

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES - IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES / PROF-ARTES

WILLIAN DIAS DOS SANTOS

MEMÓRIAS, DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DE UM PROFESSOR:
A linguagem teatral como um caminho para o ensino/aprendizagem em Arte

UBERLÂNDIA

2016



WILLIAN DIAS DOS SANTOS

MEMÓRIAS, DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DE UM PROFESSOR:

A linguagem teatral como um caminho para o ensino/aprendizagem em Arte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – Mestrado Profissional em Artes / Prof-Artes, para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vilma Campos dos Santos Leite.

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237m
2016 Santos, Willian Dias dos, 1987-
Memórias, desafios e experiências de um professor: a linguagem
teatral como um caminho para o ensino/aprendizagem em arte / Willian
Dias dos Santos. - 2016.
102 f. : il.

Orientador: Vilma Campos dos Santos Leite.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Artes.
Inclui bibliografia.

1. Arte - Teses. 2. Arte na educação - Teses. 3. Arte - Estudo e
ensino - Teses. 4. Professores de arte - Teses. I. Leite, Vilma Campos
dos Santos, 1964-. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDU: 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof. Artes




**Memórias, desafios e experiências de um professor: A linguagem
teatral como um caminho para o ensino/aprendizagem em Arte.**

Trabalho de conclusão de mestrado defendido em 15 de setembro de 2016.

Prof^ª. Dr^ª. Vilma Campos dos Santos Leite – Orientadora/Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Pacheco Carneiro

Prof^ª. Dr^ª. Wellington Menegaz Paula



“Sua tarefa é descobrir o seu trabalho e, então, com todo o coração, dedicar-se a ele.”

Buda

DEDICO a Deus que se mostrou bastante generoso a todo instante em minha vida e na realização deste trabalho, tem sido meu sustento e dado coragem para questionar realidades, superar limites, aceitar as diferenças, desafiar obstáculos e a nunca desistir da preciosidade que é a vida.

Além da bibliografia, memórias e pensares, um trabalho como este nunca é construído sozinho, sempre é preciso contar com outras pessoas, diálogos, apoio e encorajamentos, e essa não foi nada diferente. E mesmo correndo o risco de esquecer alguém, gostaria de agradecer várias pessoas.

“Para ser lembrado é bom lembrar, para ser amado é só amar...”.

Ziza Fernandes

AGRADEÇO

À minha mãe a Joana pelo amor, carinho, paciência e por ter estado ao meu lado todo o tempo;

À minha orientadora Vilma, por acreditar em mim, por sua imensa disponibilidade, paciência, presença nos momentos bons e ruins deste percurso, por ser exemplo de profissional e mostrar-me um caminho possível na educação em arte;

À coordenadora e professora Mara Leal, a Alina e a todo colegiado do curso, que não mediram esforços para me ajudar quando precisei e também para que o andamento do curso ocorresse da melhor maneira possível;

Aos professores Fernando Aleixo, Narciso Telles, Ana Carneiro, Paulina Caon, Wellington Menegaz e a todos os professores da UDESC que estavam envolvidos nas disciplinas de fundamentação e em outros setores deste curso;

Aos colegas da universidade que sempre foram companheiros, solidários e estiveram perto em meus pensamentos e coração, mesmo cada um morando a centenas de quilômetros uns dos outros. Muito obrigado pelos ricos momentos e de tantas experiências adquiridas com vocês: Ana Carol, Cleverton, Cris, Ernane, Fred, Gleuter, Daiane, Isabel, Jesús, John, Lilian, Maíra, Gorete, Laíza, Nayara, Neibe, Roberta, Suze e Thayse. Os levarei pra sempre na memória;

Ao meu irmão Alan, pelo orgulho sempre expressado, carinho e força;

Aos meus tios Cido e Joana, Jair e Neuza e a minha avó Alice: a todos o meu agradecimento pelo imenso carinho, incentivo e ajuda das mais variadas formas;

Ao meu primo Otávio, pela força, presença e palavras amigas em momentos em que precisei;

Aos colegas e gestores das escolas pelas quais passei durante a realização desta pós-graduação, que apoiaram e incentivaram a realização de experiências que puderam somar nesta pesquisa;

Aos alunos do projeto disseminadores, que deram suas contribuições no que foi possível. Mesmo que ainda tenha sido rápido, enriqueceu minhas ideias, reflexões e percurso docente;

Aos amigos: Rodrigo Cavalheiro, que por várias vezes realizou leituras de minhas escritas apontando melhorias e apoiou como um irmão; Meire Lataro, que já parou durante uma madrugada toda para escutar minhas leituras; Tiago Botassin, que esteve comigo a cada momento durante as etapas no processo de admissão – sua companhia foi muito importante –; e Rose Belotti, uma irmã de alma, colega de profissão, artista fantástica que admiro muito e de quem sou cúmplice de inquietações e anseios relacionados à educação;

Em memória a Dona Alice de Oliveira, que foi para mim um impulso nos estudos, leitura, nas artes, no caráter e nos ensinamentos da vida. Amiga de longas conversas na vizinhança, na igreja e na biblioteca da Casa da Cultura de Cajuru. Muito grato a tudo;

Aos professores e amigos que tive e que me inspiraram no gosto pela arte: Vânia Moherdaui, Mara Correia, Maria Angélica, Dora, Roberto Bérghamo, Dino Bernardi, João Paulo Fernandes, Benjamim Andrade, entre tantos outros;

E por fim quero agradecer a todos que, direta ou indiretamente – mesmo sem estarem citados – estiveram presentes nos andares que contribuíram para minha trajetória e que também realizaram essa pesquisa comigo.



“Quem olha para fora sonha. Quem olha para dentro acorda.”

Carl Jung

RESUMO

Este estudo trata de uma autorreflexão sobre aspectos de minha vida, que vão desde os primeiros contatos com a arte até as afetações desta relação em minha prática docente, focando o teatro como linguagem privilegiada. Os desafios que travo em minha rotina como professor de Arte na educação básica e os caminhos trilhados como possíveis formas de transpor esses obstáculos também ocupam espaço significativo nesta pesquisa. Para tanto, o embasamento teórico se deu através de autores e assuntos relacionados à educação, arte, teatro e experiências docentes. Também utilizo, para justificar o formato narrativo deste trabalho, autores que abordam em suas pesquisas as escritas autobiográficas e narrativas em torno do professor. Quanto à metodologia, por razão do caráter subjetivo dos aspectos investigados, a coleta e a análise dos dados se deram nos princípios da pesquisa qualitativa. Os dados foram analisados através de resgates memoriais, da experiência acadêmica e profissional e das relações que fiz junto aos referenciais bibliográficos.

Palavras-chave: Desafios. Ensino do Teatro. Experiências. Memórias. Linguagens Artísticas.

RESUMEN

Este estudio trata de una autoreflexión sobre los aspectos de mi vida, que van desde los primeros contactos con el arte hasta las afectaciones de este enlace en mi práctica docente, centrándose en el teatro como lenguaje privilegiado. Los desafíos con que lucho en mi rutina como profesor de arte en la educación básica y los caminos como posibles formas de superar estos obstáculos también ocupan un espacio importante en esta investigación. Por lo tanto, la base teórica está dada por autores y temas relacionados con la educación, el arte, el teatro, la enseñanza de las experiencias. También utilizo, para justificar el formato narrativo de este trabajo, los autores que abordan en sus investigaciones las escritas autobiográficas y narrativas sobre los maestros. En cuanto a la metodología, en razón del carácter subjetivo de los aspectos investigados, la recolección y la análisis de datos se da en los principios de la investigación cualitativa. Los datos fueron analizados a través de memoriales reembolsos, de experiencia académica y profesional y de las relaciones que he hecho con las referencias bibliográficas.

Palabras clave: Desafíos. Enseñanza del Teatro. Experiencias. Memorias. Lenguajes Artísticos.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1.1. DOS DESAFIOS | 13 |
| 1.2. DA ESCRITA SOBRE SI, A MEMÓRIA E A ORGANIZAÇÃO DESSE TRABALHO..... | 16 |
| 1.3. SOBRE A EXPERIÊNCIA E OS SEUS FUNDAMENTOS..... | 19 |
| 1.3.1. Pensando a experiência no processo de transformação da contemporaneidade..... | 21 |
| 2. CAPÍTULO 1 – REATIVANDO LEMBRANÇAS..... | 25 |
| 2.1 PRIMEIRO BAÚ: DA EDUCAÇÃO BÁSICA E MINHA APRESENTAÇÃO AS ARTES | 25 |
| 2.2. DO TEATRO NA ADOLESCENCIA – UM BAÚ ESPECIAL..... | 29 |
| 2.3. TERCEIRO BAÚ: DA LICENCIATURA EM ARTES | 33 |
| 2.4. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM O TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – UM BAÚ EM MOVIMENTO..... | 37 |
| 2.4.1. ATO I - Uma experiência com o texto teatral na 8ª serie..... | 37 |
| 2.4.2. ATO II - Experiências no Ciclo I do Ensino Fundamental | 39 |
| 2.4.3. ATO III - Experiência com uma oficina de teatro no contraturno | 43 |
| 2.4.4. ATO IV - O teatro e os cadernos dos alunos..... | 48 |
| 3. CAPÍTULO 2 - MATERIAIS NORTEADORES EM MINHA EXPERIÊNCIA DOCENTE: DOS PCN AO CURRÍCULO DE ARTE DAS ESCOLAS BÁSICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO..... | 52 |
| 3.1. DO ANTES: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS | 52 |
| 3.2. DO AGORA: O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO..... | 56 |
| 3.2.1. O Ensino de Arte na Educação pública do Estado de São Paulo | 61 |
| 3.2.2. Uma pesquisa online como sondagem para refletir a utilização dos cadernos pelos professores..... | 63 |
| 3.3. DO QUE ESTÁ POR VIR: AS BASES NACIONAIS COMUNS CURRICULARES ... | 68 |

| | |
|--|-----|
| 4. CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES À LUZ DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO..... | 72 |
| 4.1. CENAS FICCIONAIS – ENSAIOS E PENSARES PARA UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA..... | 72 |
| 4.1.1. Primeira cena – 1934..... | 73 |
| 4.1.2. Segunda cena – 1963..... | 75 |
| 4.1.3. Terceira cena – 1984..... | 76 |
| 4.2. JOGO 1 - AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E O TEATRO EM JOGO - ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES | 77 |
| 4.3. JOGO 2 - EVIDENCIANDO O TEATRO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO CADERNO DO PROFESSOR: OUTRA POSSIBILIDADE..... | 82 |
| 4.3 UM RECORTE DO PRIMEIRO BIMESTRE - 6º ANO..... | 84 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 88 |
| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA..... | 92 |
| ANEXOS..... | 94 |
| APÊNDICE | 100 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Fotografia de uma reportagem em jornal do ano de 2004 – Espetáculo “A bruxinha que era boa” (Maria Clara Machado). | 32 |
| Figura 2: Eu na peça “A tempestade” interpretando o personagem “Próspero”. (Cena: Miranda e seu pai Próspero)..... | 33 |
| Figura 3: Bonecos | 34 |
| Figura 4: Maquiagens | 34 |
| Figura 5: Boneca para contadores de histórias da feira do livro de Ribeirão Preto/SP | 35 |
| Figura 6: Oficina de papietagem para teatro | 35 |
| Figura 7: Atividade de experimentação corporal | 41 |
| Figura 8: Jogos de espelho explorando os diferentes níveis..... | 41 |
| Figura 9: Confecção e brincadeira com fantoches de papel e dedoches. | 42 |
| Figura 10: Relaxamento corporal 1 | 42 |
| Figura 11: Partilhando experiências | 43 |
| Figura 12: Leitura do plano de oficina | 47 |
| Figura 13: Espelho..... | 47 |
| Figura 14: Relaxamento corporal 2 | 47 |
| Figura 15: Alguns cadernos do aluno de disciplinas diversificadas..... | 57 |
| Figura 16: Caderno do aluno 1ª edição – 4 volumes. | 57 |
| Figura 17: Caderno do professor 2ª edição – Volume 1..... | 59 |
| Figura 18: Caderno do professor 2ª edição – Volume 2..... | 59 |
| Figura 19: Caderno do aluno 2ª edição – Volume 1..... | 60 |
| Figura 20: Caderno do aluno 2ª edição – Volume2..... | 60 |
| Figura 21: Obra <i>Estudo para a superfície e linha</i> - artista Ioli de Freitas | 62 |
| Figura 22: Tabela retirada do questionário da pesquisa online. | 62 |
| Figura 23: Gráfico obtido através do questionário da pesquisa online - 1. | 62 |
| Figura 24: Gráfico obtido através do questionário da pesquisa online - 2 | 62 |
| Figura 25: Gráfico obtido através do questionário da pesquisa online - 3 | 62 |
| Figura 26: Gráfico obtido através do questionário da pesquisa online - 4. | 62 |
| Figura 27: Respostas obtidas através do questionário da pesquisa online | 62 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|----|
| Anexo 1 - Página 19 do Caderno do professor: Arte – Ensino fundamental – anos finais: 5ª série/6º ano. Volume 1. 2014..... | 94 |
| Anexo 2 - Página 20 do Caderno do professor: Arte – Ensino fundamental – anos finais: 5ª série/6º ano. Volume 1. 2014..... | 95 |
| Anexo 3 - Página 21 do Caderno do professor: Arte – Ensino fundamental – anos finais: 5ª série/6º ano. Volume 1. 2014..... | 96 |
| Anexo 4 - Página 23 do Caderno do professor: Arte – Ensino fundamental – anos finais: 5ª série/6º ano. Volume 1. 2014..... | 97 |
| Anexo 5 - Página 26 do Caderno do professor: Arte – Ensino fundamental – anos finais: 5ª série/6º ano. Volume 1. 2014..... | 98 |
| Anexo 6 - Página 27 do Caderno do professor: Arte – Ensino fundamental – anos finais: 5ª série/6º ano. Volume 1. 2014..... | 99 |

1. INTRODUÇÃO

1. 1. Dos desafios

Quando inicio o mestrado profissional, em 2014, também começa a surgir em mim a vontade de trazer à tona vários aspectos que permeiam minha prática docente. Dentre eles o mais inquietante são as dificuldades em realizar um ensino coerente com minhas vontades junto ao que é preconizado pelos documentos que norteiam o ensino de Arte na educação básica.

Os desafios aceitos historicamente são muitos e vão desde os mais localizados na área em que atuo, como os horários limitados, até os que estão presentes em todas as áreas de conhecimento, como a divisão fracionada desses horários. Além disso, há questionamento de ações simples como, por exemplo, registrar a presença dos alunos como uma forma de fiscalização.

Para o ensino de Arte nas escolas do Estado de São Paulo, geralmente é reservado apenas duas aulas no ensino fundamental ciclo I, que atende a alunos do 1º ao 5º anos, e também para o ensino fundamental ciclo II e ensino médio (6º, 7º, 8º, 9º, 1º, 2º e 3º). Uma das dificuldades de lidar com esse tempo reduzido nas escolas estaduais é a realidade presente, em que as salas de aulas na maioria das vezes se encontram com alunos matriculados além das capacidades por turma e em desacordo com uma legislação que é nacional e, portanto, superior. Segundo a LDB/96 (leis de diretrizes e bases), em seu Art. 25, “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançarem relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento [...]”, e ainda, com o Art. 53º inciso IV, indica ser necessário “fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio [...]” (BRASIL, 1996, p. 10-9).

Apesar de vários projetos de leis no Brasil, inclusive no Estado de São Paulo, estarem buscando limites para assegurar uma melhor qualidade no ensino, na prática ainda se encontram casos onde o excesso de alunos é exagerado, como mostram os trechos da reportagem abaixo:

Na volta às aulas da rede estadual de São Paulo, alunos e professores deparam-se com turmas mais cheias que o devido. Na rede, classes que deveriam ter até 40 estudantes têm 50, 55, 60 e até 85 matriculados. [...] Com excesso de alunos, os professores dizem que não conseguem dar aulas adequadamente em salas em que falta espaço e infraestrutura. [...] “Muitas vezes os alunos chegam na primeira aula e têm de ficar buscando as carteiras em outras salas. Não dá. Essa semana era de acolhimento, para conversar com os alunos, conhecê-los. A gente não tem condição com tanto aluno”, afirma o professor de história Silvio de Souza. (CAPUCHINHO, 2015).

Como se não bastasse, para o ano de 2016, a Resolução de número 2 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de 8 de janeiro de 2016, que estabelece diretriz e critérios para a formação de classes de alunos nas unidades escolares da rede estadual de ensino, também abriu a oportunidade para que o limite estipulado também possa ser ampliado em 10% de sua capacidade. “§ 2º – *Excepcionalmente, quando a demanda, devidamente justificada, assim o exigir, poderão ser acrescidos até 10% aos referenciais estabelecidos nos incisos de I ao IV deste artigo*” (BRASIL, 2016). Contribuindo ainda mais para a superlotação das salas.

Nós professores de todas as áreas do conhecimento, além do domínio dos conteúdos e dos desafios burocráticos, também nos debruçamos sobre os problemas disciplinares em que os alunos se encontram.

Lidar, muitas vezes, com essa grande quantidade de alunos que estão em fase de desenvolvimento e geralmente vivenciando conflitos sociais e familiares, e ainda a busca por suas identidades, reflete em atitudes difíceis nos contextos onde se encontram, inclusive na escola.

Durante meu convívio no âmbito escolar, pude perceber que uma das maiores dificuldades entre os alunos é a falta de limites por parte da família, conflitos familiares, o consumismo exagerado e a falta do hábito de estudos, fatores que interferem bastante no contexto da escola, fragilizando a capacidade de desenvolvimento educacional. Além da carência que as crianças demonstram junto à falta de comprometimento dos seus responsáveis, me revela uma vontade necessária de tentar realizar um trabalho verdadeiro e eficaz, mesmo tendo em vista o julgamento errôneo da família que na maioria das vezes atribui somente à escola o papel de sanar problemas consequentes de sua negligência, sendo

que a educação do indivíduo deve ser vista com um misto de responsáveis, envolvendo fundamentalmente a família.

É claro que os cursos de formação continuada oferecidos aos docentes, na atualidade, são recheados de conteúdos que tratam sobre as perspectivas para diversidade cultural, multiculturais, inclusão, direitos humanos, etc. Tais cursos geralmente tendem, em seus objetivos, a dar suportes para o domínio, a compreensão e a ampliação de conhecimentos para o trabalho em sala de aula. Porém, ainda parece não serem suficientes junto à tentativa de sanar dificuldades disciplinares dos alunos sem o apoio e a intervenção familiar, refletindo muitas vezes no desinteresse na realização de cursos continuados ou até mesmo ingresso nesta formação. Pesquisas apontam que a formação docente através de cursos de licenciaturas são cada vez menos procurados.

Uma pesquisa feita no ensino médio pela Fundação Carlos Chagas mostra que

apenas 2% dos entrevistados pretendem cursar Pedagogia ou alguma licenciatura, carreiras pouco cobiçadas por alunos das redes públicas e particular. A pesquisa, que ouviu 1.504 alunos de 3º ano em 18 escolas públicas e privadas de oito cidades, [...] contou ainda com grupos de discussão para entender a baixa atratividade da carreira docente. Apesar de reconhecerem a importância do professor, os jovens pesquisados afirmam que a profissão é desvalorizada socialmente, mal remunerada e com rotina desgastante. (ESCOLA, 2010).

Apesar de o teatro ter sido tão importante em minha vida, onde pude participar de situações que expandiram minhas capacidades durante a adolescência e permitiram junto às outras linguagens adquirir suporte para o início de minha vida profissional docente, ainda sinto bastante dificuldade em trabalhar o teatro com meus alunos em classes comuns, e reconheço que essa realidade assola muitos outros profissionais do nosso país, conforme nos aponta Arão Paranaguá Santana (2003, p. 5):

[...] inúmeros obstáculos que impedem o pleno desenvolvimento do ensino da arte e particularmente do teatro – os quais deverão ser suplantados a médio e longo prazo –, pauta na qual incluem-se problemas gerais do sistema educacional, a saber: turmas abarrotadas de alunos, espaço físico inadequado, tempo insuficiente para preparação e desenvolvimento das aulas, má qualidade do material didático, diálogo truncado e falta de

parcerias, inexistência ou descontinuidade no aperfeiçoamento profissional, mentalidade servil e avessa à ousadia, baixa remuneração dos trabalhadores da educação.

Como lembra esse autor neste outro trecho, apesar “das dificuldades, existem instrumentos que podem ser utilizados para a transformação da realidade, e sua apropriação implica na criação de possibilidades de construção do futuro” (SANTANA, 2003, p. 5). Assim como esse autor, acredito que, tendo propriedade dos benefícios dos quais a linguagem teatral pode proporcionar, conseguirei superar alguns desses desafios. Sinto necessidade de não me aquietar diante dos obstáculos e de tentar buscar caminhos para a ampliação dos recursos do teatro dentro da escola.

A realização da minha pesquisa de mestrado vem nesse propósito de contribuir com minha prática docente. Mas por onde começar? Como estar em consonância com o que é preconizado em documentos oficiais para o ensino/aprendizagem em Arte no ensino fundamental?

Como já mencionei, o teatro esteve presente em minha trajetória antes da minha formação profissional como docente e por isso opto por começar rememorar esse percurso com o intuito de que tal operação possa me ajudar nessa reflexão.

1.2. Da escrita sobre si, a memória e a organização desse trabalho

Para a escrita desse trabalho, opto por levar em consideração meu processo pessoal formativo, destacando as acentuações dentro de minha história, onde a arte se fez presente. Um processo que começa muito antes de me graduar em Artes na universidade.

Alguns estudos recentes, como é o caso de Souza (2008), tratam de questões vinculadas à construção identitária de profissionais da docência em processo de formação inicial/continuada, especificamente por meio de narrativas autorreferentes, entendidas como instrumento de (auto) formação, de pesquisa e de intervenção no contexto da pós-graduação:

Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na *pessoa do professor*, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores. (SOUZA, 2008, p. 45).

Tais abordagens sobre temas relacionados às “autobiografias” e “escritas sobre si” têm servido de base em estudos de alguns pesquisadores do Brasil desde os anos 80 do século XX. O objetivo desde então foi o de “renovar, metodologicamente a pesquisa em ciências humanas, contrapondo-se ao paradigma dominante, que tem como pilares a objetividade e a intencionalidade nomotética¹” (SOARES, 2010, p. 3).

Essa oposição evidencia-se na medida em que a construção da experiência centra-se na singularidade/subjetividade do sujeito e na proximidade entre pesquisador e sujeito da pesquisa. A partir dessa década há uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que caracterizam uma mudança de eixo que supera a racionalidade técnica, para uma diversidade de concepções que valorizam a experiência vivida. Os docentes passam a ser reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo. Colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do processo formativo é fundamental uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente. [...] “Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. (SOARES, 2010, p. 3).

É através de referenciais que destacam possibilidades de contribuição da reflexão histórica na formação do professor que farei emergir reflexões através de uma viagem em mim mesmo.

Acredito que uma forma de racionalizar a emoção esteja na nossa capacidade de reviver situações através do movimento dentro da possibilidade de recordar, reviver e reencontrar através da memória situações tais quais sejam possíveis tocar em experiências que

¹ Adjetivo referente ao desenvolvimento e à criação das leis; legislativo. Que se baseia num sistema preestabelecido de leis. Diz-se do procedimento ou disciplina que cria leis para a compreensão, ou desenvolvimento, de determinado evento, situação ou objeto. (Etimológica do grego: nomothetikós).

de certa maneira foram importantes no processo de construção, primeiramente pessoal, nas demais áreas do desenvolvimento humano, inclusive em sua formação escolar, mesmo sem estarem numa sequência lógica, necessariamente. Benjamin (apud Branco, 1997, p. 26) diz ser necessário criar uma quebra, uma interrupção no tempo linear da vivência, para que se possa descobrir e identificar o conhecimento advindo das experiências.

A potencialidade existente nos referenciais ativados pela memória pode influenciar significativamente o sujeito, pois a coerência baseia-se na subjetividade do indivíduo, fazendo com que haja fundamento na medida em que é dado contexto a partir das lembranças.

É nesta perspectiva que justifico a utilização de fotos e outras imagens que ficaram como registros [quando existirem] e a própria forma de escrita como tessitura desse trabalho.

Assim, sigo no próximo item dessa introdução embasando-me na experiência como aspecto fundamental da presente reflexão, pensando especialmente nessa experiência dentro do contexto atual, ou seja, a contemporaneidade em que vivo. Na sequência, ou seja, no primeiro capítulo farei um memorial sobre minha trajetória, trazendo a tona meu desenvolvimento escolar juntamente as minhas experiências no meio artístico, inclusive o teatro.

Já no segundo capítulo discorrerei sobre os materiais que nortearam minha trajetória docente, onde de certa forma mostrarei as formas como tais se apresentam em minha caminhada, minha atuação a partir deles e também meu olhar crítico para esses documentos. Estes documentos serão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Currículo do Estado de São Paulo e, por fim, ainda tocarei nas Bases Nacionais Comuns Curriculares, mesmo encontrando-se ainda num lugar novo e com pouco distanciamento.

No último capítulo, trarei minhas experiências a partir dos materiais norteadores do Currículo do Estado de São Paulo, que são os documentos presentes no dia a dia da minha realidade docente. Ainda proponho uma adaptação desses materiais para os professores específicos de teatro, baseada na minha visão particular sobre o ensino de teatro e também tendo em vista a necessidade desses profissionais trabalharem os cadernos dos alunos utilizando-se de todas as linguagens artísticas, embora suas formações sejam específicas na linguagem teatral.

O objetivo principal desta pesquisa é refletir sobre meu próprio percurso na área de Arte, trazendo à tona as experiências que tive com minha trajetória de vida, mais

especificadamente momentos da minha prática docente. A partir dela, pretendo propor caminhos para a utilização da linguagem teatral como proposta para a aprendizagem em Arte, considerando as outras linguagens preconizadas nessa área e também preconizadas no material destinado ao ensino de Arte no Estado de São Paulo.

As justificativas para a realização desta pesquisa qualitativa na linha de pesquisa Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes são, primeiramente, as experiências em que os pensamentos e práticas em torno do assunto contribuem para formação contínua e prática docente. Em segundo lugar, as possibilidades de apropriação desta experiência por outros profissionais da arte.

1.3. Sobre a experiência e os seus fundamentos

Ao experimentar um processo em arte, o sujeito que participa pode se deparar com saberes tornando clara a teoria, suas variadas vertentes, possibilidades, contextualização, reflexões, etc.

Há possibilidades que apenas a experiência pode elucidar. Muitas vezes, existem possibilidades em arte que não conseguimos realizar apenas pautados em livros, textos e materiais teóricos. Outras vezes, mesmo aquilo que de certa forma foi realizado através de “receita”, como uma receita culinária passo a passo, você precisa experimentar, saber seu procedimento, ingredientes, modo de preparo, etc. Mesmo assim, o prato ainda não sairá igual todas as vezes, nem com o mesmo gosto e textura, pois cada um tem suas peculiaridades e experiência pessoal.

Falando do ensino de Arte escolar, é importante o foco na experiência para potencializar tanto apropriação das linguagens artísticas aos alunos quanto auxiliar na didática docente. Porém, a preparação para isso deve ser significativa para o profissional que deve fazer da experiência uma constante em sua formação contínua de forma generalizada. Já que a escola é um lugar de preparação, ou seja, uma etapa ou treino para a vida em sociedade, na qual o aluno será responsável pelas suas buscas, faz sentido que o professor elucide caminhos onde se pode chegar, mas não espelho. Espelho seria dar exemplos fechados, que talvez não reflita (e nem se faz refletir) de forma experimental.

Para construirmos uma ideia mais profunda sobre a importância da experiência em um processo de ensino/aprendizagem em Arte, recorro a Larrosa (2002, p. 27), que faz uma comparação entre esse tipo de saber e o conhecimento objetivo:

Para entender o que seja a experiência, é necessário retornar aos tempos anteriores à ciência moderna (com sua específica definição do conhecimento objetivo) e à sociedade capitalista (na qual se constituiu a definição moderna de vida como vida burguesa). Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.

Assim, para que se estabeleça uma elaboração contextualizada sobre a experiência de um processo é necessário explicitar que a “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA 2002, p. 27). Também destaco que é preciso compreender que,

se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (LARROSA, 2002, p. 27).

Tendo evidências do que é um processo alicerçado na experiência, nós professores de Arte, podemos fazê-la presente em nossa existência de forma a completar primordialmente nossas atividades diárias levando assim a uma constante reflexão sobre a prática docente. Sobre esse assunto, o filósofo Aristóteles disse:

[...] existe um único mundo: este em que vivemos. Só nele encontramos bases sólidas para empreender investigações filosóficas. Aliás, é o nosso deslumbramento com este mundo que nos leva a filosofar, para conhecê-lo e entendê-lo. (apud OLIVIERI, 2006, s/p).

Só a partir do desejo de investigação é que podemos nos influenciar e levar os alunos a processos que permitam a compreensão e reflexão sobre variados assuntos, inclusive o que compete às linguagens artísticas. O aluno deve ser instigado por uma “[...] ‘reflexão’ e [...] ‘reflexão crítica’, ‘reflexão sobre prática ou não prática’, ‘reflexão emancipadora’ [...]” (LARROSA, 2002, p. 20).

1.3.1. Pensando a experiência no processo de transformação da contemporaneidade

Na contemporaneidade em que vivemos, estamos elucidando “[...] um tempo sempre presente, extenso e, inclusive, marcado fundamentalmente pela obscuridade. [...] Um tempo crítico que só pode ser surpreendido em relação a outros tempos, que por sua vez também foram contemporâneos” (FAVARETTO, 2012, p. 6). Assim, tendo em vista toda a complexidade presente neste tempo, é necessário considerá-la e compreendê-la em seus problemas sociais, políticos, históricos e sem desconsiderar que as dificuldades educacionais estão na atualidade se relacionando ao aqui e ao agora, e que também não podemos desconsiderar o que já foi e o que passou. Acredito ainda que, durante a função docente, nós professores assumimos alguns compromissos:

[...] a nossa tarefa, de escavar a obscuridade da cena contemporânea. [...] Esta atitude é fundamental, e tem que ser objeto de um trabalho de rememoração, de elaboração analítica, porque só assim se pode identificar o que é e o que não é simplesmente precário, passageiro, que só tem caráter de evento, tendo em vista pesquisar as possibilidades do que é permanente no movimento contínuo de transformação. (FAVARETTO, 2012, p. 2).

Na perspectiva de levar transformação para dentro do âmbito escolar, concomitantemente à reflexão crítica dos alunos sobre a sociedade, a fim de transpor as

barreiras sobre esta “relação tensa entre efêmero, precário e permanente estaria a crítica permanente de nosso ser histórico e, portanto na atualidade das Luzes, diz Foucault” (FAVARETTO, 2012, p. 2). Junto aos nossos alunos precisamos procurar situações de aprendizagens de reflexão sobre o contexto social do qual pertencem.

Em outras palavras, se fosse recorrer a muitos boatos errôneos no meio acadêmico entorno da palavra “aluno”, que dizem a etimologia estar relacionada à palavra “sem luz” – mas que não está correta² –, então poderia dizer junto a Foucault que nós professores precisamos reacender este aluno através de experiências que iluminem a obscuridade do seu contexto.

É claro que muitos fatores acabam negando a experiência, como se fosse cômodo basear o ensino apenas por meios ligados à tecnicidade didática e às limitações teóricas das diferentes linguagens e áreas do conhecimento, fazendo com que haja a perda da unidade experimental.

A globalização, a aliança entre o capital e a tecnociência, a importância cada vez maior da informação; a convivência de três espaços, o geográfico, o socioambiental e o virtual; o biopoder como administração dos indivíduos e das massas, gestão dos corpos e das populações; configuram um grande dispositivo de dominação. É preciso, é imperioso, assim, tentar compreender estas transformações, sem dramas, mas sem negligenciá-las. (FAVARETTO, 2012, p. 3).

Mesmo com todas as decepções e vazios de ideias a se defrontar com as problemáticas encontradas na contemporaneidade, se faz necessário buscar caminhos para o estímulo do pensar, refletir, intuir e iluminar-se em relação a possibilidades transformadoras. Para isso, “[...] é preciso, sim, reiterar, recodificar, reinscrever a modernidade, para iluminar o presente inconsistente através daquilo que no passado ou cumpriu-se ou foi esquecido ou foi reprimido; melhor ainda, obscurecido pela própria força dos projetos” (FAVARETTO, 2012, p. 6).

² O significado correto de aluno: “... palavra, que já existe em latim muito antes de Cristo (alumnus), significa, dentre outras ideias: criança de peito (isto é, que mama na mãe), lactente, menino; e, daí: aluno, discípulo. E a etimologia é simplesmente a seguinte: alumnus deriva do verbo alere, em latim, que significa: alimentar, nutrir, crescer, desenvolver, animar, fomentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer, etc...”. <<http://www.revelacaoonline.uniube.br/ombudsman/alunoii.html>>

Este é o desafio e a tarefa contemporânea: configurar e decifrar uma paisagem desconhecida, indeterminada, o que exige não a aplicação de um modelo ou sistema legitimados, inclusive os dispositivos articulados pela modernidade, mas o mergulho no heteróclito e na diferença, aí procurando inventar um ponto estratégico para fazer face à indeterminação. Entender, por exemplo, o conhecimento como processo, como devir que tem as propriedades do acontecimento, cujas regras e categorias não são dadas, mas se estabelecem na produção das relações. (FAVARETTO, 2012, p. 5).

É necessário que práticas a favor das experiências sejam levadas para dentro da escola.

Apesar das experimentações e iniciativas há bastante tempo em desenvolvimento entre nós – de ordem teórica, técnica, de processos e procedimentos, de organização de sistemas, etc. –, é um campo que ainda mantém uma distância acentuada entre discursos modernizantes e práticas modernizadoras, entre desejos de atualidade e persistência de modelos que conflituam com a heterogeneidade cultural. No fundo, continua a valer o pressuposto de que a educação visa a realizar um programa de reunificação da experiência, por exigência do dever de formação e necessidade de cumprir objetivos e produzir ações com o mínimo de consenso – o que frequentemente nega o devir. (FAVARETTO, 2012, p. 6).

Nós professores necessitamos iluminar-nos sobre as ideias de que:

Embora saibam os educadores que as práticas educativas exigem hoje a coexistência de múltiplas referências teóricas, culturais, sociais e políticas, que é impossível fechar os olhos para as transformações de toda ordem, especialmente aquelas provocadas pela tecnociência – transformações da consciência da sensibilidade, dos afetos e comportamentos que repercutem na teoria e nas práticas educacionais –, parece que eles (nós), os educadores, ainda sonham com uma espécie de unidade sociocultural moderna, na qual “todos os elementos da vida cotidiana e do pensamento encontrariam um lugar como em um todo orgânico”, tendo em vista a tão propalada “formação integral” dos educando. (FAVARETTO, 2012, p. 6).

Assim, para que pensemos em “[...] questões educativas e culturais sob a perspectiva da nossa atualidade, da qual somos contemporâneos, tendo, contudo, como referência o pensamento iluminista, que ainda é determinante em grande parte do que somos, pensamos e fazemos hoje [...]” (FAVARETTO, 2012, p. 7), devemos também apostar no devir.

[...] apesar de todo nosso empenho na educação como transformação, da nossa aposta no devir, o sentido metafísico de formação, ainda que a formação como processo, permanece. Pois nesta concepção, tão resistente, formar é formar-se; supõe aprimoramento e engrandecimento do espírito. Nesta elevação espiritual, a formação implica ruptura com o imediato e a passagem do particular ao universal; um sair de si, um lançar-se para além de si. Formação supõe, então, realização de uma forma, um acabamento. É construção de uma forma interior – mental, psíquica, espiritual –, passagem da forma exterior a uma forma interior. (FAVARETTO, 2012, p. 10).

É na concepção da elevação do espírito e da autoformação trazida pelo autor que penso que nós, antes mesmo do ofício docente, devemos também ser artistas e buscar a prática de experiências que nos coloque também no papel de um professor-*performer*, que seria a função de um professor que assume o papel narrador como parte inerente ao jogo, demonstrando através de suas atitudes sua credibilidade no que está sendo realizado. Na perspectiva de exemplificar esta atuação, trago abaixo um pouco de minha trajetória educacional, artística e como professor de Arte da educação básica.

2. CAPÍTULO 1 – REATIVANDO LEMBRANÇAS

2.1. Primeiro baú: da educação básica e minha apresentação às artes

A escola durante minha formação básica foi um lugar do qual me recordo com muito carinho. Lembranças muitas vezes com cheiro de massinha de modelar, da comida do refeitório e da borracha esverdeada. Digo que o respeito colocado nessas lembranças é o que sustenta o gosto e a esperança dentro do ofício docente.

A atual Creche e EMEI Dona Paula Vicentini, que na época chamava-se Parque Infantil Municipal “André Ruggeri”, na cidade de Cajuru/SP, foi onde tive meu primeiro contato com a escola. Tenho pouca recordação desses fatos. Vagamente recordo que foi nessa época que meu irmão nasceu. Lembro com muito carinho da professora da pré-escola, “tia” Maria Helena, que até hoje ao encontrá-la a trato assim.

Entre os anos de 1994 a 2001, estudei o ciclo I e II na Escola Estadual Dr. Messias da Fonseca, nesta mesma cidade. Desde então sempre tive boas notas, mas era um tanto indisciplinado. Meus pais às vezes eram chamados à escola, principalmente quando estudei no período da tarde, pois como os professores mesmo diziam: *“O Willian é inteligente, mas não para quieto”*. Eles contam que só melhorei esse meu comportamento quando fui transferido para o turno da manhã, na 4ª série.

Quando falo sobre minha indisciplina, vejo a necessidade deste autorreconhecimento sobre as atitudes do passado como parte no processo de observação dos meus alunos para então compreendê-los um pouco melhor junto ao contexto em que estão inseridos. E, em meio a esses reconhecimentos, começo a observar em mim uma identidade sobre minha forma de trabalho. Percebo realizar-me durante as aulas em que me encontro próximo aos alunos, trocando ideias através de uma relação onde fica perceptível a igualdade enquanto condição humana, por ambas as partes.

Percebo a educação escolar de uma forma associada com a vida cotidiana. Ou seja, o professor, antes de ser professor, também é um sujeito dentro da sociedade, assim como a criança antes de ser caracterizada como aluno.

[...] é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de formação inicial, ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes, e que depois destes tem prosseguimento durante todo percurso profissional do docente. A respeito dessa situação, Dominicé (1998, p. 140) em uma das suas reflexões sobre o uso das histórias de vida enfatiza bem esta concepção, expondo que a história de vida “[...] é outra maneira de considerar a educação. [...] A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. [...] a educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida”. (SOARES, 2010, p. 5).

E é através das reflexões em torno de momentos de minha vida, como traz a referência acima, que chego a conclusões dentro de minha atual profissão.

Na mesma época em que começou a abrandar minha indisciplina, também me destacava principalmente nas aulas de Educação Artística (Arte), onde desde então era orientado e incentivado pela professora Vânia Moherdaui Abdala, da qual guardo grande apreço e admiração. Ela sempre solicitava minha ajuda e designava funções em suas aulas. Eu adorava. Lembro-me de certa ocasião em que ela desenhou à mão livre um círculo (na lousa ou em uma folha – não lembro ao certo), fiquei muito surpreendido e exclamei: “*Olha lá: Dona Vânia mão de compasso*”. Achei muito interessante aquela habilidade. Recordo-me com muito carinho de uma viagem que minha turma e eu fizemos a Batatais e Brodowski no interior de São Paulo, onde conhecemos as obras e o Museu Casa de Portinari. Foi uma das melhores viagens que havia feito até então.

Quando estava na 6ª série no ano de 1999, soube através de uma amiga que a Casa da Cultura de Cajuru estava oferecendo vários cursos, dentre eles desenho, escultura e violão. Falei sobre os cursos para minha mãe, que me incentivou. Na época comecei a fazer o curso de desenho e também de escultura em argila. As tardes eram muito mais interessantes, o professor Roberto Bergámo (artista vindo da cidade de Batatais) propunha várias atividades, desenhávamos a partir de imagens de ponta cabeça, fazíamos autorretratos, ele tinha várias pastas-catálogo com imagens onde escolhíamos modelos onde ele também sugeria, pensávamos juntos, fazíamos esculturas e levávamos ao forno para depois pintar e finalizar.

Minha indisciplina na escola já não era a mesma e havia melhorado. Então, além do curso de desenho e argila, comecei a ter outros interesses no contraturno. Comecei a fazer aulas de pintura em tela, datilografia, percussão de instrumentos, jardinagem e judô. Todos eles oferecidos pela prefeitura de Cajuru.

Lembro-me que, vendo meu interesse nas aulas, minha mãe comprou um *kit* de pintura do Senhor Benjamim Andrade, amigo de velhas datas. Neste *kit* tinha cavalete de pintura, tintas a óleo e acrílica, pincéis, palheta, terebintina, algumas telas, entre outros aparatos. Eu adorei, pois antes de ter uma tela “comprada” eu havia feito a minha primeira com estrutura de ripas de madeira, pregos e saco de chão.

Márcia, nora do Senhor Benjamim, sabendo de minha aptidão pelo desenho, trouxe-me uma caixa de lápis de cor aquarelável de vinte e quatro cores de São Paulo, onde morava. Aquilo era novidade, eu adorei. Sempre que ela e sua família chegavam à cidade, eu fazia questão de abrir minha pasta de desenhos e mostrar-lhes o que havia produzido.

Nesta época estava sendo construída uma nova Casa da Cultura em Cajuru e todos nós, colegas do curso de desenho, aguardávamos ansiosos para o começo no novo espaço. Quando ele foi inaugurado continuei fazendo aulas de desenho, mas, desta vez, quem coordenava o curso era o Diretor Artístico da cidade, Dino Bernardi.

Lembro que, ainda quando estava no ensino fundamental, expus meus quadros no salão da biblioteca da escola, orientado pela professora Vânia. Dentre as obras estava minha primeira tela feita de saco de chão, na qual guardo até hoje como recordação daquela época.

Outra amiga havia começado a fazer teatro na Casa da Cultura e me chamou para fazer. Nem dei muita atenção porque apesar de tudo eu era tímido. Estava entrando na adolescência e até mesmo havia comentado com minha mãe que às vezes minhas pernas chegavam a travar quando cruzava com as pessoas na rua, assinalando ainda mais minha timidez nesta fase da vida. Enfim, não dei muito ouvido à minha amiga neste momento e acabei recusando o convite.

Certo dia, ao passar na Casa da Cultura para esperá-la sair da aula de teatro, estava sentado aguardando e observando o seguimento da aula, e despertou em mim o desejo de participar. Recordo-me que eles estavam ensaiando uma adaptação de poesias, dentre elas uma poesia do Manuel Bandeira, *Trem de ferro*, com o professor João Paulo Fernandes.

Depois desse momento, entrei na aula de teatro, onde fiz muitos amigos e nos divertíamos com os jogos teatrais. Tive minhas primeiras experiências como ator: todo ano havia uma Mostra de Teatro organizada pela Secretaria da Cultura da cidade, que contratava profissionais do teatro para que durante aproximadamente três meses montassem peças nas cidades vizinhas e depois apresentassem em Cajuru. Era tudo muito envolvente. Realizamos

apresentações de contação de poesias e peças em eventos nos bairros da cidade e, por aproximadamente três anos, esse grupo de que fiz parte só me trazia conhecimento, crescimento e superações.

Já não eram mais apenas desenhos que mostrava para os amigos da capital. Eu e meu irmão (que também passou a fazer teatro comigo) apresentávamos teatro de fantoches feitos de papel improvisados atrás de cadeiras e lençóis.

Com o Dino Bernardi, também aprendi a fazer bonecos com a técnica da papietagem³. Ficava observando como ele criava os figurinos e cenários para as nossas apresentações. Aprendíamos a realizar também as nossas próprias maquiagens nas aulas de teatro. Eu e meus amigos já não tínhamos receio de usar pelas ruas da cidade as combinações de roupas diferenciadas que gostávamos. Explorávamos as cores de meias, duas camisetas de cores diferentes, os penteados no cabelo, etc.

O tempo foi passando e em 2002 fui estudar o Ensino Médio na Escola Estadual Galdino de Castro no período da manhã, ainda nesta cidade. A Professora de Arte, Mara Correia, já tinha conhecimento das minhas habilidades artísticas e sempre apoiava minhas criações e confiava trabalhos para exposições na escola. A professora de Língua Portuguesa, Cidinha Nasser, incentivava para que eu recitasse poesias na sala de aula e até mesmo em eventos da cidade.

Já com o Ensino Médio concluído e morando em Ribeirão Preto/SP, cidade para qual mudei para trabalhar, soube por intermédio de Dino Bernardi que iniciaria na cidade o primeiro curso de licenciatura em Artes do Centro Universitário Moura Lacerda, com turma iniciando em 2006. Fiquei muito entusiasmado e, decidindo com meus pais, fiz o vestibular e ingressei no curso de Artes.

Logo no começo do curso fiquei sabendo que na Diretoria de Ensino estavam à procura de alunos de cursos de Arte para atuarem como professor na Secretaria de Educação do Estado. Realizei minha inscrição e logo nos primeiros meses de faculdade comecei a dar aulas em uma escola.

³ Técnica parecida com a do papel *machê*, porém usa-se pedaços de tiras de papelão para estruturar o objeto a ser realizado e, após a estruturação, passam-se camadas de cola em pedaços de jornais e após a secagem finaliza-se com tinta.

Hoje analiso e suponho que a trajetória pela qual a arte esteve presente no meu desenvolvimento apresentou, naquele momento, um papel referencial de base para minhas primeiras experiências como professor, bem como trouxe Soares (2010 p. 5), que diz sobre o processo de formação do professor que se inicia antes mesmo da educação escolar. Acredito que a aprendizagem que carregava deu-me suporte para enfrentar os desafios presentes naquele início e que perduram até hoje na educação.

2.2. Do teatro na adolescência: um baú especial

Considerando o quão importante foi a inserção do teatro em minha adolescência, volto agora nesta época para narrar com um pouco mais de detalhes este encontro tão importante para mim.

Quando comecei a fazer teatro na Casa da Cultura de Cajuru, mais precisamente na metade do primeiro semestre do ano de 2001, logo de início percebi estar em um lugar muito diferente do que já havia estado e experimentado. Até então, colocara à tona apenas exteriorizações através das artes visuais. Mas penso que o que já me possibilitavam os desenhos, as esculturas, as pinturas em telas e o empenho na concepção desses “desmembramentos de mim”⁴ foram os direcionamentos que me fizeram caminhar e reconhecer possibilidades de exteriorizar ainda mais o que em meu interior ainda faltava emergir.

Falar em público e me relacionar em casa, na escola e na sociedade de forma geral, era bastante complicado.

As aulas ocorriam na Casa da cultura todas as sextas-feiras no período das 14h às 17h. Quem as ministrava era o professor João Paulo, já citado anteriormente. No espaço havia um

⁴ Uso este termo metafórico no sentido poético de dizer que era através das práticas das atividades artísticas que conseguia exprimir muito do que em mim estava guardado. Algo que também me pertencia, mas que não era expresso de forma materializada.

teatro modelo palco italiano⁵, com camarins, cortinas pretas, coxias, canhões para iluminação cênica, mesa de som etc.

Na época que cheguei estava sendo realizada a leitura de alguns poemas. A ideia era que fossem montada várias cenas para apresentações em diferentes eventos na cidade. Era um misto de poesias de Manuel Bandeira (*Trem de ferro, Porquinho da Índia*), Cecília Meireles (*A bailarina, No último andar*), Vinicius de Moraes (*O operário em construção*), etc. Todas as poesias foram fracionadas de forma que fossem interpretadas em conjunto. Penso que foi uma boa estratégia, principalmente se tratando de um grupo de iniciantes.

Logo no início dos ensaios começamos a confeccionar alguns vagões feitos com estrutura de papietagem para colocarmos na cabeça, insinuando o *Trem da poesia*, como chamamos o espetáculo. Geralmente saíamos para apresentar em eventos realizados na cidade.

Em meio às montagens que se deram durante os quase quatro anos de curso, nossas preparações se davam através de exercícios de concentração, preparação corporal, improvisação, entre outros jogos teatrais.

Após a montagem das poesias, nossa primeira peça baseada em um texto teatral foi *Demeter e Perséfone* da escritora Ruth Sales. Nessa história, quase não havia atores com personagens fixos: o professor colocou duplas ou trios para que revezássemos entre os personagens. Mais uma estratégia interessante que vejo, principalmente na ideia do que pelo fato de na época estarmos nos conhecendo. Foi uma boa oportunidade para reconhecer as potencialidades presentes em cada um, assim como a responsabilidade, pois se a qualquer momento um de nós desistíssemos, o personagem não estaria sem atores. Outra reflexão é sobre o estímulo ao desapego, no sentido de que ali estávamos para somar e não disputar por papéis de personagens. Mais uma vez, para este espetáculo nos juntamos para confecção de nossos figurinos e adereços cênicos.

O figurino básico para esta montagem eram túnicas de algodão cru. Cada integrante do nosso grupo comprou seu tecido e uma mãe que trabalhava com costura os confeccionou. Por

⁵ Onde os espectadores assistem à representação pela frente. Este palco tem uma cortina que é fechada para mudança de cenários, tempo ou final da apresentação.

fim tingimos de cores variadas conforme os perfis de cada personagem. Os bonecos gigantes também foram feitos por nós, sob orientação do Diretor Cultural Dino.

Este espetáculo foi apresentado para as escolas do Município e Estado na primeira Mostra de Teatro Estudantil de Cajuru.

A Mostra de Teatro Estudantil iniciada em 2002 passou a ser um evento muito esperado por nós. Durante uma semana de cada ano havia apresentações de cidades vindas da região, oficinas e *workshops* que se relacionavam com as artes cênicas, bem como um *workshop* de que participei na época sobre introdução ao cinema. Nos próximos anos, a Prefeitura de Cajuru, em parceria com profissionais do teatro, os mandavam para algumas cidades mais próximas a fim de realizarem montagens para serem apresentadas em nosso evento.

Durante o tempo em que fiz teatro na Casa da Cultura quase sempre era convidado para participar de peças religiosas, como a *Paixão de Cristo*, e também em montagens de outro grupo chamado *No olho da rua*, com o qual me lembro de ter viajado para um festival na cidade de Guaíra/SP, onde conseguimos algumas premiações com a peça *A história de amor de Romeu e Julieta* (adaptação da peça Romeu e Julieta de William Shakespeare).

Assim, nos próximos anos fizemos mais três espetáculos: *Muitas luas* (Tatiana Belinky), *A Tempestade* (William Shakespeare) e *Mais quero asno que me carregue, que cavalo que me derrube* (Carlos Alberto Soffredini). Nessas montagens pude experimentar protagonista, coadjuvante, personagens cômico, dramático e vilão.

Durante todo o período em que realizávamos as peças, percebia dificuldade em decorar os textos. Com o tempo isso foi diminuindo, mas foi um grande desafio.

Os elogios que recebia me estimulavam muito a querer ultrapassar minhas limitações. Certa ocasião, em conversa com Dino Bernardi, ele relatou que achava surpreendente como eu me transformava em cima do palco, deixando pra trás aquele garoto muitas vezes com característica introspectiva. Nunca me esqueci desta colocação do diretor cultural e desde então sempre me pego refletindo sobre essa dimensão para qual o teatro me transportou.



Figura 1: Fotografia de uma reportagem em jornal do ano de 2004 – Espetáculo *A bruxinha que era boa*. (Maria Clara Machado).

Na imagem acima, parte dos meus colegas que estavam divididos em dois grupos. Nessa época eu estava na outra montagem que também participou da Mostra: *Mais quero asno que me carregue, que cavalo que me derrube* – Carlos Alberto Soffredini. Abaixo uma fotografia de uma cena de *A tempestade* onde interpreto o personagem Próspero.

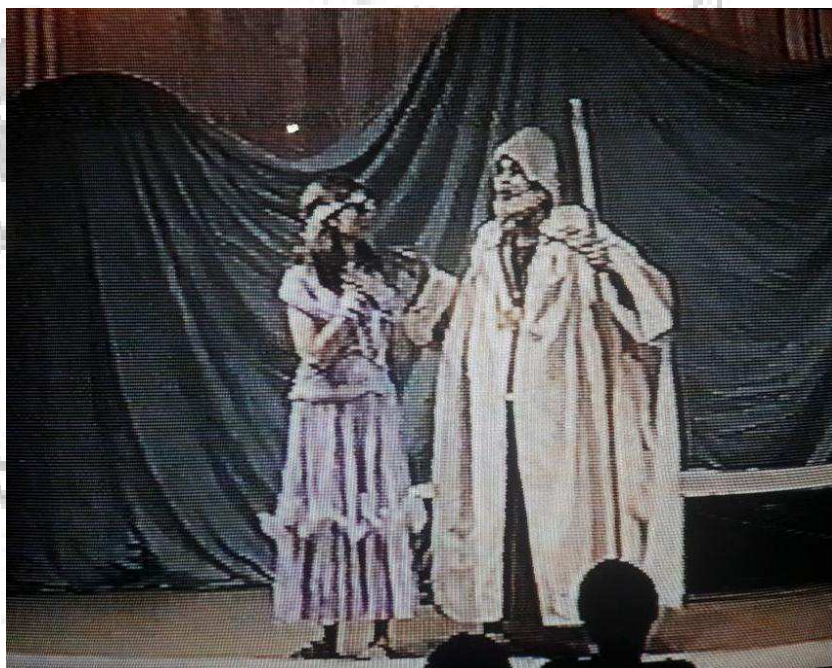


Figura 2: Eu na peça *A tempestade* interpretando o personagem Próspero. (Cena: Miranda e seu pai Próspero) ⁶

Ao retomar essas primeiras imagens, as lembranças que elas trazem dos meus primeiros contatos com a aprendizagem artística, vou percebendo a importância de trazê-las à tona para compreender os anos seguintes e as escolhas realizadas posteriormente em minha trajetória pessoal e profissional.

2.3. Terceiro baú: da licenciatura em artes

Durante algum tempo, o desejo pela formação superior em Artes cênicas esteve muito latente dentro de mim. Mas com o passar dos anos fui percebendo que me realizava bastante nas outras possibilidades que havia dentro do ofício teatral. Como eu mesmo dizia: “das partes do teatro por trás das cochias”, tais como a criação dos cenários, figurinos, bonecos, maquiagem e direção. Além de perceber todas essas possibilidades que o teatro me proporcionou, sabia no fundo [confesso] que tinha bastante insegurança quanto à estabilidade financeira em minha vida. Assim, até então não via outra possibilidade além de procurar um curso universitário voltado às artes.

⁶ *In loco* - Fotografia tirada de um vídeo que tenho em meus arquivos.

Consigo tornar mais evidente para mim esse percurso na operação que realizo de buscar os registros e rastros dessa trajetória por meio de algumas fotos de trabalhos realizados em grupos de teatros e oficina:



Figura 3: Bonecos.



Figura 4: Maquiagens.



Figura 5: Boneca para contadores de histórias da feira do livro de Ribeirão Preto/SP.



Figura 6: Oficina de papietagem para teatro.

No início do ano de 2005, quando já morava em Ribeirão Preto, fui aprovado em um processo seletivo de curso livre de teatro em um local chamado na época de Espaço Cultural Santa Elisa, hoje Ribeirão em Cena. Porém, neste mesmo ano estava pleiteando uma vaga em um curso pré-vestibular em que também fui aprovado e optei por cursá-lo neste momento, deixando o teatro para outra oportunidade.

Lembro-me também que desde muito cedo tinha o desejo pela carreira docente. Na infância eu adorava brincar de “escolinha” com meus amigos e familiares.

Prestes a sair do curso pré-vestibular no qual pensava em pleitear o ingresso no curso de licenciatura em História por falta de opção de cursos de Artes na região em que morava, soube através de Dino que um novo curso iniciaria em Ribeirão Preto. Assim, logo estava matriculado na primeira turma de Artes do Centro Universitário Moura Lacerda do ano de 2006.

O curso foi bem intenso pra mim. Achava muito interessantes as aulas, principalmente as práticas ligadas às artes visuais e ao teatro, dos quais já trazia certo domínio. Penso também que o teatro tenha me ajudado bastante nas apresentações de seminários e verbalização de forma geral. Ao final do curso acabei por me ver envolvido por vertentes que percorriam também outras linguagens, inclusive a dança e a música.

Logo nas primeiras experiências na educação básica, percebia nas instituições em que trabalhei que alguns profissionais buscavam por métodos prontos, como receitas de bolo.

Essa afirmação faz-me recordar que nesta época da faculdade, quando logo no primeiro mês de curso comecei a trabalhar na rede estadual de educação devido à necessidade e falta de profissionais, cobrava-me muitas vezes por não estar preparado. Uso o exemplo de que até quando um aluno me pedia para ir ao banheiro ficava inseguro na atitude a tomar. Quem dirá ter segurança no conteúdo. Desdobrava-me, errava e consertava, ia experimentando. Com a firmeza de que quando estivesse formado tudo seria diferente. Teria as “receitas”.

O tempo passou, formei e quase nada mudou. Os desafios continuam. Mas percebo hoje em dia que minhas cobranças eram em vão. Pois as dificuldades e medos surgiam devido a circunstâncias: ora estava em uma escola, ora em outra. Ora estava com alunos de Ensino Fundamental, ora Ensino Médio. Comecei a perceber que só a experimentação entre os variados “mudares” é que me traria segurança. E nenhuma outra “receita”.

Hoje, olhando para as experiências pelas quais passei e ainda hei de passar, penso que a formação contínua do professor, a busca pelas suas metodologias e experiências cotidianas podem sim facilitar seu trabalho.

Durante a faculdade – já que estava trabalhando como professor e não me sobrava muito tempo para, além de conciliar o trabalho e a faculdade, realizar os estágios de

observação –, percebia muita vantagem ao ter a permissão para realizar o estágio de regência⁷, substituindo assim o estágio de observação, no qual poderia ter observado a didática de outros professores neste período para também ajudar a facilitar minha prática docente.

2.4. Relatos de experiências com o teatro na educação básica: um baú em movimento

Assim como vejo a necessidade de narrar o que em mim o teatro tocou a partir das lembranças e das fotos compartilhadas até esse momento, também deixarei nos relatos a seguir os registros de momentos em que consegui que meus alunos fossem aferidos através do que tanto me cativou – o teatro.

Serão relatos de anos e séries/anos distintos e recortados dentro das minhas experiências como professor de Arte e que me estimulam a seguir adiante para fazer proposições mais localizadas e tendo a linguagem teatral como ponto de partida para a aprendizagem em Arte.

2.4.1. ATO I - Uma experiência com o texto teatral na 8ª série

Na época em que comecei a trabalhar na Escola Estadual Dr. Geraldo Correia de Carvalho, em Ribeirão Preto, no ano de 2006, tinha presente em minha rotina o hábito de frequentar peças de teatro. Também já prestava trabalhos para companhias com realização de maquiagem, confecção de bonecos, cenários e adereços cênicos.

Percebo que este contato ajudou para que o meu estímulo criativo junto à linguagem teatral dentro da sala de aula estivesse bastante presente. Assim, por várias vezes realizava atividades de improvisação teatral com meus alunos da 8ª série⁸ dentro da sala de aula mesmo. Arrastávamos as carteiras todas as aulas em que as práticas aconteciam depois

⁷ Estágio em que o próprio aluno aplica as atividades em sala de aula e seus relatórios são assinados pela coordenação e direção da escola onde as atividades foram desenvolvidas.

⁸ Em 2006 ainda tínhamos o hábito de chamar as classes de alunos por “séries”, sendo que a lei 11.274, de fevereiro de 2006, que mudou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos permitiu a adaptação deste termo até o ano de 2010, na qual passou a usar “anos” e não “séries”.

voltávamos para o lugar antes que aula terminasse. Confesso que, olhando com este distanciamento para essas aulas, percebo que a minha falta de preparo didático naquele início pode ter contribuído para que certa “bagunça” acontecesse. Mas tenho consciência de que tudo era muito novo pra mim, inclusive a faculdade, que, assim como narrei anteriormente, achava que iria me proporcionar algumas “receitas”. Porém, pela falta de experiência com o “lidar” pedagógico, era através da criatividade que acabava por “conquistar” a sala de aula.

Nesta época, ainda não existiam os cadernos dos alunos no Currículo de São Paulo e eu me via na liberdade de criar. Mal sabia que o professor necessitava de um plano de ensino, pois quase não conhecia estes termos e, como entrei nesta escola para substituir outra professora de Arte que estava aposentando, suponho que talvez eu não tenha sido cobrado pelo fato de que naquele momento a professora afastada já poderia ter entregado seu plano de ensino e este item já não era mais vago nos cumprimentos burocráticos daquela escola. Desta forma, não tive o conhecimento e justifico minhas aulas baseadas no que eu sabia e ia fluindo com os alunos. Neste momento, acho que a falta de um documento norteador não foi um empecilho tendo em vista que a liberdade que tive serviu para que pudesse experimentar livremente com os alunos.

A coordenação da escola soube que haveria um concurso de teatro organizado por uma empresa local de planos de saúde, com a temática *Gravidez na adolescência*, e a partir disso me informou e pediu parceria.

Junto a um amigo, elaboramos um texto com o tema, no qual haveria cinco personagens. Selecionei os alunos que toparam participar e ensaiávamos numa sala de aula sem cadeiras de que a escola dispunha alguns dias da semana no contraturno.

No início percebia que, apesar do despreparo, os alunos tinham interesse em realizar a peça. Então, antes de começar diretamente com o texto, realizei vários jogos teatrais que contavam com exercícios de aquecimento vocal, corporal e concentração.

Durante a realização dos ensaios, a experiência que trazia com o teatro ajudou muito na direção dos alunos. Lembro-me de como foram importantes algumas noções para a resolução de cenas, tais como transcorrer o tempo através dos anos de forma teatralizada. Ou seja, como se tratava de um texto onde havia situações em que os personagens cresciam, morria, brigavam, se relacionavam sexualmente, etc., dispensava cenas muito explícitas ao

público. Assim, mostrei caminhos que resolveriam isso de forma simbólica e sutil através da mudança de cenário, sonoplastia e no próprio transcorrer do texto.

Esse espetáculo passou por duas etapas de seleção. Ganhamos a primeira colocação na etapa inicial e a segunda colocação na final.

Tanto os alunos participantes, equipe gestora, professores e outros alunos da escola receberam esse acontecimento com bastante alegria. Lembro-me da coordenadora Kelma dizendo que havia valido a pena a escola ter participado de algo que geralmente não ocorria, a realização de um espetáculo feito com os alunos.

Recentemente encontrei um dos alunos que participou desta montagem. Surpreendentemente, por acaso, me relatou que está trabalhando na área de vendas, e deu notícias dos outros participantes – todos com quem ele tem contato trabalham nas áreas de atendimento ao público. Mais interessante foi lembrar o quanto ele era tímido e como foi importante aquela experiência a ele. Ainda deixou contatos para caso eu fosse realizar alguma outra montagem, pois gostaria de participar.

2.4.2. ATO II - Experiências no Ciclo I do Ensino Fundamental

Fiquei muito satisfeito com a experiência que tive em 2006 na Escola Estadual Dr. Geraldo Correia de Carvalho em Ribeirão Preto. Porém, nos próximos anos estive em várias outras escolas diferentes visto que, apesar de ter começado a trabalhar junto ao início da faculdade, na maioria das vezes pegava aulas para substituir professores que se afastavam por tempos determinados. Assim, fui conhecendo aos poucos a rotina de uma escola na prática, bem como o que eram os planos de ensino, nos quais muitas vezes tinha que dar continuidade até que o professor em licença voltasse. Nestas experiências, quase sempre os planos de ensino eram voltados para as artes visuais, onde acabei achando certa estabilidade cognitiva já que tinha conhecimento nesta linguagem, por já ser a linguagem mais comum entre os alunos e também por ter encontrado um refúgio nas artes visuais, principalmente nestas duas questões: primeiramente, não “bagunçaria” a escola com alunos tanto fora quanto dentro da sala de aula. O segundo fator foi que, a partir do segundo ano de faculdade (2007), o compromisso com meu curso superior começou a deixar a desejar, pois comecei a sentir que

minha vida estava muito agitada em meio a tantas escolas pelas quais passava, alunos, cidades e burocracias.

Os anos foram passando e quase não trabalhava mais o teatro com os alunos. Porém, em 2014, além da Escola do Estado trabalhava nas escolas municipais da cidade de Serrana/SP, e vi a possibilidade de voltar a realizar teatro na sala de aula.

Como as lembranças dos exercícios de teatro realizados nas aulas práticas lá da adolescência estiveram muito vivas em mim deste então, e além da disponibilidade e abertura que observava nos alunos, desta vez pude realizar meu próprio plano de ensino para o Ensino Fundamental Ciclo I, aproveitando desta possibilidade para utilizar minhas lembranças na elaboração de atividades com os alunos, pensando também na importância que percebia na imersão do aluno o quanto antes na prática teatral, assim como um ensino em Artes que percorresse as várias linguagens artísticas.

Nesta cidade, trabalhava em três escolas onde realizava com os alunos variadas atividades a partir do teatro. Percebi como foi interessante essa nova experiência no ciclo I. Os alunos eram menores e estavam mais propícios à brincadeira bem como ao jogo. Meu domínio sobre a indisciplina resultava em experiências onde conseguia aplicar o que era planejado e ainda fazer outras atividades que eram norteadas através da fruição.

Neste mesmo ano também estava realizando minha especialização em Educação Especial e Inclusiva e precisei eleger uma sala entre as três escolas que trabalhava naquela cidade – onde optei pelo 2º ano do período da tarde da Escola Municipal de Educação Fundamental Professora Dilce Gonçalves Netto França – para observar e interagir junto a um aluno que escolhi e seria alvo de minha pesquisa, intitulada *A linguagem teatral como estratégia de ensino para estudantes com deficiência visual*. Acabou que nesta escola passei a realizar com mais ênfase as atividades de cunho teatral em prol da necessidade da observação e comparações para a escrita de meu trabalho de conclusão de curso.

Nesta época, percebo ressurgir a vontade de trabalhar o teatro dentro de outras escolas também, independente dos níveis de ensino.



Figura 7: Atividade de experimentação corporal



Figura 8: Jogos de espelho explorando os diferentes níveis



Figura 9: Confeção e brincadeira com fantoches de papel e dedoches.



Figura 10: Relaxamento corporal 1



Figura 11: Partilhando experiências

A sequência de imagens aqui trazidas me transporta a uma época muito prazerosa, por conseguir realizar práticas teatrais com as crianças, que se mostraram abertas a jogar e experimentar. Desde então firmei uma admiração pelo trabalho junto ao Ciclo I. Durante as aulas me sentia realizado ao observar tanta espontaneidade, disponibilidade dos alunos e seus progressos. Um período do qual sinto saudades.

2.4.3. ATO III – Experiência com uma oficina de teatro no contraturno

Para o segundo semestre de 2015, em contraturno, junto à coordenação da Escola Estadual Deputado José Costa em Serrana/SP, convidei alguns alunos para o desenvolvimento de práticas e vivências em jogos teatrais, exercícios corporais e vocais, vídeos, discussões, relatos e experimentações. A princípio, o foco seria a investigação para a apropriação de maneiras diversificadas de fazer teatro, bem como o desprendido do texto teatral.

Além do foco em conseguir trabalhar teatro na escola de forma consistente com esses alunos, os objetivos também eram disseminar, no ambiente escolar, outras possibilidades em relação a alguns pensamentos corriqueiros sobre teatro escolar, que nas muitas vezes se restringe a apresentações nas datas comemorativas e temas superficiais. Também que desconstruísse ideias pragmáticas sobre espaços, figurinos e adereços conceituais para a realização teatral, tais quais pudessem ampliar e desenvolver a capacidade de criação através

de experiências que auxiliassem no repertório intelectual e estético, e trazer uma reflexão crítica que envolvesse os alunos que disseminariam estas novas ideias para toda a comunidade escolar. A coleta de dados das experiências realizadas serviu também como apoio para esta pesquisa.

Como desde o início do ano de 2015 vinha observando a disponibilidade e interesse para o acontecimento de ações teatrais nesta escola – principalmente por minha coordenadora do ensino médio, que é professora de Arte também – aproveitei a parceria dos professores, coordenadores e direção para que o projeto se iniciasse.

Para primeira conversa antes do recesso escolar do meio do ano, convidei os interessados para um encontro que aconteceu no dia 18/06 às 15 horas na sala multimídia da escola. No horário marcado, apareceram seis alunos, dentre eles três eram meus alunos do ensino médio. Começamos o encontro nos apresentando e dizendo o que havia nos trazido àquele espaço. Naquele momento descobri que todos já haviam tido algum contato com o teatro, o que achei bem interessante. Fizemos alguns jogos teatrais, a leitura do projeto e também falei sobre os horários, as roupas e adereços adequados⁹ para fazer teatro e também entreguei cadernos que eles usariam como diário. Salientei que neles iriam ter bastante liberdade, poderiam escrever, colar figuras, desenhar, etc. O importante era que esses registros tivessem relação com os novos encontros.

Como encontro inicial, achei que estive tudo conforme esperado. Senti interesse dos alunos.

Havia marcado que os próximos encontros seriam nos dias 06 e 13/08, mas por conta da reposição de uma greve que tomou como recesso escolar parte do início do mês de agosto, nos encontramos no dia 20/08 na mesma sala anterior.

O encontro contou com quatro participantes, sendo dois que estavam presentes no encontro passado e dois novos alunos que havia convidado, pois no período da manhã também eram meus alunos.

⁹ Estes termos, roupas e adereços adequados são muito usados no meio teatral. São roupas que tenham elasticidade para realização de jogos teatrais e adereços que não comprometam a segurança do indivíduo. Em exemplo, lembro-me de algum relato quando fazia teatro na adolescência, que em certa ocasião uma garota durante uma atividade na aula de teatro acabou por ter sua orelha rasgada por conta de um brinco comprido que ficou preso na roupa de sua colega.

Na organização da sala pude perceber e registrar algumas barreiras a serem transpassadas, como a bagunça no espaço que alunos de outro período haviam deixado.

Desde o início percebi que os alunos tinham interesse pela aula, apesar da desconcentração – que acho normal pela empolgação; também me fez lembrar quando fazia teatro na Casa da Cultura e que às vezes me deixava levar pela euforia. Em relação aos objetivos, acredito ter alcançado, porém os planos foram além: fizemos aquecimento vocal e corporal, alguns jogos teatrais, improvisação em duplas. Nesta experiência coloquei os dois alunos mais experientes para jogar com os iniciantes. A improvisação não estava nos planos, mas achei válido porque senti que eles queriam. Percebi organização na apresentação das duplas. Conversamos sobre posturas cênicas, projeção e cuidados com a extrapolação da voz, concentração, entre outros assuntos.

Neste dia houve dois imprevistos que me fizeram refletir sobre o planejamento: não havia percebido que a capacidade de memória da câmera de registro em vídeo estava com pouco espaço, assim não consegui registrar muita coisa; o som apresentou defeito na mudança de faixa, e não pude colocar a faixa que havia preparado para o exercício de relaxamento. Acho importante relatar tais imprevistos, pois se tratam de observações que destacam a necessidade do planejamento prévio das aulas, bastante frisado por coordenadores nas escolas por onde passei. Em se tratando de planejamento das aulas de teatro, penso que, por mais que muitas experimentações tomam rumos imprevisíveis, ainda existem preparações que são essenciais. Assim, muitas vezes me pego refletindo sobre sequências e aplicação de algumas atividades de teatro, pois ainda sinto necessidade de uma formação mais específica na linguagem. Uma aspiração sobre a qual quero pensar em formações futuras.

Enfim, fizemos o relaxamento com o trecho lento da música *Redescobrir* de Elis Regina, e os alunos relaxaram em partes, pois ainda estavam eufóricos com a apresentação que fizeram. Mas consegui fazer com que, deitados e de olhos fechados, sentissem as partes do corpo, que encontrassem pessoas significativas através de uma viagem em pensamento e lhes entregasse palavras em *baús dourados*, um exercício experienciado por mim na época do teatro quando garoto.

Para finalizar, fizemos um círculo, onde foi sugerido que alguém revelasse a palavra recebida para que terminássemos o encontro em um círculo. A palavra foi “família”. Colocamos a sala em ordem e fomos embora. Percebi bastante satisfação entre os alunos.

Para o encontro do dia 03/09 havíamos combinado que nos encontraríamos em uma praça pequena e muito pouco frequentada ao lado da escola, ao chegar à unidade escolar, uma colega que trabalha na secretaria da escola e que também pertence a uma ONG (CECAC) propôs que realizássemos a aula no espaço da ONG, que também fica ao lado da escola. Falando da ideia para os alunos, todos toparam.

Neste dia compareceram cinco, um misto de alunos que estavam presentes nos últimos dois encontros e também gente nova. Senti muita colaboração entre a equipe, apesar de poucos. A câmera acompanhou todo o processo, desta vez havia me programado quanto ao espaço de memória e bateria do aparelho. Dentre o que estava programado, consegui realizar quase tudo. Acrescentei ao exercício de caminhar pelo espaço¹⁰ arquétipos e estereótipos, e logo após trocamos ideias sobre inconsciente coletivo.

Percebi ter sido assertivo em escolher o gramelô¹¹ como exercício de improvisação. Fez com que duas alunas que estavam iniciando ficassem mais à vontade.

Naquele dia a palavra escolhida foi “cooperação”, sugerida pelo único aluno que havia participado de todos os três encontros.

Nem imaginava que o próximo a não comparecer seria eu, pois por motivos maiores precisei entrar de licença da escola, mas com a certeza de que, por menor que tenha sido o tempo em que estivemos juntos, a semente estava lançada. Tanto germinou que, durante o período em que estive ausente, pude refletir sobre a intensidade com que se deram os encontros e o quão significativo pode ser trabalhar com alunos interessados, de forma objetiva e haver realização profissional ao trabalhar atividades que foram tão significativas em minha trajetória com o teatro.

Deixo alguns vestígios dos momentos em que consegui realizar alguns registros da oficina pois, como já mencionei, as imagens que ficam das experiências realizadas têm me ajudado a refletir sobre os processos:

¹⁰ Técnica baseada nos exercícios de Augusto Boal (1998).

¹¹ Também conhecido como “blablação”, é uma técnica de expressão vocal utilizada no teatro a fim de valorizar mais a expressão corporal, de forçar a fiscalização das ideias. No gramelô, o ator de comunica, substituindo as palavras por sons sem significado. Porém, nesse jogo onomatopeico, o acréscimo de ritmo e entonação, faz o ator seja capaz de transmitir um discurso completo. (PAVIS, 1999)



Figura 12: Leitura do plano de oficina



Figura 13: Espelho



Figura 14: Relaxamento corporal 2

A partir desta oficina, surgiu a ideia de pensar em aulas onde o teatro prevalecesse como linguagem nas aulas de Arte, como foco da minha pesquisa de mestrado. Mas sempre meus pensamentos se confrontavam com a necessidade de não fugir da proposta curricular (desde sempre tão enfatizada pelas escolas onde já havia trabalhado) e também com a valorização do material proposto pela secretaria de educação (que a meu ver é um bom

instrumento pedagógico, porém apresenta proposições de exercícios que muitas vezes deixa a desejar em sua aplicação por falta de materiais, espaços e resoluções de exercícios de forma demasiadamente teórica, restringindo possibilidades sobre o espaço e tempo necessários para aplicações de experiências práticas). Foi então que assumi o desafio de tentar aliar o que é preconizado nessa proposta curricular com o meu desejo de enfatizar o teatro como linguagem dentro da pesquisa e que desenvolverei no capítulo 3. Porém, antes, finalizo o presente capítulo com mais uma experiência na qual, além de narrar meu encontro com o material de apoio do estado, exemplifico sua consonância com algumas experiências que tive, e ainda aproveito para apresentar rapidamente a proposta curricular da Secretaria Estadual da Educação.

2.4.4. ATO IV – O teatro e os cadernos dos alunos

Os cadernos dos alunos são semelhantes a apostilas didáticas que foram baseadas no Currículo do Estado de São Paulo. Mais adiante esclarecerei com detalhes sobre esses cadernos, bem como o Currículo do Estado. Neste momento, a necessidade que vejo mesmo é de esclarecer a relação que tive [ou distanciamento] com esse material. Em sua incorporação no ano de 2008, foi um material que causou certa resistência por parte dos professores.

[...] destacou resistências por parte dos professores ao que foi proposto e apontou que esta resistência foi gerada pelas falhas sobre como o projeto foi construído, pela maneira imposta e sem participação dos professores, pelo pouco tempo para a discussão das ações que seriam desenvolvidas, pelas formas de apresentação e pela falta e/ou pouca orientação recebida, o que gerou dúvidas e queixas sobre todo o material recebido. Além disso, os conteúdos propostos pelo projeto da SEE/SP não estavam em total sintonia com o que os professores já trabalhavam antes do projeto, sendo este outro motivo às resistências. Em relação à metodologia de ensino e ao modelo de avaliação propostos pelo projeto, o autor constatou que não houve impactos importantes e assinalou que a receptividade dos professores entrevistados não pode ser considerada como satisfatória em relação ao que foi proposto e esperado pelos órgãos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (FIAMENGUI apud CASSIARI, 2011, p. 3).

Percebe-se que a resistência trazida pelos professores foi muito mais sobre a estrutura do programa do que cultural ou de repúdio ao novo sistema. No meu caso, a dificuldade que

tive nem foi a resistência, mas a falta de possibilidades em trabalhar com este material, principalmente até o ano de 2012. Anterior a esta data, quase na maioria das vezes substituindo afastamentos de professores que ora eram pessoas que trabalhavam com este material, ora não, também ocorreu o fato de ter que me ausentar por motivos de saúde das escolas entre 2008 e 2009. Em 2010, a escola em que trabalhava na cidade de Ribeirão Preto não utilizava este material por ser escola de ciclo I – além de que nesta escola as regras eram bastante rígidas e eu percebia que os professores de Arte que haviam passado por ela já haviam disseminado a linguagem das artes visuais como metas a serem buscadas dentro das aulas, restringindo o acesso às outras linguagens na aula de Arte. Ainda sem nenhuma experiência com alunos do Ciclo I, permaneci na minha “zona de conforto”. Por fim, em 2011 também não utilizei deste material por estar designado a trabalhar no projeto chamado Sala de Leitura¹².

A Partir do ano de 2012 é que comecei a conhecer o material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo literalmente, mas sem orientações de como utilizá-lo, digo que pelo pouco que observei achei um material complicado. Sentia-me como se fosse “engessado”, já que várias vezes em minhas experiências anteriores fui estimulado pela criatividade, tanto nas minhas práticas pessoais com a arte quanto em minhas aulas. Acabei neste momento não dando abertura a esse novo material.

Durante os anos de 2013 e 2014 comecei a observar que uma amiga professora de Arte, Rose Belotti, que havia se formado na faculdade comigo, realizava várias atividades e experiências presentes nestes cadernos e sempre comentava. Foi quando despertou o interesse sobre esses cadernos. Lembro-me em certa ocasião do início do ano de 2015, conversando com a coordenadora do Ensino Médio da Escola Estadual Deputado José Costa, em Serrana/SP, na qual chegamos à conclusão de que esse material seria importante enquanto uma base comum a ser trabalhada pelos professores em prol de benefícios quanto ao vestibular, que de certa forma acaba por cobrar os conteúdos trazidos pelo caderno do aluno. Claro que não se restringia apenas a esse fim, mas colaborava também.

Ao mesmo tempo em que concordei com esta conclusão, também fiquei pensativo sobre o espaço deste material para que fossem realizadas experiências no campo artístico bem

¹² Um projeto que conta com salas equipadas com mesas e cadeiras, onde abrigam o acervo, coordenada por professores e aberta durante a semana nos três períodos de aulas (manhã, tarde e noite). Mais de três mil escolas estaduais já possuem a Sala de Leitura.

como na experimentação teatral, dada a quantidade de conteúdo teórico, mesmo tendo folheado os cadernos de forma superficial.


Desde então – 2015 – comecei a utilizar este material para que pudesse conhecê-lo sem preconceitos. Foi assim que percebi que realmente é um material interessante, mas que precisa quase sempre de adaptações em sua utilização. Ainda mais quando me pego no interesse de colocar em questão um lugar onde caibam as experimentações práticas.

Deste ano de 2016, trago um exemplo da utilização do caderno do aluno do 9º ano. O tema a ser trabalhado durante o primeiro bimestre foi Processos de Criação nas linguagens artísticas. Assim, fui realizando as atividades propostas pelo caderno do aluno e percebi algumas possibilidades em trabalhar o teatro. Uma delas foi um exercício relacionado à dança: os levei para o pátio e, além de realizar o que estava proposto, também inseri algumas práticas de concentração e interação que conhecia. Nesta mesma turma e em outras ocasiões, fizemos leituras dramáticas de alguns textos adaptados de William Shakespeare, dando sequência ao foco do bimestre, porém com ênfase na linguagem teatral.

Em uma oportunidade que tive, levei um dos textos trabalhados no 9º ano para realizar a leitura em uma classe da Educação de Jovens e adultos, no intuito de realizar uma experiência diferenciada nesta classe, e já que um dos conceitos dentro dos objetivos da EJA é a alfabetização.

Após este exercício comecei a refletir sobre a possibilidade de captar potencialidades apresentadas pelos alunos a partir daquela leitura, bem como sobre os graus de interpretação, concentração e envolvimento em sala de aula. Aproveito aqui para trazer um benefício considerável que o teatro me proporcionou quando tive acesso aos textos teatrais, que expandiram meu vocabulário desde o princípio.

Apesar de não ter acesso a um material específico para a EJA, principalmente cadernos dos alunos, geralmente as orientações são que os conteúdos sejam trabalhados a partir de um resumo, dos anos concomitantes às etapas em que estão, porém quase impossível de serem aplicados tendo em vista o tempo e horários destinados a estas turmas. Assim, claro que tendo feito previamente um plano de ensino, costumo experimentar situações já vividas por mim em anos diversificados, até mesmo do ensino fundamental, com a EJA. Principalmente quando tenho *insights* em outras aulas e penso como poderá ser útil para certas necessidades de outras turmas.



Em meio a tantas questões, meu objetivo tem sido superar os desafios e trabalhar com o teatro juntamente com os cadernos do aluno. Aproveitando as especificidades de cada um desses caminhos que me acercam.

3. CAPÍTULO 2 – MATERIAIS NORTEADORES EM MINHA EXPERIÊNCIA DOCENTE: DOS PCN AO CURRÍCULO DE ARTE DAS ESCOLAS BÁSICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que é a lei orgânica e geral da educação brasileira, da qual percebo que seu maior ganho seja o de não se tratar de um documento minuciosamente detalhista, dando ao leitor liberdade e possibilidades em sua execução dentro dos sistemas de ensinos. Trazendo assim normas gerais para que sejam realizadas dentro das particularidades de cada contexto.

Desde o texto principal, outros documentos mais detalhados surgiram durante os próximos anos. Um deles foram os PCN, que são

[...] a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCN foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. (INEP, 2016).

No próximo tópico discorrerei um pouco mais sobre meus afetamentos por este documento e como este influenciou minha prática docente.

3.1. Do antes: os parâmetros curriculares nacionais

Quando iniciei a carreira docente, realizava provas de processos seletivos e concursos públicos. Desde então percebia a presença dos Parâmetros curriculares nacionais (PCN) na grande maioria dos referenciais bibliográficos solicitados para tais exames. Como na faculdade havia estudado muito pouco sobre os documentos oficiais da educação, acabei por buscá-los nos estudos através de cursos preparatórios e por minha própria conta também, mesmo sabendo que hoje os PCN se tratam de um documento tido como algo em desuso pela sua desobrigatoriedade legal, mas que têm servido até os dias atuais como um instrumento de norteio para muitos professores, havia em mim interesse em conhecê-lo desde aquela época,

pois era o documento que tinha como referência e também era bastante requisitado em concursos públicos, como ainda é até hoje.

Além disso, na busca que fiz pra realizar a atual pesquisa, foi bastante normal encontrar artigos e outras pesquisas que tratam do PCN como algo ainda bastante utilizado. E ainda estão muito presente nas práticas dos professores de Arte.

Desde minha formação universitária – ainda numa grade curricular polivalente¹³ – venho lutando para a quebra do paradigma em sala de aula, de que o ensino de Arte se dá apenas através da linguagem das artes visuais. Pois ainda é muito comum quando chego a alguma escola nova, os alunos me perguntarem sobre os cadernos de desenho junto a outros materiais desta linguagem. O meu empenho maior ainda é orientá-los de que o campo da arte é bem mais amplo. Apesar da imensa gama de dificuldades encontradas no campo educacional, considero que as possibilidades ao experimentar variadas linguagens artísticas na adolescência e também na graduação foi uma experiência positiva durante a construção de minha prática docente. Foram possibilidades que aprendi e ainda estão bastante acentuadas em minhas práticas, tanto é que não consigo me definir como regente de uma linguagem apenas.

Os PCN de Arte instituem as quatro linguagens de forma a expandir o ensino de Arte escolar, que historicamente tem sido preconizado pelo fazer artístico relacionado com a prática de desenhos, pinturas, dobraduras e outros fazeres manuais ligados a decorações, comemorações cívicas etc., e que certo modo acaba recaindo sobre a utilização de um modelo tradicional de educação em Arte. Percebo como um avanço que não deve ser desmerecido. Confesso que muitas vezes já deixei me levar por algumas práticas relacionadas ao que hoje não vejo com tanto entusiasmo, mas que, mesmo tendo consciência sobre essas práticas e devido às infinitas burocracias ainda instauradas, já me peguei praticando algumas. Por exemplo, em épocas em que preciso realizar fechamentos de notas em finais de bimestre, a alternativa que vejo é trabalhar com o desenho em releituras de obras e, mesmo nessas situações – que não julgo de forma pejorativa – sempre procurei repertórios baseados naquilo que eu também gostaria de realizar se estivesse no lugar dos meus alunos. Busco contextualizar os temas com os conteúdos previstos no currículo.

¹³ Ensino que passa por todas as linguagens da arte.

Claro que é necessário adaptar os ganhos positivos, para que cada linguagem seja trabalhada aproveitando de suas especificidades. Recentemente, foi aprovado o Projeto de Lei 7032/10 que determina a inclusão da música, das artes plásticas e das artes cênicas no currículo das escolas do ensino fundamental. Mas como já venho relatado sobre os desafios e os levando em consideração, a implantação destas linguagens separadamente na educação pode ainda caminhar a passos lentos e talvez leve algum tempo para que sejam contemplados, por várias circunstâncias, políticas principalmente.

E como acho eficaz a possibilidade de trabalhar as linguagens mais profundamente, e de antemão imagino o quanto deve ser difícil para o especialista em música, por exemplo, trabalhar as outras linguagens, ao menos que haja tempo e espaço para o trabalho das quatro linguagens separadamente.

Mas também não percebo que o professor que realiza um trabalho polivalente estabeleça um retrocesso em relação para onde ensino de Arte avançou, não se firmando apenas nas artes visuais. Vejo a conexão entre as linguagens como um ponto positivo e eficiente. Até porque, temos alunos com gostos e afetamentos diversificados. Quando não se destaca em uma linguagem é abraçado por outra. E isso faz com que ainda sejam mediadas experiências em que possibilita o professor de Arte detectar e evidenciar talentos.

Trabalhar dentro dos interesses de cada aluno é importante e necessário. Mas também reafirmo que todas as linguagens artísticas trabalhadas por profissionais despreparados, com restrição de horas/aulas e os variados obstáculos encontrados na lida docente, não facilite a qualidade das aulas.

Assim como os componentes dentro de cada disciplina não são escolhidos pelos alunos, acredito que existem saberes que perpassam por todas as linguagens da arte e que devem ser ensinadas independente dos interesses particulares, porém, penso que o gosto por determinadas linguagens envolve peculiaridades, subjetividades e interesses particulares que potencializam as experiências. Assim como foi para mim, que pude escolher o que era mais satisfatório.

Uma possibilidade que trago pensando enfatizar o reconhecimento desta autonomia do aluno, seria, assim como já ocorre nos treinos voltados para os esportes mediados pelo profissional da Educação Física, também serem criadas oficinas artísticas no contraturno que possam contemplar as peculiaridades e aprofundar cada uma das linguagens artísticas.

Justamente o que ocorreu comigo na adolescência, claro que o acesso aos cursos e oficinas não ocorreram dentro da escola, mesmo assim vejo muita potencia nesta apropriação pela escola, onde o aluno teria a possibilidade de eleger a linguagem que identifica, conforme seus interesses e longe de serem avaliadas por questões quantitativas relacionadas aos seus turnos de origem.

Voltando a questão dos PCN, um documento que a meu conhecimento é bastante rico, porém pouco utilizado pelos professores que conheci que mal sabia do que se tratavam e apenas perpetuavam o que tinha como referencias em suas aulas de Educação Artística.

Desde quando comecei a realizar um estudo mais detalhado dos PCN, bem como observar melhor a linguagem teatral, foi perceptível o como os elementos do teatro conseguem relacionar de forma totalizante com as outras linguagens. Na linguagem das Artes visuais as linhas, formas, cores, texturas, entre outros elementos eram muito percebidos por mim nos elementos do cenário teatral. Bem como a altura, timbre, intensidade e ritmo, trazidos pela linguagem da música se relacionam com o personagem (e seus atributos). E por último os movimentos, desenhos nos espaços, ritmos, composição etc., expressamente relacionado ao espaço cênico. Essa visão faz justificar minha ideia de que o teatro é a mais “completa” entre as linguagens elencadas no PCN. Ou seja, existem possibilidades para que se realize um trabalho na escola com as interlinguagens da Arte tendo como mola propulsora o teatro.

Relaciono essa visão sobre as linguagens justamente pela forma em que as aulas de teatro se deram quando era adolescente. Os cenários, figurinos e adereços de cena eram confiados e realizados por mim e meus colegas. Muitas vezes voltávamos em períodos diferentes ao das aulas para ajudar nas confecções. A maquiagem feita por nós acabava por contextualizar e colocar em prática o uso das cores e suas combinações, efeitos de profundidades e luminosidade, e com o treino ocorrido mediante a tantas apresentações, fui me aperfeiçoando e isso trouxe experiências com maquiagem que consegui aplicá-las posteriormente em outras companhias de teatro que me solicitavam e até mesmo depois de formado na graduação, ajudou-me no trabalho com os alunos. Aliás, foi também nas aulas de teatro que pude contextualizar a absorção e expansão da luz através das cores das gelatinas na iluminação cênica lançada nas cortinas, que em muitas vezes eu ajudava a preparar e posicionar no palco.

Os bonecos que ajudava a confeccionar para as nossas peças, também foi outro elemento que proporcionou crescimento em minha trajetória profissional, tanto nas escolas em que trabalhei, quanto em espetáculos de outras companhias, projetos e cidades.

A partir da totalidade experimentada por mim na linguagem teatral, trago com propriedade o como as experiências em teatro podem contribuir no desenvolvimento do sujeito que consegue estreitar seu conhecimento interior, familiar, social e fazer escolhas e projeções futuras.

3.2. Do agora: o currículo do estado de São Paulo

Em 2007, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) constatou pelos resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) o baixo desempenho de aprendizagem dos alunos. Com o objetivo de melhorar esse quadro e alcançar um ensino de qualidade, no mesmo ano, traçou um plano de dez metas a serem conquistadas em 2010. Para atingir tais metas, apresentou dez ações, dentre elas, a distribuição de material de apoio para alunos, professores e gestores. (CASSIARI, 2011, p. 2).

Com o intuito de unificar o Currículo Escolar no Ensino Público do Estado de São Paulo em busca de melhor qualidade, no ano de 2008 foi lançada a primeira edição elaborada através do Programa São Paulo Faz Escola, que é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado. O programa desenvolve competências e habilidades, e os conteúdos são formulados por especialistas da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), em consonância com as diretrizes do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Os documentos formatados constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e têm como um dos objetivos garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos.

Nesse processo, os alunos e os professores receberam cadernos produzidos por bimestre, intitulados “Caderno do Aluno” e “Caderno do Professor”, ambos contemplando a nova Proposta Curricular de 2008 no âmbito do plano de metas estabelecidas pela SEE/SP. (CASSIARI, 2011, p. 2).

Este material é disponibilizado para todas as disciplinas do currículo, exemplo trazido na figura 15. Na primeira edição os cadernos eram divididos por bimestres, totalizando ao fim do ano o número de quatro exemplares por ano letivo (Figura 16), onde em posteriores edições recebe algumas modificações. Cassiari (2011) diz que a SEE/SP apresentou em 2009 uma versão do Caderno do Professor aprimorada em relação ao de 2008, mediante sugestões e críticas apresentadas em pesquisas com os professores da rede Pública Estadual durante a primeira fase de implantação da proposta.



Figura 15: Alguns cadernos do aluno de disciplinas diversificadas



Figura 16: Caderno do aluno 1ª edição – 4 volumes.

O Caderno do Professor auxilia no preparo das aulas e no desenvolvimento das atividades com os alunos. Os professores recebem o material nas unidades de ensino e também podemos consultar os cadernos por meio do acesso online nos programas Intranet¹⁴ e Secretaria Escolar Digital¹⁵.

Os alunos também recebem o material na unidade escolar além do acesso online pela Secretaria Escolar Digital. Os conteúdos de estudo têm o mesmo seguimento do material do professor e, segundo o projeto, auxilia na qualidade do ensino, pois propicia o mesmo nível de aprendizado para todos os alunos da rede estadual paulista.

Uma nova edição lançada em 2014, prevista para ser utilizada até 2017, contou com uma nova reformulação.

Na nova edição 2014-2017, os Cadernos do Professor e do Aluno foram reestruturados para atender às sugestões e demandas dos professores da rede estadual de ensino paulista, de modo a ampliar as conexões entre as orientações oferecidas aos docentes e o conjunto de atividades propostas aos estudantes. Agora organizados em dois volumes semestrais para cada série/ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e série do Ensino Médio, esses materiais foram revistos de modo a ampliar a autonomia docente no planejamento do trabalho com os conteúdos e habilidades propostos no Currículo Oficial de São Paulo e contribuir ainda mais com as ações em sala de aula, oferecendo novas orientações para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014b, p. 4).

Abaixo os modelos de capa da atual edição:

¹⁴ <http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/>

¹⁵ <https://sed.educacao.sp.gov.br/>

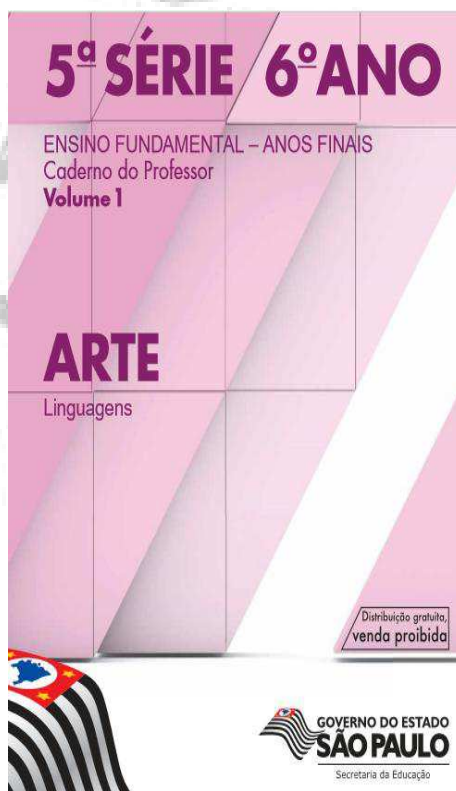
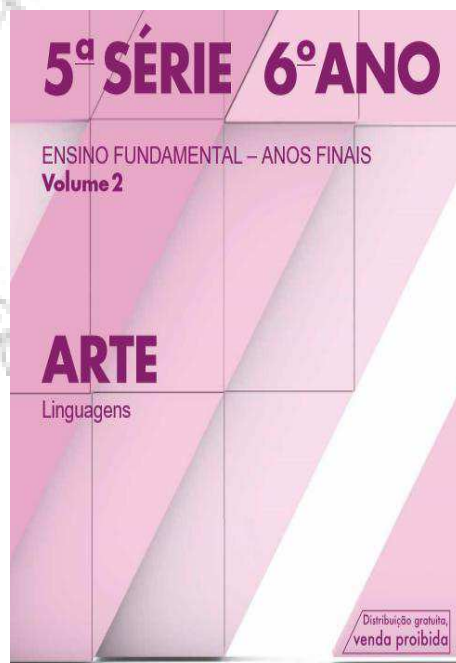


Figura 17: Caderno do professor 2ª edição – Volume 1



CADERNO DO PROFESSOR

Figura 18: Caderno do professor 2ª edição – Volume 2

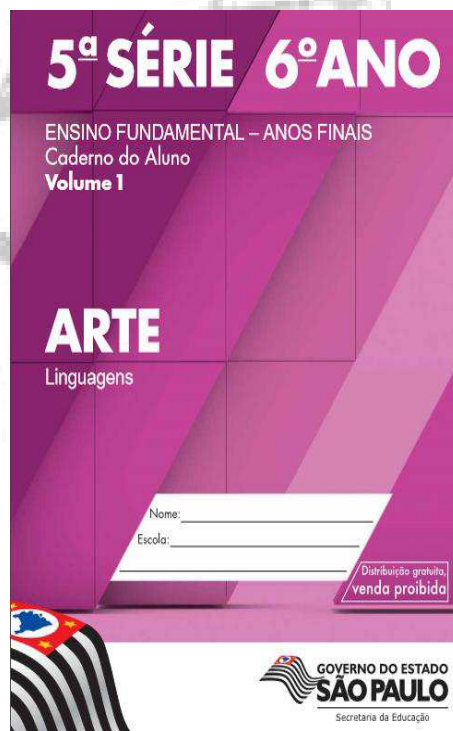


Figura 19: Caderno do aluno 2ª edição – Volume 1

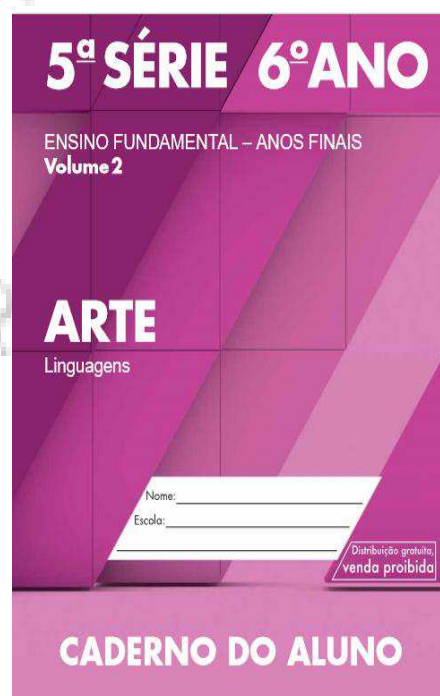


Figura 20: Caderno do aluno 2ª edição – Volume 2

3.2.1. O Ensino de Arte na Educação pública do Estado de São Paulo

A proposta de pensamento curricular para o ensino de Arte inserida dentro da área de conhecimento Linguagens, códigos e suas tecnologias são resultados de encontros entre professores de Arte e professores autores, onde a partir de seus diálogos pensaram sobre a necessária abertura para os processos educativos em arte na escola. Transpassados pelas quatro linguagens da arte e inspirados pelo texto de Gilles Deleuze sobre o rizoma, conceberam o pensamento curricular em arte trazido nos cadernos.

Gilles Deleuze e Félix Guattari desenvolveram o conceito teórico de rizoma como um sistema aberto de relações semióticas, intrínsecas, cujos princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura, cartografia e decalcomania estabelecem uma antigenealogia, rompendo com a estrutura de procedência, com a cadência hierárquica e com todas as ordenações tradicionais da relação sujeito/ objeto, inclusive o conhecimento. (SÃO PAULO, 2014a, p. 5).

A palavra rizoma no intuito de exemplificar uma rede de ligações, onde tal nome é emprestado da botânica, foi uma forma em que os autores encontraram de buscar uma compreensão para o pensamento curricular em arte de modo que a filosofia e a educação se entrelacem e caminhassem tendo a reflexão como objetivo.

Neste modelo, existe a possibilidade da mudança de rota em relação aos interesses despertados a partir da experiência, propiciando a ampliação do conhecimento a partir de novos destinos. “Esse conceito se faz presente no Caderno do Professor, não para definir ou delimitar ideias, mas para provocar o professor de Arte a encontrar os próprios percursos, que o conduzirão na ampliação e no aprofundamento dos seus saberes estéticos e sensíveis” (SÃO PAULO, 2014a, p. 6).

Assim, foram pensadas possibilidades em se trabalhar as linguagens artísticas por meio de um mapa que possui a capacidade de criar um encontro entre elas por diversos ângulos de visão chamados de territórios da arte. Sendo eles sete: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural e, saberes estéticos e culturais.

No intuito de possibilitar de forma prática a visibilidade deste novo pensamento curricular em arte, os autores utilizaram de uma obra chamada *Estudo para a superfície e linha* da artista Ioli de Freitas. A partir desta obra e o encontro das linhas presentes nela foi possível à configuração do mapa dos territórios da arte, trazida na imagem abaixo.

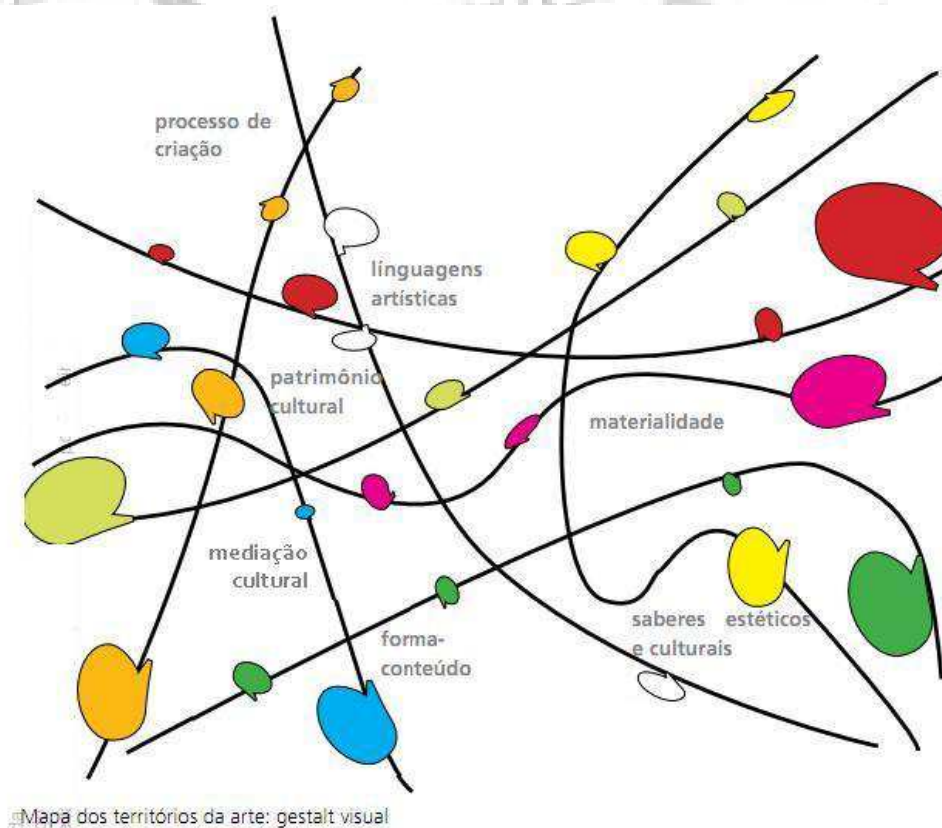


Figura 21: Obra *Estudo para a superfície e linha* – artista Ioli de Freitas.

O mapa ajuda a visualizar os “Territórios da Arte” como formas móveis de construção e organização de outro modo de estudo dessa disciplina no contexto escolar. O mapa, assim, é utilizado como um desenho, entre muitos outros possíveis, ligado ao conceito de rede, mostrando uma forma no tempo e no espaço de conduzir o estudo das artes visuais, da dança, da música e do teatro. (SÃO PAULO, 2014a, p. 7).

Nos volumes do Caderno do Professor, os caminhos investigativos em sala de aula são lançados através de proposição para a sondagem (proporciona a sondagem a partir das conversas entre os aprendizes de seus repertórios pessoais em relação aos conceitos que serão estudados), situações de aprendizagem (problematizam o conceito e o conteúdo da arte do ponto de vista dos territórios abordados e no conceito particular de cada uma das linguagens

artísticas) e nutrição estética (possibilita dentro da realidade escolar e dos interesses dos alunos, que uma ou mais linguagens possam ser retomadas com o objetivo de ampliar o repertório artístico e estético dos educando).

Como metodologia e estratégia, as situações de aprendizagem são oferecidas como modo de provocar a experiência em sala de aula. Bem como diz Larrosa (2002, p. 21): “é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma”. Assim faz com que o foco em sala de aula seja a problematização e não levar respostas prontas, privilegiando a construção de conceitos, valorizando a percepção estética e a imaginação criadora, e investindo na formação cultural dos alunos.

Como avaliação é proposto o portfólio dos estudantes – prática comum entre artistas como forma de registro – que pode vir a ser o próprio Caderno do Aluno, onde neles podem ser feito registro nas seguintes seções: O que penso sobre arte?, Ação expressiva, Apreciação, Pesquisa de Campo, Pesquisa Individual e/ou em Grupo, Lição de Casa, Você Aprendeu?, Aprendendo a Aprender e, Para Saber Mais.

Ainda propõem o registro dos percursos vividos em forma de um diário de bordo para que o professor possa avaliar o processo de trabalho e buscar novos caminhos para desenvolvê-lo.

3.2.2. Uma pesquisa online como sondagem para refletir a utilização dos cadernos pelos professores

No intuito de trazer atravessamentos de outros olhares que estão a minha volta sobre os cadernos, realizei uma pesquisa online com os professores da Rede Estadual de São Paulo dos quais conheci nas escolas que trabalhei e da atual EE Prof. Antonio Barreiros na cidade de Altinópolis/SP.

Num total de trinta e oito professores de diferentes disciplinas que realizaram o questionário, onze lecionam Arte, dos quais são os professores que dei ênfase ao solicitar respostas.

| Opções de resposta | Respostas | |
|---------------------------|-----------------|----|
| Português | 26,32% | 10 |
| Matemática | 13,16% | 5 |
| História | 7,89% | 3 |
| Geografia | 5,26% | 2 |
| Arte | 28,95% | 11 |
| Educação física | 5,26% | 2 |
| Inglês | 10,53% | 4 |
| Espanhol | 0,00% | 0 |
| Filosofia | 2,63% | 1 |
| Sociologia | 2,63% | 1 |
| Física | 7,89% | 3 |
| Química | 0,00% | 0 |
| Biologia | 0,00% | 0 |
| Outro (especifique) | Respostas 5,26% | 2 |
| Total de respondentes: 38 | | |

Figura 22: Tabela retirada do questionário da pesquisa online

Como resultado de uma das perguntas que mais desejava colher respostas, que foi sobre a utilização deste material em seu ambiente de trabalho, observei que a grande maioria faz o uso dos cadernos.

Você utiliza o material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo – Cadernos do aluno/professor?

Respondidas: 38 Ignoradas: 0

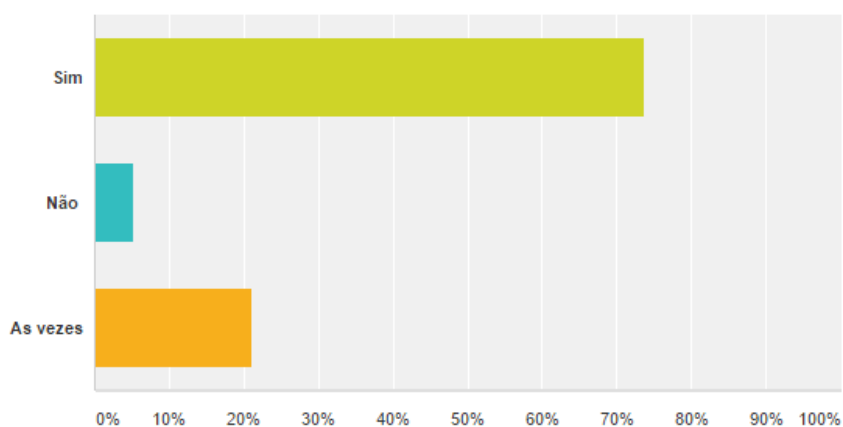


Figura 23: Gráfico obtido através do questionário da pesquisa online - 1

Devido a tantas escolas em que passei fui percebendo que a cada unidade era dada um grau de comprometimento ou não no uso desse material desde que foram implantados, algumas escolas cobravam outras não, fator que de certa forma pode ter sido importante também para que o professor se interessasse e trouxesse este novo caminho a sua rotina. Este fator pode condizer com as diferenças nos tempos de apropriação deles trazidos no questionário, mas também acredito que não se deve restringir apenas neste item, pois comigo outras circunstancias fizeram com que tivesse um apreço mais recente.

Quando perguntados sobre o inicio de utilização, 54,05% dos professores disseram ter começado desde que o material foi implantado em 2008, ou seja, vinte dos professores. Os outros iniciaram em anos diferentes. Ao consultar as respostas individuais dos onze professores de Arte apenas dois iniciaram o uso desde o inicio.

Se não, a partir de quando?

Respondidas: 15 Ignoradas: 23

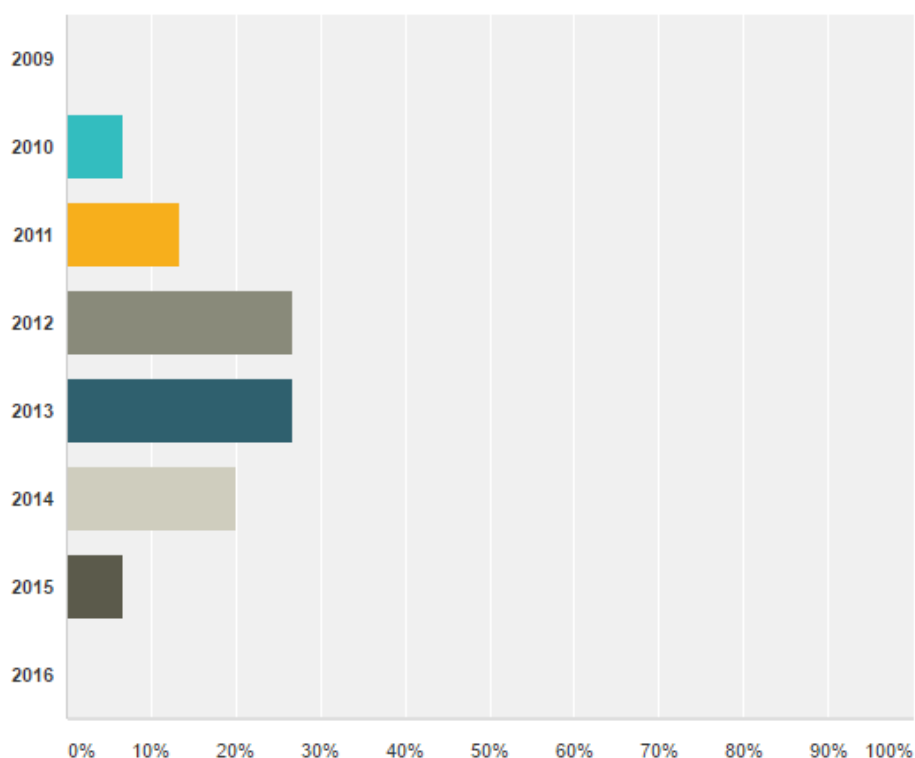


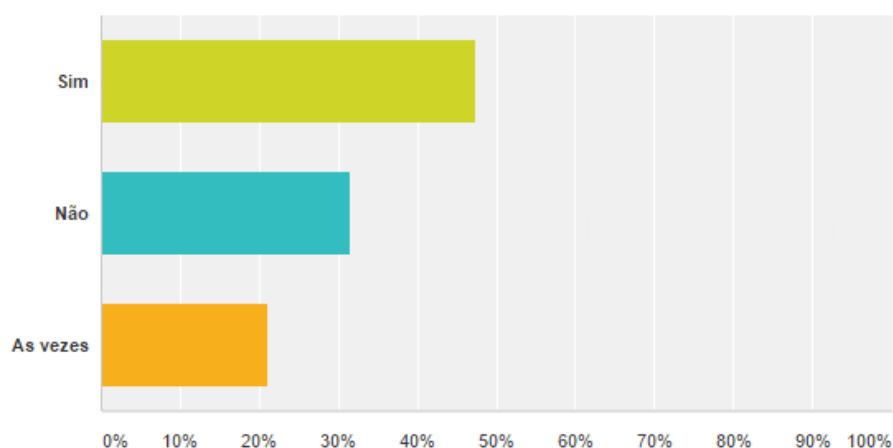
Figura 24: Gráfico obtido através do questionário da pesquisa online - 2

Como este questionário foi elaborado de forma com que o professor voluntário não fosse identificado, garantindo sua privacidade e o desse maior liberdade, achei pertinente perguntar sobre a obrigatoriedade do uso deste material, ou melhor, se de alguma forma se sente obrigado a usá-lo. De forma geral, a meu ver, achei que as respostas acabaram ficando divididas quase que ao mesmo índice de respostas. Claro que mais uma vez coloco em questão o foco, neste caso da obrigatoriedade da qual cada professor acredita dar, pois a pergunta apesar de parecer objetiva, pode evidenciar várias perspectivas. Uns podem achar obrigado pela gestão, ou coordenação, ao sistema de ensino, pelos alunos e até mesmo pelos seus próprios valores.

Achei interessante, que como prova disso, fui tendencioso recorrer essas respostas nos questionários dos dois professores de Arte que disseram anteriormente ter começado a trabalhar desde o lançamento com o material, pensando que haviam sido de alguma forma obrigados. O resultado nesta pauta ficou empatado, um a um.

Vê-se obrigado a utilizá-lo?

Respondidas: 38 Ignoradas: 0



| Opções de resposta | Respostas |
|--------------------|-----------|
| Sim | 47,37% 18 |
| Não | 31,58% 12 |
| As vezes | 21,05% 8 |
| Total | 38 |

Figura 25: Gráfico obtido através do questionário da pesquisa online - 3

As opiniões dos professores sobre os conteúdos, na grande maioria os acham ótimos, bons e regulares, sendo que menos de 10% deles classificam esses cadernos um material ruim.

Ainda nesta questão, me identifiquei com a única resposta específica que tive [por ironia, a de um professor de Arte], porque era justamente o pensamento que eu tinha antes de conhecer o material. Ele diz que os conteúdos são *“Inadequados à realidade dos discentes de diferentes locais do Estado”*. Foi o diálogo em que me recordo ter tido na sala da coordenação de uma escola com a professora coordenadora Maria Carolina (Arte), em que eu tentava justificar a falta de aplicabilidade de muitos exercícios na realidade escolar por várias situações e ela me mostrou possibilidades de adaptações e também de levar os alunos ao contato com conteúdos que não faziam parte de suas realidades, mas que era importante tocar nestes lugares incomuns como forma de ampliarem o conhecimento.

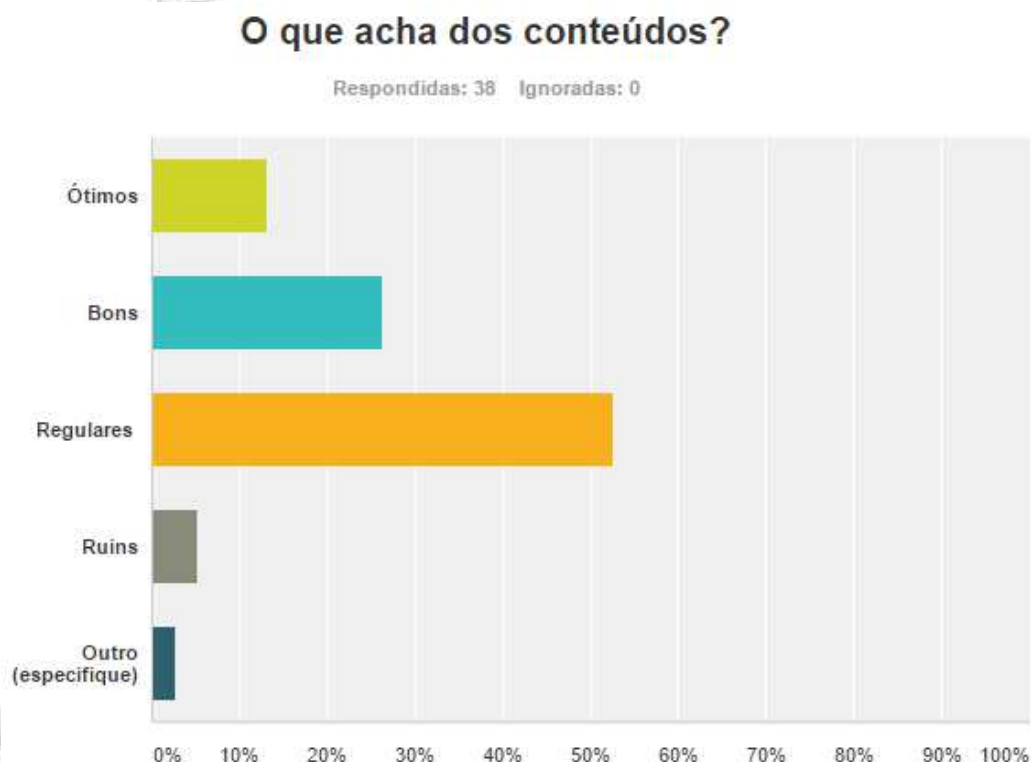


Figura 26: Gráfico obtido através do questionário da pesquisa online - 4

As melhorias sugeridas em geral permeiam reivindicações de materiais, espaços, horários e ainda recursos pedagógicos outros recursos para facilitar a realização das atividades propostas. Alguns exemplos:

Um espaço físico apropriado para aplicação, material de apoio como imagens impressas e videos e material didático

21/07/2016 00:53 [Ver as respostas do respondente](#)

Atividades mais específicas para a realidade de cada cidade, pois tem alunos que nunca foram ao cinema e muito menos museu e isso faz falta no repertório de nossos alunos.

20/07/2016 22:41 [Ver as respostas do respondente](#)

Manter a quantidade com mais tempo e possibilidade de sistematizá-los.

21/07/2016 17:58 [Ver as respostas do respondente](#)

Os conteúdos são bons,mas os questionários para os alunos ,são abordados sempre dá mesma forma,com as mesmas questões,por isso não utilizo em muitas vezes.

20/07/2016 22:45 [Ver as respostas do respondente](#)

Figura 27: Respostas obtidas através do questionário da pesquisa online

Mais uma vez, os anseios trazidos pelos professores, transcorrem de encontro com os desafios que sinto e que aqui já foram arrolados e os cito novamente: Espaços apropriados, materiais e maior tempo para a para a realização das atividades, destacando que são problemáticas que não passam apenas pela disciplina de Arte, mas também em outras.

Porém esses problemas parecem ter sido enxergados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), onde através da implantação de uma base nacional comum curricular, que entre outros objetivos também se espera que estes problemas sejam solucionados ou ao menos abordados.

3.3. Do que está por vir: as bases nacionais comuns curriculares

Para o segundo semestre de 2016 está prevista a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento previsto em lei desde o surgimento da Constituição Nacional de 1988 através do artigo 210 que diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

E também alguns anos depois trazida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, art. 26 dessa lei que estabelece: “os

currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Assim, desde 2014 com a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) o BNCC foi uma das iniciativas contidas como metas a ser alcançada. Encontra-se dentro da meta de número 7, mas especificadamente 7.1, que trata de:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

Depois de iniciativas como a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae)¹⁶ que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira - sendo um importante referencial para o processo de mobilização para a BNCC - e em seguida o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC¹⁷, onde se instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da BNCC, o documento foi sendo constituído e seus textos preliminares disponibilizados pelo MEC em um site¹⁸ onde qualquer cidadão brasileiro poderia enviar observações de forma a contribuir para a constituição do documento até o prazo estabelecido¹⁹.

A BNCC irá deixar claros os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e apropriação durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Estes conhecimentos essenciais constituirão 60% do currículo da Educação Básica do ensino público e do privado. Onde os 40% restantes serão determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional, o que acho um ponto muito positivo.

¹⁶ Ocorrida entre 19 e 23 de novembro de 2014 e organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE).

¹⁷ Ocorrida entre 17 e 19 de junho.

¹⁸ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

¹⁹ 15 de março de 2016.

Uma percepção que tive ao consultar os documentos de Arte dentro da BNCC, é que além de uma vasta semelhança entre as orientações para cada ciclo, é ainda a única área em que as habilidades só mudam de ciclo para ciclo, ou seja, são as mesmas em todo Ensino Fundamental Ciclo I, as mesmas no Ensino Fundamental Ciclo II e também as mesmas no Ensino médio. Já as outras mudam de ano para ano, como Matemática e Português, ou de dois em dois anos, como é o caso da Educação física.

Penso que este caráter mais amplificado para a área de Arte traz redundantes aspectos que somam como mais um ponto positivo para o professor que terá a possibilidade de experimentar atividades sem que se ocupe tanto com o cumprimento de habilidades feitas rapidamente para que possam aguçar outras.

Entre os PCN e BNCC existem muitas semelhanças, mas ainda penso que além de seu caráter obrigatório, as BNCC ainda trazem mais um ganho importante que é a consideração das formações específicas e necessárias para cada professor nas diferentes linguagens. Ainda assegura espaços físicos, materiais e tempo apropriado para tais atividades.

Penso que tais ganhos poderão contribuir para a diminuição de algumas problemáticas, como a expansão nas possibilidades de horários dentro da unidade escolar para a realização do trabalho dos professores especialistas de cada linguagem; o acesso dos alunos de forma mais consistente aos conteúdos e especificidades de cada linguagem; salas e lugares adequados para realizar experiências artísticas mediante a necessidade de cada área; e ainda materiais indispensáveis para realização de obras, pois nosso trabalho fica ainda mais limitado por falta desses recursos.

Acabo ligeiramente de recordar o quanto o acesso ao espaço onde aconteciam as aulas em que fazia na minha adolescência, até as cortinas, os canhões de iluminação, a mesa de som, a maquiagem, o empenho na confecção de figurinos advinda dos meus responsáveis, e tantas outras coisas que tenho a certa convicção de que tiveram muita importância para que me envolvesse com seriedade e respeito sobre o fazer teatral naquela época, e como já relatado este meu envolvimento refletiu em minha indisciplina na escola. Outro ponto em que também poderá ser positivo através desta seguridade que trará as BNCC.

Acredito que a limitação do PCN, foi de se tratar de um documento não obrigatório, porém em contrapartida muito rico nas orientações específicas para as diferentes linguagens, o que foi uma pena não ter sido apropriado com veracidade pela maioria dos professores desde

que foi lançado. Fazendo com que as Artes visuais fossem assumidas pela maioria dos professores de Artes Plásticas que acabaram por perpetuarem apenas esta linguagem até nos tempos atuais.

Mesmo que esta minha pesquisa está sendo realizado num momento muito novo e difícil para saber os rumos que tanto as BNCC quanto a PL 7032 vão tomar, é neste olho do furacão que começo a observar sobre um olhar ainda pouco distanciado para a situação do professor que por exemplo, é formado em teatro e como ele poderia tomar como suporte a maneira que proponho de a utilização dentro da linguagem teatral que acaba por apropriar-se das interlinguagens no processo de ensino nas aulas de Arte.

É claro que assim como nos cursos universitários, na escola nem tudo consegue ter o aprofundamento necessário e completo para a formação do aluno, se bem que seria importante este aprofundamento que a própria PL 7032 contempla, mas é necessário também pensar dentro da realidade e situações possíveis.

Assim, trago exemplos de como poderia ser esta imersão entre as interlinguagens a partir do material que tenho para realizar meu trabalho dentro da minha realidade docente.

4. CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES À LUZ DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Como já relatei anteriormente, meu contato com o material proposto pelo Estado de São Paulo é bem recente, porém longe de contar com um material que me prenda a uma só maneira de realizar as atividades, aproprio-me dele de forma a estar sempre num diálogo entre os conteúdos, minhas experiências e as adaptações mediante as diferentes turmas.

Percebo neste material muita coisa interessante e potente, porém nem sempre é fácil utilizar-me apenas dele. Muitas vezes o material solicita para execução, mídias específicas que a escola não detém, onde preciso adaptar com o que encontro e que de certa forma sei que chegará melhor a determinadas turmas. Por exemplo: Em uma atividade de música que estava orientado nos cadernos para que levasse sons de instrumentos específicos para o *Jogo dos instrumentos musicais*, onde os alunos seriam instigados a descobrir quais eram, achei mais propício buscar músicas da atualidade e conhecidas pelos alunos com variados instrumentos solos.

O exemplo acima é apenas um entre as minhas adaptações. Costumo também adaptar atividades que previamente percebo que serão maçantes e chatas [bem esta palavra mesmo, chatas], pois como já disse, gosto de realizar experiências em que me coloco no lugar dos alunos para também perceber se seria prazeroso para mim.

4.1. Cenas ficcionais – ensaios e pensares para proposições metodológicas

Aproveitando o trecho existente nas orientações trazidas na proposta curricular do estado de São Paulo, onde permite que nós professores acerquemo-nos de “orientar possibilidades de extrapolação dos conteúdos oferecidos nos Cadernos do Aluno, inclusive com sugestão de novas atividades” (SÃO PAULO, 2014a) farei algumas proposições didáticas a partir do objetivo principal que tenho de buscar a possibilidade de utilização da linguagem teatral como estratégia para a aprendizagem de conteúdos pertinentes a outras linguagens artísticas, como as artes visuais, a dança e a música, conforme apresentei na

introdução e em consonância com o currículo proposto para as escolas do Estado de São Paulo.

Porém antes, farei um relato ficcional de três situações na escola incluindo a linguagem teatral tendo como base três situações de cada momento histórico.

O início do ensino de Arte nas escolas é marcado historicamente pelas artes visuais e assim durante o decorrer dos anos teve essa linguagem como impulso dentro da escola até hoje percebida em algumas práticas. Desde algum tempo comecei então a pensar se esse marco se desse a partir do teatro. Claro que, inviável seria esta colocação segundo a relação que teve desde o início do ensino de Arte junto ao contexto histórico social que desde já visava à formação para o mundo do trabalho.

Proponho três pequenas cenas que transcorrerão pela história do ensino de Arte, imbricadas do diferencial que será o impulso da linguagem teatral, diferente da história real onde encontramos as artes visuais como norte. Para isso também buscarei relacionar criativamente as cenas em alguns lugares e fatos pertencentes ora a história do país, ora em histórias da minha imaginação.

4.1.1. Primeira cena – 1934

Após a execução do hino nacional brasileiro no pátio da Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio - para meninas, a professora seguiu com suas alunas milimetricamente alinhadas e em silêncio até a sala de aula. Após a oração e correção das tarefas de casa, a professora dirigiu-se para um pátio improvisado, onde ensina as meninas posturas corporais de comportamento. De frente para ela, as alunas reproduzem os movimentos exaustivamente (como o jogo do espelho). De tempo em tempo, ela passa entre as filas para checar se os movimentos estão corretos. Após algum tempo, o sino para o intervalo toca e todas novamente em fila, seguem para o refeitório. Depois de retornarem a outras atividades cotidianas da escola, ao final do dia, as alunas semi-internas voltam para suas casas e as internas por ali permanecem.

(FIM)

Utilizando do contexto narrado por Ferreira (2006) sobre o dia a dia de um colégio no início do século XX no Brasil, para a elaboração desta primeira cena, além de me apropriar da realidade que habitou o contexto real da história, o ponto que quis colocar em questão a partir da inserção de um exercício teatral, foi a possibilidade que o desenvolvimento de práticas teatrais, por mais que tivessem objetivos diferenciados dos de hoje, poderiam ter contribuído para que na educação atual houvesse uma maior apropriação da linguagem teatral. Bem como foi impacto trazido pelos trabalhos manuais que até hoje são bastante presenciados nas escolas.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinha em comum, sempre, a reprodução de modelos. (BRASIL, 1997, p. 22).

Nesta primeira cena utilizei como inspiração o jogo do espelho²⁰ que é muito comum no teatro, apropriei desta atividade pelo fato de sua relação com a cópia. A escolha deste exercício para esta cena foi no intuito de demonstrar a educação como forma de transmissão dos professores. Assim como era dada a educação escolar da época.

Porém, este exercício também pode ser compreendido de outras formas. Como por exemplo, a percepção a partir do outro, autoconhecimento, expansão das possibilidades pessoais e, entre outros principalmente o espelho como condição humana no sentido de reproduções de valores, ideias, gostos, etc.

²⁰ Os jogos do espelho unem os jogadores por meio do ato de ver. Os jogadores estão trabalhando com o foco quando estão meramente refletindo, sem interpretação, aquilo que seus olhos contam. Desta forma para [...] jogos de espelho é: “Reflita aquilo que está vendo, não aquilo que imagina estar vendo! Mantenham o espelho entre vocês!”. (SPOLIN, 2010, p. 117).

4.1.2. Segunda cena – 1963

Naquele dia, o garoto que costumava ser muito tímido, chega da escola bastante entusiasmado, pois havia recebido a lista do material escolar. Junto ao caderno de caligrafia, brochura, a cartilha (Caminho Suave) e outros itens, sua mãe o indagou pelo fato da existência de um item que não era popularmente comum: tecidos de vários tamanhos e cores. O menino relatou que sua professora havia dito que usariam aqueles tecidos para criação de algo que ele não sabia explicar direito, mas que pelo jeito parecia muito interessante.

No dia da aula em que usariam os tecidos, que aconteceu no pátio da escola, a professora pediu para que os alunos se dividissem em grupos e que cada grupo pensasse em como utilizariam aqueles tecidos em uma pequena apresentação da qual seria feita na comemoração do dia das mães. O garoto e sua timidez quase não notaram que teria que aparecer em público, pois aquele momento parecia muito mais uma brincadeira gostosa. Enquanto eles criavam, a professora ia dando ideias para melhorar as cenas.

Chega o dia da apresentação, todos tinham se preparado bastante, o garoto já não estava tão preocupado em se apresentar, ele não via era a hora de avistar sua mãe na plateia. Após a apresentação, a mãe que quase não tinha oportunidades, abraçou seu filho e juntos foram para casa. Alguns anos se passaram e aquele momento nunca foi esquecido pelo menino.

(FIM)

Começo aqui a direcionar o olhar sobre alguns benefícios que podem surgir através do desenvolvimento da prática teatral, principalmente no que se refere ao estreitamento proporcionado nas relações pessoais, talvez uma das grandes necessidades da atualidade mediante ao desenvolvimento capitalista.

Sendo a escola um local de acontecimentos que propicia reflexos na vida cidadã, nela é importante que ocorra o desenvolvimento expressivo através da arte. E aproveitando da totalidade já citada por mim na linguagem teatral, por que não aproveitar do teatro dentro da escola?

(...) a partir dos anos 1940, quando o movimento escolanovista difundiu-se em um Brasil que passava por transformações políticas da maior importância e planejava a expansão da escolarização, a arte ganhou um status novo, passando a ser vista como experiência que leva ao aprendizado e ao desenvolvimento expressivo. (SANTANA, 2003, p. 248).

Outro ponto importante é a utilização do teatro como agente na desinibição, sendo útil na vida em sociedade e no desenvolvimento crítico. Bem como propulsor de estreitamento nas relações pessoais, o teatro ajuda a desenvolver empatia e tolerância entre as pessoas. Esta foi uma das maiores contribuições que sinto ter conquistado nas minhas experiências com as aulas de teatro.

Recordo-me da timidez que havia em mim anteriormente as aulas de teatro da adolescência, de como esse contato foi importante no meu processo de desenvolvimento escolar. Lembro que logo no início do ano letivo de 2003, eu estava no 2º ano do Ensino Médio, e a professora de Português havia nos pedido que preparássemos uma poesia para ser apresentada em uma data determinada. No dia marcado, lembro-me como se fosse hoje, todos apresentaram suas poesias, inclusive eu – que havia levado o já decorado poema de Manuel Bandeira, Trem de ferro – onde durante a apresentação a percepção era a de ter conquistado os olhares e atenção de todos pela forma clara em que as palavras eram ditas por mim, e a atenção que buscava com meu olhar a todos naquele ato poético. Acredito que aquele garoto em que as pernas travavam ao cruzar as pessoas pela rua anteriormente às aulas de teatro, se não tivesse tido este contato, talvez tivesse solicitado a professora de Português que entregasse o poema em desenho, pintura ou argila.

Um terceiro ponto é abertura para a criação estimulada através do contato com a prática teatral. Este é outro fator importante que será expandido um pouco mais na terceira cena.

4.1.3. Terceira cena – 1984

Em uma sala experimental da Escolinha de Arte de Florianópolis, começam a chegar os alunos (entre sete e treze anos) para a aula de teatro. O professor pede para que os alunos

andem livremente pela sala e conduz algumas variações de andares, realiza aquecimento de voz e alguns jogos de concentração. Propõe uma improvisação para os alunos divididos em dois grupos, o tema é livre. Num clima muito divertido os alunos criam suas cenas, apresentam e o tempo passa que eles nem percebem. Terminando a aula, todos saem rumo as suas casas não vendo a hora de voltar.

(FIM)

É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional, que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo. A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. (BARBOSA, 2011, p. 22).

Procurei demonstrar nesta narrativa que é quando o sujeito se encontra num espaço onde o possibilita enxergar o seu importante papel para que a atividade aconteça, este encontro é automaticamente relacionado ao prazer em estar presente ali. Assim, o protagonismo dos envolvidos pode ser vivenciado de forma consistente, a partir daí a criatividade passa a ser estimulada em consonância com a abertura ocorrida pelo professor. No sentido de liberar a expressão do aluno, o professor afere nos procedimentos com as instruções sobre as experiências, evitando tolher o processo criativo.

Uma curiosidade é que somente depois de ter criado as cenas é que comecei a me reconhecer de forma muito intensa nelas. Um exemplo foi a elaboração desta última cena onde tive a percepção que eu estivesse voltado a uma tarde de sexta-feira na Casa da Cultura de Cajuru para poder narrar uma aula de teatro.

4.2. Jogo 1: As linguagens artísticas e o teatro em jogo – entre competências e habilidades

Em outro exercício que realizei, agora com foco em fazer emergir mais exemplos da relação que vejo entre a linguagem teatral e as outras linguagens, apresento um quadro utilizando as linguagens e suas relações com as atitudes presentes na expressão, comunicação, produção coletiva, produto cultural e apreciação estética do teatro encontrada no PCN.

| COMPETÊNCIAS/HABILIDADES²¹ PRESENTES NA LINGUAGEM TEATRAL | LINGUAGENS QUE SE RELACIONAM DIRETO/INDIRETAMENTE COM AS COMPETÊNCIAS/HABILIDADES DO TEATRO |
|---|--|
| Participação e desenvolvimento nos jogos de atenção, observação, improvisação, etc. | Artes visuais – Nesta linguagem também são possíveis realizar atividades que visem habilidades de atenção, observação e improvisação a partir do desenho, pintura, esculturas, etc. |
| Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática. | Dança – Competências que explorem o espaço cênico, personagens e ações dramáticas também podem ser experimentadas nesta linguagem. |
| Experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora. | Dança/Visuais/Música – Nestas três linguagens são utilizadas as três |

²¹ Competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações ou de problemas com uma postura reflexiva, capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros. (PERRENOUD, 2000).

| | |
|--|---|
| | expressões, sucessivamente. |
| Experimentação na improvisação a partir de estímulos diversos (temas, textos dramáticos, poéticos, jornalísticos, etc., objetos, máscaras, situações físicas, imagens e sons). | Artes visuais – Todos os estímulos trazidos, de certa forma também estão inerentes dentro da plasticidade visual. |
| Experimentação na improvisação a partir do estabelecimento de regras para os jogos. | Dança – Nesta linguagem também é possível jogar e desenvolver regras, que de fato é um elemento importante dentro das coreografias. |
| Pesquisa, elaboração e utilização de cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação e som. | Visuais/ Música – Os aspectos cênicos que vão além da interpretação e do corpo, são obtidos quase que inteiramente através das artes visuais. E por ultimo os sons que são tidos a partir da música. |
| Pesquisa, elaboração e utilização de máscaras, bonecos e de outros modos de apresentação teatral. | Visuais – Elementos presentes na linguagem das artes visuais. |
| Seleção e organização dos objetos a serem usados no teatro e da participação de cada um na atividade. | Visuais – Elementos cênicos que são realizados a partir da linguagem visual, salvo suas formas de utilização e manipulação. |

| | |
|--|---|
| Exploração das competências corporais e de criação dramática. | Dança – O corpo junto à criação, são detentores também da linguagem da dança. |
| Reconhecimento, utilização da expressão e comunicação na criação teatral. | Dança/música – Elementos que também compõem cenários da dança e música. |
| Reconhecimento e integração com os colegas na elaboração de cenas e na improvisação teatral. | Dança – Integração, cenas e improvisação também são elementos da dança. |
| Reconhecimento e exploração do espaço de encenação com os outros participantes do jogo teatral. | Dança – Exploração do espaço e a presença de outros participantes também são elementos da dança. |
| Observação, apreciação e análise dos trabalhos em teatro realizados pelos outros grupos. | Visuais – Observação, apreciação e análise, são pontos fundamentais também nas artes visuais. |
| Interação ator-espectador na criação dramatizada. | Dança – Assim como no teatro muitas vezes há interação entre dançarinos e espectadores. |
| Compreensão dos significados expressivos corporais, textuais, visuais, sonoros da criação teatral. | Dança/Visuais/Música – Compreensões também significativas em cada linguagem, |

| | |
|---|--|
| | sucesivamente. |
| Criação de textos e encenação com o grupo. | Visuais – O estímulo a criação é elemento fundamental para a leitura, apreciação e diálogos relacionados à leitura de imagens. |
| Observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro. | Visuais – O estímulo a observação, apreciação e análise são elementos fundamentais para a leitura, apreciação e diálogos relacionados à leitura de imagens. |
| Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada. | Visuais - Remete-se também aos livros objetos de artistas plásticos bem como portfólios artísticos. |
| Identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas. | Visuais – Elementos culturais importantes trazidos também pela história das artes visuais. |
| Pesquisa e frequência junto aos grupos de teatro, de manifestação popular e aos espetáculos realizados em sua região. | Visuais/Músicas/Dança – Visitas a exposições de Arte, Shows e espetáculos de dança também contemplam essas práticas. |

| | |
|---|---|
| Pesquisa e frequência às fontes de informação, documentação e comunicação presentes em sua região (livros, revistas, vídeos, filmes, fotografias ou qualquer outro tipo de registro em teatro). | Visuais – Elementos trazidos também através da história das artes visuais. |
|---|---|

As exemplificações dos conteúdos que trouxe a partir das linguagens que vejo comunicação com o teatro foram baseadas em atividades das quais permearam minha experiência docente e também durante minha trajetória. Está relação que fiz de certa forma foi um exercício parecido com o modo em que apropriei dos conteúdos do material de apoio da rede estadual de São Paulo e que também facilitaram a realização da proposição a seguir.

4.3. Jogo 2: Evidenciando o teatro nas atividades propostas no caderno do professor – outra possibilidade

A investigação para essa proposta precede inicialmente de um desejo em fazer com que o teatro seja trabalhado dentro da escola aproveitando das peculiaridades em torno do seu potencial junto ao desenvolvimento criativo presente nesta linguagem.

Também foi uma forma de refletir sobre os itens inerentes ao Currículo Escolar de Arte, observando com mais cuidado os conteúdos ali evidenciados.

Neste exercício, procuro dar ênfase sempre que possível às experimentações no intuito de estimular o desenvolvimento de ações práticas dentro da cultura escolar. Procuro também criar estratégias para que o conteúdo teórico seja realizado em consonância com a prática, não trazendo peso para dentro da disciplina de Arte, na qual aproveito para a realização máxima de experiências. Acredito que ao experimentar um processo em arte, o aluno que participa pode se deparar com saberes tornando clara a teoria, suas variadas vertentes, possibilidades, contextualização e reflexão.

Para tanto, neste capítulo pretendo percorrer alguns trechos do material didático da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a saber, Caderno do professor e do aluno.

Esse exercício tem como intuito pensar e relacionar as atividades propostas no material com proposições que estou criando. Meu intuito é buscar possibilidades de realização, não impedindo também de modificar sua ordem quando se fizer necessário. A princípio, o objetivo foi fazer com que essas experiências conseguissem relacionar de forma dialógica com a linguagem teatral.

A abertura na possibilidade de dialogar com os conteúdos surge principalmente por conta de que o material disponibilizado na segunda edição (2014/2017) não se faz fragmentado a partir dos quatro bimestres, mas sim conteúdos do volume 1, onde estão para serem trabalhados durante o 1º e 2º bimestres, e o volume 2, para os 3º e 4º bimestres, ampliando assim a ação articuladora sobre as experiências.

Quando as atividades onde as linguagens das artes visuais, música e dança são indispensáveis na utilização formal de seus elementos (como por exemplo: o desenho) buscarei utilizar de recursos em que a linguagem teatral seja utilizada de forma a contribuir para reflexão do conteúdo, contextualizando e relacionando sobre a ampliação das possibilidades dentro do fazer teatral.

Faço necessário salientar que durante cada bimestre geralmente ocorrem de dezesseis a dezoito aulas por turma na disciplina de Arte.

Como se trata apenas de um exercício para refletir sobre essas possibilidades, escolhi um recorte dentro do material para iniciar meu planejamento. Geralmente estou habituado a trabalhar, na maioria das vezes em escolas que oferecem ensino de 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, assim, achei pertinente realizar este exercício iniciando pelo 6º ano, pensando na possibilidade de criar progressivamente novas proposições para próximos anos, acompanhando certa coerência sobre as experiências sugeridas nos anos anteriores. Penso também que a forma em que geralmente ocorrem os remanejamentos de alunos no 6º ano, vindos de outras escolas, ajuda para que o professor possa intervir de forma mais consistente junto a seus anseios neste novo ciclo para qual está iniciando a vida escolar dos estudantes, tendo a possibilidade de realizar um trabalho contínuo posteriormente.

4.3. Um recorte do primeiro bimestre: 6º ano

Certamente os alunos desta turma estão chegando de outra escola, já que geralmente as escolas do Estado da região onde atuo são maioria escolas de Ensino Fundamental nos anos finais junto ao Ensino Médio, sendo esses alunos vindos de escolas do município.

Sabendo disso, proponho que no primeiro encontro possamos conversar um pouco para nos conhecer, levá-los também para conhecer a escola e neste passeio encontrarmos um lugar adequado para conversar sobre os conhecimentos prévios em arte, como eram as aulas de Arte nas séries anteriores e dizer um pouco sobre como será a proposta para as aulas de Arte na nova escola.

Propor para que em casa com tranquilidade, encapem, pintem e transformem os cadernos do aluno em um portfólio. Neste caso darei sugestões de como poderia ser este portfólio.

Ainda neste dia, é possível pedir para que tragam na próxima aula algumas imagens retiradas de revistas ou jornais que contenham objetos que eles acreditam ser bidimensionais e tridimensionais.

O formato dado abaixo trata de um exercício realizado com o material que tenho, porém apesar de não ter aplicado esta proposição foi uma forma que encontrei que exemplificar o que geralmente faço. Claro que muitas das atividades emergem de minhas experiências em teatro e das práticas artísticas e são possibilidades que não deixarão de referenciar meus planejamentos de aulas durante minha vida docente.

A TRIDIMENSIONALIDADE COMO ELEMENTO ESTÉTICO

Estabelecer diferenciações entre os espaços bi e tridimensional; Reconhecer e interpretar a tridimensionalidade em produções artísticas; Operar com a tridimensionalidade na criação de ideias nas linguagens da arte.

Conteúdos do caderno do professor

POSSIBILIDADES DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO CADERNO DO PROFESSOR BUSCANDO OS RECURSOS DO TEATRO COMO SUPORTE

**Proposição para
sondagem**

A proposta é que sentemos em círculo no pátio para que os alunos possam compartilhar as imagens trazidas e conversarmos sobre elas, também mostrarei as imagens sugeridas no caderno do professor. Logo depois de divididos em grupos cada grupo escolherá uma imagem para formarem uma fotografia viva representando a imagem escolhida onde eu registrarei em fotografia. Voltaremos ao círculo inicial para conversar sobre o assunto.

**Situação
de
aprendizagem 1**

Proposição 1

Para esta proposição, novamente no pátio conversaremos sobre a atividade da aula anterior. Após dividir os alunos novamente em grupos, entregarei para cada grupo uma cartolina para transpor aquela imagem bidimensional em uma escultura tridimensional. Depois, a proposta será que cada equipe monte o exercício representando a escultura criada através de uma cena congelada. Primeiramente as representações podem ser individuais e depois coletivas. Juntaremos as esculturas em papel para observar as sombras criadas sobre elas. Para finalizar os grupos farão uma cena congelada da grande escultura contendo todos os alunos.

Proposição 2

Nesta aula levarei em forma de roteiro as três perguntas e as duas imagens que estão nas páginas 19 (ANEXOS 1) e 20 (ANEXOS 2) do caderno do professor onde no pátio os alunos divididos em grupos desenvolverão uma improvisação contendo a resposta dessas perguntas. Como atividade para

| | | |
|-----------------------------------|---------------------|--|
| | | ser realizada em casa, pedirei para que realizem as atividades do portfólio relacionadas à Situação de Aprendizagem 1. |
| Situação de aprendizagem 2 | Proposição 1 | Levarei em um saquinho perguntas relacionadas às figuras 15 e 16 da página 21 (ANEXO 3) do caderno do professor e uma bola, onde em círculos começaremos uma brincadeira: o aluno jogará a bola para quem ele achar que deve retirar a pergunta do saquinho e assim sucessivamente até que as perguntas se acabem. Terminando a brincadeira fazemos o exercício de andar pelo espaço onde irei conduzir as variações deste caminhar explorando as formas de caminhar, níveis e tempos. Uma forma de realizar uma observação sobre as capacidades da turma. |
| | Proposição 2 | Por já se tratar da linguagem teatral, realizar a Ação expressiva descrita no caderno do professor. |
| | Proposição 3 | Novamente, como fixação e compreensão do conteúdo trabalhado nesta situação de aprendizagem, levarei perguntas propostas na página 23 do caderno professor (ANEXO 4) e faremos o exercício da bola no círculo, bem como foi realizada na proposição 1. Como atividade para casa pedirei para que realizem as atividades do portfólio relacionadas a Situação de Aprendizagem 2. Pedirei para que na próxima aula tragam imagens de pessoas dançando. |
| Situação de aprendizagem 3 | Proposição 1 | Conversaremos em círculo no pátio sobre as imagens trazidas, falaremos sobre os diferentes níveis e andaremos no espaço explorando-os a partir de algumas sugestões que darei (andar como alguns animais, aves e estereótipos: ex: velhinhos. Etc.). Logo após, divididos em grupos, criarão uma pequena coreografia onde a cena final será uma das imagens trazidas por eles. |
| | Proposição 2 | Realizar a sequência de atividades propostas na Ação expressiva descrita nas páginas 26 (ANEXO 5) e 27 (ANEXO 6) do caderno do professor. Em casa, pedir para que os alunos realizem as atividades referentes às Situações de aprendizagem 3. |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| Situação de aprendizagem 4 | Proposição 1 | Farei a leitura do enunciado trazido no caderno do professor para embasar nossa conversa em círculo. Depois, pedirei para que se espalhem pelo espaço e fechem os olhos para escutar os diferentes sons estimulados por mim, tentarei neste momento ir além pedindo para que tentem escutar os sons que estão longe. Ex: em casa, na fábrica, etc. (se preferirem poderão deitar). Após a experiência voltaremos a conversar sobre o assunto. |
| | Proposição 2 | Realizar a sequência de atividades propostas na Ação expressiva descrita no caderno do professor, modificando o espaço da sala de aula pelo pátio. Lembrá-los de realizar as atividades relacionadas à Situação de aprendizagem 4. |
| Situação de aprendizagem 5 | Ampliação do conhecimento | A atividade mímica será realizada na sala de aula. Colocarei em um saquinho variadas modalidades artísticas relacionadas às quatro linguagens, a classe será dividida em duas equipes (os pares e os ímpares), não havendo necessidade de modificar a disposição da sala. Aleatoriamente, um aluno por vez retirará o papel do saquinho onde executará a mímica. Farei as anotações e ganhará a equipe que somar mais acertos. Ao final, pedir para que realizem as atividades em casa referente à Situação de aprendizagem 5, e avisar sobre a importância de levar os portfólios para que sejam avaliados na próxima aula. |
| Síntese e avaliação | Avaliando os portfólios | Neste dia, enquanto os alunos fazem o caça-palavras, irei chamando um a um para conversarmos sobre seu portfólio. Ao final, faremos a correção do caça-palavras. |
| | Refletindo sobre seu diário de bordo | Registrar a percepção que tive sobre o bimestre e as eventuais mudanças que ocorreram em relação ao planejado. |

Embora tenha vontade de que esta proposição se realize, acredito que este exercício de criação de certa forma ajuda a refletir na articulação sobre o trabalho cotidiano com diferentes turmas.

Nesta perspectiva, este exercício não se trata de um manual para o professor, mas sim uma reflexão sobre as possibilidades de como não se prender a roteiros de um material qualquer que possa vir endurecer os processos criativos na escola.

Assim como este exercício pode ser apropriado por professores da rede estadual de São Paulo, voltando ao jogo anterior a este, considero que se trata de outra possibilidade em outras redes de ensino e por professores que assim como eu enxergam potencialidades no PNC. Consigo vislumbrar alternativa mesmo estando estes documentos em processo de substituição através da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até que se garanta o ensino específico de cada linguagem artística separadamente e obrigatório nos currículos de educação básica - longe de focá-los apenas em projetos como Mais Educação²² que em sua maioria conta com monitores que apesar de dominarem suas atividades prestadas, são na maioria despreparados pedagogicamente, entre outros programas que correm o risco de serem extintos se dependerem apenas de mudanças políticas governamentais – mais uma vez saliento a possível saída para que ocorra o desenvolvimento de uma educação em Arte com qualidade dentro do currículo da escola, visando à atuação de professores específicos de cada linguagem. Claro que também há outros aspectos que influenciam na aprendizagem/ensino em arte, como mencionei na introdução desse trabalho: espaços adequados, materiais suficientes, horários adequados, alunos interessados, turmas com número de participantes reduzidos, entre outros.

²² Constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>).

Além do currículo no ensino regular vislumbro o acesso espontâneo em contraturno para um aprofundamento em cada linguagem artística, essa sugestão remete às afirmações que elucidei quando escrevi na terceira cena ficcional mencionada no capítulo anterior em Florianópolis (item 4.1.3.), a partir de uma base didática inspirada nas escolinhas de Arte do Brasil da década de 1940. Nesta perspectiva, aponto como possibilidade o buscar dar foco na potencialidade, autonomia e protagonismo dos alunos através de oficinas em horários inversos aos de origem.

Essa proposição que almejo está em consonância com a construção de um caminho junto ao que foi estabelecido no PL 7032/10 que garante o ensino de música, artes plásticas e artes cênicas no currículo plásticas e artes cênicas no currículo escolar. Assim, não deixando de alcançar também a seguridade dos conteúdos almejados com a implantação da BNCC, que garantirão o ensino das artes visuais, dança, música e teatro.

Saliento que não poderia desejar para meus alunos algo do qual não acreditasse, bem como meu processo de experiências nesta minha trajetória e atividade metarreflexiva²³, que trouxe o teatro como campo privilegiado na dinâmica de trazer à tona as relações com as outras linguagens, e que através desta singularidade, ser um objeto de tanta satisfação e orgulho a mim.

Preciso considerar que as colocações trazidas sobre os enfrentamentos junto às experiências rumo a melhorias na educação em Arte e, que de forma geral pode soar um pouco distantes e utópicas, até mesmo as informações que obtive com o questionário que realizei com os professores que acabam por evidenciar o quanto a situação atual revela obstáculos muito difíceis ainda. Por mais que existam desafios que precisam ser superados e que estão para além da minha prática pessoal, não posso deixar de concluir que o caminho construído até aqui ainda é o que me dá suporte para não deixar de acreditar e para continuar buscar recursos para a educação em Arte em minha lida diária.

Durante este curso de mestrado consegui realizar algumas reflexões e traçar algumas ligações entre minhas memórias e a minha prática docente, ainda que já tivesse algumas rascunhadas e que elas de alguma forma percorressem meus pensamentos, posso afirmar que não havia tocado esses meandros com tamanho grau de importância e profundidade tal qual

²³ Souza (2006) pontua que esta [atividade] mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas.

esta pesquisa proporcionou fazer. Tantos autores nas áreas da Educação, Arte e Teatro que ainda não conhecia. Reflexões nas disciplinas a partir de leituras, escritas críticas, exercícios práticos, visitas a diversas escolas e espaços, que foram de extrema importância neste percurso, e que me levaram a experimentar um campo acadêmico e bibliográfico ainda nunca tateado.

Dentre tantas, as experiências e contatos entremeio a tantas pessoas – foi algo que marcou muito em mim – profissionais do meio acadêmico e teatro, professores do curso, colegas de turma, etc. Principalmente, os relatos sobre possibilidades e superações em suas realidades de trabalho, trouxeram muitas vezes angústias semelhantes as minhas que me encorajaram. O encontro com outros foi muito importante e possibilitou perceber que não estava sozinho. Tal cumplicidade contribuiu muito para minhas observações e pensares sobre minha prática e na luta por um ensino verdadeiro. É a partir desse reconhecimento que dialogo e concordo com a afirmação de Elizeu Clementino Souza:

[...] o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2008, p. 45).

Saliento ainda a importância da metodologia resultante das memórias e narrativas na construção do se fazer professor, tão enfatizada por Souza (2008) que compreende “a abordagem autobiográfica, expressa através das narrativas, como uma metodologia de trabalho que possibilita tanto ao formador, quanto aos sujeitos em processos de formação significar suas histórias de vida, através das marcas e dispositivos experienciados nos contextos de sua formação”. Acredito ter conseguido acionar alguns dispositivos em mim durante o percurso neste curso.

No primeiro capítulo quando propus a realizar um memorial sobre minha trajetória educacional – recorte de uma autobiografia anterior – foi a maneira que encontrei para tatear de forma mais consistente minhas lembranças num caminho que buscasse algumas das relações que fiz nesta pesquisa, mas que ainda eram muito soltas. Além disso, as emoções que

senti durante a escrita destas memórias foram essenciais para trazer à tona de forma verídica os encontros e relações que fundamentaram entre vários diálogos, as experiências que tive com o teatro.

Ao observar os documentos apresentados no segundo capítulo, acabei por conhecê-los melhor, analisar suas relações e também os ganhos que os novos documentos poderão trazer à Educação, em especial ao ensino de Arte, abrandando consideravelmente os desafios que enfrentamos caso forem implantadas e executadas de acordo com objetivos apresentados.

Além destas expectativas, o último capítulo se fez importante ao me levar a refletir sobre as possibilidades em minha realidade docente junto a minhas memórias de atividades já realizadas, a utilização dos materiais que tenho, as expectativas junto à melhoria de minhas práticas na escola e ainda colaborar com outros profissionais que queiram apropriar de ideias trazidas nas proposições.

E neste percurso ininterrupto de estudos desde a pré-escola, pensei em dar uma pausa aos cursos posteriores a este mestrado – pois uma carreira de estudos apesar de satisfatório não é nada fácil. Porém após tantos questionamentos, inclusive sobre aspectos pessoais de minha vida, um deles sobre a necessidade que sinto em estimular ainda mais minhas reflexões, resolvi seguir adiante. Assim, recentemente fui aprovado em um novo processo seletivo na Universidade Federal de São João Del-Rei irei realizar uma nova licenciatura, desta vez em Filosofia. Creio ser um bom recurso junto ao anseio pela apuração crítica. Além da sua estreita relação com o universo da Arte, penso também que a filosofia poderá acrescentar possibilidades de continuar pensando interdisciplinarmente – tal qual este estudo do mestrado me proporcionou. Pois diante de um contexto mundial em constante transformação, não se pode pensá-lo de forma desassociada em seus acontecimentos. Um pensamento indispensável ao professor que precisa relacionar assuntos distintos junto a sua disciplina e estimular o aluno a perceber a necessidade do aprendizado dentro do âmbito escolar para que possa projetá-lo de forma a contextualizá-lo em sua vida.

E é nesse diálogo simultâneo de um professor que também permanece aluno, que pretendo seguir meu caminho docente e continuar fazendo analogias entre tantas possibilidades a meu redor. Através de memórias, experiências, erros e acertos, desafios, superações e o amor que tenho por minha profissão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. 2. ed. São Paulo: UNESP/Redefor, 2011.

BATISTA, D.S. **Entre o ser e o querer: o protagonismo feminino em Jeanne D'arppo**. Guarapuava, São Paulo: 2014.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRANCO, Regina P.C.C. **O cotidiano e a narrativa: ensaios sobre a prática do psicólogo em instituições educacionais**. São Paulo: IPUSP, 1997. (Dissertação de Mestrado).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE 2 de 08 de janeiro de 2016: Estabelece [diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino]**. São Paulo, 2016.

CAPUCHINHO, Cristiane. **Escolas estaduais de São Paulo começam aulas com até 85 alunos por sala**. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-02-10/escolas-estaduais-de-sao-paulo-comecam-aulas-com-ate-85-alunos-por-sala.html>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

CASSIARI, Edna Ribeiro. **Uma reflexão a respeito de potencialidades e fragilidades na implantação do material da Proposta Curricular do Estado de São Paulo 2008**. São Paulo, 2011.

COSTA, F. C. B. A contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina. **NUPEART**, v. 8, p. 10-27, 2010.

ESCOLA, Revista Nova. **Ser professor: uma escolha de poucos**. Disponível em: NOVA ESCOLA, ed. 229, jan./fev. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

FAVARETTO, C. F. Transformação em processo. **Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 1, p. 11-23, 2012.

FERREIRA, Hedmar de Oliveira. **Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio: um instrumento de educação feminina na Zona do Alto Paranaíba em Minas Gerais/ 1928-1950**. Franca: UNESP, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Campinas: UNICAMP, 2002.

LIMA, S. P. F. de. Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. In: 21. Encontro da ANPAP, 2012, Rio de Janeiro. **Anais do Encontro Nacional da ANPAP** (Online), 2012.

PASINATO, D. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). **Semina** (UPF), v. 12, p. 1-13, 2013.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MEC, Portal. **Programa mais educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta** (USP), São Paulo, v. 2, p. 143-154, 2003.

SÃO PAULO. **Caderno do professor: Arte – Ensino fundamental – anos finais: 5ª série/6º ano. Volume 1**. Secretaria de educação do estado de São Paulo, 2014a.

_____. **Caderno do professor: Arte – Ensino médio: 1ª série. Volume 1**. Secretaria de educação do estado de São Paulo, 2014b.

SOARES, A. M. F.; Mendes Sobrinho. Autobiografia e formação docente: caminhos e perspectivas para prática reflexiva. In: O pensamento pedagógico na contemporaneidade, 2010, Teresina. **VI Encontro de Pesquisa em Educação**, 2010.

SOBRINHO, Manuella Freire, et al. **Escrita de si contemporânea, diários íntimos e blogs: em que se aproximam, em que se distanciam e a que interessam a psicologia?** Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/423.%20escrita%20de%20si%20contempor%C3%aanica.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Mimeo, 2006.

_____. **Autobiografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ANEXOS

Anexo 1 - Página 19 do Caderno do professor: Arte – Ensino fundamental – anos finais: 5ª série/6º ano. Volume 1. 2014.



© Fundação Memorial da América Latina



© Fundação Memorial da América Latina

Figuras 13 e 14 – Franz Weissmann. *Grande floresta tropical*, 1989. Herculano. Chapé de aço SAC-50 e tinta polimérica, 7,0 × 6,8 × 6,5 m. Praça Clóvis, Memorial da América Latina, SP.



Algumas perguntas estão propostas para orientar o olhar dos alunos sobre esta obra:

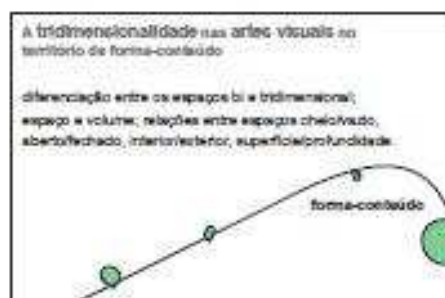
- O que você percebe dessa escultura?
- O artista usou cinco chapas de aço para fazer essa escultura. Como você imagina que ele trabalhou com essas chapas? De forma bidimensional ou tridimensional?
- Que relações você faz entre essa obra e a escultura que você criou?



Um grande mapa feito por você na lousa com base nas respostas dos alunos pode ser uma forma de sistematizar o que foi estudado sobre a tridimensionalidade em artes visuais, em especial com

a retomada da pergunta que abriu esta Situação de Aprendizagem e que aparece na seção “Você aprendeu?” do Caderno do Aluno:

- O que faz um plano bidimensional virar tridimensional?



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 TEATRO

Proposição I – Movendo a apreciação

Proponha novamente a leitura das fotos dos cenários que Daniela Thomas e José Dias criaram para a peça *O avarento*, de Molière. As imagens registram um fragmento de tempo-espaço do espetáculo e, possivelmente, reforçam o formato do que o teatro representa para os alunos: um edifício teatral, onde há um espaço com cenografia e atores num palco italiano. Problematicar esse formato, aproximando mais os alunos da cena contemporânea e abrindo a investigação sobre a relação entre espaço cênico e ator, é o foco desta proposição. Ou seja, para que um espaço comum, como a sala de aula ou o pátio, passe a ser um espaço cênico, basta que uma ação teatral aconteça nesse espaço. Se um ator sai do palco e faz uma cena com um espectador, esse local, que antes era plateia,

passa a ser o espaço cênico, “o espaço onde acontece a cena”.



Para isso, a seguinte pauta do olhar consta no Caderno do Aluno, na seção “Apreciação”:

- Olhando as imagens, onde você imagina que está a plateia?
- Será que esses espetáculos aconteceram em uma sala de teatro ou na rua?
- Será que teatro pode ser feito em qualquer lugar?
- Será possível também fazer teatro sem cenografia?
- O que faz com que um lugar seja um espaço cênico?



© JF. Direitos reservados

Figura 15 – Daniella Thomas: *O asineto*, 2007. Cênario: São Paulo (SP).



© José Dias

Figura 16 – José Dias: *O asineto*, 1999. Cênario: Rio de Janeiro (RJ).

pessoa parada, olhando fixamente a plateia, pode também ser uma ação cênica. O espaço teatral compreende atores e espectadores, definindo certa relação entre eles. O espaço cênico é o espaço próprio da ação dos atores.



Para organizar melhor essas questões, depois de toda a conversa sobre o que fizeram, proponha que respondam às questões da seção “O que penso sobre arte?” do Caderno do Aluno:

- Onde os atores ficam é o espaço cênico? Por quê?
- Podemos dizer que o espaço cênico é tridimensional? Por quê?
- Teatro pode ser feito em qualquer lugar? Justifique.

O importante das proposições aqui encaminhadas é que os alunos percebam a correspondência da tridimensionalidade no espaço cênico por meio da presença do ator e não necessariamente pelo cenário. O ator é que transforma o lugar em espaço cênico.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 DANÇA

Proposição 1 – Movendo a apreciação



Para alimentar a leitura das imagens, o Caderno do Aluno apresenta algumas questões introdutórias para “Apreciação”:

- Quando o corpo se movimenta, percebemos seu poder de sustentação e equilíbrio, ao explorar os eixos vertical, horizontal e inclinado. O movimento do corpo, em relação ao espaço, explora os níveis alto, médio e baixo, a partir do que é possível o corpo alcançar – acima da cabeça, na linha da cintura e próximo ao chão. Observe a imagem do duo de dança clássica dos dançarinos da São Paulo Companhia de Dança. Como você representaria, com linhas, os eixos vertical, horizontal e incli-

nado dos corpos dos dançarinos? Use o retângulo abaixo para fazer esse registro.

- Agora, olhe as imagens a seguir, de dois espetáculos do Béjart Ballet Lausanne, e converse sobre as fotos com seus colegas.
- Em quais níveis os dançarinos se movimentam? Nível baixo? Nível médio? Nível alto?
- Alguns dançarinos estão carregando outros. Você acha que eles perdem a relação com o eixo vertical e com o chão? E os que estão sendo carregados?

Essas questões focalizam especialmente os conceitos de eixo e de níveis, como uma introdução e preparação dos alunos para a “Ação expressiva”. É importante que eles registrem “O que ficou da conversa?”.

Proposição II – Ação expressiva

Para executar qualquer passo de dança, basta que o dançarino queira se movimentar. Há, hoje em dia, excelentes dançarinos e grupos de dança em cadeiras de rodas. Nossos alunos também podem experimentar diferentes modos de se movimentar. Para isso, propomos os exercícios a seguir.

O eixo vertical no andar

Algumas problematizações podem iniciar esta “Ação expressiva”:

- *Quando pisamos em chão de terra fofa ou de areia, como é o nosso movimentar? Andar calçado é diferente de andar descalço? E se nos movimentamos mais rápido? E se estamos carregando alguém em nossos ombros, isso afeta nossa maneira de nos movimentar? E você, quando carrega sua mochila vindo para a escola, perde a relação com o eixo vertical e com o chão? E quando você corre, como ficam essas relações?*

Após a conversa inicial, convide os alunos a se movimentarem livremente pelo espaço, com os braços ao longo do corpo. Peça que caminhem conscientizando-se das suas pisadas e da textura do chão. Após algum tempo, percebendo a estabilidade na maneira de andar dos alunos, peça que eles imaginem que o chão onde pisam é de terra. Pode ser que os alunos sigam andando da mesma maneira. Então, você terá de apresentar uma nova indicação, como a lembrança de uma imagem poética: *brincadeiras na areia da praia com os pés descalços*. Se necessário, ajude os alunos lembrando que quando se pisa na terra os pés afundam um pouco e é necessário maior emprego de força para realizar cada passo. Durante a realização desta proposta, fique atento à verticalidade do andar dos alunos.

A seguir, peça que acelerem a velocidade do deslocamento no espaço, sem, no entanto, perder a relação com o eixo vertical e com o chão.

Jogo do espelho

Aos pares, de pé, frente a frente, os alunos jogam o *Jogo do espelho*. Ou seja: fazem movimentos laterais que sempre repetem a movimentação realizada pelo seu colega. Peça a eles que façam primeiro movimentos laterais como se tivessem uma parede nas suas costas e depois sem esta parede para que eles percebam mais claramente a tridimensionalidade do corpo no espaço e esta informação dialogue com o exercício de observação realizado anteriormente. Sugira aos alunos que realizem movimentos com a cabeça, os ombros, os braços, os quadris, as pernas e os pés. Todavia, os pares devem ter liberdade para determinar a ordem, a velocidade e a constância com que os membros do corpo podem ser usados ao longo de todo o exercício.

Nível baixo, nível médio e nível alto

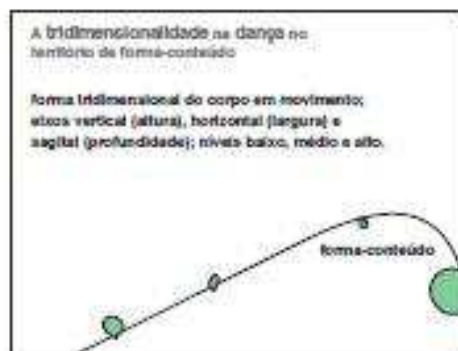
Nesse momento da aula, peça aos alunos que procurem lembrar situações do dia a dia que são realizadas nos três níveis: baixo, médio e alto. Depois que os alunos exemplificarem oralmente várias situações, peça que exemplifiquem corporalmente, salientando sempre o nível que está sendo empregado na ação. Exemplos de ações esperadas: nível alto (andar, subir escada, correr, pular, subir em árvores); nível médio (ajoelhar, sentar no sofá); nível baixo (deitar, sentar no chão, engatinhar).

Em continuidade, proponha que formem grupos de três. As ações que foram desenvolvidas em pares serão agora realizadas em trios e em três níveis diferentes. Por exemplo: um aluno deitado (nível baixo), outro ajoelhado (nível médio) e outro em pé (nível alto). Dando seguimento ao exercício, os integrantes dos grupos trocam de lugar para experimentar os outros níveis. Quando cada um tiver experimentado todos os níveis, o grupo monta outra forma.

É importante que os alunos sejam incentivados a encontrar vários caminhos na solução das propostas.

Para finalizar, peça que alguns alunos anotem no Caderno do Aluno suas observações sobre alguns movimentos que seu grupo fez, experimentando o papel de coreógrafo. Podem anotar três momentos do grupo, escrevendo ou desenhando.

Você pode também retornar aos subtemas pesquisados corporalmente e, conversando com os alunos, perguntar quais associações eles fazem entre o material recém-criado por eles e a forma tridimensional do corpo em movimento.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 MÚSICA

Retome as hipóteses dos alunos a respeito da tridimensionalidade na música, levantadas na sondagem inicial (Proposição para sondagem), para dar continuidade aos estudos. A seguir, questione-os: *Por que temos dois ouvidos?*

A música é, antes de qualquer coisa, movimento sonoro que vibra o ar e ocupa o espaço. É produção humana, de um sujeito para o outro, que sensibiliza os ouvidos. Segundo Schafer, música é ambiente sônico. Então, para ouvir música, é necessário perceber os sons.

Sendo assim, o fato de termos dois ouvidos nos favorece na percepção dos sons: se o som vem da esquerda, da direita, do alto ou de baixo, se está perto ou longe, se é intenso ou suave e quais são os seus variados timbres, cuja percepção anuncia a qual objeto ou elemento da natureza pertence ou a quem pertence, no caso de sons humanos (voz, corpo). Assim que os ouvidos os percebem, forma-se em nossa mente a imagem daquilo que os produziu, mesmo que não estejam à vista. Isso quer dizer que os nossos dois ouvidos percebem o movimento tridimensional do som no ambiente.

Proposição 1 – Movendo a apreciação

Podemos dar sequência a essa investigação por meio de observações sobre como o som se movimenta no espaço. Para isso, leve os alunos para fora da sala de aula (pátio, sala de informática, corredor, parque etc.). A proposta é que fechem os olhos e escutem atentamente um som que se movimenta. Podem ser os passos das pessoas andando pelo corredor, um carro que passa na rua, um passarinho que voa perto da janela, um cachorro latindo atrás de uma bicicleta, as crianças brincando no pátio etc. Na seção “Apreciação” do Caderno do Aluno, sugerimos algumas questões para essa conversa sobre o movimento do som.



Para você conversar sobre o movimento do som:

- No lugar combinado com o professor, feche os olhos e escute atentamente o movimento dos sons no ambiente. O que você ouviu?
- Agora que você ouviu os sons com atenção, pode enxergar suas fontes? Sabe de onde eles vêm? Vem pela frente ou por trás? Es-

APÊNDICE

Apêndice A – Pesquisa elaborada na internet para os professores da Rede Estadual de Educação de São Paulo.

PESQUISA SOBRE O MATERIAL DE APOIO AO CURRÍCULO DO ESTADO DE SP – CADERNOS

Programa de Pós-graduação - Mestrado profissional em Artes - UFU

Coleta de dados para pesquisa

* 1. Você é professor da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo?

☐ Sim

☐ Não

2. Qual disciplina você leciona?

☐ Português

☐ Matemática

☐ História

☐ Geografia

☐ Arte

☐ Educação física

☐ Inglês

☐ Espanhol

☐ Filosofia

☐ Sociologia

☐ Física

☐ Química

☐ Biologia

☐ Outro (especifique)

3. Você utiliza o material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo – Cadernos do aluno/professor?

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

4. Se já, utiliza desde que foi lançado em 2008?

☐ Sim

☐ Não

☐ Outro (especifique)

5. Se não, a partir de quando?

☐ 2009

☐ 2010

☐ 2011

☐ 2012

☐ 2013

☐ 2014

☐ 2015

☐ 2016

6. Vê-se obrigado a utilizá-lo?

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

7. O que acha dos conteúdos?

☐ Ótimos

☐ Bons

☐ Regulares

☐ Ruins

☐ Outro (especifique)

8. O que poderia melhorar?

☐ Qualidade

☐ Quantidade - Diminuir

☐ Quantidade - Aumentar

☐ Outro (especifique)

Concluído