantil, lugar de reconhecimento da identidade, subjetividade e de comunicação.

5.2 – Relação teatro e ensino formal

Os 31 trabalhos ressaltam a importância do ensino do teatro na educação escolar. Um trabalho defende a ideia de que o ensino do teatro deve realçar o processo de criação, convocando mundos imaginários, partindo da prática, da técnica ou da experiência do outro. Nesse contexto, o teatro, principalmente infantil, deve se fazer jogo dramático, para que haja transformação do comportamento comunicável no palco (SOUSA, 2005). Considera-se que o jogo tem um potencial educativo, pois é uma ferramenta expressiva, educacional, técnica e contextual. O jogo como objeto estético não dispensa interconexões e recusa qualquer caráter utilitário (MOTA, 2016). Na perspectiva pedagógica do ensino do teatro, defende-se a utilização de jogos. O sistema de jogos teatrais tem sido desenvolvido e criado para que o indivíduo elabore por si e com outros as criações cênicas. Este sistema permite desenvolver a liberdade dos participantes, gera confiança e desenvolve a criatividade (GUERRA, 2013).

Outro trabalho defende a dialética entre dois modelos históricos do ensino de teatro: o conservatório e a universidade, para que o ensino seja contextualizado com exercícios inerentes a montagem teatral onde as práticas de aprendizagem são consideradas para contribuir para o ensino (SANTOS, 2008).

Considera-se importante a participação tanto do professor quanto do aluno para que haja troca de vivências, de experiências de ambos. Essa troca evidencia o exercício da democracia e parte do pressuposto de decisões coletivas. Para isso, o ensino do teatro deve trabalhar o caráter criativo e lúdico (FELIPE, 2010). Nota-se que há diferenças entre os discursos e as práticas docentes diante do currículo e do ensino do teatro, por isso é fundamental examinar como estão as práticas dos docentes, e se elas estão primando pela formação social dos alunos (FRANCESCHI, 2008). Considera-se também que a aprendizagem e apropriação da linguagem teatral é o fator principal na relação currículo e prática. O ensino deve considerar o contexto dos alunos no processo de aprendizagem teatral, ter em mente o cidadão ativo e participante das responsabilidades sociais e democráticas (GUERRA, 2010).

Considera-se importante para o ensino do teatro conhecer a vida das crianças, as condições escolares e as indicações legais que orientam a educação. Por isso o teatro como disciplina do conhecimento escolar necessita refletir tais questões em sua prática (GUERRA, 2010). Os alunos devem ser estimulados a trabalharem elementos que constituem a caracterização visual de cada um. Dessa forma, o teatro imaginativo

começa realizando a confrontação com o abstrato, podendo criar um teatro mais reflexivo (SILVA, 2008).

Outra questão é a necessidade de se preparar o aluno para interagir com o teatro contemporâneo no que diz respeito ao nível da produção e da recepção. Uma vez que ir ao teatro, ler e se apropriar da linguagem teatral, requer incorporar aspectos das concepções cênicas que são observadas no próprio ambiente teatral (ROSSETO, 2007). Ressalta-se a importância de se perceber que a contemporaneidade surge com definições de conceitos a respeito do corpo, assim como abordagens teóricas significativas e reflexivas acerca dos espaços que devem ser apropriados para o ensino do teatro (NORONHA, 2009). O processo de criação como procedimento colaborativo deve ser transposto para a educação para que o indivíduo possa decidir os caminhos, ser autônomo (GIANINI, 2009).

O ensino do teatro deve levar em conta a improvisação, oferecer jogos e exercícios teatrais que se destinem a todo tipo de indivíduo, considerar a dimensão estética do teatro para a educação e também o papel do teatro na formação do aluno (SOUZA, 2005). Dessa forma, a função do professor enquanto profissional responsável pelo processo educativo é possibilitar a ampliação cultural da criança através das suas experiências, bem como, fazer valer a escola como uma instituição promotora de experiências e de produção das fruições artísticas (PEREIRA, 2011). O teatro na escola ganha um novo objetivo que é provocar nas crianças o desejo de se expressarem e proporcionar os meios mais adequados para possibilitar a construção de um processo que tenha como base novas atividades e metodologias para o ensino do teatro na educação (TAVARES, 2007).

Ressalta-se que o teatro é uma atividade artística que foi instituída na escola na intenção de estabelecer um inventário comum aos sujeitos que estão em processo de formação e para auxiliar na libertação da ludicidade. Considera-se que a sala de aula é um ambiente importante, pois é um lugar de experiências e propicia inquietações, descobertas, dúvidas, perguntas e respostas que leva o aluno/indivíduo a uma constante reflexão (PEREIRA, 2012).

Ressalta-se a importância do processo mimético que o teatro realiza. Esse processo não é um mero processo mecânico de cópia. O educador, ao negar a imitação como algo mecânico, de cópia e repetição, oportuniza e permite o aluno assumir esse processo estruturante que amplia a capacidade cognitiva individual (SILVA, 2004).

O teatro tem a função didático–pedagógica de possibilitar o professor e o aluno a um redirecionamento para a caminhada da avaliação do ensino–aprendizagem. Ressalta-se a importância de se trabalhar o teatro na escola de forma dinamizada entre professor-aluno, como atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico. Isso possibilita que o aluno exprima seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestar sensações e posicionamentos (SILVA, 2015). Nesse processo, se defende o domínio da linguagem teatral para que se possa desenvolver a criatividade e o caráter socializador dos alunos. O domínio da linguagem teatral numa perspectiva triangular é defendida como princípio fundante para a inserção do teatro na escola (ANDRADE, 2013).

O teatro é resistência, deve buscar a emancipação, mesmo tendo consciência dos próprios limites. O teatro é construção do conhecimento e desenvolve as habilidades em diferentes linguagens (CATALAN, 2007).

A pluralidade cultural é vivida e torna-se importante instrumento para motivar, integrar e dinamizar processos que provocam rupturas críticas do sistema de ensino convencional. Nesse sentido o teatro é uma linguagem capaz de tornar possível a reflexão sobre a realidade (JUNIOR, 2008). Ainda que a criança não tenha formada a dimensão subjetiva que permite se colocar no lugar do outro, as possibilidades de ampliação do repertório de experiências e conhecimentos por meio do drama é bastante variada. As experiências devem ser estimuladas através do professor para incentivar a imaginação, a ludicidade e a criatividade (PEREIRA, 2015).

O diálogo freiriano e o dialogismo em Bakhtin são fundamentos para a subjetividade do aluno e para a prática libertadora (ROSA, 2008). O teatro enquanto linguagem que se constitui a partir de uma rede de códigos interligados amplia as possibilidades expressivas e potencializa a compreensão a sua volta (SANTIAGO, 2008). É importante trabalhar o teatro de forma espontânea. Essa forma se fortaleceu depois que os conhecimentos de arte ampliaram saberes para outras manifestações como as artes audiovisuais (ANDRADE, 2006).

Por mais que abrigue profissionais que disseminem o discurso tecnicista do ensino do teatro, a escola deve oportunizar propostas que partam do sistema baseado em jogo social de regras, propiciando um estado de envolvimento e espontaneidade para se explorar ludicamente os elementos fundamentais da estrutura dramática, espaço, ação e personagem/papel (SOLER, 2008). O teatro tem que funcionar como teatro e não como

texto. Assim, o interesse e as experiências no ensino da dramaturgia são de grande importância para o ensino, pois, a escolha de conteúdos e interesse estão ligados diretamente a inquietação do artista (FAHRER, 2011).

A relação entre arte e pedagogia leva a uma problematização acerca das possibilidades de experiência com o ensino do teatro no âmbito escolar, pois, o professor é questionado em relação ao potencial transformador da experiência, criação de realidades sensíveis que geram as possibilidades de mudanças significativas as situações dramáticas (SIMÕES, 2013).

O ensino do teatro não contribui apenas no entendimento dos seres humanos nos campos da psicanálise e psicologia, mas é suporte para outras áreas do conhecimento para que tenham reflexões importantes dentro e fora da sala de aula (JESUS, 2013). Uma discussão sobre a possibilidade de certa presença, termo utilizado diante da imbricação entre produção e recepção nas artes cênicas, constitui um eixo de trabalho em situações de ensino aprendizagem em instituições superiores. Com isso, três áreas de problematização são apresentadas como proposta de desenho curricular: a atuação psicofísica, a escrita cênica compartilhada e a emancipação do artista teatral (CALADO, 2011).

Questões pedagógicas, disciplinares, sociais e de autoestima dos alunos devem ser desenvolvidas para conexões específicas e determinantes da identidade, como aprimoramento da expressão teatral (CAREZZATO, 2008). A metodologia do drama pode auxiliar, pois tem o professor como mediador. A estratégia principal é investigar e explorar o professor no papel e o professor personagem, a fim de desafiar o ponto de vista dos alunos. Isso possibilita uma aproximação do professor-aluno para a apropriação da linguagem teatral pelo aluno na sala de aula quanto para a atuação do professor no que se refere ao processo ensino aprendizagem do teatro (VIDOR, 2008).

Muitos aspectos foram considerados importantes para o ensino do teatro na educação formal. São eles: importância do jogo, da criatividade, da contextualização, do diálogo, da troca de experiência e de cultura, da relação escola-comunidade, dos aspectos vocais e da caracterização visual, tomar contato com a teoria para refletir sobre a prática, conhecer as teorias contemporâneas, ficar atento à recepção dos alunos e da comunidade interna e externa, fruição, provocar descobertas e dúvidas para a reflexão, não realizar uma mera cópia dos textos, mas propiciar a atividade mimética, considerar o processo e o aluno na avaliação e buscar desenvolver no aluno a emancipação, a

prática libertadora. Notamos que a importância de muitas dessas dimensões estão indicadas na legislação específica do ensino das artes e da formação do professor.

6 - Apropriação da Teoria Crítica

Dos 31 trabalhos acadêmicos selecionados percebemos que 11 trabalhos tiveram em suas referências os autores da Teoria Crítica da Sociedade Walter Benjamin, Theodor Adorno e Max Horkheimer. Dos 11 trabalhos, 09 mencionaram Benjamin, apenas 1 Theodor Adorno e 1 Theodor Adorno e Max Horkheimer.

Os textos/obras de Walter Benjamin que estão nas referências bibliográficas são: “Experiência e Pobreza”; “O narrador”; “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”; “Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação”; “Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura” e “Obras Escolhidas”. De Adorno, o livro citado foi “Educação e Emancipação” e de Adorno e Horkheimer “Dialética do Esclarecimento”.

Os trabalhos que dialogam com Walter Benjamin trazem prioritariamente os conceitos de experiência e memória. A experiência é tida como a que envolve o contato do sujeito consigo mesmo ou com o seu entorno. A memória está ligada ao processo de criação de narrativas no que diz respeito a perspectiva do drama. Nessa perspectiva, a improvisação teatral é o instrumento que desperta a expressão sensorial dos alunos, e, portanto, suas memórias e sentimentos. Considera-se que o empobrecimento da experiência estabelece um contato superficial do sujeito com o mundo.

Também se discute o homem moderno a partir de Benjamin no sentido de debater o modo de vida dessa época e o lidar com o presente e com o passado. Segundo um trabalho, a percepção do homem moderno está marcada pela vivência urbana, pela padronização gestual, pelo consciente assoberbado e principalmente pelo desestímulo da atuação de regiões profundas e sensíveis da psique causando assim o empobrecimento do indivíduo no que se refere a experiência e a linguagem. O aceleração do processo entre o passado e o presente realizado pela vivência dificulta o acesso ao conteúdo que são essenciais à elaboração da experiência. A narrativa do teatro é ressaltada como forma de investigação, onde as histórias são significativas acerca das relações humanas. A exploração dessas questões pode promover o conhecimento do sujeito diante de si e do meio em que ele vive (SIMÕES, 2013).

A partir de Benjamin destaca-se também a importância do teatro para a improvisação como forma de expressão para a criança, assim como a música, a dança e a recitação. Não entendem o teatro como lugar de militância no sentido estritamente e nem restrito a uma função didática. O teatro infantil é considerado lugar correspondente ao jogo, espontaneidade, improvisação e experiência coletiva (SOUZA, 2005). A narração, juntamente ligada a experiência, são trazidas como base do teatro. Considera-se que o teatro tem uma proposta para a educação onde o relato é o significado para quem fala e para quem ouve, trazendo uma experiência acumulada, impregnada ao contexto literário. Dessa forma, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é fonte a que recorrem todos os narradores” (SOLER, 2008, p. 96).

O ensaio de Benjamin, “o narrador”, é também considerado importante por problematizar o narrar, o narrador e a informação na sociedade. É importante para confrontar e provocar reflexão sobre a narrativa, sobre o relato e a informação. Entende-se que o narrar está cada vez mais extinto, poucas pessoas sabem narrar devidamente porque cada vez mais as ações de experiências estão em baixa. O teatro também vem como forma promotora de atividade de leitura, pelo fato de optar pela articulação das práticas teatrais. Considera-se que a narrativa em Benjamin tem sempre em si uma dimensão utilitária que pode consistir em ensinamento moral, pois o narrador é um homem que sabe dar conselho (SANTIAGO, 2008).

A experiência humana é ressaltada como capacidade de trocar experiências e encontra na narrativa uma possibilidade de resgate da importante função teatral. A sociedade atual possui um enfraquecimento no narrar por conta das mudanças históricas que trouxeram o surgimento do romance e da imprensa, substituindo o valor da experiência pelo valor da informação (FAHRER, 2011). Para Benjamin, a experiência do reconhecimento é importante, para o teatro também. Além de ela construir a cultura, possibilitar a crítica e o conhecimento humano (ANDRADE, 2006).

Um trabalho enfatiza que para Benjamin na sociedade atual a arte perdeu sua aura para o cinema, tendo aí uma nova arte. Com essa contribuição a arte da performance, sendo contestada sem contextualização em sua reprodução, deve buscar a articulação com movimentos mais teóricos e pensamentos mais críticos. Assim, o teatro possibilita a construção de bens simbólicos e pode quebrar paradigmas e estereótipos da sociedade (ROSA, 2008).

O indivíduo, segundo Benjamin, passa a ter um olhar diferente, se delinea como aquele que inventa possibilidades, dando significados, cujo caminho da revelação pode estar no olhar da criança. O trabalho aponta que Benjamin compara o olhar da criança a um olhar de artista, como de alguém que inventa possibilidades (GIANINI, 2009). Para o processo de formação do homem, tanto como espécie, quanto como indivíduo, a teoria da mimese, reconhece um espaço no qual sujeito e objeto se encontram harmonicamente. O fenômeno mimético repensa mimeses como redescritção das ações humanas e pela capacidade suprema do ser humano produzir semelhanças. Desse modo, esse fenômeno está diretamente conectado ao nascimento da representação e o teatro vem a ser trabalhado como forma de provocar o pensar, sentir, criar e agir (SILVA, 2004).

A preocupação com uma sociedade autônoma e reflexiva estava no trabalho que dialogava com as ideias de Adorno do livro Educação e Emancipação. Um dos 11 trabalhos que Theodor Adorno foi citado traz o autor para ressaltar a importância da educação. O teatro como espaço de desenvolvimento da crítica, da resistência que prima pela emancipação. Dessa forma, ressalta-se a importância da educação emancipadora. “(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (CATALAN, 2007, p. 19).

No outro trabalho que dialoga com Adorno e Horkheimer se discute a sociedade atual, onde a consciência não consegue pensar mais criticamente, de modo que a crítica busca analisar as condições sociais e políticas, visando, assim, a transformação da realidade (NORONHA, 2009).

Percebemos nos trabalhos que se referem a Walter Benjamin e no próprio Benjamin (1994), a importância da cultura, e por que não dizer do teatro como prática social que articula as particularidades humanas e sociais nos sujeitos. Nesse sentido, os trabalhos valorizam a possibilidade do ensino do teatro de propiciar experiências. A experiência não de acontecimentos isolados ou acumulados que se fixam em uma lembrança voluntária, mas impressões, traços mnemônicos que são preservados no inconsciente, na memória involuntária. Essa experiência individual faz relação com a experiência coletiva e articula os conteúdos do passado do indivíduo que são atualizados na narração (BENJAMIN, 1994).

A narração compartilha e renova o vivido para quem viveu a experiência e para quem a ouve. Para Benjamin (1994), a narração não está condicionada apenas à voz humana, mas a mão, aos gestos aprendidos pela articulação que sustentam o fluxo do que é dito, por isso talvez a vinculação com o teatro que também é expressão corporal.

A modernidade também é debatida nos trabalhos para acenar o movimento automático que está se constituindo na forma das pessoas lidarem com as pessoas e com as situações, onde há uma relação rápida, sintética, consciente e segura constituindo uma vivência, uma experiência degradada.

Na apropriação Theodor Adorno percebemos o que já é de praxe. A vinculação das suas ideias de Educação e Emancipação serem chamadas ao debate quando se quer falar de uma educação comprometida com a transformação da sociedade, com a emancipação, mas nada sobre cultura, arte ou uma vinculação com o capitalismo é desenvolvido.

Apenas um trabalho levantou a importância de se atentar para o quanto a razão na sociedade capitalista está aprisiona, mas sem aprofundar muito na questão da razão instrumental que tem como primado ser meio para alguma função reconhecida na sociedade do capital (Max Horkheimer, 2013). A instrumentalização afasta a possibilidade de autonomia da razão, perde a capacidade da razão se exercer como racional. o sujeito é condicionado a uma subordinação e acredita que está tudo bem, Adorno (1996) afirma que o interior da racionalidade da semiformação delineia um sujeito ativo para a passividade, mas essa questão da semiformação não é desenvolvida.

Conclusão

Observamos que a maioria dos trabalhos acadêmicos de dissertação/tese do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da USP e da UFBA e de Teatro da UDESC que discutem o ensino do teatro na educação escolar, enfatizam prioritariamente práticas pedagógicas que são baseadas no fazer educacional de cada professor/autor do trabalho (ação pedagógica com bonecos de luva, experiência como professor em São Paulo, Florianópolis e Salvador, no Ensino Básico, na Educação infantil, etc), em experiências em curso ou que apresentem subsídios didáticos-pedagógicos (ensino em Conservatório e na Universidade), na legislação (Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em ações consideradas referências (experiências pedagógicas do dramaturgo Luís Alberto de Abreu na “Companhia de Dramaturgos”, da “Companhia Livre” e do “Grupo de Narradores”) em teorias teatrais (teorias do Drama, da Recepção, do Processo de Criação, da Presença Temporal, Intercultural, Teatro do Oprimido, Teoria Japonesa da Espacialidade MA de Takau Kusuno, etc) ou em dimensões de alguma teoria que pode auxiliar o ensino do teatro (Performance, Teoria Queer, Discursiva, Fisiognômica, teorias Pós-críticas ou Pós-estruturalista, de Pierre Bourdieu e de avaliação).

Mesmo que as temáticas que foram enfatizadas, além das “Práticas Pedagógicas” fossem “Matrizes Teóricas”, “Formação de Professores”, “Processos Criativos”, “Avaliação”, “Currículo” e “Relação Escola-Comunidade”, foi predominante nos trabalhos a presença de uma preocupação metodológica que envolvia a atuação do autor do trabalho ou a prática de outros professores para gerar relação dialógica entre professor-aluno, trabalho coletivo, desenvolver criatividade, emissão vocal e sonoridades, maquiagem, reflexão sobre a sociedade e proximidade com a comunidade.

Os trabalhos que tinham como tema “Matrizes Teóricas”, ou seja, que discutiam alguma abordagem teórica geralmente incluíam no debate as experiências dos autores dos trabalhos pesquisados, a experiência dos professores de teatro com status de teoria, ou seja, em muitos casos percebemos que a própria prática não era questionada, problematizada, mas geralmente usada como base para confirmação de determinadas ações, metodologia etc.

Os nove trabalhos que tematizaram “Matrizes Teóricas” apresentaram enfoques e autores diferenciados, encontramos apenas três trabalhos que apontavam para certa unicidade quando ressaltavam a necessidade de dialogar com as teorias pós-modernas, dois abordaram o Drama, mesmo que com referenciais teóricos diferentes e dois se embasavam em autores que tinham uma preocupação com a questão social, mas também com autores diferentes, Paulo Freire e Boal. Observamos que no geral os trabalhos que tinham como tema as “matrizes teóricas” teóricas, os autores eram trazidos mais para debater questões específicas do ensino do teatro tais como recepção, jogos e brincadeiras, corpo e espaço e maquiagem.

Foi predominante os trabalhos apresentarem metodologias que estabeleciam uma maior interação, tais como pesquisa de campo, maior número de trabalhos, entrevista, relato de experiência e estudo de caso. Essas metodologias estão de acordo com o tipo de pesquisa qualitativa e com a intenção que os trabalhos apresentavam de tentar captar o processo e as experiências.

Percebemos que o teatro é concebido como ação educativa no âmbito formal e informal, mas esse processo educacional não é instrumentalizado para a aprendizagem de conhecimentos de outras disciplinas, a não ser um trabalho que enfatizou a importância do teatro para o desenvolvimento da escrita. O teatro é visto como a arte mais engajada, relacionada à vida social, experiência viva, lugar de humanização, e nesse sentido, reconhecido em sua dimensão de universalidade tal e qual Marcuse e Adorno delineiam a arte em seu processo de formação.

A dimensão do olhar crítico, de base para a transformação social da arte, também é ressaltada nos trabalhos. O teatro é visto como uma arte que se contrapõe a alienação. Nesse sentido, embora que os trabalhos não façam relação com os autores da teoria estética da Escola de Frankfurt, também observamos a dimensão política do teatro que revela elementos da sociedade e que media a possibilidade de outra cognição, resolução de problemas, transformação de preconceitos, estereótipos e da sociedade.

Ao mesmo tempo, aspectos mais específicos do teatro também são ressaltados em seu delineamento tais como ser importante para a educação infantil, a moral, a cognição, a emoção da criança e para trabalhar a identidade, personalidade ou subjetividade, pois é lugar de riscos e fragilidades.

É importante realçar que muitos aspectos foram considerados importantes para o ensino do teatro na educação formal, mas uma grande maioria faz vinculação com a

necessidade de inserção de elementos na metodologia, na prática do professor. Elementos como a importância do jogo, da criatividade, da contextualização, do diálogo, da troca de experiência e da cultura, da relação escola-comunidade, dos aspectos vocais e da caracterização visual, tomar contato com a teoria para refletir sobre a prática, conhecer as teorias contemporâneas, ficar atento à recepção dos alunos e da comunidade interna e externa, fruição, provocar descobertas e dúvidas para a reflexão para tomar decisões, não realizar uma mera cópia dos textos, mas propiciar a atividade mimética, considerar o processo e o aluno na avaliação, são esses elementos. Poucos trabalhos buscam desenvolver no aluno a emancipação com a crítica à sociedade capitalista ou atual. A crítica aparece pela perda da experiência, da narração na modernidade, mas sem muita vinculação com os determinados objetivos que levam a essa dificuldade de experiência. Só um trabalho fala da alienação e da necessidade da emancipação.

No que diz respeito a presença da Teoria Crítica e de sua contribuição na discussão sobre arte e experiência estética, quase não esteve presente. Os autores aparecem de forma tangencial, mas não como referencial básico e nem para problematizar a arte ou o teatro, mas para realçar dimensões que de alguma forma foram consideradas em outros referenciais (Transformação social – Boal, experiência – quase todos os referenciais).

Como os autores da Teoria Crítica embasavam tangencialmente os trabalhos, para ficar mais preciso os procuramos nos referenciais teóricos primeiramente para depois os buscar no texto. É notório que Benjamin esteve mais predominante nos trabalhos por debater a linguagem, a experiência, a narração, a modernidade, a infância, a mimese e a necessidade de uma nova redefinição da arte. Os primeiros elementos também são ressaltados por outros teóricos (linguagem – Bakhtin, Paulo Freire; experiência – Performance e vários autores e modernidade e nova definição da arte por teóricos pós-modernos que se contrapõe a modernidade). No geral percebemos uma boa apropriação dos elementos teóricos de Walter Benjamin. Não vimos erros conceituais, embora que delineados de forma específica e sem muito vinculação com o todo de sua obra.

Adorno e Horkheimer também são citados nas mesmas circunstâncias de Walter Benjamin, só que em muito menos trabalhos. O que se apreende desses autores é a necessidade da educação ser emancipadora (Adorno) e ser pautada em uma razão

crítica que se repense (Adorno e Horkheimer). Da mesma forma, percebemos uma contribuição muito recortada desses autores. Para a questão do debate da arte, nada foi elaborado desses teóricos.

Esse trabalho foi importante para percebermos que o teatro não foi instrumentalizado para ensino de outras disciplinas, mas ele é tido como meio para desenvolver a criatividade, a relação com a comunidade e a aprendizagem da escrita, sendo o seu valor formativo enquanto arte menos pautado. O espetáculo na escola foi valorizado por um trabalho no sentido de realizar aproximação com a comunidade. Tínhamos como hipóteses que os trabalhos iriam ressaltar mais a importância de se fazer um espetáculo no final do ensino da disciplina, como na minha experiência no ensino de língua inglesa se tem a expectativa, mas isso não aconteceu. O ensino do teatro é visto em si e não pensando em um espetáculo. Por fim, vimos também a necessidade dos professores, e mais ainda eu, conhecerem as teorias e as práticas do ensino do teatro para melhor estarem embasados em seu ensino.

Espero ter auxiliado a reflexão dos professores de teatro como também a minha sobre essa questão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 113 – 156. (Original publicado em 1947).

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. p. 287 - 295.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*. Campinas-SP, ano 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996. (Original publicado em 1959).

ADORNO, Theodor W. Teoria Estética. Editora 70: Lisboa, 1970. p. 16.

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. RJ: Paz e Terra, 1995.

BARBOSA, Ana Mãe. Arte - Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 32.

BARBOSA, Pedro. Teoria do teatro moderno: axiomas e teoremas. Edições: Afrontamento, Porto, 1982.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras escolhidas*, vol. I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114 - 119.

BENJAMIN, Walter. Charles Baudelaire – Um lírico no auge do capitalismo – obras escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 1997. 2ª impressão. p. 111.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. *Textos escolhidos*. 2ª ed. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1983a, p. 57 - 74.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. HORKHEIMER, M., ADORNO, T. W. e HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. Trad. José Lino Grunnewald. [et. Al.]. 2ª ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983b. (Os Pensadores). p. 29-56.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. 2 reimp. Porto Alegre, RS: Zouk, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: A Criança; O Brinquedo, A educação*. São Paulo: Summus, 1984, p. 50 - 84.

BERTHOLD, Margot. História mundial do teatro. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 01.

BLOT, Bernard. O teatro. In PORCHER, Luis (Org.) *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

BOAL, Augusto. O teatro do oprimido e outras poéticas. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983. p. 27.

_____. A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília, 08 de Março de 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Arte. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF), 1997.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Conhecimento de mundo. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. v. 3.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Arte. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF), 1998b.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRECHT, Bertolt. Estudos sobre teatro - Bertolt Brecht. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 100-140.

CAVASSIN, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. R. cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008.

COELHO, Ildeu. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. In: EPECO, 6. Campo Grande, 2003. Anais... CD – rom.

DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 176. _____ . Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 05.

DUARTE, R. *Teoria crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 140.

DULLIN Charles. La Improvisacion: Exercícios de Improvisação. *Revista Máscara*, México, Ano 4, n.21-22, p.50, jan., 1996/1997.

- FERREIRA, Luiz A. C. Processos teatrais na ação educativa. In FERRIRA, Maria L. M. (Org.) A Arte como processo na educação. Rio de Janeiro, Funarte, 1982. p. 82.
- FILHO, Alexandre Silva dos Santos. Formação arte – educação: diálogos possíveis. Revista Interação, Goiânia, v. 39, n. 1, p. 145 – 162, 2014.
- FUSARI, Maria de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa. A arte na educação escolar. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- HORKHEIMER, M. Eclipse da razão. Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2013. (Original publicado em 1947).
- JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino de teatro. Campinas: Papirus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- MAGALDI, Sábato. Panorama do teatro brasileiro. Global Editora. 1978.
- MARCUSE, Herbert. Cultura e Sociedade. V I. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 89 – 136.
- MARCUSE, Herbert. Cultura e Sociedade. V. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 153 – 175.
- MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. IN: _____. Sociedade Unidimensional. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 4 ed. 1973. p. 23-124.
- MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MAROCCO, I. A. Aventuras na Academia: Reflexões sobre uma prática artística/pedagógica. In: TAVARES, Enéias; MAGNO, M.; BIANCANA, G. (Org.). Discursos do Corpo na Arte II. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2015. p. 5-120.
- OSTROWER, Fayga. Acasos e criação de artística. Ed. Elsevier, Rio de Janeiro, 1999. p. 218.
- PEIXOTO, M. I. H. Arte e grande público: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 90 - 100.
- REVERBEL, O. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione. 2ª ed. 1997.
- REZENDE, A. C. A. Subjetividade em tempos de reificação: um tema para Psicologia Social. Estudos (Goiânia), Goiânia, v. 28, n. 4, p. 520, 2001.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. Disponível: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>> Acesso em: 04/07/2017.

ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. 19. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1963. p. 489.

SILVA, Vital Ataíde da. Adorno e Horkheimer: a Teoria Crítica como objeto de emancipação. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação do Departamento de Filosofia. Universidade Federal da Bahia: Salvador - BA, 2007.

SOARES, C. Pedagogia do jogo Teatral: uma poética do efêmero – O ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Editora Hucitec, 2009. p. 41.

SPOLIN, V. O jogo teatral no livro do diretor. São Paulo: Perspectiva, 1985.

_____. Improvisação para o Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

TELLES, Narciso. Teatralidade e a pedagogia do ator horizontal. In: Tavares, Renan (org.). Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2006.

TINOCO, Robson Coelho. Recepção, Metodologia, Computador: um processo (ou, a prática na teoria de algumas idéias). In: UNIVERSA – Revista da Universidade Católica de Brasília, EDUCAÇÃO, v. 7, n. 1, fev. 1999, p. 51.

REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS ACADÊMICOS ANALISADOS DA UFBA, USP e UDESC.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA

ANDRADE, Andreia Fernandes de. Práticas teatrais no Ensino Médio: dez anos de oficinas de Teatro no Colégio Manoel Novaes. 2006. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia.

ANDRADE, Andreia Fernandes de. O Teatro no ensino médio: um mapeamento sobre a situação do ensino da Arte na rede pública estadual na cidade de Salvador no início da década de 2010. 230 pp. 2013. Tese (Doutorado) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

JESUS, Camila Bonifácio S. O TEATRO DO OPRIMIDO NO ENSINO DE TEATRO: Desconstruindo o sexismo linguístico com adolescentes. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia [PPGAC-UFBA], Salvador.

MOTA, Jones Oliveira. Jogos de Revista: interconexões entre jogo e Teatro de Revista Brasileiro em experiências no ensino de teatro. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, PPGAC-UFBA. CAPES; Mestrado Acadêmico; Orientação de Eliene Benício A. Costa.

ROSA, Juliana de Almeida Ferrari. Estudos da performance, ética e pedagogia: desconstruindo a lei do pai. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia.

SANTOS, Gláucio Machado. Aprendizagem de direção teatral: análise e sugestão de práticas de ensino para a iniciação do diretor de teatro. 2008. 152 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Escola de Dança.

SILVA, Diva Luiz da. O processo criativo com os bonecos de luva: magia, mimetismo, ludicidade, poesia e símbolo. 2004. 186 p: il. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia.

SILVA, Marco Aurélio Calil Barreto da. “O mal estar da avaliação escolar”: Implicações e possibilidades da avaliação processual no ensino de teatro. 123f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro, 2015.

SILVA, Renata Cardoso da. O mambembe: uma experiência de criação de maquiagem na formação de atores. 2008. 172 f.: il. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

BENZA, Rodrigo. O professor dialógico: um aprendizado a partir do teatro intercultural na Amazônia Peruana. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Teatro – Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2012.

FRANCESCHI, Waleska Regina Becker Coelho de. O currículo oculto no ensino do teatro na rede municipal de educação de Florianópolis. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós – Graduação em Teatro. Florianópolis, 2008. 147 f.

GUERRA, Raquel. O espaço sonoro em processos de drama: A voz e os ruídos na construção de narrativas teatrais no contexto escolar. 128 f. Dissertação. (Mestrado em Teatro – Área: Pedagogia do Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Florianópolis, 2010.

GUERRA, Rodrigo Benza. O professor dialógico: um aprendizado a partir do teatro intercultural na Amazônia Peruana. 148 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis, 2013.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Commedia dell’arte e educação infantil: um processo de formação de professores. 203 f. Dissertação (Mestrado em Teatro). Florianópolis. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2008.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. 2015. 296 p. il.; 21 cm. Tese (Doutorado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós – Graduação em Teatro, 2015.

SIMÕES, Itamar Wagner Schiavo. Experiência e memória em processos de drama. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Teatro, Florianópolis, 2013.

SOUZA, Maria Aparecida de. *Teatro-Educação e os processos de indistinção estética na pós-modernidade: uma reflexão sobre “improvisação para o teatro” de Viola Spolin.* 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis.

ROSSETO, Robson. Pedagogia do teatro: um estudo sobre a recepção. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2007.

VIDOR, Heloíse Baurich. Drama e teatralidade: experiências com o professor no papel e o professor – personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola. 137 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

CALADO, Alexandre Pieroni. Presenças. 383 p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2011.

CAREZZATO, Sandra. Questão de ordem. O conceito de “forma” como ferramenta para o processo criativo do ator. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2008.

CATALAN, Maria Cristina Noguerol. A construção cênica como prática teatral escolar: a experiência do prêmio cultura de teatro escolar. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, Maria Liliana Miranda da. Processo de criação e percursos metodológicos: itinerários e territórios da companhia de arte e andanças. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes, USP. Universidade de São Paulo, 2012.

FAHRER, Lucienne Guedes. Luís Alberto de Abreu – A experiência pedagógica e os processos criativos na construção da dramaturgia. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FELIPE, Gláucia Ribeiro. Na morada da diversidade: a tessitura teatral como instrumento democrático. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento da Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2010.

GIANINI, Marcelo. João, Artur e Alice: brincando de fazer teatro na contemporaneidade. Processos de criação como prática pedagógica. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

JUNIOR, José Maria Rodrigues. Festival estudantil Sesi de Sorocaba de teatro. 295 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NORONHA, Patrícia de Azevedo. Seis espaços: possível referência para o estudo e a construção do corpo cênico. 2009. 145p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo – USP/ SP.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Práticas Lúdicas na formação vocal em teatro. 248 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2012.

SANTIAGO, Regina Aparecida Resek. Hora da leitura: práticas teatrais para a exploração de textos literários nas aulas de língua portuguesa. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2008.

SOLER, Marcelo. Teatro documentário: a pedagogia da não ficção. 156p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2008.

Apêndice

Planilha elaborada para análise das Dissertações/Teses defendidas sobre o Ensino do Teatro na Educação Formal Regular pela USP, UDESC e UFBA.

1. IDENTIFICAÇÃO DA DISSERTAÇÃO/ TESE
<p>1.1 TÍTULO DO TRABALHO:</p> <p>1.2 ANO DA DEFESA:</p> <p>1.3 PROGRAMA:</p> <p>1.4 LINHA DE PESQUISA:</p>
2. IDENTIFICAÇÃO DA DISSERTAÇÃO/ TESE
<p>2.1 AUTOR:</p> <p>2.2 REGIÃO, ESTADO E INSTITUIÇÃO QUE A DISSERTAÇÃO/TESE FOI PRODUZIDO(A):</p> <p>2.3 PALAVRAS-CHAVE</p> <p>2.4 RESUMO:</p>
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA
<p>3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA ESTÁ EXPLICITADA?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>3.1.2 CASO SIM, QUAL TIPO?</p> <p><input type="checkbox"/> QUALITATIVA <input type="checkbox"/> QUANTITATIVA <input type="checkbox"/> QUALI-QUANTITATIVA</p> <p>3.2 O TIPO DE PESQUISA ESTÁ EXPLICITADO?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>3.2.2 CASO SIM, QUAL O TIPO?</p> <p><input type="checkbox"/> PESQUISA BIBLIOGRÁFICA <input type="checkbox"/> PESQUISA TEÓRICA <input type="checkbox"/> ANÁLISE DO CONTEÚDO</p> <p><input type="checkbox"/> OUTRO</p> <p>QUAL?</p> <p>3.3 O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ESTÁ EXPLÍCITO?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>

3.3.1 CASO SIM, QUAL O INSTRUMENTO?

ENTREVISTA QUESTIONÁRIO OBSERVAÇÃO OUTRO

QUAL?

4. ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS/TEÓRICOS**4.1 OBJETIVO DO TRABALHO**

- ESTÁ CLARAMENTE EXPLICITADA.
- NÃO ESTÁ CLARAMENTE EXPLICITADA, MAS PODE SER IDENTIFICADA.
- NÃO PODE SER IDENTIFICADA.
-
-

4.2 ENFOQUE TEÓRICO

- ESTÁ CLARAMENTE EXPLICITADA.
- NÃO ESTÁ CLARAMENTE EXPLICITADA, MAS PODE SER IDENTIFICADA.
- NÃO PODE SER IDENTIFICADA.
- OUTRA RESPOSTA: _____.

4.3 AUTORES INDICADOS NO TEXTO

CONCEPÇÃO DO TEATRO:

OBJETIVO DO ENSINO DO TEATRO:

4.4 A CONCEPÇÃO DO ENSINO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO FORMAL REGULAR DO AUTOR:

- ESTÁ CLARAMENTE EXPLICITADA.
- NÃO ESTÁ CLARAMENTE EXPLICITADA, MAS PODE SER IDENTIFICADA.
- NÃO PODE SER IDENTIFICADA.
-

QUAL?

4.5 TEMÁTICA

- ESTÁ CLARAMENTE EXPLICITADA.
- NÃO ESTÁ CLARAMENTE EXPLICITADA, MAS PODE SER IDENTIFICADA.
- NÃO PODE SER IDENTIFICADA.
-

QUAL?

4.6 O POSICIONAMENTO DO AUTOR COM RELAÇÃO À QUESTÃO DO ENSINO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO FORMAL:

- FAVORÁVEL AO ENSINO DO TEATRO NA PROBLEMATIZAÇÃO/REFERENCIAL TEÓRICO, MAS NA REALIDADE/EFETIVAÇÃO APONTA LIMITAÇÕES/LIMITAÇÕES.
- FAVORÁVEL AO ENSINO DO TEATRO NA PROBLEMATIZAÇÃO/REFERENCIAL TEÓRICO E NA REALIDADE/EFETIVAÇÃO.
- APRESENTA CONTRADIÇÕES DO ENSINO DO TEATRO NA REALIDADE/EFETIVAÇÃO E NA PROBLEMATIZAÇÃO/REFERENCIAL TEÓRICO.

QUAL?