



GABRIEL BATISTA AMARAL

**“UMA ESCOLA SOBRE DOIS PÉS”: UM ESPETÁCULO
TEATRAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

LAVRAS – MG

2021

GABRIEL BATISTA AMARAL

**“UMA ESCOLA SOBRE DOIS PÉS”: UM ESPETÁCULO TEATRAL NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Ciências Biológicas, para a obtenção do título de Licenciado.

Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo
Orientadora

LAVRAS – MG

2021

GABRIEL BATISTA AMARAL

**“UMA ESCOLA SOBRE DOIS PÉS”: UM ESPETÁCULO TEATRAL NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

**“A SCHOOL ON TWO FEET”: A THEATER SPECTACLE IN THE TEACHER
TRAINING OF SCIENCE TEACHERS**

Monografia apresentada à Universidade Federal
de Lavras, como parte das exigências do Curso de
Ciências Biológicas, para a obtenção do título de
Licenciado.

_____ em ____ de _____ de 2021.

Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo
Orientadora

LAVRAS – MG

2021

AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial aos meus pais, Raquel e Waldir, que desde sempre foram meus maiores incentivadores e apoiadores.

Às minhas irmãs Ana Carolina e Ana Laura, por sempre estarem ao meu lado e acreditarem em mim.

À minha sobrinha e afilhada Mariana, que dia após dia me ensina o que é o amor.

Aos meus avós Santuza e Warley, por serem os pilares de minha família que tanto amo.

Aos meus tios, tias e primos que sempre cuidaram e se preocuparam comigo.

À professora e orientadora Marina, minha grande amiga que enxergou grandes potenciais em mim, que jamais teria reconhecido. Obrigado por me receber de braços abertos desde o início da graduação.

Aos professores Antonio Fernandes e Laise Vieira por representarem para mim o verdadeiro sentido de lutar por um mundo melhor a partir da função educadora.

Aos meus amigos Gabriel, Sue, Izamara, Anna Paula, Davi, Gabriela, João Pedro e Ruan que compartilharam comigo muitos momentos de felicidade e também momentos difíceis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro por meio dos programas PIBID e Residência Pedagógica onde pude aprender todos os dias.

Ao teatro, por me levar de encontro a mim mesmo.

À Deus, diretor do espetáculo da vida.

“Não deixa de espantar o fato de o teatro permanecer tão vivo como nos seus inícios, afirmando sua vocação de atuar no espaço público, mobilizando afetos e pensamentos, deslocando-se da ética à política, investindo desejos e utopias. Parece que a sua versatilidade para configurar os estados e modos de vida não cessa de produzir efeitos, mesmo quando, como hoje, outros dispositivos parecem lançar este modo de representação, ou de apresentação, dos movimentos humanos ao ostracismo, quando não na obsolescência. Falamos das, assim chamadas, novas tecnologias de produção e difusão de imagens, ideias e comportamentos, que, ao acenarem para uma mutação do humano, parecem indiciar que alguma coisa como o teatro e também a literatura estariam superados, por serem inatuais. E, no entanto, muito vivos, literatura e teatro continuam agindo culturalmente, motivando reiteradas experiências, artísticas e educativas (DESGRANGES, 2004)”.

RESUMO

O teatro é uma manifestação artística que desde os tempos mais remotos é articulado visando fins educativos. A formação de professores mediada por elementos culturais e artísticos contribui para uma educação humanista e de totalidade, contudo, as atividades presentes nos cursos de formação de professores desatendem as necessidades artísticas e culturais dos indivíduos, apostando em modalidades formativas enrijecidas e pouco formativas. Com estas preocupações, os objetivos deste trabalho giram em torno da análise do processo produtivo coletivo de um roteiro e de uma peça teatral na formação de professores de ciências, a partir do Estágio Supervisionado nas escolas, e das percepções destes estagiários e estagiárias sobre e no processo. Apoiamo-nos na pesquisa qualitativa na abordagem e na análise dos fenômenos suscitados nas etapas que sucederam essa experiência pedagógica. A observação participante na descrição e análise de todo o processo, desde o estabelecimento da proposta à apresentação da peça, a convergência das visões textocentrista e cenocentrista na exploração dos significados do roteiro e, por fim, a abordagem qualitativa dos dados sucedido de categorização para análise a partir da visão dos futuros professores e professoras em formação. Pudemos perceber a partir do processo e dos relatos das e dos participantes que o teatro concretizou de maneira única o aprender, seja de ordem informativa, social ou cultural. Desta forma, defendemos a aproximação da formação docente com experiências pedagógicas artísticas e culturais que podem contribuir para estimular o desenvolvimento da coletividade, da criatividade, da sensibilidade, das habilidades intrapessoais e interpessoais, de uma formação cultural conceituada e do reconhecimento da função educadora como ato político.

Palavras-chave: Teatro. Formação docente. Estágio Supervisionado em ciências.

ABSTRACT

Theater is an artistic manifestation that, since ancient times, has been articulated for educational purposes. The training of teachers mediated by cultural and artistic elements contributes to a humanist and total education, however, as activities present in teacher training courses, they neglect the artistic and cultural needs of cultural elements, investing in hardened and little training modalities. With these concerns, the objectives of this work revolve around the analysis of the collective productive process of a script and a play in the training of science teachers, from the Supervised Internship in schools, and the perceptions of these interns and interns about and in the. process. We rely on qualitative research in the approach and analysis of the phenomena raised in the steps that followed this pedagogical experience. Participant observation in the description and analysis of the entire process, from the establishment of the proposal to the presentation of the play, a convergence of text-centered and cenocentrist views in the exploration of the script's meanings and, finally, a qualitative approach to the successful categorization data for analysis from the vision of future teachers in training. We could see from the process and the reports of the participants that the theater became the only one to learn, whether informative, social or cultural. In this way, it defends an approximation of teacher training with artistic and cultural pedagogical experiences that can contribute to stimulate the development of collectivity, creativity, sensitivity, intrapersonal and interpersonal skills, a conceptualized cultural training and recognition of the educational role as an act political.

Keywords: Theater. Teacher training. Supervised Internship in Science.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Artigo 1

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Dinâmica das relações interpessoais | 29 |
| Figuras 2 e 3 – Diálogos entre as duplas após o exercício | 31 |
| Figura 4 – Ensaio da peça “Uma escola sobre dois pés” no teatro de arena da UFLA | 33 |
| Figura 5 – Eixos definidos para construção do roteiro da peça | 34 |
| Figura 6 – Agradecimentos pós-apresentação da peça Uma escola sobre dois pés | 35 |
| Figura 7 – Apresentação dos trabalhos na I Feira dos estágios | 36 |

Artigo 2

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Organização das percepções dos estagiários em tópicos | 65 |
| Figura 2 – Eixos definidos para a construção do roteiro | 65 |
| Figura 3 – Elenco e equipe de produção da peça | 67 |
| Figura 4 – As quatro classes sociais da sociedade feudal | 69 |
| Figura 5 – Sofia e a Escola | 72 |

Artigo 3

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Eixos definidos para a construção do roteiro | 114 |
|---|-----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Categorias e frequências elencadas a partir da leitura dos elementos cênicos e de produção pelos Estagiários Espectadores (EE) | 118 |
| Tabela 2 – Tabela 2 – Categorias e frequências elencadas a partir das percepções gerais dos Estagiários Espectadores (EE) e Estagiários Participantes (EP) | 121 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| ARTIGO 1 – “UMA ESCOLA SOBRE DOIS PÉS”: O PROCESSO PRODUTIVO DE UMA PEÇA TEATRAL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 14 |
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 OBJETIVO | 21 |
| 3 METODOLOGIA | 21 |
| 4 RESULTADOS | 22 |
| 4.1 Desenvolvimento – Relato das etapas de criação do espetáculo | 22 |
| 4.1.1 Contextualização do trabalho | 23 |
| 4.1.2 Estudos teóricos para desenvolvimento da atividade | 23 |
| 4.1.3 Proposta de trabalho e intervenção | 24 |
| 4.1.4 Estruturação e familiarização do trabalho teatral | 26 |
| 4.1.5 Abordagens, objetivos e descrição da Oficina de Familiarização e Interpretação Teatral..... | 27 |
| 4.1.6 Divisão dos grupos de trabalho, produção e ensaios | 31 |
| 4.1.7 Elaboração dos eixos para escrita do roteiro | 33 |
| 4.1.8 Apresentação na feira dos estágios | 34 |
| 4.2 Discussão | 36 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 47 |
| REFERÊNCIAS | 50 |
| ARTIGO 2 – “UMA ESCOLA SOBRE DOIS PÉS”: ANÁLISE DO ROTEIRO DE UMA PEÇA TEATRAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 54 |

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 54 |
| 2 OBJETIVO | 61 |
| 3 METODOLOGIA | 61 |
| 4 DESENVOLVIMENTO | 62 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 67 |
| 5.1 Cena 1 – O surgimento da escola | 68 |
| 5.2 Cena 2 – A nova escola | 71 |
| 5.3 Cena 3 – Religião e Ciência | 74 |
| 5.4 Cena 4 – A escola une pessoas | 78 |
| 5.5 Cena 5 – Inclusão (?) | 81 |
| 5.6 Cenas 6 e 7 – O Estado e a culpabilidade escolar | 85 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 91 |
| REFERÊNCIAS | 93 |
| ANEXO 1 | 98 |
| ARTIGO 3 - ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA TEATRAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 108 |
| 1 INTRODUÇÃO | 108 |
| 2 OBJETIVO | 114 |
| 3 METODOLOGIA | 114 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 117 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 134 |
| REFERÊNCIAS | 137 |

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de minha graduação onde desenvolvi o presente trabalho tive o prestígio de construir minha formação atrelada à diversos elementos culturais e artísticos, grande parte deles proporcionados pelos programas de formação docente onde participei, estruturado pelas atividades desenvolvidas junto a outros professores e professoras em formação do Laboratório de Educação Científica e Ambiental (LECA) da Universidade Federal de Lavras. A coordenação das atividades sempre buscou uma formação humanizadora para os futuros professores, e alguns já atuantes nas redes de ensino, proporcionando contatos com as diversas culturas, realidades, histórias, espaços e tempos por meio da música, do cinema, da dança, das artes plásticas, da poesia e do teatro. Percebo então que eu e outros indivíduos não apenas vivenciamos nossa formação, mas sim existimos em nossa formação, pois, de acordo com Vigostki (2001, p. 301), a arte é o mais forte instrumento na luta pela existência. As manifestações artísticas são representações em complexas faces da arte que acede a nossa existência calcada em cada uma de suas linguagens, próprias de cada uma delas.

E dentro deste contexto apresentado encontrei o palco onde pude expandir os meus conhecimentos teóricos e práticos da arte teatral, minha linguagem artística especial, para muitos elementos pertencentes ao universo da formação docente. Pude perceber, e me maravilhar, em como minhas duas principais paixões-funções apresentam muitas semelhanças e quando entrelaçadas trabalham com o que há mais de significativo no interior das pessoas. Não posso afirmar que a arte é única e naturalmente educadora, pois ela vem muitas vezes para bagunçar os sentidos ou desconfigurar determinadas concepções postas há muito. Entretanto, quando mediada e respeitada pelos professores em sala de aula pode fazer eclodir sentidos únicos em nós mesmos e em nossos alunos.

O presente trabalho narra em detalhes uma experiência pedagógica que os alunos do curso de Licenciatura em Ciências biológicas da UFLA ingressantes no 1º semestre do ano de 2017 vivenciaram no Estágio Supervisionado II da matriz curricular do curso. Nossa professora-orientadora Marina Battistetti Festozo, também orientadora do presente trabalho, numa constatação da quase inexistência de recursos artísticos que representam o histórico de surgimento da escola, nos propôs de criarmos uma obra artística que representasse o tema, e também as experiências dos estagiários nas escolas, para que fosse possível estreitar teoria e prática, possibilitando materializar nossas experiências e reflexões e avaliar nosso processo formativo. Assim, adotamos a ideia da construção de

uma peça teatral que simbolizasse nossas vivências dentro e fora das escolas. Ao longo do semestre os alunos se organizaram em momentos de preparo, pré-produção e pós-produção, separadas por muitas etapas, que resultaram na criação da peça “Uma escola sobre dois pés”. A peça foi apresentada na Feira dos Estágios para os outros módulos do estágio e posteriormente avaliada de forma escrita.

O primeiro artigo apresenta a descrição de todo o processo, do início ao fim, relacionando majoritariamente cada uma das etapas da pré-produção com a formação de professores, quais suas potencialidades e desafios. O segundo artigo se debruçou sobre o detalhamento da criação e dos significados do roteiro da peça, principalmente sobre as representatividades presentes em cada uma das cenas. E pôr fim, o terceiro capítulo apresenta e discute as percepções que cada estagiário possuiu de seu processo nessa experiência pedagógica teatral, por meio da análise qualitativa dos dados escritos coletados. A pesquisa qualitativa se mostrou valorosa no teatro por sua abrangência na perspectiva das ciências sociais, também por responder a questões muito particulares, neste caso a particularidade da linguagem teatral. De acordo com Minayo (1995, p. 21-22) este tipo de pesquisa infere um nível de realidade que não pode ser quantificado, ela trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que são subsídios comumente abordados no universo teatral.

Os três artigos abordaram as distintas implicações dos elementos considerados significativos para a formação docente, mas buscou também refletir sobre o que o teatro tem a oferecer dentro e fora da universidade, dentro e fora das escolas, seja na vida dos universitários ou na vida dos alunos do ensino básico. Essa arte é capaz de aproximar pessoas, estreitar laços, solubilizar barreiras, trabalhar com o novo, o velho, o real e o irreal, mostrando que a representação da realidade pela dramatização, nas idealizações da ótica teatral, pode consistir num rico aprendizado em vida e na sociedade.

ARTIGO 1 – “UMA ESCOLA SOBRE DOIS PÉS: O PROCESSO PRODUTIVO DE UMA PEÇA TEATRAL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. INTRODUÇÃO

Os jovens e adolescentes que hoje compõem as salas de aula das escolas públicas e privadas apresentam crescentes necessidades educativas advindas das particularidades cognitivas, sociais, culturais e de aprendizado de cada um. Estes mesmos alunos nasceram na chamada era da informação, ou era digital, que sucedeu a era industrial, que por sua vez, superou a era da agricultura. Esse momento que vivemos hoje também é conhecido por ser a “era do conhecimento”, característica da presença cada vez mais acentuada das novas tecnologias da informação e da comunicação (ASSMANN, 2000). Advinda de uma explosão de conhecimentos e avanços científicos nos mais variados campos do saber, e num panorama mais atual, reflete num acesso rápido e fácil às informações por meio de uma hiper rede de conexões, a internet. As gerações que vieram a surgir nesse contexto compõem a chamada “sociedade da informação ou do conhecimento” e apresentam grandes capacidades de armazenar e memorizar informações, dados e formas de conhecimento, dessa maneira, demandam a necessidade de um olhar mais ampliado.

Formação de professores.

Para que a sociedade conseguisse popularizar a educação para todos e todas, considerando o grande crescimento populacional, foi preciso uma expansão nas redes de ensino, em um curto espaço de tempo, e uma consequente ampliação da função docente (GATTI, 2014, p. 35). Pensando dessa maneira e contextualizando a realidade que vivemos hoje, essa formação necessita a cada dia ser pensada e refletida, para que os professores que eduquem estes alunos estejam preparados nas mais variadas perspectivas, para que possa reconhecer a essencialidade de decodificar e interpretar informação, desse modo, estabelecendo caminhos para a criação na era em que vivemos (GATTI, 2014, p. 35). Muito se discute acerca dos caminhos a se seguir para uma formação docente satisfatória e que construa a identidade do professor de modo que ele reconheça sua função educadora como transformadora e articulada com questões sociais.

De acordo com Saviani (2009), a formação de professores ao longo do tempo enfrenta um grande dilema em sua própria estrutura, que se materializa na justaposição de dois elementos indissociáveis: a forma e o conteúdo. Isso levando em conta que, na

formação de professores, admitem-se dois aspectos, os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos. Considerando que, para que esse dilema seja superado, é preciso pensar de maneira logicamente reversa, reconhecendo a indissociabilidade dos dois elementos, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2009, p. 152).

Estrutura dos cursos de formação docente.

O referido dilema está relacionado, também, com alguns fatos reconhecidos nas escolas e na estrutura dos currículos das instituições de ensino. Para ilustrar, no caso das escolas, por exemplo, existe uma grande atribuição aos livros didáticos nos processos educacionais. Atribuindo-o um grande valor autônomo fazendo enxergar o livro didático como o “grande pedagogo” das escolas sob uma perspectiva acrítica que dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões e enfraquece o papel do professor na sala de aula. Nas instituições formadoras dos profissionais da educação, por sua vez, o dilema tem suas bases em uma outra dissociação, pelos seus aspectos teóricos e práticos da educação ao longo da formação e nos estágios supervisionados. Também se discute bastante acerca do espaço que os conteúdos específicos voltados para a docência possuem na composição da grade curricular das licenciaturas, dentre outros problemas como as condições de trabalho que envolvem a carreira docente, a desvalorização da educação e pelas políticas predominantes que se pautam pela redução de custos, cortando investimentos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Atento aos fatos fica claro a necessidade de repensar o processo formativo da profissão docente, e também as estratégias criadas para que estes espaços sejam preenchidos e para que o educador reconheça sua função transformadora no cotidiano das escolas e dos alunos. Como foi abordado, esse tipo de formação passou por diversas transformações e em consequência dos esforços de estudiosos que refletem o processo de formação da profissão educadora, em suas mais variadas modalidades, procuram elucidar as contradições e desafios que permeiam este processo de formação. Assim fazendo reconhecer a importância de uma formação crítica e emancipatória mediante a reflexão do próprio ofício e as relações que surgem dela.

Nos dias atuais a formação de professores é um tema bastante difundido e estudado por pesquisadores ao longo de todo o mundo. Esse tipo de formação acontece atualmente dentro e fora das Instituições de Ensino Superior (IES), mais frequentemente

nas instituições públicas, e é constituída por um conjunto de atividades voltadas para o preparo de professores em formação, nos mais variados aspectos que dialogam com a função docente. Grande parte das universidades oferecem este tipo de formação por meio de projetos governamentais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP), que são projetos de formação inicial de professores, e também, algumas universidades oferecem uma continuidade da formação docente após o momento de formatura, chamada de formação continuada de professores. Existem também outros projetos, independentes, das instituições que promovem uma formação na mesma temática.

Estágio Supervisionado.

Dentro destes espaços criados para estes tipos de discussão existem muitos olhares sobre o que é o Estágio Supervisionado na formação dos alunos das licenciaturas, quais os propósitos formativos e quais seus desafios e contradições. É muito comum que se tenha uma visão generalista das relações existentes no estágio, enxergando-o como o mero local de trabalho do professor tendo como única e exclusiva função a de ministrar aulas. No entanto, existem vários estudos que atribuem um olhar mais detalhista sobre a imprescindibilidade formativa dos estágios supervisionados e as relações que surgem deles.

Como componente curricular, para Silva (2005), o estágio é responsável pela introdução do aluno no campo profissional, e é o espaço onde se evidenciam as mais diversas relações inerentes ao campo de atuação. Pimenta e Lima (2008) afirmam que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e de aprender a função docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender. No entanto, assim como foi abordado acima um evidente afastamento entre forma e conteúdo na formação de professores, os estágios supervisionados também enfrentam seus desafios na relação de seus aspectos teóricos e práticos. “Esta dissociação vai na contramão de uma formação que evidencia teoria e prática como dimensões indissociáveis, ao estabelecer carga horária para cada dimensão, ou seja, uma proposta fragmentada do currículo (PIMENTA E LIMA, 2008, p. 8)”. Estes impasses acabam por limitar o estágio supervisionado como uma atividade enrijecida e pouco formativa, deixando de enxergar as infinitas possibilidades de se fazer o estágio supervisionado enquanto formativo não apenas na perspectiva educadora, mas também artística e cultural, por exemplo. Indo ao encontro da problemática evidente do estágio trazido pelas

autoras, Borssoi (2008) entende que se o estágio for articulado com todas as outras disciplinas, conquistando a compreensão da complexidade das práticas e ações praticadas pelos profissionais, serão formados professores críticos e analíticos que refletem sobre sua própria prática e função educadora.

Arte e formação docente.

Além disso, é importante pensarmos na introdução de atividades que colocam os professores em formação, e até mesmo os alunos das escolas, em contato com a arte e suas manifestações artísticas fornece um preparo conceituado em alternativa às atuações convencionais que são conjecturadas pelas universidades. Isso pois, a arte há muito tempo está associada com a construção da sociedade, a partir de inúmeros aspectos individuais, coletivos, criativos, culturais, e o aspecto moral, subentendido por Barroso (2004) numa função social instrutiva da arte para o bem e para a verdade.

Mas o que vem a ser a arte? Jamais fora considerada uma definição concreta para os significados da arte. O acontecimento deste questionamento permeia praticamente todas as pessoas, pois, coloca em reflexão as pessoas comuns, filósofos do próprio cotidiano e da natureza, coloca em reflexão grandes estudiosos da arte e coloca em reflexão até mesmo os artistas, para consigo mesmo e para sua arte expressa. “Gerar uma definição lógica de arte no âmbito das condições suficientes e necessárias para categorizar algo sob o cunho de arte é um desafio que tem sido enfrentado por diversos autores e é uma questão central na filosofia da arte” (POLLY, 2014, p. 112). Não existem regras para que alguma criação artística esteja dentro do que se considera como arte ou não. Marcel Duchamp (1887-1968) foi um pintor, escultor e poeta francês que questionava por meio de suas obras o que era a arte. Não de maneira direta, mas suas obras desafiaram por muito tempo os olhares esteticamente afiados para as produções artísticas que surgiam no contexto em que viveu. Para Duchamp, o que podemos considerar como arte é um espaço que existe entre o que você planeja fazer e o que você acaba fazendo, e essa diferença entre o que se planeja e o que se executa é o que chamamos de arte. Duchamp defendia por meio de suas criações que não existia limites para a arte e que as criações artísticas deveriam obedecer a seus próprios moldes artísticos naturais. Esse movimento ficou conhecido como *ready made*, e uma das obras mais conhecidas é “A fonte” que gerou toda uma discussão sobre a materialização da arte e ao mesmo tempo desafiou a artesanaria operacional de se fazer arte. De acordo com Zanin (2004):

A definição de arte nunca satisfaz a todos. A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. A arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Roma, Paris, Florença. A arte está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos. (ZANIN, 2004, p. 59).

No entanto, o que é reconhecido de prontidão na arte é que ela se faz uma linguagem universal de todas as pessoas, ultrapassando barreiras temporais e culturais. Ostrower (1983) tem esse reconhecimento da arte enquanto linguagem que mostra o que há de mais natural no homem ao longo de toda a história da humanidade. De acordo com Ostrower (1983), por meio da linguagem:

... é possível verificar, até mesmo, que o homem pré-histórico e o pós-moderno não estão distantes um do outro quanto o tempo nos leva a imaginar. A arte é baseada numa noção intuitiva que forma a nossa consciência. Não precisa de um tradutor, de um intérprete. Isso é muito diferente das línguas faladas, porque você não entenderia o italiano falado há quinhentos anos, mas uma obra renascentista não precisa de tradutor, ela se transmite diretamente (OSTROWER, 1983).

Da mesma maneira que os indivíduos da sociedade hoje em dia se expressam e se comunicam pelas mais diversas maneiras de se fazer arte, os indivíduos pré-históricos também o faziam da mesma maneira. Os homens das cavernas ao pintar nas paredes retratavam o que viam, vivenciavam. Eles pintavam criaturas que caçavam para determinados fins, e essas criaturas lhes provocavam algo. Como por exemplo, estes animais ao servirem de alimento para estes povos lhes provocavam sentimentos, por isso eram retratados. As pinturas nas paredes das cavernas retratavam o sentimento que esses homens tinham ao ver/vivenciar estas criaturas. Elas poderiam lhes causar espanto, medo ou simplesmente admiração. E a arte ao longo do tempo assumiu esse espaço de falar por nós, de levarmos a lugares muito familiares, ou inimagináveis, e de revelar sensações que por meio de ações sistematizadas não o conseguiríamos.

Muitas de nossas necessidades artísticas estão relacionadas com os desejos que estão presentes em nossa própria constituição enquanto indivíduos. Nossos desejos costumam ser muito variados, estando próximos do nosso alcance para satisfazê-los ou muito distantes a ponto de recorremos à arte para conquistarmos a sensação tão almejada. Ao lermos uma história, assistirmos à uma peça de teatro, ouvirmos uma música, contemplarmos uma pintura ou uma escultura estamos dando espaço para sermos tocados pela arte que está imbricada na obra, e que possui variadas finalidades, dentre elas provocarmos sensações. Gullar (2005) afirmou que:

Só mesmo um personagem como este e uma história como esta, para nos exporem à nossa própria e invencível contradição: queremos a sensatez que protege, mas não resistimos à loucura que arrebatada. E, por isso, inventamos a arte, que nos permite experimentar a loucura sem correr o risco de ir parar num hospício (Gullar, 2005, p.1).

Com esta fala, o autor faz uma leitura das sensações que é acometido ao ler a história de Dom Quixote (1794), por Miguel de Servantes Saavedra (1547-1616) que nos permite um embarque nas séries de aventuras da personagem e de suas fantasias que são desmentidas pela dura realidade.

As manifestações artísticas e culturais são interessantes meios que podem ser articulados no âmbito educacional para se instruir, conscientizar e ensinar determinados temas nos variados níveis educacionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), coleção de documentos que serviu para orientar a elaboração dos currículos escolares em todo o país, atribui um papel fundamental para a arte no ensino, enxergando que o ensino de artes, e pela arte, de acordo com os PCN (1997) da disciplina Arte:

Permite que os alunos desenvolvam sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN, 1997, p. 18).

A arte, puramente enquanto linguagem artística, é uma forte aliada na formação humana, porém, a arte por si só, sem mediações não é naturalmente educadora. Para De Vares (2013), a arte é expressão e sua manifestação artística está submetida apenas à criação artística do artista. Porém estas manifestações podem ser influenciadas, e recorrentemente são, por diversos fatores, sendo eles políticos, culturais, econômicos e sociais. E mesmo com a liberdade criativa garantida ao artista, se expressando com o mundo, esses fatores acabam por apropriar-se indevidamente deste tipo de produção, o que é bem comum. Segundo De Vares (2013):

A instrumentalização da arte para fins alheios a si mesma restringe a arte enquanto espaço de liberdade, subvertendo a ideia de que a arte é um fim em si mesmo, para defender a ideia de que a arte é um meio para se alcançar determinado fim (DE VARES, 2013,).

No entanto, existe um diálogo produtivo, sem fins utilitaristas, entre arte e educação, sabendo que a arte sempre esteve presente em todas as formações culturais, desde o início da humanidade. Ao desenhar um bisão numa caverna, na Pré-história, o homem teve que aprender seu ofício. Depois, ensinou para alguém o que aprendeu. (ZANIN, 2004, p. 58). Os primeiros aprendizados de nossas vidas têm a arte como base

essencial para a produção de significados. Essa arte tem início quando os sentidos da criança estabelecem o primeiro contato com o ambiente, reagindo a essas experiências sensoriais. “A arte nesse processo desempenha um papel importante considerando que é por meio de materiais plásticos e da construção espacial, da apropriação das cores, linhas, volumes, texturas e outros que a criança inicia a aprendizagem” (LIMA e SILVA, 2017). A criança ao tocar, cheirar, ver, manipular, saborear e escutar desenvolve seus sentidos baseado na sensação que aquilo a acomete, moldando seus gostos e sentimentos referente aos elementos que os rodeia. Compreende-se então que a arte possibilita a totalidade da construção do conhecimento aliando-se a apreensão cognitiva do meio com o domínio dos materiais moldando uma expressão sensível do ser em relação ao mundo (LIMA e SILVA, 2017).

Teatro e formação de professores.

É dentro desta ideia que o teatro abre caminhos dotados de possibilidades educacionais. O teatro é uma manifestação artística que funciona por meio do diálogo de todos os elementos que apresenta. Como elementos do teatro podemos falar do próprio roteiro da peça, os atores e atrizes, figurinos, cenário, trilha sonora, maquiagem e cabelo, e cada um deles consiste em seus próprios significados e provocações. De acordo com Desgranges (2005, p. 5), “cada um destes elementos de linguagem colabora para a apresentação da história, e cabe ao espectador articular e interpretar este conjunto complexo de signos, que se renova a cada instante.” Assim, cada um desses elementos é importante em suas essências, e mais importante ainda é a aglutinação geral de todos eles que culmina em uma experiência cênica multifatorial tanto para os espectadores quanto para as partes envolvidas na construção do espetáculo. Desse modo, muitas pessoas defendem o teatro com uma valiosa experiência pedagógica, e somos comumente estimulados a frequentarmos espetáculos teatrais.

Desse modo as manifestações artísticas, em especial o teatro, são elementos artísticos importantes no desenvolvimento da subjetividade do ser humano com o mundo em que vive. Barbosa (2008) enxerga que elas proporcionam o desenvolvimento da sensibilidade, que para os modernistas, se trata de uma linguagem aguçadora de sentidos, permitindo o aperceber-se dos espaços em que se pertence.

Barbosa (2008) acredita que os elementos artísticos e culturais transmitem significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. A destituição da rigidez automatizada dos processos literários

dos dois tipos de linguagem citados anteriormente, por exemplo, aproxima o sujeito do objeto a ser observado, estudado. A utilização de uma linguagem mais clara e cativante solubiliza as barreiras naturais que se encontram no caminhar científico dos campos do conhecimento. Para a autora, desde modo, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para não só aprender, mas também apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Ademais, de acordo com Favretto (2010) é preciso entender o significado formativo da arte na educação e, a partir daí, compreender a importância desta união. Parafraseando Schiller, o autor refere que a arte possibilita que os seres humanos sejam conduzidos à plenitude de seu desenvolvimento. A partir dela, o próprio indivíduo une a pureza de seus princípios e a sua racionalidade, esta última construída através de vários fatores de influência social que se refletem nos seus valores morais. Deste modo, a assimilação da arte pela educação assume um caráter formativo, possibilitando a compreensão e transformação da realidade dos aprendentes sobretudo pela problematização da mesma a partir de uma representação artística conducente à determinadas indagações e debates úteis para o processo educativo.

2. OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é relatar e analisar o processo de produção artística coletiva teatral na e para a formação de professores de ciências.

3. METODOLOGIA

A fim de buscar os caminhos para analisarmos o presente estudo chegamos à pesquisa qualitativa que nos permite olhar mais profundamente para o papel do teatro na formação destes futuros docentes. A atividade que desenvolvemos foi dividida em muitas etapas, o que configurou um processo longo e diversificado, para tanto cada parte do trabalho necessitou de um olhar cuidadoso e íntimo para analisar o processo nos níveis individuais e coletivos. Para tanto, de acordo com Martins (2004):

... chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam

as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador (MARTINS, 2004, p. 292).

A metodologia de pesquisa qualitativa escolhida para o trabalho foi a da Observação Participante. Mónico (2017), em consonância com Evertson e Green (1986) enxergam que com este tipo de metodologia é possível chegar a um entendimento abrangente permeado pela identificação de problemas, entendimento de conceitos, análise de relações e aplicações de esquemas de diferenciação dos mesmos. Em uma conceituação mais ampla, Proença (2007) atribui à Observação Participante uma fértil observação que revela mais profundamente os mecanismos e as lógicas que regem o funcionamento de, neste caso, um trabalho em grupo.

Na minha posição enquanto aluno de graduação e pesquisador, a condução do presente estudo foi realizada pela associação entre minhas experiências de professor em formação nas atividades do Estágio Supervisionado II com a tomada de frente do processo produtivo da peça teatral “Uma escola sobre dois pés” como atividade trabalho central e avaliativa da disciplina. Em ambas atividades, e na relação entre elas, participei de maneira efetiva e participativa afim de ter um entendimento abrangente dos aspectos que serão abordados nesta pesquisa. Ao participar ativamente do início ao fim das atividades, como observador participante, pude notar que determinadas questões emergiam de maneira significativa que, de certa forma, foram percebidas com a maneira em que me inseri neste processo. A observação participante se difere da mera observação, pois, ao mesmo tempo em que se observa um determinado fenômeno, a existência do pesquisador dentro deste contexto é parte da pesquisa-observação. Para tanto, a metodologia escolhida possui uma excelente contribuição no trabalho teatral, com um olhar mais analítico na parte dos ensaios, estabelecendo uma ideia de quão profunda essa exploração pode ser, sobre o tipo de questões que os atores levantam, os tipos de discussões que decorrem, além da gama de significados possíveis que elas criam e novos *insights* que fazem surgir (MCAULEY, 2017, p. 16).

4. RESULTADOS

4.1 Desenvolvimento – Relato das etapas de criação do espetáculo

Todo o processo produtivo, do início ao fim, foi dividido em três grandes etapas que seguiram uma organização da produção teatral para a viabilidade da criação de um espetáculo. A primeira etapa foi a da pré-produção, etapa mais demorada onde se

desenvolveram grande parte dos estudos prévios para os conteúdos literários, artísticos e de formação para os estagiários. A segunda etapa foi a da produção, onde o grupo de trabalho se mobilizou para a criação do roteiro, dos elementos cênicos e dos ensaios da peça. O terceiro e último momento, o da pós-produção, se limitou a analisar qualitativamente as relações formativas demonstradas pelos estagiários que participaram do processo, abordado mais significativamente no artigo 3 deste trabalho.

4.1.1 Contextualização do trabalho

Os alunos ingressantes no primeiro período letivo de 2017 do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras (UFLA) vivenciaram o segundo módulo do Estágio Supervisionado ao longo do segundo período letivo de 2019. As atividades se desenvolveram no Ensino Fundamental das escolas públicas municipais e estaduais do município de Lavras – Minas Gerais, alguns ainda, uma minoria, frequentaram instituições privadas. As atividades dos Estágios Supervisionados foram organizadas de maneira que tivéssemos encontros semanais com a professora Marina e os demais estagiários no espaço da universidade, para inicialmente, organizarmos quais escolas seriam frequentadas e quais atividades seriam desenvolvidas. Os demais momentos se desenrolaram nas instituições escolares escolhidas por cada um dos estagiários. Essas horas foram divididas em momentos diferentes onde cada estagiário pudesse acompanhar as aulas com seus professores-supervisores, planejar, realizar e avaliar planos de aula em regências e observar os demais espaços escolares a fim de vivenciá-los e entendê-los na formação cidadã de cada aluno da escola.

4.1.2 Estudos teóricos para desenvolvimento da atividade

Num segundo momento estes encontros serviram de espaço para discutirmos os estudos teóricos propostos que refletiam sobre diversos temas. A leitura ao artigo “O histórico da escola pública moderna, sua configuração contemporânea e função social” (ZUCCHINI, AGUDO, 2018) elucidou os diversos desafios, contradições e possibilidades ocorridos ao longo do tempo e ao longo do processo da construção histórica da escola como instituição social. Nos permitiu também ter uma visão abrangente da escola em sua contemporaneidade, remontar aos fatos e acontecimentos e perceber a sua organização atual a partir da sua construção histórica. Além deste tema desenvolvemos estudos sobre a relação entre escola e democracia para a sociedade, conflitos ideológicos em sala de aula, a organização do trabalho pedagógico, as tendências pedagógicas presentes no contexto educacional brasileiro atual (SAVIANI,

1984) e aprofundamos também nossos estudos sobre a dicotomia teórico-prática presente nos cursos de formação de professores.

A aproximação dos estagiários com os temas citados foi ideal para que tivéssemos as ferramentas necessárias para iniciarmos o nosso trabalho. Os aspectos que foram apresentados nos provocaram diversas inquietações que foram surgindo ao longo dos encontros, o que nos instigou a colocar em exercício nosso olhar sobre a escola enquanto professores em formação. Além disso nossas inquietações também nos permitiram viajar no tempo e voltar para nossas próprias experiências escolares, onde resgatamos algumas vivências particulares para procurarmos identificá-las, entendê-las e possivelmente contextualizá-las no momento atual de cada um. Neste momento entendemos que a proposta de trabalho surgiria a partir deste ponto, pois era o momento onde exercitaríamos esse nosso olhar sobre a escola numa tentativa de amadurecimento de nossas capacidades sociais na educação. Desse modo, procuraríamos entender por meio de nossas vivências nas instituições escolhidas qual é o olhar que se tem sobre a escola na sociedade, na política, na cultura e principalmente para os alunos nos dias atuais.

4.1.3 Proposta de trabalho e intervenção

A proposta de trabalho foi além das observações e ministrações de aulas previstas no regulamento dos estágios da instituição, e ela chegou por meio de uma preocupação da professora Marina, numa constatação da quase inexistência de conteúdos artísticos disponíveis, que possibilitam o diálogo entre a arte e a teoria da educação, para abordar questões de temas sociais, em especial na educação brasileira. A preocupação gira em torno, também, da temática da formação inicial de professores relacionada à proximidade do educador com elementos culturais e artísticos. Elementos que auxiliam na busca da identidade profissional, nas concepções do professor sobre a profissão e na relação do professor com as práticas culturais.

Desse modo, a missão dos estudantes seria, a partir da imersão em seus estágios, observar o cotidiano das escolas e trazer à discussão coletiva entre estagiários e orientadora suas experiências, de forma a perceber quais são os fenômenos mais presentes e inerentes ao processo educativo e às interações proporcionadas pela diversidade sociocultural em um ambiente escolar, bem como seus aspectos históricos. Como parte das atividades avaliativas do Estágio Supervisionado, estas observações precisariam ser representadas artisticamente de alguma maneira, como projeto final avaliativo das atividades. Assim, para representar as observações dos estagiários foi

definida a intenção da construção de uma peça teatral onde estariam presentes e representadas cenicamente as impressões de cada um dos estagiários. Dessa maneira, nós enquanto equipe de produção poderíamos exercitar nossa liberdade criativa para criarmos algo genuíno, humano e cativante, o que não é uma tarefa muito fácil visto que é necessário muito estudo e preparo para representar artisticamente algo que faz parte da humanidade. Foi preciso ter muito respeito com o tema que queríamos retratar pois é um tema que faz parte da história do mundo e ser fiel aos fatos históricos para representá-los cenicamente é um desafio muito laborioso, porém necessário. Para tanto, toda a equipe se organizou para a construção de um roteiro coletivo e pela elaboração das diretorias que ficariam responsáveis por cada elemento cênico (cenário, trilha sonora, maquiagem, figurino, elenco e direção).

O processo foi coadjuvado pela presença de estagiários do Mestrado em Educação Científica e Ambiental, do Departamento de Biologia (DBI) da UFLA, que acompanharam o Estágio II da graduação como parte de suas atividades na disciplina de Estágio e Docência. O Programa de Mestrado em Educação Científica e Ambiental é estruturado e desenvolvido pelo Laboratório de Educação Científica e Ambiental (LECA) no qual, por experiência própria de trabalho neste grupo, possui em sua composição um grande número de pessoas preparadas e engajadas nas questões políticas, culturais e sociais na formação de professores. O LECA desenvolveu e desenvolve inúmeros projetos que implicam em uma formação crítica e diferenciada de professores, onde sempre há a aproximação dos sujeitos com os aspectos mais variados da sociedade visando a formação de professores críticos, políticos e ecologicamente engajados. E, neste momento, o contato dos estagiários da graduação com os estagiários da pós-graduação foi muito importante pois permitiu o compartilhamento de experiências e saberes culturais que foram imprescindíveis na construção do projeto a ser desenvolvido ao longo do Estágio Supervisionado.

Particularmente, um dos estagiários chamado Rogério Suzana de Freitas Micaela, proveniente de Moçambique (África) agregou diversidade do ponto de vista de composição do grupo pois para além da posição como estagiário docente, a sua participação permitiu que pudesse compreender um pouco mais sobre a dinâmica da formação no país a partir dessa experiência e contribuir com relatos de vivências na sua região de origem. Esse intercâmbio permitiu que houvesse aproximação de realidades distintas, porém, próximas. Isto porque muitas questões discutidas durante o processo são atuais nos dois contextos (brasileiro e moçambicano), desde aspectos ligados à

configuração histórica até alguns desafios existentes na educação. Vale ressaltar que Moçambique foi, também, colônia portuguesa tendo proclamado sua independência em 1975 e a cultura é bastante evidente na sociedade moçambicana (particularmente as línguas e os costumes tradicionais), alguns elementos que permitem analisar como as manifestações culturais e artísticas são importantes na formação humana, uma vez que estes permitem que o âmago dos indivíduos interaja com aspectos sociais externos.

4.1.4 Estruturação e familiarização do trabalho teatral

A direção da peça e encabeçamento do processo produtivo, como já havia sido combinado desde o início do processo, ficou responsável por mim, Gabriel Amaral, um dos alunos-estagiários da turma. A confiança delegada a mim na orientação do processo de direção e produção foi levada em conta a experiência que adquiri no processo de formação ao longo de sete anos trabalhando junto a um grupo de teatro da cidade de Lavras – MG (Grupo Teatro Construção - GTC), onde trabalhei principalmente como ator de teatro e como diretor de cenário, diretor de maquiagem e cabelo e diretor de palco em algumas das peças do repertório do grupo. As minhas outras experiências teatrais se deram em diversos espaços. Particpei de festivais nacionais de teatro, onde, no encontro de diversos grupos teatrais de todos os cantos do Brasil foram desenvolvidas oficinas teatrais no qual pude vivenciar, compartilhar e conhecer diferentes aspectos das artes cênicas.

O contato com estas atividades me capacitou na ministração de oficinas de interpretação e improviso teatral e em atividades circenses como a perna de pau, por exemplo. Além disto, desenvolvi montagens teatrais como diretor e ator durante minha participação em atividades de formação inicial de professores proporcionado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual fiz parte ao longo da graduação.

A formação que vivenciei no PIBID, ao longo de dois anos e meio, sempre foi mediada pelas mais diversas manifestações artísticas e culturais, como a música, poesia, cinema e teatro, tendo conhecimento da importância destes elementos na formação humana. Assim, sempre estive instigado a estudar a importância do teatro não só na formação de professores, mas também, a sua articulação no ensino de temas científicos e culturais. Desse modo, junto ao grupo, levamos às escolas algumas intervenções teatrais que tratavam temas científicos como a origem do universo, por exemplo. Em alguns momentos fomos convidados para apresentar montagens teatrais em alguns eventos da

universidade, como a Jornada Universitária da Reforma Agrária (JURA), onde encenamos sobre o histórico de apropriação de terras do território brasileiro. E em um evento promovido pelo LECA apresentamos uma peça que versava sobre os problemas ambientais causados pelo rompimento de uma barragem, no intuito de promover uma reflexão sobre o tema para as pessoas presentes.

Durante todas estas experiências pude acompanhar de perto as articulações de um processo de montagem de várias peças teatrais e tendo me capacitado em atividades de pré-produção, produção e pós-produção teatral. Desse modo, antes de iniciarmos a produção de fato, já possuía em mente a quantidade de tempo que toda a produção necessitaria até a estreia e como as atividades seriam divididas para aproveitarmos o nosso tempo da melhor maneira possível.

4.1.5 Abordagens, objetivos e descrição da Oficina de Familiarização e Interpretação Teatral

Vale ressaltar que grande parte dos estagiários do segundo módulo e dos estagiários-docentes nunca haviam tido contato com o teatro e nem produção teatral. Portanto, havia algumas poucas pessoas que já haviam passado por algumas experiências teatrais fora e/ou dentro da escola, e recebi muito apoio não só destas pessoas, mas do grupo como um todo na realização do espetáculo. Logo era necessário elaborar uma atividade que promoveria uma familiarização de todos os estagiários com o teatro, de um modo geral. Com o auxílio de uma aluna-estagiária, Gabriela Nogueira, com a qual compartilhei uma curta experiência de teatro com a mesma ao longo das atividades do GTC, elaboramos uma oficina de interpretação teatral que mobilizaria as sensações e sentimentos dentro das pessoas sobre elas mesmas e para com os outros.

A oficina possuía diversos objetivos, mas o mais importante deles foi o de aproximar as pessoas envolvidas neste trabalho. Aproximar no sentido de haver uma confiança mútua no trabalho de cada um, e também, uma aceitação das dificuldades e limitações de cada pessoa, assim aprendendo a reconhecer as qualidades e atributos nas pessoas com quem compartilhamos nossas vivências dentro e fora da universidade. A entrada na universidade é permeada pelas mais diversas sensações que levam os estudantes a questionarem uma nova realidade que está sendo vivida. Tendo conhecimento dessa problemática, por ter vivenciado um pouco disto, e por ouvir diversas vezes amigos que fiz ao longo da graduação que vivenciam/vivenciaram isto, me preocupei em elaborar uma oficina em que os alunos sentissem fazer parte de algo, se

sentissem incluídos, acolhidos e entrelaçados. Um outro objetivo a ser atingido com a oficina foi o de aproximar a realidade teatral com a realidade da formação de professores de modo que os alunos pudessem identificar os elementos comuns na formação de suas identidades enquanto professores.

Antes de iniciarmos as atividades da oficina pedi para que os alunos se dedicassem o máximo em todas as atividades que fôssemos fazer, mesmo aquelas atividades mais lúdicas necessitariam de um comprometimento e de seriedade para que o trabalho atingisse seus objetivos. Pedi também para que eles prestassem atenção aos elementos que fôssemos trabalhando ao longo da oficina para que pudessem perceber algum tipo de aproximação, caso houvesse, do trabalho teatral e do trabalho de um(a) professor(a). Estas percepções serviriam para discutirmos posteriormente, de maneira menos superficial, como ambas atividades possuem “ferramentas de trabalho” semelhantes, como o corpo, a voz e a visão de mundo.

Iniciamos a oficina pedindo que fizéssemos um círculo, de modo a estabelecermos contato visual entre todas as pessoas. Partimos de um alongamento corporal exercitando os braços, as pernas, cabeça, coluna e pescoço, deixando os alunos confortáveis e relaxados para os movimentos corporais das próximas atividades. Em seguida exercitamos a nossa voz com uma série de exercícios de aquecimento vocal, para o estímulo dos músculos faciais para facilitar na verbalização das falas. Trabalhamos com o reconhecimento dos músculos respiratórios para o controle de respiração, dicção e canto. Após o exercício do corpo e da voz era o momento do contato com a ludicidade das brincadeiras e como elas são importantes e possuem implicações no teatro. A atividade que preparei se chama “Vrum”, é uma atividade que participei em uma das oficinas no Festival de Teatro de Conselheiro Lafaiete (FACE) no ano de 2016. Essa brincadeira consiste na percepção e mobilização de comandos vocais e motores recebidos e passados da primeira pessoa do círculo para os outros integrantes. Os comandos eram os mais variados e estabeleciam para onde o estímulo deveria seguir baseado no comando que foi recebido. Esse estímulo poderia continuar seguindo o círculo para uma determinada direção (vrum), inverter a direção do estímulo por um outro comando (ah), selecionar a continuidade do estímulo de outra pessoa fora da sequência do círculo (flecha com as mãos), e alguns outros estímulos que iam sendo inseridos. Conforme as pessoas erravam a resposta ao estímulo elas saíam do círculo até que restassem duas pessoas no final da brincadeira. A brincadeira foi repetida algumas vezes, e os integrantes se mostraram muito mais atentos e familiarizados nas vezes subsequentes.

Subsequente a este momento demos início a parte mais importante da oficina, que consistiu em uma dinâmica de autoconhecimento e de acolhimento do “outro”. Este exercício de acolhimento do “outro” provoca sentimentos necessários não somente no teatro, mas também em nossa vida por meio das relações interpessoais. A dinâmica aconteceu da seguinte forma: Pedimos para que formassem dois círculos (Figura 1), um círculo menor e outro maior. Este círculo menor ficaria dentro do círculo maior, de modo que cada componente de cada círculo ficasse de frente para alguma pessoa. Uma vez estabelecido o contato visual entre dois integrantes pedimos para que eles olhassem fixamente para o olhar do outro durante um longo tempo e reconhecer os sentimentos que iam emergindo. Logo percebessem características que elas nunca tinham percebido nestas pessoas, e destas percepções foram surgindo os mais variados sentimentos: a surpresa, o incômodo, o riso, a vergonha, a admiração e vários outros. Na sequência demos espaço para a provocação, que é um elemento inerente ao teatro. Eles deveriam “provocar” seus parceiros na tentativa de desconcentrá-los. Enquanto um necessitaria provocar algum sentimento no outro (risadas, nojo, tristeza, curiosidade) sem que houvesse contato físico, o outro deveria mentalizar sua concentração a fim de resistir às provocações recebidas.



Figura 1 – Dinâmica das relações interpessoais

Tudo que foi surgindo fez parte do processo, as risadas, o desviar dos olhares, a vulnerabilidade, a paixão e o encanto. A cada minuto um sinal sonoro era emitido para sinalizar que o círculo externo deveria mover um passo à sua direita para que os pares

fossem trocados. E neste processo alguns questionamentos eram colocados por mim: Porquê nos incomodamos tanto em sermos observados? Porque não nos olhamos mais, não nos percebemos mais no dia a dia? De onde vem essa dificuldade de estabelecer um longo contato visual com uma pessoa “desconhecida”? Porque reagimos de tal maneira quando nos sentimos envergonhados?

Estes questionamentos eram colocados para que todos refletissem o exercício que estavam praticando. Após todos os participantes se entreolharem, e retornarem ao seu par inicial, o ciclo foi percorrido mais uma vez e a cada movimento algo novo era solicitado. Pedimos para que agora o olhar se expandisse além do olhar de seu parceiro, as duplas deveriam continuar mantendo o contato visual, portanto poderiam se mover ao redor de seu parceiro para conhecer todos os seus ângulos. Na sequência novos pares eram formados e a forma de conhecer seu parceiro mudava, e antes que os pares mudassem deveria haver a despedida entre as inconstantes duplas: um abraço apertado seguido de um sincero olhar de despedida. Foi pedido para que um dos pares mentalizasse algo muito importante que ele gostaria de falar para a pessoa a sua frente, portanto ela deveria comunicar este algo apenas com o olhar, exercitando a nossa expressão por meio dele. Logo, os participantes tinham muito a dizer.

Ao olhar seu parceiro pedimos para que eles pensassem algo que eles gostariam muito de dizer para esta pessoa, mas que nunca houve uma oportunidade ou um momento para tanto. A pessoa poderia “dizer” o que ela quisesse. Logo depois pedimos para que estas pessoas conversassem sobre este “algo” que estava sendo dito (Figura 2 e 3) e fomos surpreendidos ao constatar que a maioria das pessoas foram compreendidas por meio de seus olhares. Este, com toda a certeza, foi o momento mais especial da oficina. Por estar ministrando, e estando fora dos exercícios, pude ver como as pessoas estavam sensibilizadas com tudo o que estava acontecendo. Elas jamais imaginavam que eram capazes de mobilizar tão profundamente seus sentimentos e suas percepções no reconhecimento do outro, passando por um caminho “desconfortável”, mas que no fim resultou em um momento sublime de muito carinho, afeto e aceitação. Este momento foi permeado pelas mais intensas emoções, a maioria das pessoas estavam muito emocionadas e tocadas por sentir as dores dos outros, e suas próprias também.



Figuras 2 e 3 – Diálogos entre as duplas após o exercício

A atividade final escolhida para o fechamento da oficina foi pensada para que os participantes colocassem em prática seus sentimentos e percepções desenvolvidos ao longo da oficina. A atividade consistiu na encenação de curtos diálogos que foram distribuídos para as duplas, e um trio, com texto simples e claros. Alguns diálogos eram maiores que os outros e deveriam ser decorados para uma rápida apresentação elaborada pela dupla. Antes dos ensaios e criações pedimos para que eles prestassem atenção na interpretação do que se passava na cena. A proposta de distribuir diálogos curtos era para que as duplas percebessem os diferentes tons em que a cena poderia ser trabalhada. Toda cena possui uma infinidade de maneiras para serem trabalhadas, dessa maneira, a cena deveria ser pensada pelos atores para que o resultado final fosse característico de todo o trabalho que foi construído por esta oficina. Além disso, poderiam expandir suas cenas para fora da sala de aula e modificar o espaço da maneira que preferirem para apresentar sua cena. A maioria dos diálogos foram apresentados no dia da oficina, no entanto, pelo tempo limitado que tínhamos, os que não puderam ser apresentados no dia foram apresentados na semana seguinte.

4.1.6 Divisão dos grupos de trabalho, produção e ensaios

Após toda a preparação do grupo para iniciarmos, de fato, a pré-produção da peça foi necessário dividir as equipes de trabalho para darmos andamento na construção do espetáculo. Como o grupo de trabalho era grande estipulou-se um número de 4 a 5 pessoas responsáveis pela construção e elaboração de cada elemento cênico e também pela montagem e execução no dia da estreia.

As equipes de trabalho foram as seguintes: Equipe de maquiagem, equipe de cenário, equipe de sonoplastia, equipe contrarregra, equipe de roteiristas e elenco. Cada um destes grupos de trabalho ficou responsável pela criação de seus objetos baseados no acompanhamento dos ensaios onde cada unidade era definida. O bom funcionamento de todo o processo só foi conquistado pela proposição de um processo criativo coletivo onde as equipes de trabalho deveriam auxiliar umas às outras na logística da aquisição e deslocamento dos objetos cênicos.

A cada ensaio surgiam inúmeras ideias das diretorias que eram ouvidas por mim e muitas delas aplicadas na composição das cenas. Nesse processo me esforcei ao máximo para acatar a maioria das sugestões que eram colocadas, no entanto foi necessário fazer diversas ponderações, que ao meu ver, contribuiriam para a execução de um trabalho mais coeso e de qualidade. Após a construção do roteiro, que será abordado no próximo tópico, e mais profundamente no próximo capítulo deste trabalho, o próximo passo era escalar quais atores/atrizes vivenciariam as personagens da história a ser contada. Essa escalação não houve um critério específico, em um primeiro momento abrimos espaço para saber quais pessoas interessariam estar no elenco e quais pessoas gostariam de trabalhar nos bastidores. Em um segundo momento houve algumas indicações de pessoas a assumirem determinados personagens baseado na desenvoltura da participação na oficina, no entanto, não foi estabelecido que “melhores atores e atrizes” teriam prioridade no elenco, pois, cada instância de trabalho na produção tem a sua devida importância para a realização da peça.

A equipe de roteiristas foi formada por pessoas voluntárias e por pessoas que possuíam experiência na escrita de histórias. O trabalho dessa equipe, em particular, demandou muita sensibilidade para a criação do enredo da peça e foi preciso um estudo aprofundado sobre os referenciais teóricos citados no item 4.2 para que a representação cênica da escola, ao longo de tempo, dialogasse com as experiências dos estagiários nas escolas. O tempo que tivemos para ensaiarmos a peça foi relativamente curto de aproximadamente um mês antes da estreia da peça. Alguns deles aconteceram nos momentos de encontro semanal do estágio, mas a maioria deles aconteceram fora destes horários para que pudéssemos acertar os mínimos detalhes técnicos e de encenação. Os locais de ensaio foram os mais variados, em salas de aula, em uma sala do centro de cultura da universidade, no teatro de arena do centro histórico (Figura 4) e finalmente no “Ramalhão”, um anfiteatro localizado no departamento de biologia, onde a peça seria apresentada.



Figura 4 – Ensaio da peça “Uma escola sobre dois pés” no teatro de arena da UFLA.

4.1.7 Elaboração dos eixos para escrita do roteiro

O nosso olhar sobre a escola foi um olhar que procurou entender e evidenciar elementos marcantes dela, a partir da leitura dos estagiários, dando voz à representatividade da diversidade da população brasileira, sendo a escola o reflexo de toda a sociedade e palco das mais diversas vivências sociais. A observação dos ambientes escolares se deu desde o início do semestre e ao longo dos encontros foram discutidas as vivências, aprofundadas teoricamente e esclarecidas dúvidas que surgiam quanto aos relatos.

A próxima missão agora era a de intensificar as percepções de cada um dos estagiários sobre suas perspectivas encontradas nas escolas. Essas perspectivas agora deveriam se expandir para fora da sala de aula, nos espaços chamados extraclasse ou complementares. Alguns autores defendem a importância destes espaços no desenvolvimento destes alunos, no entanto, este tema será discutido mais profundamente no artigo 3 deste trabalho.

O próximo passo foi organizarmos todas essas ideias para inseri-las no roteiro. Tendo conhecimento da estrutura de uma peça teatral, junto a seus elementos, ficou claro que não daríamos conta de colocar todas as questões explicitamente no enredo da peça. Para tentar solucionar esta questão pedimos para que os estagiários se separassem em grupos e criassem histórias, usando toda sua criatividade, e dessem vida à personagens

que transitariam entre as questões sociais discutidas. Estas histórias poderiam ser fictícias ou inspiradas em algum aluno(a), professor(a), funcionário(a) ou simples fato observado na escola que carregaria alguma mensagem importante e verdadeira.

Na semana subsequente todas as histórias foram apresentadas e serviram para identificarmos quais seriam os eixos mais frequentes em todas elas. Desse modo, das necessidades de cada observação, estabelecemos cinco eixos principais para guiarem a criação do roteiro (Figura 5).

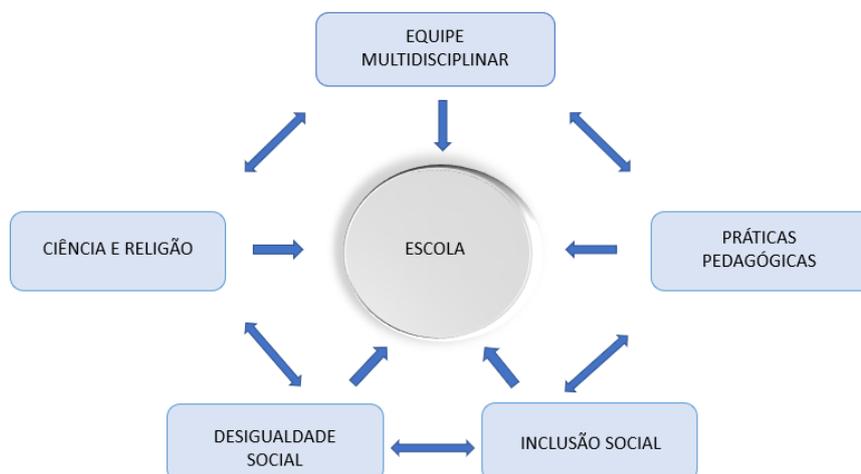


Figura 5 – Eixos definidos para construção do roteiro da peça.

A criação e o estabelecimento de cada eixo como guia do roteiro foi um processo coletivo onde todos os estagiários participaram. Foi discutido também que cada eixo constituiria uma relação com todos os outros, e não somente uma relação direta com a escola. Desse modo, aprofundamos a discussão e a justificativa no estabelecimento de cada eixo a fim de evidenciar como cada um deles é marcante no cotidiano dos alunos e da escola. A discussão sobre os eixos se encontra no capítulo 2 deste trabalho, onde levantamos questões sobre os objetivos pedagógicos da peça a partir do roteiro.

4.1.8 Apresentação na feira dos estágios

A proposta de um método avaliativo diferente dos convencionais para avaliar as experiências dos futuros professores nas escolas não fora proposto somente para nós do estágio II, mas também para todos os outros módulos dos estágios da licenciatura em ciências biológicas da universidade. Assim, surgiu a ideia de socializarmos as nossas experiências com todos os outros estagiários em uma feira dos estágios que aconteceu na

última semana do período letivo de 2019/2. A feira foi um espaço criado para que cada professor em formação pudesse divulgar as suas impressões e pesquisas desenvolvidas sobre a escola em que acompanhou ao longo do semestre. A abertura da I Feira dos Estágios iniciou com a peça “Uma escola sobre dois pés” (Figura 6), como pesquisa coletiva dos estagiários do segundo módulo, tendo como espectadores os estagiários dos outros módulos (I, III e IV), alguns professores convidados e demais pessoas integrantes da comunidade acadêmica, em vista que o evento foi aberto para o público em geral.



Figura 6 – Agradecimentos pós-apresentação da peça “Uma escola sobre dois pés”

Após a peça houve um momento de confraternização no espaço à frente ao anfiteatro Ramalhão, onde os banners e pôsteres já se encontravam fixados para a dinâmica de apresentação da feira. Estes últimos momentos foram significativamente enriquecedores, pois, além de conhecer mais sobre a escola por meio de cada trabalho, várias poesias foram declamadas por pessoas que estavam presentes, como forma de agradecimento pelo engajamento de todas as pessoas e como forma de enaltecimento da profissão educadora.



Figura 7 – Apresentação dos trabalhos na I Feira dos estúgios.

4.2 DISCUSSÃO

Todos os momentos do processo, desde a proposta da atividade à apresentação do espetáculo, trouxeram aprendizados que contribuiram para o amadurecimento do olhar dos alunos sobre as significâncias do teatro, bem como sua inserção na educação.

As coisas que se tentaram e foram descartadas durante os ensaios, as discussões, ideias e narrativas que cercaram a seleção daquele detalhe continuam a ter um impacto no trabalho finalizado, enriquecendo grandemente a experiência total da produção para aqueles que tiveram o privilégio de testemunhar o processo de sua criação (MCAULEY, 2017).

Creditando à totalidade da minha participação no processo de maneira observadora e direta, me cabe reconhecer que um outro fator que me amparou para tanto foi a minha proximidade com os outros participantes, por ter adentrado na universidade junto com a maioria deles, o que tornou possível levantar discussões técnicas e pessoais sobre o trabalho. Ao constatar a complexidade da maneira como as etapas do trabalho se desenrolaram veio a necessidade de trazer as subseqüentes questões para discussão a fim de elucidar como cada parte da produção contribuiu com a formação de professores dos alunos.

O contato com os referenciais teóricos (citados no item 4.2) trazidos para leitura e discussão no início da atividade nos permitiu uma volta no tempo para entender o histórico da escola, e também da educação, no Brasil e no mundo. A ideia se iniciou com

a leitura do artigo “O histórico da escola pública moderna, sua configuração contemporânea e função social” (ZUCCHINI, AGUDO, 2018), no entanto, deveríamos nos debruçar sobre este assunto, também, por meio de outras fontes. Desse modo, interpretamos uma escola que passou por diversas transformações em seus momentos iniciais, perpassou por diferentes configurações estabelecidas ao longo do tempo para que se instituisse da maneira que a conhecemos hoje. O trajeto da transformação de um sistema educativo inicial surgido na segunda metade do século XVIII, Revolução Francesa, amplamente atrelado à igreja que se voltava à formação do clero e dos membros de uma classe privilegiada (ZUCCHINI, AGUDO, 2018) para uma escola pública contemporânea com ideais muito distintos dos anteriores e mais próximos de uma educação libertadora, crítica e emancipadora dos sujeitos sociais.

A educação no Brasil, por muito tempo, não houve grandes modificações no que se pretendia ensinar, carregando concepções doutrinadoras desde o período colonial pelos padres jesuítas na evangelização dos povos indígenas por mais de 200 anos (ROMANELLI, 2002), até que fosse implantado o ensino público oficial no Brasil, em 1772 (ARANHA, 1996, p.134). Esse trajeto é caracterizado pela passagem por inúmeros mecanismos da dinâmica das transformações sociais, não só das classes, mas da sociedade como um todo, que davam outros significados da educação no funcionamento das novas sociedades que foram se emoldurando. Vale ressaltar que a democratização do acesso à educação como um direito de todos os cidadãos não foi algo que foi concedido pela classe dominante às demais pelo ponto de vista da emancipação, mas sim um seguimento que surgiu principalmente da necessidade da erudição de uma sociedade que crescia em um contexto de transformações, da união das classes menos favorecidas em lutas sociais que pleiteava a instauração de políticas públicas mais concretas sobretudo a partir da segunda metade do século XX no Brasil, segundo Silva (2010). Assim, os diferentes interesses e consequentemente, significâncias da escola para a sociedade também passaram por mudanças, essas mudanças, muitas vezes baseadas nos interesses das classes dominantes para a manutenção do controle dos processos produtivos da sociedade ou a fim de difundir novas concepções de mundo que eram necessárias ao processo que a sociedade estava vivendo.

A escola então, ao longo do tempo sempre foi interesse das diferentes classes sociais, e entendendo que o processo educacional da escola promove uma maior capacidade de autonomia e não apenas integra o indivíduo ao meio social, Sobral (2000) evidencia que a educação sempre teve uma importância eminentemente social mesmo

assumindo diferentes conotações através da história. A autora ao analisar as transformações da educação brasileira, baseada nos pressupostos de Emile Durkheim (1858-1917) a respeito da realidade educacional, enxerga que a educação por muito tempo no Brasil foi vista como um instrumento de mobilidade social. Que além das funções de socialização e de formação, a educação conferiria “status” aos indivíduos (SOBRAL, 2000, p. 3). A educação sendo vista desta forma assume caráteres de competitividade e não de cidadania social e, desse mesmo modo, vislumbramos como a educação assumiu facetas diversas ao longo do tempo e o conhecimento e estudos destes moldes históricos nos permitiu refletir mais profundamente sobre a existência desta instituição.

Uma outra visão que ficou evidente e me instigou a pesquisar mais a fundo foi a relação entre arte e docência na formação de professores. Sabemos que a arte tem muito a contribuir para nosso próprio desenvolvimento enquanto indivíduos, o que me levou a refletir se ela possui alguma relação com o processo educacional, ou até mesmo, se contribui para uma formação docente mais abrangente. E nosso grupo, por experiência própria, ao estudarmos sobre as metodologias de ensino através das disciplinas de Metodologia de Ensino em Ciências e Biologia, percebemos como muitas das metodologias alternativas que desenvolvemos tem como base elementos artísticos, bem como suas manifestações. Não somente pensando pelo lado das metodologias de ensino em sala de aula, mas também sobre os espaços que são veiculados pela arte em nosso interior e como o exercício destes espaços se manifestam na nossa conduta enquanto professores.

Assim, ao longo do desenvolvimento de nossa atividade, observei que as etapas de trabalho nos levaram ao nosso próprio reconhecimento não apenas enquanto professores articuladores da arte em suas aulas e planejamentos, mas sim à maneira como fomos nos moldando enquanto professores-artistas (CAPRA, 2016). A docência é também uma arte, o professor é o artista (ou ator, no nosso caso) e a sala de aula é o palco. Nesse palco se desenrolam as artimanhas do artista-ator para com seus espectadores-alunos, no entanto, o entendimento do aluno-espectador não se restringe a um mero contemplador da arte que se apresenta, mas sim um indivíduo no qual reconhecerá os acontecidos do mundo por meio da reflexão sobre a realidade, num caminhar conjunto. E como numa peça de teatro, os improvisos também acontecem na sala de aula, mais do que esperamos baseando na nossa própria preparação. Feitosa e Leite (2012), também enxergam múltiplas aproximações do professor com o artista principalmente a respeito da superação da racionalidade técnica pela prática docente reflexiva sobre os imprevistos.

Assim, a docência supera a racionalidade, mas retoma na reflexão sobre as surpresas para que estejamos cada vez mais preparados pra lidar com elas. Além disso, o professor quando entra em contato com a arte, mesmo na condição de espectador, cresce em direção a sua humanização, compreendendo o mundo e interagindo com ele. Oliveira-Silva (2013) evidencia a necessidade de uma formação cultural de professores, pois são responsáveis pelo auxílio à formação de cidadãos. Nesse sentido, Bourdieu (2003) aponta que quanto maior for o repertório do docente, maior serão as chances de que seu trabalho seja efetivo no processo de mediação dos conhecimentos escolares.

Como foi discutido anteriormente o papel da arte, dentre uma infinidade de atribuições, é trazer provocações por meio de nossos sentidos, e ser professor é mobilizar nossos mais variados sentidos em sala de aula, todos os dias. Desse modo, Loponte (2013) enxerga o quanto a docência ao estar imersa em um discurso pedagógico prescritivo e sensato, deixa-se impregnar pouco pelas provocações que a arte traz. A arte ocupa um espaço específico em nosso interior e esse espaço pode ser ampliado com o seu exercício e isso amadurece a nossa concepção sobretudo em relação ao nosso redor, pois arte está em quase tudo. Segundo Ostetto e Leite (2004):

Ao falarmos de arte, neste contexto, falamos da inteireza de ser educador e acrescentamos, aos pólos de competência e compromisso, o pólo sensibilidade – que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a fôrma, ousando outros desenhos para o dia-a-dia (OSTETTO; LEITE, 2004, p. 12).

O rompimento com essa linearidade no intuito de dar espaço à arte no seu processo de formação instiga a reflexão sobre os modos mais comuns de pensar aulas, práticas pedagógicas, metodologias de ensino e de avaliação. Na formação de professores ela promove um deslocamento dos modos usuais de olhar para nossa própria formação e também se coloca, deste modo, como reveladora, ou transformadora, possibilitando: a revisão crítica do passado; a modificação do presente; e a projeção de um novo futuro (DESGRANGES, 2005, p. 9). A atitude estética puramente artística ajuda a sentirmos mais confiantes, enquanto professores, para ousar mais em nossos planejamentos, estratégias didáticas, modos de lidar com o conhecimento e com o cotidiano escolar.

A arte, e suas manifestações como o teatro, podem também trazer contribuições para a vivência social em determinados contextos. Algo muito importante que emergiu logo no início do processo foi a insegurança dos outros alunos em tomar frente de um trabalho desafiador no qual fora proposto para nós. Diante disso, era imprescindível a

elaboração de uma atividade que faria os alunos se sentirem mais seguros, confiantes e, principalmente, incluídos no trabalho. Ao elaborar a oficina me preoquei em entender as necessidades de cada um dos integrantes, e também, entender de onde elas vinham. A UFLA, assim como a maioria das universidades brasileiras, é composta em sua grande maioria por estudantes que vieram de outras cidades para realizar a graduação, afim de conseguirem um diploma para se inserirem no mercado de trabalho. Essa experiência é característica por muitas mudanças repentinas que podem refletir no comportamento dessas pessoas e é muito comum que as pessoas se sintam perdidas, e até mesmo, sozinhas neste processo por estarem longe dos familiares e amigos de seu local de origem. Segundo Souza (2017), este período é demarcado pela tomada de decisões significativas, entre essas, referente à entrada no contexto universitário, junto a outros fenômenos vivenciados neste período, podem gerar considerável impacto à saúde física e emocional. Grande parte das dificuldades que os universitários encontram com essa nova vivência está relacionada ao desempenho acadêmico, à dúvida na escolha profissional e dificuldade em estabelecer amizades (OIKAWA, 2019). No entanto, existem outras adversidades relacionadas ao futuro da carreira, saudade dos familiares, adaptação e outros tipos de conflitos. Na universidade nós encontramos realidades muito diferentes daquelas que estamos acostumados, seja nas pessoas, nos processos educativos, na estrutura física, nos conteúdos, nos modos de pensar e enxergar o mundo, ou seja, uma série de novidades que necessita de uma organização de nossos próprios sentimentos para que possamos aprender a conviver nessa “fase da vida” muito particular.

O teatro não foi somente o meio com que apresentaríamos os resultados de nossas observações, mas também foi a forma com a qual conseguiríamos abarcar todas estas questões pessoais, para que fôssemos de encontro com nossas próprias dificuldades a fim de familiarizarmos com elas. A arte trabalha do individual ao social, e de acordo com Vigotski (1999, p. 315):

A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais... O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Isso, pois, o trabalho teatral não funciona de outra maneira a não ser pelos desafios trazidos por ele, pelo estreitamento dos laços pessoais e pelo exercício da coletividade. O

encontro do nosso individual ao individual do outro na construção da coletividade. De Figueiredo (2007), ao analisar profundamente os processos de construção coletiva de dois espetáculos do Grupo Galpão Cine Horto, da capital mineira Belo Horizonte, compreendeu que ambas as obras consistiram na autoria de todos os envolvidos e que cada um, nas suas específicas funções contribuiu para o todo. Desse diálogo entre estas partes essenciais surgem influências mútuas entre todas as outras partes. Particularmente sou um grande apreciador do Grupo Galpão Cine Horto, o que me leva a legitimar cada vez mais esse tipo de construção no teatro, e também, me levou a conduzir a produção de nossa peça trilhando caminhos semelhantes. Ao meu ver, o teatro de grupo e colaborativo, desde a pré-produção até a pós-produção, é característico de um trabalho comunitário, cada qual indivíduo faz de sua presença um elemento essencial em todo o caminhar do espetáculo em que se quer desenvolver. Nesse sentido, Day (1999) contribui que a relação cooperativa no teatro envolve uma negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua. Esta é uma das características mais importantes, se não a mais importante, do teatro e de suas “provocações” trazidas por ele, uma vez que as relações de poder e os papéis dos participantes não são questionados, a não ser pelo bom funcionamento da própria coletividade.

Pensando dessa forma, com a oficina me preocupei em desenvolver junto aos participantes esta noção da coletividade do teatro, no entanto estiveram presentes também atividades que trabalharam com o desenvolvimento de habilidades não só pessoais, como também técnicas e de preparo, que auxiliaram na formação individual de cada um que participou. Para tanto, logo no início da oficina, demos espaço para conhecermos o aspecto lúdico do teatro, e dos jogos dramáticos, por meio de um jogo teatral denominado “Vrum”, onde a descrição de seu funcionamento se encontra no item 3.4.3 deste trabalho. Os jogos teatrais possuem muitas aproximações com as brincadeiras ditas “brincadeiras de infância” que são atividades sensoriais e exploratórias onde as crianças conhecem o ambiente físico que a cerca e seu papel nele, segundo a Cartilha da criança feliz do Ministério da Cidadania (2019), e também, vivencia papéis reais e fantásticos que constituem a forma da criança manifestar seus desejos. Baseado nos pressupostos sobre os jogos simbólicos, Santos (2004) considera esses jogos um complemento à linguagem que transforma suas realidades subjetivas em realidades objetivas por meio da expansão de seu interior.

Nessa mesma perspectiva os jogos teatrais estabelecem um meio de exploração do indivíduo no mundo teatral, seu ambiente e seus elementos. No entanto, mesmo

havendo proximidades, os jogos teatrais possuem algumas particularidades que são necessárias para que seus objetivos sejam alcançados. Prá (2013), enxerga que nos jogos teatrais há regras a serem seguidas, diferente da maioria das brincadeiras. Essa maioria consiste num espaço de liberdade, ao meu ver, ilimitado para aqueles que participam, enquanto nos jogos teatrais essa liberdade continua sendo praticada, portanto, dentro de acordos que são estabelecidos antes do início e que devem ser respeitados. Dessa forma, fica claro o objetivo dos jogos que consiste no desenvolvimento cultural e pessoal dos jogadores através do domínio e interação produzida (PRÁ, 2013). A primeira brincadeira (atividade Vrum) teve como frutos o estímulo ao exercício da atenção e da percepção do “outro” e de suas manifestações em sala de aula, em uma cena de uma peça, ou até mesmo no nosso cotidiano. Os participantes estiveram muito engajados na condução da brincadeira passando por momentos de identificação de erros, de dificuldades e momentos de muita descontração e diversão.

O jogo teatral que trabalhamos e as outras atividades que estiveram presentes na oficina, como a dinâmica das relações interpessoais, os diálogos e os pequenos textos encenados trouxeram os alunos mais intimamente para o mundo do teatro, e com essa proximidade, várias habilidades foram aprendidas e, também, desenvolvidas. É importante ressaltar que o teatro estando presente na educação de uma forma geral, mais especificamente no contexto acadêmico onde estamos inseridos, é uma experiência pedagógica rica que colabora com a formação do aluno em si enquanto indivíduo social, colabora com a formação de professores desses alunos e de seus futuros alunos. Algumas das habilidades podem ser ilustradas com a seguinte contribuição de Arcoverde (2008):

O aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula (ARCOVERDE, 2008, p. 601).

A fala da autora me auxilia a refletir sobre uma das principais discussões deste tópico que diz respeito sobre os aspectos da formação cultural do educador e como isso reflete no seu trabalho e em seus alunos. O teatro por si só traz aprendizados no qual o

educador ao exercitá-los em sua sala de aula promove uma continuidade destes ensinamentos aprendidos, desta vez por seus alunos. O que me leva a reconhecer como ela se faz presente em nossa conduta, e como essa formação do educador no teatro, sendo desenvolvida de maneira séria e múltipla, nos auxilia a colocarmos o teatro como um espaço propício para a discussão e a vivência sobre variadas questões sociais e valores humanos propiciando a elaboração e reelaboração de conceitos em direção às novas percepções sobre a vida em sociedade (MARTINS, 2013).

O reconhecimento dessas concepções, e seu amadurecimento, nos permite estarmos mais sensíveis à maioria das expressividades que afloram na sala de aula pelos nossos alunos. E trabalhar isso junto a eles é dar espaço para que possam socializar as suas reais necessidades, gostos e histórias, num espaço que por meio do aperfeiçoamento de suas habilidades nos coloca em contato com a subjetividade de cada um, além de implicar na formação de alunos/cidadãos competentes e estimulados para se envolverem em movimentos de transformação social (MARTINS, 2013). Arcoverde (2008) em sua fala nos leva a pensar que o teatro nos põe em contato com o mundo de forma espiritualmente anedótica. Esse caminho de conhecimento do mundo é um caminho alternativo e lúdico que nos permite identificar dentro da participação de cada um as mais profundas questões inerentes às vivências individuais na sociedade, podendo o professor, promover reflexões e discernir questões sociais nas suas mais diversas formas, além do desenvolvimento de nossa comunicação e postura profissional.

A atividade escolhida para o fechamento de oficina, dos diálogos encenados, foi colocada justamente como atividade conclusiva da oficina pois havia aspectos muito importantes a serem trabalhados, e mais uma vez, possui aproximações com a prática docente. A atividade possui a descrição de seu desenrolar no item 4.4.3 do Desenvolvimento deste trabalho, para melhor entendimento.

Estes diálogos serviram para a introdução dos atores na realidade da encenação teatral e com eles os atores e atrizes poderiam criar personagens, se utilizar de objetos cênicos e estudar suas utilidades, experimentar diferentes planos, diferentes vozes e trabalhar a percepção do outro em cena. No entanto, os estagiários não sabiam que todos estes aspectos estavam sendo trabalhados, pois abordá-los de prontidão poderia intimidá-los. Isso, pois, o objetivo subjetivo desta atividade era trazer à tona a capacidade performática de cada um. O termo *performatividade* surge após necessárias discussões, oriundas na experimentação e no experimentalismo característicos da segunda metade do século XX no mundo euro-americano, dos limites entre arte, sujeito e manifestações

artísticas, o que amplia as maneiras de se fazer arte e a afasta cada vez mais de uma definição concreta acerca de seus significados. O termo auxiliou a modificar o entendimento do ser que faz arte, antes considerado artista somente aquele que é visto um especialista da arte, como o ator, músico, poeta, dentre outros, mas sim a ideia do “*performer*”, um híbrido que faz do próprio corpo, e de suas manifestações, obra de arte (ICLE,2010), também podendo o *performer* ter um entendimento de “Ser que faz” ou um “Ser em ação” (SCHECHNER, 2006).

A performance possui uma linguagem que é a linguagem do significado, como por exemplo, determinadas sentenças que proferimos assumem um caráter performativo, ou seja, fazem coisas ao invés de apenas descrevê-las (COHEN, 2002). Desse modo, ao assistir os diálogos pude reafirmar que a criação artística humana, em especial no teatro, é completamente diversa e representa as manifestações individuais de cada um, e caminhando ao encontro com as percepções do referido autor acima, confere um entendimento da performance como algo trabalhado ritualmente às questões existenciais básicas de quem a pratica. Cada um dos diálogos apresentados possui uma intenção que é transmitida pela conjunção dos elementos amostrados não só pelos atores, mas por todos os elementos presentes em uma cena. Mostrando que, a *performatividade* presente em cada um dos professores em formação, explicitam sua forma e consciência de estar no mundo, construída através da investigação psicofísica e particular de cada indivíduo, não existindo, um método reproduzível e aplicável em massa (COSTA, 2013).

Da produção de cada dupla foram emergindo as vontades teatrais de cada indivíduo, cada dupla e cada espectador e, por um curto momento, foi trazida para a sala de aula a ideia de um teatro físico onde as pessoas saem de suas casas para presenciarem uma história. Essas pessoas sentadas em uma poltrona, com vista para um palco onde aconteceriam histórias construídas por outras pessoas, bem como as personagens que dela fazem parte. Ou seja, as pessoas se sentiram parte do teatro, se sentiram atores/atrizes, se sentiram diretores e espectadores. Tudo o que foi construído contribuiu significativamente com o envolvimento de cada um no trabalho que iríamos desenvolver. Os diálogos nos trouxeram também muitas ideias e, mesmo que tenha sido uma atividade muito rápida, despertou nas pessoas o engajamento necessário para as etapas seguintes, em especial na construção do roteiro da peça.

Por fim, uma temática que permeou todo o nosso trabalho desde o início, foi a reflexão sobre nossa própria formação baseada na estrutura curricular de nosso curso, nas interdisciplinaridades relacionadas às nossas potencialidades educativas, às atividades

extracurriculares que complementam nossa formação e principalmente, a essencialidade do Estágio Supervisionado na formação de educadores. Ao aplicarmos um olhar crítico perante nossa formação percebemos que determinadas questões e desafios ficaram evidentes para os cursos de licenciatura. Assim como as outras graduações, as estruturas curriculares estão em constante reformulação para que sejam atendidas as necessidades dos estudantes, e do mercado de trabalho, visando uma formação mais abrangente. No entanto, assim como o panorama geral da educação no Brasil, as licenciaturas têm percorrido um caminho não muito claro e carregado de percalços, materializando desafios reais na formação docente destes estudantes. Visando ilustrar esta questão, Gatti (2009), no referido ano desenvolveu uma pesquisa sobre os currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas no intuito de elucidar como eles se estruturam para refletir sobre os esforços destes currículos no estabelecimento de conhecimentos necessários à formação docente. Os cursos que formam professores e professoras de ciências e biologia, por exemplo, em seus currículos apresentam um percentual de 10,4% voltado para “Conhecimentos específicos para docência” e 4% voltado para os estudos dos “Sistemas educacionais”. As demais disciplinas que se configuram como “Conhecimentos específicos da área” ocupam um percentual de 64,3%, sendo os outros 21,3% destinados para atividades complementares, fundamentos teóricos, modalidade e nível de ensino específicos, pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC). Ao comparar com os outros cursos de formação de professores citados acima, houve pequenas variações nas porcentagens de disciplinas e atividades docentes, com exceção aos cursos de formação de professores e professoras de matemática que apresentou um percentual de 30% voltado para conhecimentos específicos para docência. Tendo conhecimento destes dados, e diversos outros apresentadas pela pesquisa de Gatti (2009), entende-se que a quantidade de disciplinas e atividades de preparo profissional docente são quase inexpressivos, creditando maior importância para os conhecimentos específicos da área e outras diligências. Estes elementos que possuem espaços mais expressivos nos currículos, de maneira geral, não apresentam articulação com a formação pedagógica. Além disso, as disciplinas da categoria “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” registram percentuais sintéticos, o que compromete o conhecimento do futuro educador referente à estrutura e funcionamento do ensino, à gestão escolar e ao ofício docente.

Não apenas observando os dados, mas vivenciando isto na academia junto aos meus parceiros de turma, vemos que a estrutura do curso pouco contribui para a

composição da identidade docente, o que idealiza as visões de Corrêa (2012) e Ayres (2005), em como as universidades conferem maior valor às disciplinas teórico-acadêmicas do que as disciplinas de caráter prático-profissional. Este modelo de ensino que está posto nas Instituições de Ensino Superior (IES), para Saviani (2009), se configura um modelo de formação pedagógico-didático onde apresenta a ideia de que somente o conteúdo específico é necessário para ensinar qualquer ser humano, sem qualquer evidência de articulações.

Tendo conhecimento, a dimensão dos desafios da formação de educadores adquire espectros não muito bem delineados e nos leva a refletir a existência de um molde que está sendo colocado sobre nós educadores, e para o que exatamente estamos sendo formados. Estes e vários outros aspectos como o desconhecimento sobre pesquisa em ensino de biologia, a representação comum da docência na sociedade, da desvalorização e desprestígio da profissão do professor e a desarticulação na estrutura curricular entre as disciplinas específicas e as disciplinas próprias da educação, sob o olhar de Vasconcelos e Lima (2010) e Ambrosini (2012), são fatores comprometedores para a compatibilidade do professor em formação para com seu futuro na educação.

Ao olharmos para o Estágio Supervisionado das licenciaturas, por meio de reflexões que surgiram baseadas nas leituras propostas, fica evidente um distanciamento entre teoria e prática educacional. Esse distanciamento deságua na falta de reconhecimento dos elementos teóricos, e principalmente, práticos da formação docente pelos alunos enquanto partes vinculadas. De certa forma, cada um deles apresenta seus significados particulares e se materializam sob suas naturezas. Mas quando são justapostos, abrem-se espaços para enxergar estes dois elementos na perspectiva do desmembramento, sem nenhuma relação se quer. Assim como afirma Festozo (2015), não podemos negar a existência dessa dicotomia, pelo contrário precisamos enfrentá-la, elucidá-la, criticá-la, refleti-la, individual e coletivamente. Assim, superar a visão que temos delas enquanto contrárias e compreendê-las em suas especificidades na transformação social que esta associação implica.

Freitas (1992), entende que a formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. Esse fato, na verdade, é um alerta para os sérios riscos que a formação teórica do educador corre, pois, existem muitos aspectos teóricos educacionais que se debruçam sobre cada sentido expressado pela educação. Essa preocupação de um contato em potencial do educador com os aspectos teóricos não implica na diminuição dos afazeres práticos, mas sim na adoção de uma forma de produzir conhecimento no interior

destes cursos, segundo a autora. Desse modo, a chave para tanto não consiste no aumento do subsídio teórico nestes cursos, levando em conta que neste âmbito já existem os conhecimentos específicos da área a serem alçados pelos estudantes, assim como os campos de reflexão sobre a filosofia, pedagogia e história da educação, bem como outras disciplinas complementares. Oliveira et. al. (2020) entende que, teoria e prática estando dissociados dessa maneira, consiste numa prática sem reflexão teórica e que produz profissionais reprodutivistas, com dificuldades críticas e reflexivas para com o espaço escolar.

Logo, considerando que a vivência nos Estágios Supervisionados é o de aproximar os futuros docentes da realidade escolar (OLIVEIRA et. al., 2020, p. 144) política, social e cultural, o caminho se torna um pouco mais difícil quando as instituições dicotomizam teoria e prática, impedindo a reflexão sobre a própria prática e perceber a realidade educacional de forma crítica e historicamente construída (PIMENTA E LIMA, 2006).

Estas discussões foram apercebidas como essenciais pelos licenciandos, pois tiveram um caráter inundador das lacunas evidentes entre a teoria e prática educacional. O que acaba por comprometer as competências do educador restringindo uma possível relação entre o espaço escolar e a realidade de cada educando. Estas lacunas são muitas vezes responsáveis pelo afastamento dos elementos históricos com os elementos contemporâneos da educação na atualidade, e podem impedir que haja uma relação integrativa entre ambas (teoria e prática), não satisfazendo as necessidades do processo de formação e de ensino e aprendizagem e deixando de valorizar os conhecimentos apreendidos pelo educador (DE SOUZA PACHECO, 2019). A dicotomia teórico-prática acaba sendo responsável também pelo não reconhecimento da importância social de uma escola e do trabalho de um(a) professor(a) para a sociedade na superação das marginalizações sociais e educacionais, e a partir dela, pudemos refletir sobre nossa própria formação com o intuito de gerar esforços para construir uma formação futura mais completa e consciente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que nos últimos anos a quantidade de pesquisas sobre o processo educacional brasileiro tenha se intensificado, muitos dos elementos associados a ele ainda se encontram longe de serem satisfatórios. Refletir isso se faz muito importante quando o processo educacional é reconhecido em seu potencial libertador e crítico dos indivíduos.

A formação docente, fazendo parte deste universo, ainda apresenta seus desafios e contradições e é importante que as licenciaturas sejam constantemente analisadas e assistidas. Num panorama geral apercebe-se nos componentes curriculares das licenciaturas um desfalque dos componentes específicos para a docência e, em alguns casos, percentuais quase inexistentes do espaço que estas disciplinas possuem nos currículos.

Os olhares que recaem sobre as funções formativas do estágio supervisionado ainda são bastante tradicionais, bem como a interpretação da função docente ainda ser limitada. A sociedade brasileira, em nossa atual conjuntura, apresenta crescentes demandas educacionais e sempre apresentará. A educação precisa ser cumprida enquanto direito chegando a todos e todas, levando ao reconhecimento da própria autonomia pelos indivíduos. A formação de nossos futuros professores não deve obedecer mais às velhas ordens, onde limita-se a função do professor a de transmitir conhecimentos. Para isso, a formação das professoras e professores que atuarão num futuro não tão distante precisa ser conceituada não só na operacionalidade, mas principalmente na perspectiva cultural. O teatro, enquanto elementos artístico e cultural, capacita os indivíduos de pensarem criticamente perante uma realidade construída e imposta baseada na desigualdade, ao passo que contribui para que possamos desenvolver nossas habilidades cognitivas, perceptivas e transformadoras. Nos coloca em reflexão sobre nós mesmos, sobre as pessoas à nossa volta, nossas ações e o mundo. Permite o despertar de nossa sensibilidade e criatividade para pensarmos o mundo não apenas racionalmente, mas também confiar aos nossos sentimentos como caminho ao exercício da humanidade, ou seja, “ser humano”.

É preciso que se chegue até o aluno, que o conquiste e que o desperte. Que eles reconheçam sua própria capacidade transformadora, se reconheçam enquanto protagonistas de suas próprias histórias, reconheçam as diferenças e a importância do exercício da cidadania. A arte é um dos caminhos para que se consiga chegar a isso, a arte nos abre as portas para o mundo, para o conhecimento, para a cultura e para a libertação. Mas sabemos que ela possui espaços muito bem compartimentados na sociedade, impedindo que os indivíduos se reconheçam na e enquanto arte.

Não apenas nos cursos de formação de professores, mas também em outros âmbitos das universidades a arte e a cultura não tem sido empenhadas. A hierarquização dentro das universidades naturalmente separa docentes, discentes, funcionários e servidores. Repensar esse fato é importante, pois o ingresso, e também a permanência, na

universidade são momentos demarcados por muitas mudanças e tomadas de decisões, o que leva as pessoas a se sentirem sozinhas e desamparadas. As atividades e iniciativas culturais promovem o encontro de pessoas com pessoas, de ideias semelhantes com semelhantes e também com diferentes, promove o diálogo e a reflexão. A arte se faz uma linguagem universal, linguagem é comunicação e expressão. Educar é comunicar. Formar bons educadores-comunicadores é essencial, pois além de conteúdo científico comunica-se sentimentos e histórias. A arte sempre chega até as pessoas, atravessa barreiras temporais e culturais, e pode carregar significados muito importantes, que podem transformar a realidade não só do educando, mas de uma comunidade escolar inteira.

REFERÊNCIAS

AMBROSINI, B. B. **Aspectos da construção da identidade docente de professores de Ciências Biológicas atuantes na rede pública estadual do município de Porto Alegre, egressos da UFRGS.** 2012, 142fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ARCOVERDE, Silmara Lúcia Moraes. A importância do teatro na formação da criança. In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR-EDUCERE, Curitiba-Paraná/PR.** 2008.

ARRUDA ARANHA, Maria Lúcia de. História da educação. **São Paulo: Moderna,** 1996.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da informação,** v. 29, n. 2, p. 07-15, 2000.

AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o Bacharelado: formação dos professores de Biologia como território contestado. In: MARANDINO, M.; SELLES, S.E.; FERREIRA, M.S. & AMORIM, A.C.R de. (Orgs.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa.** Niterói: EdUFF, 2005.p.182-197

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação como mediação cultural e social.** Unesp, 2008.

BARROSO, Paulo. Arte e sociedade: comunicação como processo. In: Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia, Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. 2004.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Brasil. Ministério da Cidadania. Jogos e brincadeiras das culturas populares na Primeira Infância / **Ministério da Cidadania.** 1. ed. atual. – Brasília : Ministério da Cidadania, 2019. 66p. : 30 cm.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

CAPRA, Carmen Lúcia; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ditos sobre professor-artista. **XI ANPED SUL-Reunião Científica Regional da ANPEd: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais,** v. 24, 2016.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espço de experimentação.** 1 ed. São Paulo. Perspectiva, 2002.

CORREIA, G. G. Políticas Curriculares na formação inicial do licenciado e do bacharel em Ciências Biológicas. **Revista Educação e Políticas em Debate,** Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 1-23, jul./dez. 2012.

COSTA, Leonardo Pereira da et al. Performance, histórias de vida e formação de professores: o teatro-documentário como via. 2013.

DAY, Chris. **Developing teachers: The challenges of lifelong learning**. Routledge, 2002.

DE SOUZA PACHECO, Willyan Ramon; DA SILVA BARBOSA, João Paulo; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, n. 2.0, 2019.

DE FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho et al. A dimensão coletiva na criação: o processo colaborativo no Galpão Cine Horto. 2007.

DE SOUZA OLIVEIRA, Carolina; FESTOZO, Marina Battistetti; CARVALHAES, Sofia Domingues. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PRESENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. **A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PRESENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**, p. 1-388–416. 2020.

DE VARES, Sidnei Ferreira. **A instrumentalização da arte**. Revista Alzira. 30 de julho de 2013. Disponível em: < <https://alzirarevista.wordpress.com/2013/07/30/a-instrumentalizacao-da-arte-debate-2/>>. Acesso em: 19 de dezembro de 2020.

DESGRANGES, Flávio. Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço. **Caminho das Artes. São Paulo: Secretaria da Educação**, 2005.

EVERTSON, C. M & Green, J.L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching**, 162 - 230. New York: MacMillan.

FAVRETTO, Celso F. **Arte contemporânea e educação**. Revista Iberoamericana de educación, nº 53. 2010.

FEITOSA, Raphael Alves; LEITE, Raquel Crosara Maia. A formação de professores de ciências baseada em uma associação de companheiros de ofício. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 1, p. 35-50, 2012.

FESTOZO, Marina Battistetti. **A educação ambiental na formação de professores: horizontes para participação social**. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista. Bauru, p. 227. 2015.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Nuniz Rosa. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, v. 29, p. 155-155, 2009.

GULLAR, F. (2005). Quixote, um maluco beleza, Folha de São Paulo, 6 de março de 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0603200522.htm>>. Acesso em: 19 de dezembro de 2020.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 11-21, 2010.

- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Education policy analysis archives**, v. 21, p. 25, 2013.
- MARTINS, Guaraci da Silva Lopes; SOUZA, Ana Cristina Martins de. Formação docente e a pedagogia do teatro na escola pública. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, XI., 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Champagnat, 2013.
- MARTINS, Heloísa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 289-300, 2004.
- MCAULEY, Gay. Observação participante do processo de ensaio: considerações práticas e dilemas éticos. **Revista Aspás**, v. 7, n. 2, p. 10-26, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MÓNICO, Lisete et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **CIAIQ 2017**, v. 3, 2017.
- OIKAWA, Fabiana Midori et al. **Implicações do contexto universitário na saúde mental dos estudantes**. Dissertação de mestrado. 2019.
- OLIVEIRA-SILVA, G. M. (2013). **Cinema e formação de professores em cursos de licenciatura**. Dissertação de mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Papirus Editora, 2004.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Editora da Unicamp, 2013.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.
- POLLY, Vânia. MODA E ARTE, DESEJO E CONTEMPLAÇÃO. **Dossiê Temático**, p. 108, 2014.
- PRÁ, Tânia Rocha. **Teatro na comunidade: uma proposta de intervenção**. Monografia de conclusão de curso – Licenciatura em Artes, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná. Matinhos, p. 11, 2013.
- PROENÇA, Wander de Lara. O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. **Revista Aulas**, n. 4, p. 1-23, 2007.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). 27ª. Edição. **Petrópolis, RJ; Vozes**, 2002.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 4ª Edição. 1984.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155. jan./abr. 2009

SCHECHNER, Richard. "Performance Studies: na introduction." New York: Routledge, 2ª Ed. 2006.

SILVA, Odair Vieira da. Trajetória histórica da educação escolar brasileira: análise reflexiva sobre as políticas públicas de educação em tempo integral. **Revista científica eletrônica de pedagogia–ISSN**, 2010.

SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da. Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática. **Natal: EdUFRN**, 2005.

SOBRAL, Fernanda A. Educação para a competitividade ou para a cidadania social?. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 03-11, 2000.

SOUZA, Deise Coelho de et al. Condições emocionais de estudantes universitários: **estresse, depressão, ansiedade, solidão e suporte social**. 2017.

VASCONCELOS, S.D. ; LIMA, K. E. C. O professor de biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 2, p. 323-340, 2010.

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

ZANIN, Vilma Pereira Martins. Arte e educação: um encontro possível. In: **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207**. 2004. p. 57-66.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; AGUDO, Marcela de Moraes. O histórico da escola pública moderna, sua configuração contemporânea e função social. **Roteiro**, n. 1, p. 77-100, 2018.

ARTIGO 2 - “UMA ESCOLA SOBRE DOIS PÉS”: ANÁLISE DO ROTEIRO DE UMA PEÇA TEATRAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1 INTRODUÇÃO

Arte na formação humana.

A arte sempre esteve presente no cotidiano das pessoas, desde as sociedades mais primitivas às mais atuais. A espécie humana vive uma constante necessidade de se expressar e a faz de diversas formas, a mais comum delas é comunicar por meio da arte, pois “sua natureza é dar sentido e liberdade aos anseios, angústias, conflitos, desejos, enfim, aos sentimentos humanos (BRITTO, 2013, p. 111)”. Muitas pessoas consideram como sinônimo de arte a expressão, no entanto, muitos autores consideram que ela significa muito mais do que meramente uma maneira de se expressar. Ainda consideram que não há uma definição completa para os significados da arte, reconhecendo suas múltiplas maneiras de estar presente na sociedade e também sua condição subjetiva.

A arte e suas formas são produtos da sociedade e exercem importantes papéis na história, na identidade e em suas próprias concepções da sociedade. Por meio do aparato cultural, Coli (1995) ainda enxerga na arte um movimento que envolve objetos como o discurso, o local e as atitudes de admiração que a selam em nosso mundo. Muitos desses produtos são compreendidos pelos próprios indivíduos de uma mesma sociedade, ou de sociedades distintas, representando contextos históricos e sociais em que essa experiência ocorre. As maneiras de se expressar arte também são das mais variadas pelos diversos significados que as pessoas em todos os cantos do mundo atribuem a ela, são as chamadas manifestações ou expressões artísticas. Para Pontes (2020), as expressões artísticas dizem muito sobre quem as pratica e quem as procura. Por meio delas os artistas conseguem comunicar e refletir suas emoções e perspectivas, potencializando a criatividade e a sensibilidade dos espectadores. E nessa experiência expressiva, por assim dizer, encontramos um espaço para desenvolver certas habilidades motoras e comportamentais a depender da manifestação artística que estamos praticando (PONTES, 2020).

Atualmente existe uma gama de manifestações artísticas das mais variadas naturezas e que foram se aperfeiçoando com o tempo. A música, dança, pintura, escultura, teatro, literatura, cinema, fotografia, histórias em quadrinhos, *games* e arte digital são exemplos dessas manifestações no século XXI. Cada uma delas consiste em uma linguagem global, a linguagem artística, e uma linguagem específica de cada manifestação. Essa segunda linguagem surge da interação dos elementos artísticos

básicos que compõem tal manifestação, possuindo apelos estéticos e sensoriais. Essa conjectura dos elementos que caracteriza uma determinada manifestação a representa da maneira como ela de fato se constituiu, no entanto, as investigações e os avanços da sociedade para com os estudos da arte têm estabelecido barreiras mais transponíveis em relação aos elementos que as compõem, sem estarem assim, descaracterizadas.

O teatro e suas transformações ao longo do tempo.

O teatro, por exemplo, passou por muitas modificações em sua estrutura artística ao longo do tempo. Estudiosos datam sua origem na Grécia antiga, em torno do século VI a.C., e ao longo do tempo foi se estruturando com as mudanças da sociedade, assim assumindo facetas diversas desde a Grécia antiga com contribuições de Aristóteles, viajando pela teoria romana e do classicismo tardio, o período medieval, o renascimento, a França do século XVIII, a restauração na Inglaterra, a teoria Russa e demais momentos históricos até se instituir da maneira que o conhecemos hoje (CARLSON, 1997). Os reflexos dessas transformações podem ser constatados com a variedade de maneiras de se fazer teatro no século XXI. Os elementos básicos, e as linguagens artísticas, que compõem o teatro são muito variadas, possuindo um elenco, ou equipe de atuação, um(a) diretor(a), o figurino (vestuário das personagens), a iluminação (conjunto cênico de jogos de luzes), maquiagem, equipe contrarregra e o roteiro que carrega a história a ser contada. No entanto, as maneiras de se fazer teatro são tão diversas que muitas vezes alguns desses elementos não estão presentes, ou até mesmo podem surgir novos elementos, podendo estar relacionado com uma vertente específica do teatro. Podemos falar do teatro de máscaras, do teatro de marionetes, teatro de dedos, os monólogos, os musicais, os teatros musicados, teatro político e/ou de resistência e vários outros que apresentam composições variadas e nem por isso abandonam sua essência artística teatral.

Considerando essa flutuação artística dentro do mundo teatral, cada vez mais se abrem caminhos para compreendermos a significância dos elementos dentro de cada uma dessas modalidades. Isso, pois, cada elemento ou técnica possui uma função estrutural dentro da obra que manifesta a arte imbricada pelo artista no momento de criação. E tão importante quanto essas funções dentro da peça é a interação entre elas, responsáveis por estabelecer o “lugar”, por excelência, onde se imbricam as dimensões do tempo e do espaço, já que, todo o tempo, as ações praticadas na cena estão desenhando o espaço e moldando o tempo (SAVARESE, BARBA, 1995). Oliveira (2008), ainda enxerga que o

teatro, ou melhor, as artes cênicas em geral com o passar do tempo têm flexibilizado suas fronteiras a cada dia entre a dança, ópera, *performance*, teatro musical, circo, dança-teatro, teatro-dança, teatro físico e liturgias espetaculares, assim evidenciando como o teatro é uma constituição de variadas linguagens e exerce uma relação de influência mútua com muitas outras manifestações artísticas.

Roteiro teatral.

E o que determina, ou onde está determinado, os elementos e técnicas presentes numa determinada peça é o roteiro. Comparato (2018), atribui um significado genérico para o roteiro, que é a forma escrita de qualquer projeto audiovisual. As histórias narradas por uma peça de teatro, cinema, vídeo, televisão e rádio estão estruturadas em um roteiro que pode possuir uma composição variada. No entanto, o autor reconhece que a escrita de roteiros necessita de uma disciplina específica, que avança por partes, obedecendo uma estrutura lógica. O ponto de partida do roteiro surge de uma ideia, um fato, um acontecimento que provoca no escritor a necessidade de relatar. Em um segundo momento estabelece-se um conflito mediante à ideia estabelecida, esse conflito é essencial pois será a base do trabalho do roteirista.

Após a ideia e conflito já estiverem estabelecidos, é necessário pensar em quem vai viver essa história: as personagens. As personagens sustentam o peso da ação, sendo o ponto de atenção mais imediato para os espectadores pois são essenciais para os argumentos e para o caminho da motivação até o objetivo (COMPARATO, 2018). A próxima etapa é a da estrutura dramática do roteiro. Ela, junto a vários outros, é a responsável por conferir o tom da peça. É a maneira em que a história será contada pensando na organização do enredo e a sequência das cenas, dialogando significativamente com o tempo dramático, que é um elemento específico, mas estrutural nas mesmas medidas para os roteiros. Diz respeito ao tempo de uma ação dramática dentro das cenas, sendo ele lento, acelerado ou permeado por nuances temporais e rítmicas, característicos por conferir o teor de cada diálogo, ação e movimento em cena. A última etapa é a da organização, ou compartimentalização, do roteiro para criar as chamadas “unidades dramáticas” para não só facilitar, mas dinamizar os esquemas nos ensaios e também para ampliar estratégias técnicas e de atuação engendradas pelo dramaturgo.

Fazendo este breve vislumbre do procedimento da criação de um roteiro percebemos a complexidade que ele tem nas relações com os projetos audiovisuais, pois

possuem em sua estrutura global e específica inúmeras configurações a serem exploradas e posteriormente entendidas em seus significados. Cordeiro (2001), entende que é necessário ter um entendimento do texto dramático como parte do conjunto semiológico da representação cênica concreta que é analisada, pois a sua finalidade, e também especificidade, dentro do universo literário é ser encenado. Os outros elementos somam-se a ele para se configurar o discurso teatral encenado. Dessa forma, pesquisadores ao longo do tempo desenvolveram metodologias para compreender os falares, os dizeres, os escritos, as formas, os sentimentos, as visões, as simbologias, as estruturas e demais mundos camuflados dentro das produções textuais, como o roteiro teatral. Estas metodologias majoritariamente funcionam pelo viés qualitativo nas investigações de fenômenos sociais, uma vez que arte e sociedade amadurecem até os dias de hoje uma relação concreta (e existencial?).

Muitas destas investigações exploram as potencialidades não só do roteiro em si, mas do teatro como um todo, e puderam perceber em como eles estão relacionados com a construção de significados. Essa construção de significados surge de nossa necessidade natural de compreendermos o mundo em que vivemos e as relações que estabelecemos nele, assim, evidencia-se um espaço zelado ao mesmo tempo pela educação e pelo teatro numa perspectiva formativa dos indivíduos. No entanto, vale destacar que nem toda iniciativa educativa consiste em um fim emancipador, pois podem estar relacionados com a disseminação de ideologias dominantes, como veremos adiante.

As relações educativas estabelecidas pelo teatro ao longo do tempo.

Sabe-se que arte e humanidade estão interligadas há milhares de anos e moldaram-se muitas relações ao longo do tempo, muitas delas relacionadas com o entendimento do mundo que nos cerca. E o teatro, por ser também uma linguagem artística, fora construído historicamente e muitas vezes articulado com processos de ensino-aprendizagem em momentos importantes da história da humanidade, além de que, para Berthold (2006) o teatro continuamente refletiu o momento social e os pensamentos de cada época e momento histórico.

Para Hansted (2013), ao analisar o teatro em sua construção histórica vê como suas origens remontam ao surgimento da raça humana, os humanos pré-históricos, por exemplo, tinham costumes de simular suas caças, imitar animais e personificar os espíritos que acreditavam. Com o passar do tempo foram surgindo formas de representação mais modernas, e isso mostra como a linguagem artística passou por

modificações, mas sempre ocupou seu lugar na história do ser humano (HANSTED, 2013). Essa visão permitiu o autor fazer um vislumbre pelo mundo antigo a fim de evidenciar as relações educativas que se instituíam por meio do teatro. Courtney (1980) investigou as bases intelectuais do teatro na educação e destaca que no século V a.C. os processos educativos das sociedades atenienses circundavam temas da música, esporte e literatura. Destes estudos literários destacava-se declamações de poesias de grandes poetas, como Homero, com evidências teatrais de inflexão vocal, gestos dramáticos e expressões faciais.

Para os romanos, as atividades teatrais com propósitos educacionais estavam mais relacionadas com a transmissão de valores e lições morais (HANSTED, 2013). Durante o Renascimento, entre meados do século XIV e o fim do século XIV, o teatro também foi bastante utilizado para fins educativos e instrutivos. Isso, pois, o movimento promoveu a redescoberta de obras clássicas e do pensamento humanista promovendo uma valorização da arte do falar, em especial da língua latim, caminhando para o estudo do teatro antigo, favorecendo inúmeras encenações escolares (HANSTED, 2013). O teatro conquistando novamente seu espaço na Europa foi reconhecido também por grandes líderes como Martinho Lutero, que considerava o teatro uma interessante ferramenta para a prática do latim e na transmissão de comportamentos entendidos como socialmente adequados (HANSTED, 2013; BERTHOLD, 2006).

O teatro no Brasil: do afogamento de culturas pela catequização ao teatro de resistência na ditadura. No Brasil, o teatro também esteve presente em momentos importantes, no entanto, um envolvimento que precisamos sempre lembrar está relacionado com o período colonial. Os padres jesuítas possuíam o intuito de catequizar os índios e também difundir uma cultura diferente da que encontraram em terras brasileiras, em que incluía a literatura e o teatro possuindo um caráter pedagógico baseado na bíblia, fazendo o surgimento do teatro no Brasil estar diretamente ligado com as manifestações religiosas (MARTINS, 2005). Os portugueses foram responsáveis por transformar as atitudes daquele povo que eles caracterizavam como rude e “ameaçador” em indivíduos que pudessem conviver sociedade dentro dos moldes da sociedade portuguesa, com uma fé cristã. O teatro era o meio com que os catequizadores promoviam a evangelização dos povos nativos, subjungando suas crenças por meio da representação de cerimônias e ensinamentos religiosos, processo responsável, dentre outros, pelo afogamento das culturas das diversas comunidades indígenas que aqui já existiam, pela escravidão dos nativos e pela dizimação de grande parte dessas comunidades.

Um outro importante momento do teatro brasileiro surgido na década de 60, também considerada enquanto metodologia teatral, foi o do Teatro do Oprimido (TO) criado pelo diretor e dramaturgo Augusto Boal (1931-2009). O momento de surgimento do TO se deu em um dos contextos mais emblemáticos da história do Brasil, a ditadura militar. Um golpe de estado realizado por militares que se estendeu do período de 1964 à 1985 fez com que o país sofresse uma radical transformação da realidade na qual vivia, um regime de caráter totalitário e de um sistema antidemocrático que retirara os direitos políticos, a voz e a liberdade das pessoas, se constituindo um dos períodos mais obscuros e perturbadores da história do Brasil. Durante esse momento houve severas perseguições à população em geral, mas destaco aqui a perseguição artística que se perpetuou. Artistas da música, literatura, teatro, dança e do cinema, eram constantemente impedidos de se manifestarem dentro do contexto político vigente por meio de suas obras. Por muitas vezes estes artistas eram perseguidos, censurados, agredidos e até mesmo mortos na intenção de conter toda e qualquer mobilização que visava refletir, e denunciar esse ataque à democracia, sobretudo pela denúncia e pela desmistificação daquilo que era difundido pelos meios de comunicação social (BARBOSA e FERREIRA, 2017).

A partir disso, o TO é articulado com suas bases no reconhecimento da existência de uma relação de poder e necessidade entre aquele que assume o papel do opressor e o do que assume o papel do oprimido (DALL'ORTO, 2008). Entendendo que essa relação procura ser entendida e elucidada pelos mais diversos campos do saber, o TO possui a ética e solidariedade como seus fundamentos e guias, apercebendo a filosofia, a história, a política e a sociologia como a “seiva” que alimenta a árvore do teatro do oprimido.

O TO busca a transformação do espectador por meio da arte para uma transformação em sociedade, a transformação de um espectador passivo em um espectador criador, transformador e protagonista da ação dramática. De maneira geral, o TO é muito amplo e traz transformações para todos os que estão envolvidos no movimento, desde os agentes da produção, os atores e os espectadores. Nisto fica evidente uma mediação entre o espectador e o mundo, colocado pelo TO a favor de uma verdadeira inclusão social, onde o indivíduo seja capaz de utilizar sua própria emoção e razão para lutar contra qualquer forma de opressão (DALL'ORTO, 2008).

Esses são apenas alguns exemplos da presença do teatro ao longo da história, percebe-se que a sua prática pode assumir caracteres diversos a depender dos objetivos que se deseja alcançar. “O contexto histórico de cada época influenciou as diferentes práticas pedagógicas e a diversidade de maneiras de se pensar o drama em contextos educativos

(HANSTED, 2013, p. 214)”. Hoje em dia o teatro possui inúmeras finalidades que atendem interesses distintos, a depender de seus objetivos que podem ser lucrativos, formativos, denunciadores, reflexivos, instrutivos, emancipadores, de transformação social, dentre vários outros. Mas, ao analisarmos o teatro na educação o que surge de maneira significativa, além do desenvolvimento de inúmeras habilidades, é como ele possui a capacidade de transformar a vida das pessoas mediante a reflexão de si próprio.

O teatro no reconhecimento de si.

O teatro apresenta muitas relações sociais mediante a reflexão do indivíduo sobre si próprio, e sobre o indivíduo em sociedade. Uma experiência que o educador francês Phillipe Meirieu desenvolveu em 1992 com crianças da periferia da cidade de Lião na França, extremamente marginalizadas pela sociedade, ilustra como o teatro pode estar relacionado com a transformação da vida das pessoas. De início Meirieu realizou entrevistas com crianças entre 6 a 12 anos de idade e percebeu algo muito comum entre elas: se sentem fracassadas pessoal e socialmente, e possuem uma absoluta incapacidade de pensar uma história, de pensar a própria história (MEIRIEU, 1993). Assim mostrando como estas crianças possuem dificuldade de articular a linguagem, de escrever e falar. De ler e entender. Temos um número significativo em nosso país de analfabetos funcionais, que atinge cerca de 28 milhões de brasileiros (HADDAD, 2015), refletindo também na dificuldade que estas pessoas possuem para falar de suas vidas e de se referir ao passado, mesmo que um passado recente.

Essa dificuldade de se encontrar dentro de sua própria história impede a criança de criar compreensões possíveis para os fatos do cotidiano, tanto quanto atribuir sentido à própria existência, dificultando situar-se no presente e de se projetar no futuro (DESGRANGES, 2005). Nas entrevistas o autor identificou que tanto as crianças mais novas quanto as mais velhas sempre ao referir a algo relacionado a ela utilizava frequentemente pronomes como “você” e o “a gente”, como se não fossem capazes de reconhecer suas capacidades de construir e compreender os fatos que compõem sua própria história (DESGRANGES, 2005). E onde o teatro se situa nesta experiência? Pois bem, algumas poucas crianças de todas aquelas que foram entrevistadas estavam habituadas a frequentar salas de teatro, de cinema e a ouvir histórias. Essas mesmas crianças apresentavam facilidades de criar histórias, organizar e apresentar os acontecimentos de sua própria vida. Isso mostra que, quem está habituado a ouvir

histórias é estimulado a compreendê-las, estimulados a criar e contar histórias, e quem sabe, motivados a fazer história (DESGRANGES, 2005).

O teatro é uma narrativa que é apresentada mediante um conjunto de variados elementos de significação, os seus significados podem contribuir para compreensão destes variados elementos estimulando-os a exercitarem e se apropriarem desta linguagem (DESGRANGES, 2005). Para Dolci (2004), alia-se o teatro à educação por ser um exercício que proporciona ao aluno novas experiências oportunizando-lhe saber com mais clareza quem ele é e qual o seu papel no mundo. Um processo educativo satisfatório acontece quando o aluno entende que ele próprio, com todas suas subjetividades, particularidades e experiências é o protagonista de seu processo. Educar nesse sentido é estabelecer um ambiente favorável para que ele possa criar, elaborar e amadurecer suas questões próprias e constantemente refletir uma permanente inovação de si mesmo no diálogo com os outros (DOLCI, 2004; DUTRA, 1973; SILVA, 2000). E o universo que se encontra no teatro é o lugar ideal para com que os alunos possam exercitar cada espaço de si, por meio da criação, recriação, pensamento, escrita e representação de uma personagem nascida de sua imaginação (DUTRA, 1973; REVERBEL, 1997; SILVA, 2000).

2 OBJETIVO

O objetivo do trabalho é analisar o roteiro de uma peça teatral sobre a história da Escola Moderna na formação de professores, por meio dos elementos textuais e cênicos da peça.

3 METODOLOGIA

Existem muitas metodologias de análise de gêneros textuais atualmente, e isto acontece, pois, os diferentes gêneros textuais possuem suas próprias estruturas de construção, de linguagem e de conteúdo, fazendo necessário a elaboração de metodologias específicas para estudar a fundo os aspectos trazidos por cada um deles. O roteiro teatral, ou texto teatral, por suas características assemelha-se ao texto narrativo que é constituído de fatos, história e personagens. No entanto, a maneira que se observa um texto narrativo é diferente da maneira que se observa um texto teatral, uma vez que o primeiro é contado e o segundo é representado. E essa representação pode apresentar

muitas variações a depender do contexto, da equipe e dos processos produtivos. Dessa maneira, propõe-se uma metodologia específica de análise de espetáculo desenvolvida pelo autor Patrice Pavis (2007, 2011).

Pavis pretende que existem dois modos de análise de espetáculo, baseados em uma visão “textocentrista” da valoração do entendimento do espetáculo por meio do roteiro da peça e seus elementos, e uma visão “cenocentrista” que se dedica em analisar os fenômenos presentes em cada cena que compõe o espetáculo. Ao mesmo tempo o autor defende que é importante entender que cada visão atribui sentidos essenciais a um determinado elemento que se faz importante no processo de entendimento do espetáculo, no entanto, ambas visões necessitam estar relacionadas para que se compreenda a obra em sua totalidade. De acordo com Pavis (2011):

O texto não é descrito em sua enunciação cênica, ou seja, como prática da cena, mas como referência absoluta e imutável, como pivô de toda a encenação. Ao mesmo tempo, o texto é declarado incompleto, já que necessita da encenação para tomar seu sentido (PAVIS, 2011, p. 191).

Para Grazioli (2019) a intenção do autor é oferecer ao leitor um panorama de como se realiza a análise de um espetáculo, tendo em vista a linguagem cênica e a articulação dos elementos que a compõem. Compreendendo a essencialidade desta articulação explora-se um denominador que Pavis (2012, 2008) lança para a análise tanto do espetáculo, quanto do texto dramático em três grandes eixos: a) focalizar a determinação da ação e dos atores; b) as estruturas do espaço, do tempo e do ritmo; c) a articulação e o estabelecimento do enredo.

Por meio destas análises é possível ampliar e discutir os elementos de uma peça teatral, bem como seus significados (GRAZIOLI, 2019). Dessa maneira, para abordar de modo mais abrangente os significados que o roteiro teria por objetivo construir, serão analisados não só os elementos textuais presentes em cada cena, e seus significados transpostos para a realidade, mas também os diversos elementos cênicos que emolduraram cada uma delas, com o objetivo de desvendar seus significados.

4. DESENVOLVIMENTO

A ideia da construção de um roteiro teatral surgiu de uma proposta de construção artística coletiva que refletissem nossas experiências e atividades desenvolvidas no segundo módulo do Estágio Supervisionado do curso de formação de professores de

ciências e biologia da Universidade Federal de Lavras (UFLA). O trabalho foi desenvolvido pelos professores em formação ingressantes do primeiro período letivo do ano de 2017, que cursaram o segundo módulo do estágio no ano de 2019. Dessa maneira, o roteiro surgiu da experiência de uma atividade avaliativa alternativa, contrapondo as maneiras tradicionais de se avaliar o processo de formação docente, proposta pela professora Marina. Levando em conta a importância da relação entre arte e docência para uma formação docente humanizadora, foi proposta uma construção coletiva de um espetáculo teatral que refletisse os significados e as impressões dos estagiários construídos nas escolas onde desenvolviam suas atividades. Essa construção coletiva teatral foi proposta baseada no perfil e no contexto da turma e seu processo de construção necessitaria da colaboração de todos os integrantes, para que uma peça teatral fosse construída em suas origens, ou seja, construída do zero. Desse modo, o resultado final do trabalho, bem como todos os seus elementos cênicos, está relacionado com as experiências desenvolvidas pelos alunos-estagiários nos espaços da universidade e nas escolas. Para tanto, foi necessário organizar e dividir a pré-produção, produção e pós-produção em etapas, de maneira que os estudos teóricos que construímos nos encontros com a professora Marina balizassem nossas observações nas escolas, para que a subjetividade dos estagiários e os elementos teóricos encontrassem um denominador comum nessas observações.

Foi estabelecido que o processo produtivo passaria por dois grandes momentos. No primeiro grande momento ocorreu a maioria dos estudos teóricos necessários para a construção da atividade, que circundavam temas sobre a construção histórica da escola e a relação da escola com a sociedade. Paralelamente os estagiários estavam neste momento experienciando as escolas, um tempo de observação de sala de aula (ainda nem sonhávamos que em pouco a sala de aula se resumiria num recorte de uma tela) onde acompanhamos não só as práticas pedagógicas do professor(a)-supervisor(a), mas também as dinâmicas sociais que acontecem na sala de aula e na escola. Os alunos foram orientados a escreverem suas percepções em um diário de bordo, essas informações seriam necessárias para a construção do roteiro. O início da construção do roteiro foi considerado o marco de início da etapa produtiva, pois a partir dele, iniciáramos a criação artística dos elementos teatrais presentes na peça numa perspectiva mais prática, e posteriormente, os ensaios.

O ponto inicial da construção do roteiro foi criar um espaço onde os estagiários pudessem socializar as suas vivências nas escolas. Para que isso fosse possível, mais ao

final de nossos encontros que aconteciam semanalmente formávamos uma roda para que pudéssemos colocar as nossas impressões. Essas impressões foram registradas desde o início quando começaram a acontecer por mim, que fiquei encarregado de formar a equipe de roteiristas, e pela professora Marina.

As observações tiveram as suas naturezas das mais variadas possíveis, o que mostrou que cada pessoa, ao adentrar o espaço educacional, constrói as suas próprias visões a partir do contexto e das relações que se formam. Assim, as percepções não se limitaram apenas aos elementos dentro de sala de aula, como também fora delas, mostrando como eles também se constituem importantes espaços formativos. Obtivemos visões que refletiam sobre a conduta dos professores-supervisores, como as práticas docentes, as metodologias de ensino e a formação docente. Algumas outras destacavam sobre as relações que se estabelecem entre professor-aluno, entre aluno-aluno e também as relações entre os alunos e o conhecimento abordado nas aulas. Também destacaram sobre as realidades dos alunos, os diálogos que aconteciam em sala de aula, sobre os espaços extraclasse e como os alunos os enxergam. Sobre a desigualdade, sobre o *bullying*, sobre as amizades entre os alunos, sobre o trabalho da escola nas relações com outros trabalhadores que lhe prestam serviço, sobre a merenda, sobre as limitações de determinados alunos e sobre o espaço da arte e da cultura na escola. Ou seja, havia uma multiplicidade evidente que surgiu das observações dos estagiários sobre a escola, e para isso, precisaríamos nos organizar para conseguir representá-las da melhor maneira possível.

No encontro que antecedeu a formação da equipe de roteiristas usamos todo o nosso tempo para organizar e aglutinar os aspectos considerados mais pertinentes pelos estagiários que estavam registrados nos diários de bordo (Figura 1). Desse modo, a professora junto aos(as) estudantes, registraram as observações no quadro para estabelecer quais eixos sustentariam o enredo do roteiro, de modo que agregassem percepções aproximadas. A partir de todas as impressões que foram colocadas elaboramos a criação de cinco eixos que estruturariam a escrita do roteiro pela equipe de roteiristas, que foi uma das diretorias criadas para a divisão do trabalho.

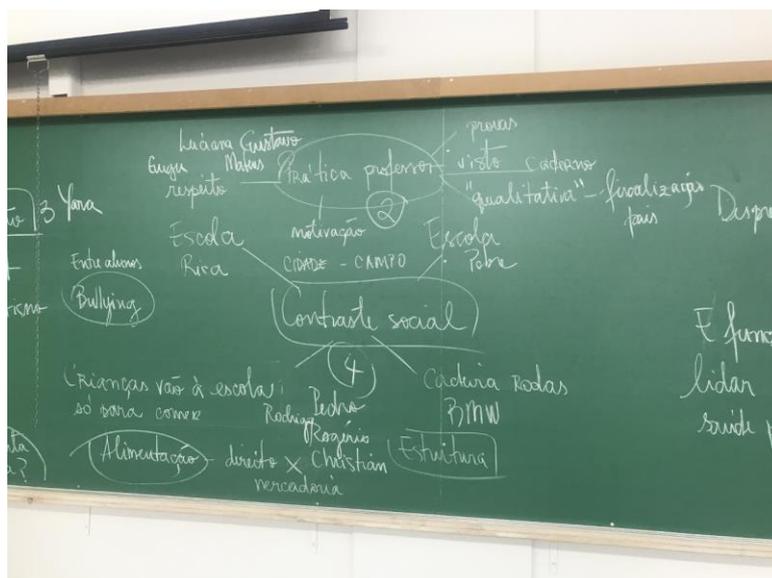


Figura 1 – Organização das percepções dos estagiários em tópicos.

As outras diretorias ficaram responsáveis pela criação e a logística dos outros elementos teatrais como o cenário, figurino, contrarregra e direção. Os eixos estabelecidos foram os seguintes: (1) Equipe multidisciplinar, (2) Práticas pedagógicas, (3) Inclusão social, (4) Desigualdade social e (5) Ciência e religião, como mostra a figura abaixo (Figura 3). Mais adiante na discussão serão apresentadas as justificativas para a criação de cada eixo e de que maneira eles foram representados nas cenas.

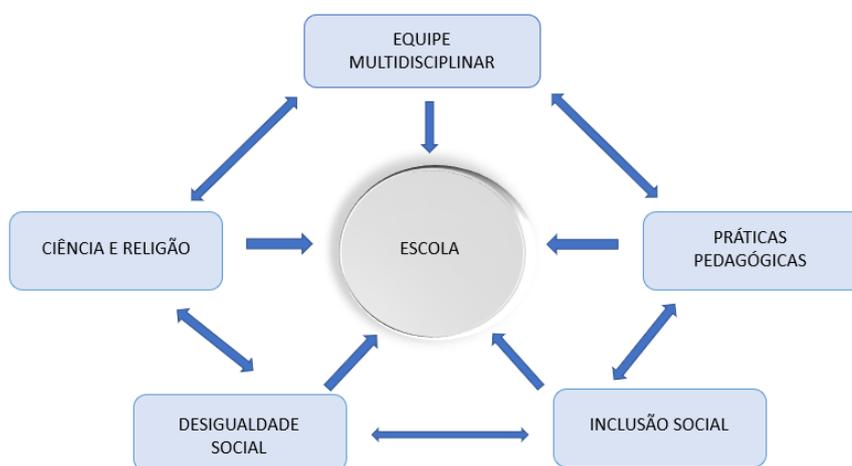


Figura 2. Eixos definidos para a construção do roteiro.

Após a criação dos eixos, dando prosseguimento às etapas seguintes, a proposta foi a de dividir os estagiários em grupos para que criassem histórias a partir de suas constatações pela vivência na escola para serem apresentadas na semana seguinte. Essas

histórias, fundamentadas pelos eixos estabelecidos, necessitariam ter alguma significância social da vivência escolar, e os grupos poderiam exercitar sua liberdade criativa para criar novas personagens e histórias, no entanto poderiam representar algum indivíduo, história ou simples fato real observado na escola, sem devidas identificações. Após a encenação e o compartilhamento dos textos que foram criados registramos todas as histórias e agrupamos os elementos-chave que ficaram evidentes em cada uma delas que foram criados, e assim, nos utilizaríamos dela para dar início ao processo criativo do roteiro da peça “Uma escola sobre dois pés”.

Este processo criativo do roteiro levou cerca de três semanas para ser concluído levando em conta que a equipe de roteirista deveria revisitar as discussões que foram construídas ao longo da primeira parte do trabalho. Após a finalização do roteiro apresentamos sua versão final para os demais estagiários e fizemos a escalação dos atores-estudantes que dariam vida às 14 personagens que compunham a peça. Foi proposto que na semana seguinte realizaríamos uma oficina teatral para todo o grupo de trabalho, que seria elaborado previamente por mim e pela aluna-atriz Gabriela Passos Nogueira com quem tive o prazer de dividir o palco algumas vezes e que agora compartilho um outro tipo de espaço formativo. O objetivo principal da oficina foi o de estreitar os laços entre os indivíduos que participariam desse processo produtivo para que reconhecessem e desenvolvessem suas habilidades colaborativas e de coletividade. Além disso, para introduzi-los ao mundo do teatro, trabalhamos com algumas atividades lúdicas, brincadeiras, dinâmicas e tivemos a oportunidade de desenvolver algumas habilidades teatrais como a improvisação.

Na semana seguinte iniciamos os ensaios da peça com os atores e atrizes escalados para suas devidas personagens. Os ensaios foram realizados em diversos espaços, como a sala de aula de encontro do estágio, o teatro de arena localizado no campus histórico da UFLA, algumas salas do centro de cultura, também instalado no campus histórico da universidade, e no anfiteatro “Ramalhão” do Departamento de Biologia da UFLA, onde nossa peça foi apresentada. Ao início de cada ensaio era desenvolvido um laboratório com os atores e atrizes, a fim de moldarem suas personagens ao longo do caminho. Nos ensaios além do diretor e do elenco, estavam presentes os representantes de cada diretoria criada para articular a criação e a logística dos elementos cênicos. Em aproximadamente um mês concluímos a etapa dos ensaios e em seguida acertamos os detalhes técnicos e de produção para a estreia da peça. O espaço criado para a estreia da peça e apresentação das experiências dos estagiários dos outros módulos foi a I Feira dos Estágios, com o intuito

de socializar as pesquisas e estudos desenvolvidos pelos futuros professores e professoras de ciências e biologia. A peça foi apresentada como ato de abertura da feira dos estágios, e após a apresentação foi feita uma breve avaliação escrita de todos os espectadores analisando a peça na sua própria formação docente, os dados foram guardados para análises futuras. O principal objeto de estudo deste trabalho é o roteiro da peça “Uma escola sobre dois pés”, que foi estruturado pela equipe de roteiristas que ficou responsável por transmitir as percepções de todos os estagiários.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para auxiliar no entendimento dos caminhos que optei por seguir para estudar o processo da escrita de um roteiro teatral na formação de professores, inicialmente abordarei como ficou constituída a estrutura final do roteiro da peça em termos técnicos. Vale lembrar que fora criada uma equipe específica de roteiristas, composta pelos alunos-estagiários: Gabriel Amaral, Luciana Vilela, Mateus Visa, Gabriela Nogueira e Tainã Vidom, supervisionados pela professora Marina, para explorar os eixos pré-estabelecidos pelo grupo de trabalho. Destaco também a essencialidade de nosso grupo de trabalho, em especial a equipe de produção, composta por cerca de 25 pessoas (Figura 2), que sem dúvida alguma contribuiu significativamente para a realização de nosso trabalho.



Figura 2. Elenco e equipe de produção da peça.

A versão finalizada do roteiro da peça “Uma escola sobre dois pés” constou com 13 páginas constituídas pelas cabeças de cena, rubricas e diálogos das personagens. As 14 personagens que fazem parte da história foram representadas ao todo por 12 atores e

atrizes, destes 12 atores e atrizes, 10 deles eram alunos-estagiários e dois deles foram um ator e uma atriz mirim, filhos de uma das atrizes da peça, convidados para participarem especialmente da cena de fechamento do espetáculo. O roteiro na íntegra se encontra no Anexo 1 deste artigo.

A peça se passou por dois momentos distintos, um deles representava o momento histórico de surgimento da escola representado na cena introdutória da peça, e as outras cenas contextualizadas na contemporaneidade. O enredo da peça se baseou no entorno do contato entre as duas personagens protagonistas: Sofia e a Escola.

5.1 Cena 1 – O surgimento da escola

A cena inicial da peça é muito importante pois permite um vislumbre sobre algo que muitas pessoas se perguntam: como e onde a Escola Moderna surgiu? No início da cena abordamos as classes da sociedade feudal, no contexto da Revolução Francesa, cada uma representada por uma personagem. Uma ambientação sonora indica o início do espetáculo, e a primeira personagem a entrar é o clero, representada por uma figura masculina, com vestes clericais. A personagem realiza uma fala onde justifica a posição de sua classe na divisão da sociedade, atribuída por serem os “representantes” de Deus na terra. A personagem possui muitas representações, uma delas é a limitação de ações educativas daquele período, que se restringia apenas aos integrantes da alta sociedade, impedindo que outros indivíduos pertencentes a classes desfavorecidas tivessem acesso à educação, o que caracteriza uma educação elitizada, segundo Cruz e De Moraes Agudo (2018).

A segunda personagem a entrar em cena é a representação humana da nobreza feudal, a personagem trabalha uma fala onde goza de seus privilégios e valores na sociedade, reconhecendo sua relação com o clero e sua superioridade aos camponeses. Importante destacar que alguns integrantes da nobreza faziam parte do alto clero, o que reforça a existência de um forte alicerce entre as instituições da fé e das guerras. “As crianças, provenientes da nobreza eram educadas em seus lares por preceptores contratados para tal fim (SOUZA et. al., 2009, p. 490)”.

Uma terceira personagem adentra a cena, com vestes surradas e uma cesta com alimentos, representando a classe servil. A personagem escolhida para representar a classe servil foi uma jovem camponesa, evidenciando a intensa participação das mulheres na Revolução Francesa, segundo De Freitas Schmidt (2012), que versa em suas falas

sobre como o povo possui dificuldades em entender as justificativas divinas para tanta miséria e exploração, exemplificada na fala abaixo retirada do roteiro:

... eles nos dizem que devemos cumprir nosso papel, ordenado por Deus. E o meu papel é esse: trabalhar, cultivar e repassar grande parte do que o povo produz para eles ~olha para a nobreza com uma expressão confusa~. O nosso povo não aguenta mais ser explorado, a nossa vida e nossos valores não têm sentido nenhum se não for pelas justificativas da igreja (retirado do roteiro).

A fala da camponesa nos leva a um importante fator no surgimento da escola, a participação popular. A classe trabalhadora, também chamada de terceiro estado, representava a maior parte da sociedade francesa e foi essencial para o amadurecimento dos ideais da revolução, fomentados por uma nova classe que emergia naquele contexto e que também apresentava contribuições racionais e iluministas, segundo Lopes (2008). A classe emergente que falamos é uma classe que de certa maneira já existia na sociedade feudal, viviam do comércio e desejavam adquirir feudos, falamos da burguesia. De acordo com Ferla e Andrade (2007), a burguesia passou a representar uma classe de indivíduos que se destacavam nas atividades comerciais urbanas, possuindo domínio não só do capital, como também dos meios produtivos. Esta classe exercia um papel de ligação comercial entre as outras classes, e de certa forma, caracterizara papéis estratégicos na mudança social e econômica que estava prestes a surgir. A representação da burguesia se deu por meio de uma personagem feminina, com movimentos furtivos e vestes anonimadas, que adentra a cena como se estivesse fugindo de algo ou alguém, trazendo consigo em seus braços uma criança simbolizada por um longo tecido branco.



Figura 3. As quatro classes sociais da sociedade feudal.

A personagem entra e observa por um momento as três figuras que entraram anteriormente, e caminha em direção a elas. O clero faz um gesto para que a burguesia se aproxime para ver o rosto da criança, ao aproximar o clero se assusta com a criança e com um rápido movimento faz com que a burguesia se afaste. Em seguida, a burguesia segue para a nobreza na tentativa de encontrar um amparo para a criança e vagarosamente a coloca em seu colo. O representante da nobreza nina a criança por alguns segundos, o bebê começa a chorar e a devolve desesperadamente para a burguesia. A misteriosa mulher vai caminhando para fora de cena quase sem esperanças, quando olha para trás e nota a camponesa a observando apreensiva. A burguesia vai de encontro à camponesa, olha fundo em seus olhos e coloca a criança em seu colo. A camponesa recebe a criança com o maior cuidado, começa a cantarolar e a ninar a criança com uma satisfação estampando sua face. A camponesa deixa de notar que a burguesia não estava mais em cena e começa a procurá-la com os olhos, ao fazer isso percebe que junto à manta da criança possui uma carta grafada com as seguintes palavras:

“Em suas mãos existe a resposta para todas as pessoas que querem entender o mundo, ou quase todas. Em suas mãos existe a representação da sociedade em suas múltiplas faces. Uma sociedade em novos moldes está para surgir. Essa sociedade precisa se encontrar, se identificar e se solidarizar. Essa semente precisa ser plantada, e a escola tem que crescer (retirado do roteiro)”.

Após a leitura da carta a atriz que dá vida à camponesa desenrola o pano branco onde a suposta criança estava, o estende a sua frente e se utiliza de uma ilusão cênica para simbolizar o “nascimento” da escola no momento em que uma atriz entra por trás do pano que molda sua silhueta em posição fetal. A cena descrita representa o entendimento do envolvimento da classe burguesa como participante, com sua força advinda das camadas populares, na reivindicação de uma educação universal, laica, gratuita e obrigatória, deixando de ser “privilegio” para se tornar um “direito”, de acordo com Cruz e De Moraes Agudo (2018). A experiência cênica deste início do espetáculo pode ter entendimentos diversos sobre de que maneira o surgimento da escola se articulou com as iniciativas da classe emergente, permitindo com que cada espectador mobilizasse suas subjetividades no entendimento desta relação. No entanto, uma preocupação que surgira no momento da escrita do roteiro foi uma visão de “impunidade” da burguesia na nova concepção de mundo e de novos meios de produção, transmitidos por meio da escola, considerando todas controvérsias que surgem no desenrolar da Revolução Francesa, revelando os interesses burgueses na difusão de seus próprios ideais, ideais de uma classe tornados

ideais universais. Cruz e De Moraes Agudo (2018) ainda consideram que a Revolução Francesa pode ser considerada, na verdade como uma Revolução Burguesa:

(...) Burguesa, porque foi liderada pela burguesia, apesar de esta ser bastante heterogênea e apresentar atuações diversas, e democrática no sentido de que contou com o apoio das camadas populares, inclusive a grande população rural, procurando uma conciliação, que então se mostrou muito mais favorável aos interesses burgueses que aos camponeses (CRUZ; DE MORAES AGUDO, 2018, p. 82).

No início da Revolução Francesa, e burguesa, reivindicava a superação do feudalismo pelo capitalismo trazendo uma nova concepção de propriedade. Uma propriedade livre, individual, total, permitindo seu uso (e abuso), tendo como limite apenas a propriedade alheia, é a concepção burguesa da propriedade (LOPES, 2008, p. 82). O indivíduo que vivia essa transformação em vários âmbitos precisava ser educado para se adaptar ao novo modo de produção capitalista e também uma nova moral burguesa, como afirmam Souza, Ferreira e Barros (2009). Ao analisar os elementos cênicos presentes nesta representação destaco as características ladinas desenvolvidas pela atriz para a personagem burguesia, sobressaindo uma determinada urgência de semear suas estratégias na tentativa de tomar o controle dos processos produtivos. Isso mostra como a burguesia se apropriou da ideia de escola pública no intuito de moldá-la em um instrumento de disseminação de sua concepção de mundo dos princípios burgueses (CRUZ; DE MORAES AGUDO, 2018).

5.2 Cena 2 – A nova escola

A segunda cena do espetáculo já não representa mais o contexto histórico de surgimento da escola. O contexto desta cena é o dos dias atuais, de uma escola que perpassou inúmeras transformações ao longo de centenas de anos marcados de luta e de história. É a cena de entrada de Sofia, personagem também protagonista, atuada pela atriz Tainã Vidom. Sofia é uma criança de 11 anos de idade muito esperta, curiosa e solidária, que cresceu em uma família que sempre teve boas condições financeiras, o que permitiu seus pais considerarem a colocar em uma escola particular. No entanto, no tempo que a história se desenrola, a família de Sofia passa por um momento de dificuldades financeiras pelo motivo de seu pai, também personagem da peça, ter perdido seu emprego. Sofia entra em cena quase que “carregada” de mãos dadas com seu pai, muito apressado e falando histericamente ao telefone. Este fato leva à primeira cena do segundo momento da peça, onde o pai de Sofia a deixa na porta de sua nova escola, uma escola pública. A

personagem Escola, atuada pela atriz Esther Vaz Saldanha, fora representada em uma forma humana, com vestes brancas e simples.



Figura 4. Sofia e a Escola.

As duas personagens dialogam por umas falas e Sofia se mostra insegura perante uma escola diferente em muitos aspectos das que ela já estava habituada. A Escola a tranquiliza, reconhece muitas diferenças entre escolas privadas e públicas, mas assegura à Sofia de que ela viveria momentos únicos e importantes, representada pela seguinte fala:

“Olha, realmente parece uma escola bem legal e interessante. Mas aqui você vai vivenciar coisas que jamais viu e que vão mudar você pra sempre (retirado do roteiro).”

A fala da personagem nos permite pensar em como a vivência escolar é muito importante para os indivíduos e para a sociedade, o que leva Bueno (2001) a reconhecer em como ela se constitui um importante espaço social e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos. Não só a identidade, mas também o amadurecimento do reconhecimento do “outro” na sociedade, permitindo o contato entre as diversidades presentes nos indivíduos. A escola, de acordo com Assis (2011):

deve proporcionar a «cultura do outro» como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças», a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo (ASSIS, 2011, p. 112).

Este reconhecimento do outro permite o contato com uma pluralidade de ideias necessárias ao exercício da cidadania e na formação de concepções críticas de mundo.

Canivez (1998) afirma que a escola, de fato, institui a cidadania ao reunir uma comunidade mais ampla pela obrigação de viver em comum, por meio da coabitação de indivíduos diferentes sob uma mesma regra. A escola então aposta em contribuições não apenas relacionadas ao saber científico, mas também com a cultura, se fazendo um “fator importante, pois é através dela que conhecemos a história, a cultura e a ideologia de um país, lugar, grupo ou sociedade (DA SILVA; FERREIRA, 2014, p. 8)”.

A situação destacada nesta segunda cena possui relação, também, com as diferentes realidades percebidas, e refletidas, por estagiários que frequentaram escolas públicas e privadas, o que também motivou a estruturação de nosso 4º eixo, da desigualdade social, percebida no âmbito educacional comparando os diferentes contextos. As falas dos estagiários relatavam suas observações, nos espaços públicos e particulares que estiveram, referentes à estrutura física da escola, as práticas docentes, a liberdade dos alunos e dos professores, a alimentação escolar, os espaços complementares das escolas, os diálogos dos alunos que apresentavam seus cotidianos, as questões de inclusão e várias outras. Os elementos que foram apresentados e que fomentaram as discussões que conjecturaram a criação deste eixo colocam em questão as desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes e a hierarquização das ofertas escolares, muito bem refletida por Ayed (2012) em seu trabalho que reflete as desigualdades escolares. Pesquisas que refletem as diferenças na eficiência entre o ensino público e privado no Brasil apontam que características pessoais individuais, a qualidade e a eficiência do estabelecimento de ensino e o panorama familiar influenciam diretamente o rendimento escolar dos estudantes, de acordo com Sampaio e Guimarães (2009). “O estabelecimento de ensino, a qualidade dos professores, a disponibilidade de laboratórios de qualidade, a organização e o nível dos demais alunos têm influência no desempenho dos estudantes (SAMPAIO, 2009, p. 49)”.

No Brasil, o acesso à educação pública e de qualidade é um direito básico da população e por isso é eminente que vigore uma constante valorização da escola pública pois contribui, e muito, para a redução das desigualdades sociais e econômicas presentes na sociedade. No entanto, Sampaio (2009) reconhece a necessidade de uma melhoria no ensino público para que contribua efetivamente para a redução das disparidades de oportunidade de ensino. Silva e Hasenbalg (2000), observando os indicadores sociais, acreditam que o país não oferece as mesmas oportunidades educacionais para todos os estratos sociais da população, e que a diferença educacional entre ricos e pobres, brancos e negros é bastante expressiva. Além de que é notável “a ausência de políticas públicas

efetivas de combate às desigualdades sociais principalmente dos grupos historicamente excluídos do sistema de ensino (DE ALMEIDA ARAÚJO, 2014, p. 134)”. Considerando que vivemos em uma sociedade de classes marcada por suas contradições e diferentes interesses, evidencia-se uma marginalização presente no contexto escolar, do processo educativo em si e da comunidade. As disparidades evidenciadas tem relação com as condições educacionais em uma sociedade capitalista embasada na dominação e exploração, imprimindo conseqüentemente um processo educativo segregador, e marginalizador, de acordo com Saviani (1984). Por meio das discussões suscitadas ficou evidente, na maioria das escolas a fragilidade das políticas públicas do Estado que visam à melhoria da qualidade de ensino das escolas e na formação de professores, transparecendo a precarização do fazer educacional gerando um ensino desigual entre escolas públicas e privadas. A formação inicial e continuada de professores vive uma triste realidade na atualidade e reflete o descaso que os governantes tem pela educação, impedindo a continuidade dos processos formativos pelo corte de bolsas e pelos ínfimos orçamentos que tem sido destinado para este campo.

Tais informações nos convidam a refletir sobre a eficiência dos investimentos estatais no ensino público brasileiro em nível nacional, sobre as diferenças de oportunidades existentes entre as classes sociais, sobre a formação inicial dos professores que estão nas escolas, e também dos novos professores que estão sendo formados atualmente.

5.3 Cena 3 – Religião e ciência

Um toque sonoro simulando o “sinal” da escola serve como transição para a terceira cena, que se inicia com Sofia indo para sua primeira aula na escola, um pouco confusa pelo contato extraordinário que teve com sua nova amiga. Sofia entra na sala de aula um pouco tímida, para por um segundo na soleira da porta, e observa uma carteira vaga em um dos primeiros lugares. Ao caminhar para o lugar que escolheu, Sofia nota que um dos alunos (Leonardo) está sendo importunado repetidamente por uma outra aluna (Daniela), que a observa dos pés à cabeça quando se assenta. Sofia nota que o garoto está muito incomodado com as provocações de Daniela, que joga seus materiais no chão, tagarela em seu ouvido e faz gestos e feições provocativas. Este fato representado na cena é algo que repetidamente fora percebido e colocado pelos estagiários em nossos encontros que antecederam a criação do roteiro. O que contribuiu para a estruturação do nosso primeiro eixo, o da equipe multidisciplinar, que reflete sobre as organizações a

necessidade da presença de diferentes profissionais e até mesmo instituições sociais, a partir de políticas públicas. Estas intervenções devem estar presentes nas escolas para tratar de assuntos como o *bullying*, por exemplo. Discutiremos mais profundamente o eixo da equipe multidisciplinar no próximo tópico, onde o tema esteve presente de maneira mais expressiva.

O principal tema abordado na terceira cena é um assunto proposto pela professora de ciências da escola, que entra na sala logo que Sofia se assenta. A professora pede para que Sofia se apresente e em seguida propõe uma aula diferente. Essa aula seria uma reflexão sobre os embates, e as relações existentes entre ciências e religião, comumente interpretadas como antagônicas na sociedade, e na escola. A cena tem por objetivo promover a reflexão dos desafios desta abordagem em sala de aula, uma vez que frequentemente faz parte da demanda dos alunos.

Barbour (2004) propõe uma classificação quanto as diferentes maneiras de entendimento que as pessoas têm da relação dos campos da Ciência e da religião: o do conflito, da independência, do diálogo e o da integração, abordados também como modelos mentais. Esses modelos, embora alguns sejam mais expressivos que outros, não devem ser entendidos como infalíveis ou ilimitados, pois cada pessoa formula e reformula seu modelo de pensamento ao longo da vida (Barbour, 2004). Azevedo e Carvalho (2017) ao realizar um levantamento das teses e dissertações nacionais dentro desta perspectiva, afirmam que as discussões de aspectos culturais e religiosos em aulas de Ciências podem ser produtivas, e que o modelo mais presente na concepção das pessoas é o da independência, onde ciência e religião podem coexistir mantendo uma distância segura uma da outra, tratando de diferentes aspectos da realidade.

Ao analisar os elementos textuais de nossa terceira cena, percebemos a forte presença do modelo mental conflituoso da relação entre Ciência e Religião, dentro dos quatro tipos diferentes de abordagens propostas por Barbour (2004). A representação deste tipo de modelo mental se deu por ser considerado o mais desafiador dentro das salas de aula pelos estagiários. A representatividade dos elementos texto-cenocentristas da peça se inicia quando a professora questiona aos alunos se eles fazem ideia do porquê da existência deste conflito. Sofia se dispõe a responder de prontidão, o que incomoda Daniela um pouco. Sofia apresenta uma fala onde reconhece que ciência e religião são coisas distintas e que buscam atribuir sentido para as coisas, o que leva a professora a retomar alguns conceitos que se relacionam com a fala de Sofia. Em seguida a professora chama a atenção de Daniela para o diálogo, que continua a importunar Leonardo para

demonstrar uma certa insatisfação com a conversa. Segue abaixo um fragmento do roteiro, que ilustra sobre o conflito das ideias:

Professora: E o que vocês acham destas ideias? Vocês acham que elas dão conta de explicar todas as coisas?

Sofia e Daniela (ao mesmo tempo): Sim/Não.

Professora: Sofia?

Sofia: É, na verdade quase todas as coisas. E eu acredito que a ciência é a forma mais concreta de nos fazer entender.

Daniela: Ah, eu acho que isso é besteira.

Professora: O que é besteira Daniela?

Daniela: Todas essas explicações científicas que tentam negar a presença de Deus, e tirar dele toda a importância de as coisas serem exatamente do jeito que são.

Sofia: Mas, olha. Essas duas concepções não precisam ser inimigas. Se você parar para pensar, uma precisa da outra para... ~é interrompida por Daniela~.

Daniela: Eu continuo não concordando. E meus pais já me alertaram a desconfiar de tudo que se ouve aqui na escola, e agora eu entendo o porquê (retirado do roteiro).

Nesta cena, além dos alunos e da professora, estão presentes no segundo plano a Escola e o clero (personagem da cena introdutória) que entra sorrateiramente em cena no decorrer da última fala de Daniela. A professora fica desconcertada com a discussão, expressa uma determinada insegurança e articula uma fala para tentar confortar Daniela:

Professora: *~a professora fica desconcertada por um momento, mas logo se recompõe e torna a falar~* Bom Sofia, eu estaria sendo injusta se discordasse da Daniela e apenas concordasse com você (retirado do roteiro).

O clero vai até a personagem Escola e coloca uma venda em seus olhos, num gesto frio e simbólico. Esta marcação cênica representa um forte simbolismo histórico da presença da religião, majoritariamente cristã, na escola e na comunidade escolar. Do Carmo Lima (2014) identifica que a religião não se faz presente nas escolas públicas apenas por intermédio do Ensino Religioso, mas também pela ocupação do espaço escolar por artefatos religiosos. Os estagiários ainda apontaram perceber fortes elementos religiosos particularistas e discriminatórios na prática e no comportamento de alguns professores e professoras. Estes elementos sugerem uma determinada resistência no

ensino da perspectiva científica, tudo isso em um contexto de uma sociedade que ainda frequentemente baseia sua leitura de mundo nos princípios e dogmas religiosos. Estes pontos observados ferem diretamente a laicidade do ensino, assegurada por lei, caracterizando um ensino permeado por uma violência simbólica que, de acordo com Bourdieu (2007), impõe significações como legítimas, dissimulando as relações de força que lhe subjazem. Em complemento, Do Carmo Silva (2014) entende que essa violência simbólica religiosa é uma forma invisível de reprodução de crenças e preconceitos apresentados como legítimos pelos dominantes e igualmente percebidos pelos dominados.

O sinal toca logo após a última fala da professora indicando o final da aula para os alunos e Sofia espera que todos eles saiam para ir até a Escola desvendar seus olhos. As duas personagens trabalham um diálogo onde Sofia questiona o porquê de isso acontecer, e reflete junto à Escola sobre como as marcas da religião na sociedade fazem com que as pessoas entendam as ideias trazidas pela ciência como enfraquecedoras da religião e da importância de Deus para o mundo. Sofia fica chateada com a maneira que a professora se comportou diante o atrito entre as duas alunas, que evitou promover um diálogo que poderia proporcionar um entendimento para ambas. A Escola então fala para Sofia que não é justo culpar unicamente a professora pelo ato, mas que muitas outras coisas estão relacionadas, como por exemplo a formação desses professores e professoras, exemplificada na fala abaixo:

Escola: Você não deve culpar ela, Sofia. Não completamente. O problema está na formação desses professores.

Azevêdo (2013) acredita que exista uma confluência entre Ciência e Religião (em especial a religião cristã) e que atualmente se constitui uma área de produção do conhecimento, na busca por um enfrentamento aos desafios propostos tanto pela ciência, quanto pela teologia. Sabemos que existem inúmeros desafios na formação dos professores de ciências, e um deles é a ausência de iniciativas voltadas à docência que promovem a abordagem destes conflitos, o que contribui para que os professores tenham dificuldade ao dinamizar a perspectiva científica, junto aos seus pressupostos e métodos, com a personalidade dos diferentes indivíduos em uma sala de aula. No entanto, este não é a única dificuldade que os professores apresentam. As condições de trabalho dos professores e professoras são exaustivas e frágeis, transparecendo uma instabilidade que estes profissionais possuem em buscar novas fontes de conhecimento. Os professores

muitas vezes dão conta dos problemas familiares que os alunos apresentam, atribuindo mais uma outra função aos professores, dentre várias outras. Essa e outras questões minam as possibilidades formativas que estes professores poderiam vivenciar, transparecendo as contradições de um fazer educacional engessado.

Paulo Freire (1987) argumenta que a identidade cultural do aluno é constituída pelas vivências cotidianas, evidenciando a importância do meio em que ele vive na emolduração de suas visões de mundo. É necessário então que os alunos sejam considerados em seus conhecimentos prévios desenvolvidos nos âmbitos familiares e pessoais, uma vez que nossas crianças e jovens na escola se fazem indivíduos em formação. De encontro a isto, a criação do perfil e das falas de Daniela sugere que perceber a relação Ciência-Religião unicamente como conflituosa atribui a cada uma destas partes feições adversárias, colocando a fé e o método científico em posições inimigas tornando quase que como uma obrigação pessoas acreditarem exclusivamente no criacionismo ou na evolução, por exemplo. Assim, pensando a intervenção dos professores e professoras nestes momentos, a expectativa é a de que se possa, a partir da formação para a docência, contribuir para a constituição de um intérprete que se posicione na intersecção dos campos e que seja capaz de promover o diálogo entre os conhecimentos (DOS SANTOS et. al., 2020). A ideia desenvolvida é ilustrada por meio da fala abaixo:

Escola: Eles serem formados nessa perspectiva é muito importante. Pois isso motiva a reflexão sobre as dificuldades que os professores vivem diariamente, vendo a necessidade de aprimorar os argumentos para a perspectiva científica, e mesmo assim respeitando a cultura pessoal de cada aluno (retirado do roteiro).

Conforme aponta Henrique e Silva (2011), esta relação é importante para a formação de professores, não apenas com o objetivo de promover diálogo entre crenças de professores e alunos, mas para promover um maior entendimento da visão de mundo científica, suas diferenças e semelhanças em relação a outros tipos de visão de mundo e novas possibilidades de reflexão sobre a natureza da Ciência. Destaca-se então uma possibilidade de um diálogo positivo entre a religiosidade dos alunos e a perspectiva que os professores são formados evidenciando a importância da seriedade ao tratarmos estas questões, enquanto reconhece que outras pessoas podem ter outras visões.

5.4 Cena 4 – A escola une pessoas

Algo que surgiu de maneira expressiva nos relatos dos estagiários também foram observações gerais sobre a relação que os alunos tinham uns com os outros. A dinâmica das relações dentro da comunidade escolar é muito ampla e diversa, resultando em uma rede de complexas relações que envolvem não só professores e alunos, mas toda a comunidade escolar dentro e fora da escola. A interação entre os alunos faz parte da proposta social que a escola tem a oferecer, no entanto os olhares dos estagiários recaíram fortemente para algumas interações, e até mesmo relações de certa forma agressivas.

Na cena, logo após Sofia e Escola finalizarem sua conversa sobre a importância de uma formação crítica dos professores, um aluno entra na sala de aula chorando, senta no fundo da sala e nem percebe a presença de Sofia no recinto. Este aluno é Leonardo, o garoto que estava sendo provocado por Daniela o tempo todo. A Escola encoraja Sofia a ir até Leonardo ouvi-lo para entender o que estava se passando, no entanto Sofia reluta por um momento sem saber se deveria confortá-lo ou não. Num gesto de coragem Sofia vai até Leonardo e pergunta se está tudo bem, no entanto, Leonardo não a recebe bem por normalmente ser tratado de maneira hostil na maior parte do tempo.

Leonardo: O que você quer de mim? Diz logo. Você deve ser igual aos outros, vai embora daqui!

Sofia se assusta com a resposta do menino, mas entende sua frustração com as pessoas e abre seu coração para que Leonardo a ouça:

Sofia: Olha, eu sei que você não me conhece, e que eu posso estar sendo um pouco intrometida agora, mas... eu quero que você saiba que vai ficar tudo bem (retirado do roteiro).

Neste momento Sofia conquista Leonardo por sua simpatia, que agora consegue olhar em seus olhos e ouvir o que ela tem a dizer. Em seguida, Sofia percebe um machucado no braço de Leonardo que disfarça sua frustração, e mente dizendo que se machucou “por estar distraído”. Sofia tira uma fita da cor verde de seu cabelo e a amarra no machucado de Leonardo num gesto de carinho. A conjunção dos elementos visuais e literários desta cena direcionam para a temática do *bullying*, que se faz muito presente nas escolas, sendo muitas vezes negligenciado omitindo a real urgência ao problematizar o tema. Lopes Neto (2005) reconhece que o *bullying* é uma forma de afirmação que envolve relações interpessoais de poder que se materializam na agressão, seja ela psicológica ou física. O *bullying* diz respeito a todas as atitudes agressivas intencionais e

repetidas que ocorrem sem uma motivação evidente, praticadas por um ou mais estudante contra outro(s) causando dor e angústia.

A violência é um problema que existe em todas as sociedades, e por consequência, também é vista no espaço escolar, caracterizando a violência escolar. Para Ristum (2010), o *bullying* envolve dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimento de impotência, raiva e medo, por outro. Além de que as vias são as mais diversas como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras. Smith (2002) evidencia que tais comportamentos agressivos são usualmente voltados para grupos com características físicas, socioeconômicas, etnia e orientação sexual específicas: obesos, negros, estrangeiros, homossexuais, filhos de homossexuais, os de baixa estatura, entre outros. Essa relação desigual de poder tem consequências negativas imediatas e tardias para todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores. A autora destaca que muitos dos impactos dessa violência são imediatos, já outros em médio e longo prazos. De maneira geral os envolvidos possuem um rendimento escolar comprometido, as vítimas tendem ao isolamento, apresentam baixa autoestima e se recusam a ir à escola, enquanto nos agressores observa-se a supervalorização da violência como forma de obtenção de poder, de acordo com Fante (2005). Em casos mais extremos o *bullying* se relaciona diretamente com casos de depressão, e até suicídio.

Muito se discute sobre a quem compete a mediação das interações entre os alunos para evitar que tais perturbações estejam presentes no contexto da escola. Pesquisas sugerem que a culpabilidade recai fortemente para o professor, sendo que é o profissional que possui um contato mais direto com os alunos. Portanto, como afirmam Da Silva e Ferreira (2014), a função do professor não se limita apenas a questão do ensino e aprendizagem, comumente atendendo a demandas diversas, exercendo tarefas de enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais e outras funções que não lhes cabem, os sobrecarregando com o acúmulo de funções adjacentes. Tal percepção conquistou importantes espaços de discussão sobre a necessidade da presença de uma equipe educacional especializada que trabalhe estas questões de maneira correta. Falo diretamente aqui de um de nossos eixos, o da equipe multidisciplinar, bastante problematizada pelos estagiários principalmente por sua ausência, ou funcionamento insatisfatório. O Projeto de Lei (PL) N.º 3688/2000 assegura a introdução de assistente social e psicólogo(a) no quadro de profissionais da educação em cada escola, formando as equipes multidisciplinares nas escolas de Educação Básica. Espera-se que essa equipe

atue juntamente com pedagogos(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as) da escola, englobando iniciativas como o auxílio psicopedagógico, projetos socioculturais, atividades extraclasse e dentre outros serviços que visam proporcionar espaço para debates, estratégias e ações pedagógicas que promovem a construção de uma educação de qualidade e que reconhece, valoriza e respeita a diversidade étnico-racial. A comunidade escolar sendo motivada neste sentido contribui bastante para, segundo Zequinão (2016):

... o fortalecimento das relações entre a escola e os alunos, e um maior preparo dos professores e funcionários para combater todos os tipos de agressão são extremamente necessários para tentar minimizar os efeitos dos fatores de risco aos quais essas crianças estão expostas e, conseqüentemente, a violência na escola (ZEQUINÃO, 2016, p. 194).

Estes projetos visam a superação da exclusão para a transformação consciente da escola e da sociedade em que está inserida, no entanto, o Conselho Federal de Psicologia (2016) em uma de suas publicações considera que o projeto ainda encontra muitas dificuldades, principalmente as de ordem técnica, econômica e política, dificultando consideravelmente que se atinja no Brasil uma educação de totalidade. A questão do *bullying* muitas vezes transita livremente entre os alunos independentemente de idade, gênero e etnia. Parte desta persistência relaciona-se à ausência de profissionais capacitados para enfrentarem intencionalmente a problemática, uma vez que “a violência pode ser evitada, seu impacto minimizado e os fatores que contribuem para respostas violentas mudados (LOPES NETO, 2005, p. 164)”. É urgente que pensemos a violência na sociedade, e principalmente de que maneira ela é tratada nas escolas, que é a principal responsável pela socialização das crianças e jovens. Antunes (2008) defende que as práticas de violência nas escolas necessitam ser compreendidas por meio da análise social, das formas de organização e das forças objetivas existentes na sociedade que se materializam e se calcificam nos alunos, e que a educação, sem dúvida, é um caminho para a reflexão sobre as origens da violência, fazendo necessário pensar sobre os momentos repressivos da cultura que instauram o princípio da competição e da exploração.

5.5 Cena 5 – Inclusão (?)

Observa-se no Brasil, ao longo dos últimos anos, tentativas e alguns determinados avanços na perspectiva de uma educação cada vez mais acessível e inclusiva. Nossa quinta cena se baseou em expressar nossas reflexões, dentro e fora das salas de aula, sobre

o envolvimento das escolas no cumprimento das exigências de uma educação que equipara as condições de ensino e aprendizagem para todos os alunos. As questões de inclusão e de acessibilidade percebidas nas escolas foram bastante diversas, e estavam relacionadas de maneira geral com a estrutura física e, principalmente, pedagógica nas escolas. No entanto, a equipe de roteiristas optou por representar cenicamente a questão de inclusão mais frequentemente percebida e problematizada nos estágios, a educação dos surdos. Quando se pensa a educação dos surdos no Brasil, o que surge expressivamente é a reflexão sobre a exclusão do sujeito surdo, no âmbito educacional, mesmo existindo políticas de inclusão (STROBEL, 2009).

Inúmeros documentos nos mostram que as reivindicações da comunidade surda ao longo do tempo foram demarcadas por muita luta e persistência. Strobel (2009) reconhece que ao longo do tempo moldaram-se representações dos sujeitos surdos em diferentes perspectivas. De um lado temos a perspectiva do historicismo, ainda muito presente nos dias atuais, que narra os surdos como deficientes e patológicos, além de defender uma educação de caráter clínico-terapêutico, e de reabilitação, e ainda que a língua de sinais é prejudicial aos surdos. De um outro lado a autora apresenta uma outra perspectiva, desta vez humanizadora, que reconhece as identidades surdas enquanto múltiplas e multifacetadas, defende uma educação inclusiva de surdos que respeita a diferença cultural, e que reconhece a língua de sinais enquanto manifestação da diferença linguística-cultural relativa aos surdos. O historicismo ainda muito presente na concepção atual das pessoas reforça estereótipos atribuídos aos surdos, surdas e deficientes auditivos, fazendo-os enxergar como incapazes e falhos.

Em meio tanta falta de reconhecimento, Mori (2015) destaca que mesmo sendo vistos como pessoas de segunda classe, discriminados e segregados, as pessoas surdas sobreviveram com sua língua, cultura e identidade, provando sua competência e capacidade de decidir a melhor forma de educação que lhes deve ser oferecida.

Nossa representação cênica sobre a educação inclusiva se inicia com Sofia e a Escola ainda em cena avistando um jovem adentrando a sala. Sofia pergunta sobre o menino para a Escola, que afirma não o conhecer e que poderia se tratar de um outro aluno novo. A Escola então começa a chamar pelo menino, que não percebe. Insiste em chama-lo cada vez mais alto, saltando e acenando, sem entender o porquê de o menino não atender seu chamado. O menino percebe a presença das duas pelos movimentos, se aproxima delas e começa a se comunicar em Libras (Língua Brasileira de Sinais). A Escola então percebe que se trata de um aluno surdo e explica para Sofia o motivo de ele

não ouvir o chamado das duas. Entusiasmado, o menino tenta se comunicar com as duas, que passam um longo tempo tentando entender o que o garoto estava dizendo. Sofia e a Escola percebem então a incapacidade de compreenderem a língua que o menino se utiliza, e recorrem à plateia questionando se alguém era intérprete de Libras. Uma pessoa da plateia, integrante da produção da peça, afirma conhecer uma pessoa que poderia se comunicar com o menino e sai de cena à procura da pessoa, no entanto, volta após alguns segundos e afirma que não encontrou o intérprete. A Escola rapidamente transparece uma frustração em não conseguir fazer o menino ser compreendido, pela falta de condições educacionais específicas que deveriam estar presentes na escola. Sofia e a Escola sussurram por alguns segundos, e uma delas sugere a ideia de dar ao menino algumas folhas e lápis de colorir para que ele se distraia. O menino então, pega os materiais de prontidão, senta ao chão para fazer um desenho enquanto Sofia e Escola desenvolvem um diálogo em segundo plano. O menino olha para as duas, olha para seu desenho, transparece uma evidente tristeza e sai de cena cabisbaixo, fazendo com que as duas nem percebessem sua saída.

A cena retrata a realidade de muitas escolas brasileiras. Por mais que os profissionais da educação tenham se preocupado em atender às condições especiais educacionais destes alunos, existem ainda muitos desafios dentro e, principalmente, fora da escola que dificultam o avanço para uma educação inclusiva mais democrática. “As características da sociedade atual criam barreiras entre o mundo dos ouvintes e o mundo dos surdos. Mesmo com as leis que deixam claros os direitos do surdo, os preconceitos ainda são fortes na sociedade (CASSIANO, 2017, p. 3)”.

Os decretos e as leis estabelecidas para a transformação desta realidade nas escolas são comumente desconsiderados, e negligenciados, pelos investimentos estatais, impedindo com que a escola articule em seus espaços estratégias desenvolvidas por profissionais capazes de intervir de maneira adequada. Reis (2013) defende que ao se pensar a inclusão do aluno surdo em sala de aula regular, é necessário que se considere a qualidade do ensino que permeia este espaço, oferecendo condições efetivas de permanência e aproveitamento deste aluno. “É um direito da criança surda se matricular em uma escola comum, com a garantia de meios e recursos que supram os seus impedimentos à aprendizagem e ao seu desenvolvimento (CASSIANO, 2017, p. 2)”.

De acordo com Felipe (2006, p. 45), a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208, bem como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, nos artigos 4^a, 58, 59 e 60, garantem às pessoas surdas o direito de igualdade de oportunidade no processo

educacional. Não apenas o direito de igualdade de oportunidades, mas também o direito de poderem se comunicar pelos melhores meios oriundos de suas características históricas e de identidade. Nessa perspectiva, a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 é uma das grandes aliadas da educação para surdos no Brasil, pois é ela que reconhece a Libras enquanto um meio legal de comunicação e de expressão. A referente lei é regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que também defende a importância de profissionais tradutores/intérpretes na sala de aula para alunos surdos inclusos. Reconhecendo que são estes profissionais que possibilitam a acessibilidade do aluno usuário de Libras, além de atuarem como intermediários entre o professor e os demais colegas ouvintes da escola. O Decreto ainda estabelece algumas determinações nos cursos superiores de formação de professores da Educação Básica, como por exemplo a inserção da Libras como disciplina obrigatória em todos os cursos de formação de professores de ensino superior, bem como no curso de fonoaudiologia.

É importante também analisar a formação inicial e continuada dos professores em um panorama mais atual. Alves (2010) entende que é possível que se atinja um processo formativo orientado de maneira multicultural, que valoriza a pluralidade cultural dos alunos e reflete sobre as desigualdades, os estereótipos e preconceitos socialmente produzidos. No entanto, Muttão (2018) ao analisar pesquisas evidencia que os aspectos culturais têm tido pouquíssima importância nos cursos de formação de professores atualmente. O que se observa na estrutura curricular dos cursos de licenciatura é uma breve apresentação da Libras aos licenciandos e uma “discussão que se volta para sua importância para o desenvolvimento e a aquisição da linguagem de alunos surdos incluídos nas salas de ensino regular (MACEDO, 2010, p. 100)”, suprimindo o aspecto pedagógico propriamente dito. Menezes (2008) destaca que é importante não se ater apenas a língua utilizada por eles, mas sim promover reflexões sobre o conceito de inclusão, da diversidade da comunidade surda e das dificuldades e facilidades inerentes aos processos escolares. Dessa maneira, o que se espera na formação destes novos professores é que eles sejam capazes de compreender as diferentes possibilidades e significâncias sociais da escola no desenvolvimento destes indivíduos. A escola é um espaço privilegiado para trocas, encontro com semelhantes, aprendizado e construção da identidade e das diferentes realidades do(a) indivíduo surdo(a) (LOPES, 2010). E que reconheça também a importância da inclusão dos indivíduos dessa comunidade nas escolas regulares, que dialogue sobre a importância de o indivíduo surdo reconhecer e abraçar sua identidade ao passo que combata a submissão dos surdos aos ouvintes.

Espera-se, com a efetiva formação desses docentes, que se garanta não apenas o acesso a estes alunos no sistema, mas também sua permanência.

5.6 Cenas 6 e 7 – O Estado e a culpabilidade escolar

As duas últimas cenas do espetáculo versam sobre a relação do Estado e os investimentos nas escolas públicas brasileiras. Estudar essa relação se faz muito importante pois envolvem questões sobre a visão que as pessoas possuem da culpabilidade escolar com os problemas da sociedade, uma ideia bastante controversa que atribui unicamente à escola uma responsabilidade que é coletiva.

O início da 6ª cena da peça é marcado pela entrada de uma personagem representando o poder do Estado, atuada pela pessoa que escreve o presente trabalho. Os elementos visuais que selecionamos para representar esta personagem foi baseada numa crítica direta à desigualdade social no Brasil, o figurino da personagem foi construído para representar uma pessoa com alto poder aquisitivo. Seu figurino foi composto de um terno preto com notas de dinheiro pregadas no tecido, uma gravata dourada e uma maleta de couro. A personagem foi construída em cima de uma persona com feições ativas, um deslocamento rápido e com uma fala amedrontadora.

Logo que o Estado entra em cena a Escola inicia um processo de enfraquecimento aos poucos, desencadeada pela simples presença do Estado. Sofia inicialmente fica assustada com a entrada repentina do Estado, que se apresenta como um “inspetor” das escolas, e se aproxima de Sofia forçando um carisma na tentativa de conquistar a menina. O Estado faz inúmeros questionamentos para a Escola em relação às reformas físicas que deveriam ter sido feitas, sobre a qualidade da refeição escolar e vários outros elementos com o objetivo de deturpar a visão da Escola para Sofia, além de a acusar de estar sendo corrompida. Em meio aos questionamentos, o Estado faz um jogo mental com Sofia, que acaba sendo “enfeitiçada” pelas palavras ditas, e observa a Escola sendo desmoralizada e, além de arremessarem objetos, a plateia a agride com vaias e palavras ofensivas ditas por alguns integrantes da produção. Sofia sai de cena com o Estado, enquanto a Escola fica ao chão enfraquecida.

No tópico 5.1 narramos os elementos texto-cenocentristas articulados com as contribuições teóricas de entendimento do surgimento da escola no contexto da Revolução Francesa. Esse vislumbre histórico inicial, foi pensado estrategicamente para que pudéssemos contextualizar alguns significados nas cenas de fechamento da peça. Ao associá-las permitimos notar que, desde então, ao longo dos séculos, pesquisadores tem

se debruçado sobre a análise da instauração da escola moderna na disseminação dos ideais políticos-burgueses sob uma premissa de uma nova educação com ideais libertadores. Mesmo com o passar de centenas de anos, determinada questão ainda se faz muito importante nas discussões sobre a constante influência da manipulação do Estado com os objetivos e funções educacionais. No processo da passagem do conhecimento teórico o ensino também apresentava as bases da nova ideologia dominante, que apenas favoreciam normas necessárias à manutenção da mesma, objetivando a lógica de formação da mão de obra necessária aos interesses da burguesia (SAVIANI, 2011). Apesar das marcas históricas ainda estarem presentes atualmente na educação brasileira, é importante considerar que muitas pessoas defendem, de fato, a realidade de uma educação libertadora. Educar para a liberdade é defender um ensino que funcione para que o indivíduo vá de encontro com sua própria autonomia, para que todas as pessoas possam se perceber e se realizar como pessoas, a classe trabalhadora seja capaz de se enxergar enquanto classe, e se aproprie da devida importância do trabalho para a sua transformação e para a transformação da sociedade (DE LACERDA BRITO et. al., (2019); ENRIQUEZ, 1999).

Atualmente a escola tem sido impedida de estabelecer os caminhos para uma formação cidadã mais abrangente e participativa, sendo recorrentemente responsabilizada por inúmeras problemáticas identificadas na sociedade, o que impede a corporificação de seus objetivos sociais de maneira real e contra hegemônica. A origem e o embasamento dos recorrentes ataques sofridos pela escola nos convidam a refletir se determinados apontamentos estão relacionados com a manutenção do ensino nos moldes como temos hoje, impedindo a construção de uma experiência educacional democrática, participativa, autônoma e sintonizada com os interesses das classes populares (TONET, 2005).

Grande parte das queixas escolares que debatem a eficiência da escola na vida de seus alunos buscam justificativas na estrutura física da escola, nos materiais didáticos, nos regimentos, nos professores, nos gestores e funcionários da escola, na refeição escolar, ou seja, em inúmeros elementos internos da própria escola. As escolas públicas brasileiras são de fato intermediadoras de grande parte dos elementos citados acima, no entanto, são instituições que dependem, em quase sua totalidade, de subsídios externos estatais e municipais mediados por políticas públicas de direitos sociais. Vasconcelos (2020), de encontro com o relatório *Learning to Realize Education's Promise* de 2018, destaca uma relação de causalidade entre infraestrutura escolar, investimentos em

educação e desempenho escolar, apontando a necessidade de uma aplicação eficiente dos recursos públicos. Nos últimos anos os investimentos públicos educacionais têm apresentado números preocupantes contrapondo as bases legais que obrigam o poder público a investir de maneira promissora no sistema educacional, ou pelo menos em sua revitalização. É muito preocupante quando as pessoas ignoram o fato de o dinheiro destinado ao cartão corporativo do atual chefe do executivo ser maior que o investimento em educação, ciência e tecnologia no ano de 2022, segundo a CNN. Ainda que cerca de 90% do investimento em educação, ciência e tecnologia foram suspensos, impedindo que cerca de 600 milhões de reais cheguem até as instâncias que fomentam a pesquisa e o ensino no Brasil. De acordo com Vasconcelos (2020):

Cabe ao poder público fornecer meios para que as escolas disponham de insumos básicos para exercer suas atividades com qualidade e para que todos os alunos tenham acesso a um ambiente favorável à aprendizagem, reduzindo, assim, as desigualdades no Ensino (VASCONCELOS, 2020, p. 892).

Além de que o poder público tem sido omissivo na divulgação sobre os atuais investimentos, sobre os futuros e sobre o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). É uma realidade que se endurece cada vez mais.

A educação sendo um direito social, todos fazemos parte desta educação e deste direito. Pensando na perspectiva da coletividade é incondicional pensar a escola enquanto valência do desapontamento social na educação. Somos indivíduos em uma sociedade que desconhecesse em grande parte as origens das problemáticas escolares, que deixam de buscar as informações necessárias e acabam comprando uma “crítica antiescolar, conduzida pelos setores dominantes e destacadas por seus seguidores, apresentando a escola como esterilizante, deformadora, nefasta e autoritária (DUSSEL, 2018, p. 87)”.

O desinteresse dos familiares na vida escolar de nossas crianças também tem relação com a precariedade do ensino público brasileiro, e não é reconhecido, nem por eles próprios nem pelo poder público, como fator que contribui para tanto. Picanço (2012) contribui que:

O envolvimento parental é tão preciso nas escolas de hoje em dia. É necessário um crescente acompanhamento desta realidade, tanto por parte da família como da própria escola, mantendo um diálogo cooperante e transparente, entre estes dois agentes, sobre o percurso individual de cada educando (PICANÇO, 2012, p. 101).

Ao não se preocupar com as discussões que giram em torno da temática escolar, muitas vezes os familiares deixam de conhecer os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, deixam de apoiar professores, não acompanham as atividades da escola e desconhecem a importância de cobrar dos responsáveis municipais e estaduais melhores condições da educação, ou seja, cruzam os braços perante o descaso.

Retornando à discussão do roteiro, as vaias e os xingamentos recebidos pela Escola ilustram de fato a realidade como ela tem se dado nos dias atuais.

No início da próxima cena Sofia se encontra com seu pai, após o longo dia na escola. Logo que Sofia o encontra começa a chorar e diz para seu pai que não quer mais voltar para a escola. Seu pai fica sem entender, questiona Sofia se algo tinha acontecido e é surpreendido novamente pela filha.

Sofia: Essa escola é muito esquisita, tem pessoas se agredindo o tempo todo, as salas estão cheias de buracos no teto, com vidros quebrados e tudo mais. A merenda é horrível! *~agora falando sozinha~* E aquele garoto surdo? Me partiu o coração em perceber que a gente só o ignorou e não conseguimos ajudar. Pai... eu não sei o que fazer *~volta para seu pai, o abraça e começa a chorar desesperadamente~* (retirado do roteiro).

O pai de Sofia a abraça na tentativa de tranquilizá-la, dizendo algumas palavras para que ela se lembre do quão especial ela é.

Pai: Filha, você é especial. As pessoas, depois que crescem, deixam de enxergar as coisas boas nos outros. Mas eu sei que você tem um coração do tamanho do mundo, e nunca vai deixar ninguém tirar isso de você (retirado do roteiro).

Sofia leva a mão à cabeça, sente falta de sua fita verde que prendia o cabelo, e se lembra do momento especial que teve com Leonardo, na quarta cena. Neste momento a ilusão promovida pelo Estado se desfaz e Sofia percebe em como se deixou levar pelas mentiras que foram ditas. Sofia, arrependida, volta rapidamente para a escola e se depara com uma velha senhora na porta impedindo sua passagem, essa senhora é a camponesa da primeira cena, que se passa por uma profissional de limpeza da escola.

Camponesa: Você não pode entrar *~fala seguradamente~*. Quer dizer, a escola já fechou. Só abriremos na segunda.

Sofia sai de cena. Logo em seguida uma cena de transição é trabalhada, representando o final de semana de Sofia. Uma trilha sonora é executada e Sofia trabalha

inúmeras marcações em cena onde lê vários livros, revira suas coisas no quarto, brinca como se fosse a Escola, dorme em cima dos livros, e por fim, é acordada pelo pai. Sofia passa o final de semana atrás de informações sobre o quão importante é a escola para a sociedade, para que fosse capaz de fortalecer sua grande amiga quando se encontrassem.

Após a cena de transição Sofia é deixada novamente no mesmo local de início, e após trocar um demorado olhar de desculpas com a Escola segue em sua direção para conversarem.

Escola: Estou bem Sofia. Só me sinto exausta por ser culpada por todos os erros da sociedade. *~fala bem suavemente e cansada~*. Mas a humanidade progride. Hoje somente queimam meus livros, séculos atrás teriam queimado a mim (retirado do roteiro).

A fala acima ilustra bem a questão da culpabilidade escolar discutida no início deste tópico e como ela se desenrola de maneira silenciosa no ideário das pessoas. Sofia se desculpa com sua amiga e fala em como o conhecimento é uma importante ferramenta para trazer transformações essenciais.

Sofia: Uma criança não vai pra escola só pra para aprender. Você, Escola, é um universo de socialização, de cidadania e de atitudes. E é injusto você ser culpada se é desmoralizada o tempo todo, por todos nós. Por isso, eu estou disposta a te ajudar (retirado do roteiro).

Com este fragmento Sofia reconhece a essencialidade da escola na vida das pessoas e para a vivência em sociedade. Defender a escola em seus propósitos, sejam eles pedagógicos, culturais ou sociais, é sinônimo de lutar por uma realidade justa para todos. De acordo com Tomazetti (2019), a escola aposta no nascimento dos indivíduos para o mundo da ação, ou seja, para o mundo dos assuntos humanos. A escola é este espaço de socialização dos assuntos humanos, permite com que as pessoas pensem sobre o que é ser humano, e assim, ajam criticamente para realizar transformações para que todos e todas possam exercer plenamente seu direito de existir. “A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, do seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais (GADOTTI, 2007, p. 11)”. É a educação escolar que imprime a cada existência individual a potencialidade de pertencimento a uma comunidade histórica e cultural, ou seja, a um mundo comum (CARVALHO, 2017). Para nossos jovens, não há lugar melhor do que a escola para que se reconheça a importância e o poder do social na expressão da identidade, e da subjetividade, dos indivíduos. Nós seres humanos, diferente dos animais

não-humanos, apresentamos marcas da produção cultural de nossa própria espécie, advindas do viver em comum, ou seja, do social.

Sofia agora reconhece as potencialidades de sua grande amiga Escola para todas as pessoas, e entende o porquê devemos defender este importante processo social. Ainda na cena Sofia retira de sua mochila alguns objetos para a Escola como forma de agradecimento e proteção.

Sofia: Eu trouxe pra você, esses óculos. Por me ajudar a ver a verdade e pra te ajudar a enxergar quem são as pessoas que realmente querem o bem da Escola.

Sofia: Eu trouxe pra você, este livro. Por me ensinar a importância do conhecimento e por você representar a maior virtude do ser humano: a sabedoria.

Sofia: Eu trouxe pra você, estas botas. Pra um novo caminhar da Escola, seguro e tranquilo (retirado do roteiro).

Os três objetos entregues por Sofia se relacionam com estas três falas da personagem, que nos convidam a pensar se estamos, mesmo que minimamente, contribuindo para uma transformação dos processos sociais e educacionais. O bem da escola é o bem da sociedade, todos nós fazemos parte da sociedade e temos o compromisso de zelar por ela e pelos profissionais da educação. A escola como instituição social depende da sociedade, e para se transformar, depende também da relação que mantém com as pessoas, com as famílias, estabelecendo alianças com a sociedade e caracterizando um aprendizado em rede (GADOTTI, 2007).

O fechamento do espetáculo é uma curta cena representando um futuro não muito distante, no qual Sofia se torna professora da escola onde vivenciou todos estes momentos especiais. A professora Sofia revive seu primeiro dia de aula, dessa vez apresentando seu filho e filha para a Escola, que lhes recebem de braços abertos, que mesmo depois de anos continua cumprindo sua função social de abraçar nossas crianças e jovens.

Com nosso espetáculo almejamos o propósito de sensibilizar as pessoas presentes sobre a questão escolar com um recurso artístico construído coletivamente e que imprimisse as paixões e os anseios de jovens professores, e artistas, em formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário o reconhecimento de que as transformações pensadas para uma formação docente mais ampla são resultado dos esforços de pessoas que batalham diariamente pela educação brasileira. Penso que as instâncias formadoras de professores e professoras tem obtido alguns avanços significativos no que diz respeito à reformulação dos conteúdos específicos para a docência, bem como as atividades formadoras como o estágio supervisionado. No entanto, será sempre necessário olhar de maneira crítica para essas transformações e observar se de fato elas se materializam na vida dos estudantes e professores, nas práticas docentes e no processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo que se pense diariamente todo o processo formativo, ainda se observa na maioria das universidades uma estrutura de formação acríica e distante das realidades educacionais. O estágio supervisionado se calcifica como uma das experiências formadoras mais importantes, se não a mais importante, dos cursos de licenciatura em todo o mundo. É claro que é preciso considerar todas as controvérsias encontradas nesse elemento formativo, mas convido a refletir sobre os caminhos comuns que se tem instaurado para a articulação dos elementos teórico-práticos no e do estágio supervisionado. Reforço por experiência própria e por leitura de grupo que a intermediação da arte neste processo é muito importante, pois nos convida a olhar para nossa formação por uma perspectiva nova. Mais uma vez a arte se mostrou uma linguagem universal, estabelecendo comunicação entre diferentes polos, exercitando a dialética entre professores em formação com o futuro ambiente de trabalho, com orientadores, supervisores, e principalmente, com nossa própria profissão.

A metodologia abraçada neste trabalho se mostrou suficiente no levantamento dos conteúdos presentes no roteiro apresentado, no entanto, não foi possível fazer uma leitura de todos os elementos em suas totalidades e significâncias. O roteiro é um gênero textual descritivo que abarca toda uma história de um projeto audiovisual, e apresenta muitos significados que passam despercebidos nos modos convencionais de exibição, ou estudo, de determinada obra. Portanto, mesmo que a metodologia escolhida tenha dado conta do proposto, é evidente que se faça necessário o desenvolvimento de novas metodologias, e que se atribua novos significados para as já existentes, para este tipo de análise, a fim de

se abrir os horizontes de interpretação das entrelinhas que não damos conta de aperceber num primeiro momento.

Os eixos que foram estabelecidos no momento da pré-produção do espetáculo foram essenciais para orientarem nossos processos. Os eixos foram fundamentais, pois colaboraram para a construção desse recurso artístico que pôde proporcionar uma experiência pedagógica alternativa aos professores em formação. Essa experiência formativa uniu professores e professoras de ciências e biologia em formação de todos os níveis do estágio supervisionado da licenciatura em biologia da UFLA. Aqueles que participaram de todo o processo construtivo da peça, e também aqueles que somente assistiram, tiveram contato com múltiplos elementos presentes na realidade das escolas, e por meio deles, foram convidados a exercitar criticamente suas observações da escola, e também suas intervenções e práticas pedagógicas.

Participar ativamente deste processo do início ao fim culminou, sem dúvida alguma, na experiência pedagógica mais formativa e desafiadora à qual me propus. Vivenciar os variados papéis que desempenhei, de ator, diretor, professor em formação, e principalmente como indivíduo, me permitiu afeiçoar cada vez mais com meus colegas de luta, com minha futura profissão e pude firmar, e reafirmar, um compromisso com a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

Alves, M.R.F. (2010). **Multiculturalismo e formação de professores: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, p. 33-41, 2008.

ASSIS, Graciano Júnio de; DE LIMA, Edenilson Ernesto-FURG. **Escola, família e sociedade**: Diferentes espaços na construção da cidadania. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 10. 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 13109-13119.

AYED, Choukri Ben. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares?. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 783-803, 2012.

AZEVÊDO, Eliane S. Breves considerações na convergência ciência e religião. **Caderno CRH**, v. 26, p. 469-476, 2013.

AZEVEDO, H. L.; CARVALHO, L. M. O ensino de ciências e religião: levantamento das teses e dissertações nacionais produzidas entre 1991 e 2016 que abordam essa relação. **VIDYA**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 253-272, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/1972/1910>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

BARBOSA, Inês; FERREIRA, Fernando Ilídio. Teatro do Oprimido e projeto emancipatório: mutações, fragilidades e combates. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 2, p. 439-463, 2017.

BARBOUR, I. **Quando a ciência encontra a religião**: inimigas, estranhas ou parceiras?. Trad. Paulo Salles. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n o 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Proposta do executivo ao Congresso Nacional. Brasília: INEP, 1997.

BRASIL. **Projeto de Lei n. °13935/2019, de 31 de outubro de 2000.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro.** Tradução Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRITTO, Denise Fernandes. A arte como expressão do homem em sociedade: identidade, singularidade e silêncio. **Revista Fafibe On Line**, p. 110-121, 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, n. 17, p. 101-110, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Trad.: Fernando Tomaz. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CANIVEZ, Patrice; DOS SANTOS ABREU, Estela; SANTORO, Claudio. **Educar o cidadão? Ensaio e textos.** Papirus, 1998.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva/ FAPESP, 2017.3

CASSIANO, Paulo Victor. O surdo e seus direitos: os dispositivos da lei 10.436 e do decreto 5.626. **Revista virtual de cultura surda**, v. 21, n. 1, p. 1-28, 2017.

COLI, Jorge. **O que é arte.** 15. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. 107 p.

COMPARATO, Doc. Da criação ao roteiro: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Summus, 2018. 720 p.

CRUZ, Lilian Giacomini; DE MORAES AGUDO, Marcela. O histórico da escola pública moderna, sua configuração contemporânea e função social. **Roteiro**, v. 43, n. 3, p. 77-100, 2018.

DA SILVA, Luis Gustavo Moreira; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e docência**, v. 5, n. 2, p. 06-23, 2014.

DALL'ORTO, Felipe Campo. O TEATRO DO OPRIMIDO NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, n. 2, p. 1-16, 2008.

DE ALMEIDA ARAÚJO, Jurandir. Educação e Desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 2, n. 3, p. 125-157, 2014.

DE FREITAS SCHMIDT, Joessane. As mulheres na revolução francesa. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, 2012.

DE LACERDA BRITO, Breno Pascal; MORENO, Victor Montalvão; DE MELO GOMES, Thayse Ancilla Maria. Relação escola, educação e a luta de classes e seus papéis

na formação do sujeito revolucionário. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 1, p. 171-181, 2019.

DO CARMO SILVA, Allan et al. Desafios à laicidade nas escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, v. 15, n. 36, p. 17, 2014.

DOLCI, Luciana Netto. Teatro na educação: Desenvolvendo no aluno a capacidade de integração nos grupos sociais. **Diálogos educativos**, n. 8, p. 6, 2004.

DOS SANTOS, Laiene Maria Rodrigues; SOARES, Elane Chaveiro; RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. Modelos mentais de relação entre ciência e fé: desafios para a formação docente. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 362-377, 2020.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge. (org.). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

DUTRA, Dilza Délia. **O Teatro na Escola**. 2ª ed. Florianópolis: Edições a Nação, 1973.

ENRIQUEZ, Eugène. Perda do trabalho, perda da Identidade. **Relações de Trabalho Contemporâneas**, p. 69–83, 1999.

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 8ª edição. Rio de Janeiro: **Verus Editora**, p. 71-74, 2005.

FELIPE, Tanya A. Políticas públicas para inserção da LIBRAS na educação de surdos. In: **Revista Espaço. Informativo Técnico Científico do INES**. Nº 25/26, JAN-DEZ./2006, P.33-47.

FERLA, Guilherme Baggio; ANDRADE, Rafaela Bellei. A transição do feudalismo para o capitalismo. **Synergismus scyentifica**, 2007.

FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes. Psicologia Escolar: que fazer é esse? **Conselho Federal de Psicologia**. 1ª edição, p. 74-81, Brasília: CFP, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1ª edição. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. O texto dramático e a cena teatral: elementos de análise a partir de Patrice Pavis. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 1, p. 337-352, 2019.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 2, 2015.

HANSTED, Talitha Cardoso; DA GLÓRIA GOHN, Maria. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS Revista Científica**, n. 30, p. 199-220, 2013.

HENRIQUE, A. B.; SILVA, C. C. Comparando os Objetivos e Métodos da Ciência e Religião na Formação de Professores. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**, Anais, 8, 2011, Campinas.

LOPES, E. M. S. T. **Origens da educação pública**: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII. 1. ed. São Paulo: Fino Traço Editora, 2008.

LOPES, Maura Corcini; DE MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, n. 36, 2010.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**, v. 81, p. s164-s172, 2005.

MACEDO, Natalia Neves. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MARTINS, Bruno Soares; DE MELO TAMANINI, Carlos Augusto. Teatro e suas tipologias. **Akrópolis-Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, v. 13, n. 2, 2005.

MEIRIEU, Philippe. **Le théâtre et la construction de la personnalité de l'enfant**: de l'événement à l'histoire. In: CRÉAC'H, M. Les enjeux actuels du théâtre et ses rapports avec le public. Lyon, CRDP, 1993.

Menezes, M. A. **Formação de professores de aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da educação dos surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá**, v. 2, 2015.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 49-56, 2018.

OLIVEIRA, Jacyan Castilho de. O Ritmo musical da cena teatral: a dinâmica do espetáculo de teatro. 2008. 293 f. Tese (Doutorado) - Curso de Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

PONTES, Márcio Miranda. **Sociedade artística brasileira**: manifestações artísticas. Blog sabra. Disponível em: <https://www.sabra.org.br/site/manifestacoes-artisticas/>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

PAVIS. Patrice. **A análise dos espetáculos**: teatro, mímica, dança, teatro-dança, cinema. Tradução de Sérgio Sávia Coelho. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PAVIS. Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PICANÇO, Ana. A relação entre escola e família: As suas implicações do processo de ensino e aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2264>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

REIS, Flaviane; DE SOUZA SILVA, Thaís Coutinho; SILVA, Keli Maria de Souza Costa. Um olhar acerca da formação docente para atuar na educação de surdos. **EDUCAÇÃO DE SURDOS**, p. 233, 2013.

REVERBEL, Olga Garcia. **Um Caminho do Teatro na Escola**. 2ª ed., São Paulo: Editora Scipione, 1997.

SAMPAIO, Breno; GUIMARÃES, Juliana. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, v. 13, p. 45-68, 2009.

SAVARESE, Nicola; BARBA, Eugenio. A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral. **São Paulo: Hucitec**, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo; 5).

SAVIANI, Nereide. Escola e luta de classes na concepção marxista de educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 3, p. 7-14, 2011.

SILVA, Daisy Maria Barella. Uma vida na escola em linguagem teatral. **Ijuí: Ed. Unijuí**, 2000.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

SOUZA, Paulo Rogério de; FERREIRA, Magda Maria de Marchi; BARROS, Marta Silene Ferreira. História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa. In: **Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. 2009.

SOUZA, Silvana Aparecida de; YANNOULAS, Silvia Cristina. **Equipes multidisciplinares nas escolas de educação básica: Velhos e novos desafios**. 2016.

STROBEL, Karin. História da educação de surdos. **Florianópolis: UFSC**, p.32, 2009.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Quando militância significa defender a escola e a docência. **Trilhas Filosóficas**, v. 12, n. 1, p. 15-26, 2019.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade?. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 469-484, 2005.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho et al. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2020.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida et al. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 181-198, 2016.

ANEXO 1

Uma Escola sobre dois pés

Personagens:

(1) **Escola** (2) Clero (3) Nobreza (4) Surdo (5) Pai (6) Leonardo
(7) Camponesa (8) Sofia (9) Burguesia (10) Professora (11) Estado
(12) Daniela

Cena introdutória (1) - O surgimento da Escola

Clero, Nobreza, Camponesa, Burguesia

~Uma ambientação sonora¹ dura durante toda a cena introdutória~

~O clero entra, anda pelo espaço~

Clero: *Pater noster, qui es in caelis Sanctificétur nomen tuum: Advéniat regnum tuum: Fiat voluntas tua, sicut in caelo, et in terra. Panem nostrum quotidiánum da nobis hódie.*

Eu represento tudo o que é mais sagrado na terra. Represento a classe e as ordens religiosas. A distinção eclesiástica nos coloca no topo da pirâmide da sociedade, pois nós temos o conhecimento divino para tomar as rédeas da sociedade.

Et dimítte nobis débita nostra, sicut et nos dimíttimus debitóribus nostris. Et ne nos indúcas in tentatiónem. Sed líbera nos a malo. Amen. ~A nobreza entra, e anda pelo espaço.~

Nobreza: Sentado em meu trono, dentro do castelo, observo tudo o que se passa. Acima de nós está a igreja, abaixo de nós está o povo. Não existe terra que não seja minha, e não existe inimigo que adentre nossas demarcações. Somos os responsáveis pelas guerras que protegem nossas demarcações e também pela ordem e funcionamento de todo o feudo. *~o nobre vai até o clero, beija sua mão e assenta em seu trono~*

~A camponesa entra, com trajés simples e com um semblante cansado~

Camponesa: eles nos dizem que devemos cumprir nosso papel, ordenado por Deus. E o meu papel é esse: trabalhar, cultivar e repassar grande parte do que o povo produz para eles *~olha para a nobreza com uma expressão confusa~*. O nosso povo não aguenta mais ser explorado, a nossa vida e nossos valores não tem sentido nenhum se não for pelas justificativas da igreja. *~a camponesa vai tomando seu lugar vagarosamente, ao lado dos outros~*

~mudança de trilha²~

~neste momento, entra a representação da classe burguesa. Ela entra meio desconfiada, como se estivesse procurando alguém. Ela carrega um bebê (a

escola) enrolada em seus braços. A mulher vai até o clero e mostra o bebê. O clero, com uma feição ativa e desconfiada, mexe nos panos para ver o rosto do bebê. Ele não se agrada muito e faz um gesto para a mulher sair. A mulher vai para a nobreza, coloca o bebê em seu colo. Por um momento a nobreza conforta o bebê, mas o bebê começa a chorar³ e a nobreza entrega o bebê para a mulher, totalmente sem jeito. A mulher vai então para a camponesa, olha no fundo dos seus olhos. A mulher entrega o bebê para a camponesa e fica em seu lugar~.

~A camponesa nina o bebê por um tempo e logo percebe que junto a ele está uma carta~

Camponesa: uma carta?! ~abre a carta e lê~
Em suas mãos existe a resposta para todas as pessoas que querem entender o mundo, ou quase todas. Em suas mãos existe a representação da sociedade em suas múltiplas faces. Uma sociedade em novos moldes está para surgir. Essa sociedade precisa se encontrar, se identificar e se solidarizar. Essa semente precisa ser plantada, e a escola tem que crescer~

~ Ela abre o pano junto com a burguesia e o deixa estendido até o chão. O ator(atriz) que vai fazer a Escola entra por trás da camponesa e fica agachado(a) no chão. A camponesa “cobre” a Escola com este pano. Os atores que estavam em cena saem um de cada vez. **Fim da ambientação sonora**¹.~

Cena 2 – A nova Escola Escola, Sofia, Pai

~trilha sonora² para o nascimento da escola~

~a Escola se levanta com o pano, analisa-o por um momento enrola no pescoço como um cachecol). A escola tem um momento de reconhecimento de seu corpo humano. Entra em cena um pai, de mãos dadas com Sofia, uma criança. O pai está falando no telefone quase que aos berros, sobre negócios de trabalho. Ele desliga o telefone~

Pai: Filha, chegamos na escola nova. O papai precisa ir, ta bem? Até mais ~dá um beijo na testa de Sofia, pega novamente seu celular, faz uma ligação e sai~.
~Escola e Sofia se entreolham~

Escola: Oi!

Sofia: Oi! ~responde timidamente~. Quem é você?

Escola: Como assim quem sou eu? Você não me conhece?

Sofia: Hmmm, acho que não.

Escola: Eu sou a Escola.

Sofia: ~surpresa e confusa~ A minha nova escola? Poxa, você é tão diferente da minha escola antiga.

Escola: E como era lá?

Sofia: Ah, lá era maravilhoso! Eu tinha vários amigos e a escola era mais... é... digamos que...

~A Escola se diverte~

Escola: Tudo bem, pode falar sem medo. Eu quero que sejamos amigas e eu preciso conhecer você e que você me conheça.

Sofia: Ah, sabe... É que lá era mais bonito e diferente, eu tinha meus amigos e eles me faziam sentir bem. O meu pai perdeu o emprego e achou melhor me transferir pra essa escola. Ele não explicou o porquê.

Escola: Olha, realmente parece uma escola bem legal e interessante. Mas aqui você vai vivenciar coisas que você jamais viu e que vão mudar você pra sempre.

Sofia: Eu não sei... Eu não gosto muito de mudanças, já tem tanta coisa acontecendo ao mesmo tempo.

Escola: Você confia em mim? *~aproxima-se de Sofia e pega na sua mão~*

~o sinal da escola toca?. A Escola vai saindo devagar~

Sofia: Ei! Onde você vai?

Escola: Eu preciso deixar você agora, é a hora da sua primeira aula. Mas não se preocupe, eu vou estar sempre por perto. Até mais. *~sai de cena~*

Cena 3 - Religião e Ciência

Professora, Sofia, Daniela, Leonardo, Clero e Escola

~há uma ligeira mudança no cenário. Três carteiras estão em cena~

Professora: Bom dia classe. Hoje temos uma nova aluna na nossa sala. Você pode se apresentar? *~Sofia sorri para a professora e faz que sim com a cabeça~*

Sofia: Olá, meu nome é Sofia. A Escola me disse que... Quer dizer, eu acho que vou aprender bastante coisa aqui *~dá um sorriso, um pouco constrangida~*

~no momento da apresentação de Sofia, existe outros dois alunos na sala. Um deles está importunando um segundo aluno, jogando suas coisas no chão e fazendo brincadeiras.~

Professora: Muito bem, hoje nossa aula vai ser um pouco diferente. Hoje nós vamos conversar sobre o conflito que existe entre ciências e religião. Alguém pode me dar algum exemplo? Ou me falar porque que isso acontece?

~Sofia levanta a mão~

Professora: Sofia?

Sofia: Bom, são coisas diferente que têm um objetivo comum: a busca da verdade.

Professora: E que verdade seria essa?

Sofia: entender todas as coisas que acontecem.

~a professora se incomoda um pouco com um dos alunos que estão conversando no fundo da sala~

Professora: Daniela, você poderia me dar um exemplo?

Daniela: Hmm, eu acho que... o criacionismo e a teoria do big bang tem diferentes visões sobre a origem do universo.

Professora: Exatamente. Podemos falar também das diferentes ideias defendidas no geocentrismo e heliocentrismo, vocês se lembram?

~os alunos concordam~

Professora: E o que vocês acham destas ideias? Vocês acham que elas dão conta de explicar todas as coisas?

Sofia e Daniela (*ao mesmo tempo*): Sim/Não.

Professora: Sofia?

Sofia: É, na verdade quase todas as coisas. E eu acredito que a ciência é a forma mais concreta de nos fazer entender.

Daniela: Ah, eu acho que isso é besteira.

Professora: O que é besteira Daniela?

Daniela: Todas essas explicações científicas que tentam negar a presença de Deus, e tirar dele toda a importância de as coisas serem exatamente do jeito que são.

Sofia: Mas, olha. Essas duas concepções não precisam ser inimigas. Se você parar para pensar, uma precisa da outra para... *~é interrompida por Daniel~*

Daniela: Eu continuo não concordando. E meus pais já me alertaram a desconfiar de tudo que se ouve aqui na escola, e agora eu entendo o porquê.

~o clero entra pela lateral de cena e vai caminhando sorrateiramente para trás da Escola~

Professora: *~a professora fica desconcertada por um momento, mas logo se recompõe e torna a falar~* Bom Sofia, eu estaria sendo injusta se discordasse da Daniela e apenas concordasse com você.

~o clero chega atrás da Escola e coloca uma venda em seus olhos. A professora olha em seu relógio de pulso~

~toca o sinal~¹

Professora: Bom turma, acho importante todos vocês pensarem sobre esse assunto. Vejo vocês amanhã. *~os alunos saem de cena, Sofia sai por último~.*

~A Escola fica parada no mesmo lugar com uma expressão neutra. Sofia entra em cena e corre até a Escola~

Sofia: Ei... O que houve com você? *~tira a venda dos olhos da Escola~*

Escola: Isso acontece comigo quase sempre. É uma dívida histórica que as escolas tem de pagar até os dias de hoje. Quando isso acontece eu só fico parada, já que não há nada que eu possa fazer.

Sofia: E por que isso acontece?

Escola: Isso acontece porque desde antigamente, há uma barreira na introdução da perspectiva científica na escola.

Sofia: Porque?

Escola: Porque segundo a igreja as ciências trazem ideias que enfraquecem a religião e a importância de Deus para o mundo.

Sofia: E isso acontece até nos dias de hoje...

Escola: Sim.

Sofia: Mas eles acabam esquecendo o tanto que a ciência já nos ajudou.

Escola: Mas o grande problema nem é esse Sofia. É a sociedade em si. A sociedade não está preocupada em formar pessoas que pensem por esse lado.

Sofia: E você viu a professora? Não consigo entender porque ela se comportou daquela maneira.

Escola: Você não deve culpar ela, Sofia. Não completamente. O problema está na formação desses professores.

Sofia: Como?

Escola: Eles serem formados nessa perspectiva é muito importante. Pois isso motiva a reflexão sobre as dificuldades que os professores vivem diariamente, vendo a necessidade de aprimorar os argumentos para a perspectiva científica, e mesmo assim respeitando a cultura pessoal de cada aluno.

Cena 4 – A escola une pessoas Sofia, Escola e Leonardo

~Escola e Sofia estão conversando, quando Leonardo entra em cena. Leonardo entra em cena chorando, e senta em uma carteira que está no fundo da sala~.

Sofia: O que aconteceu com ele? *~preocupada e curiosa~.*

Escola: Você não quer descobrir?

Sofia: Mas... Eu... Eu não sei se devia *~relutante~*

Escola: Pensa comigo, se fosse você que estivesse chorando sozinha em uma sala, você iria se sentir melhor se uma pessoa quisesse te ajudar?

Sofia: Eu... Não sei. Talvez ele só precise de um tempo.

Escola: Faça o que pede o seu coração.

~Sofia observa o garoto por um instante~

~Sofia se aproxima timidamente do menino~

Sofia: Ei... está tudo bem contigo?

~o menino levanta o rosto e olha para a menina com uma expressão confusa~

Leonardo: O que você quer de mim? Diz logo. Você deve ser igual aos outros, vai embora daqui!

~Sofia se assusta com a resposta do menino~

Sofia: Tá bom. *~dá as costas para o menino um pouco assustada. Ela caminha em direção à Escola, olha para ela e para por um instante. A criança toma coragem e volta para o menino num movimento ligeiro~.*

Sofia: Olha, eu sei que você não me conhece, e que eu posso estar sendo um pouco intrometida agora, mas... eu quero que você saiba que vai ficar tudo bem.

~o menino olha para ela, enxuga as lágrimas e olha disfarçadamente para um machucado que está em seu braço~

Sofia: Você se machucou?

Leonardo: Não foi nada demais, eu só... tava andando por aí distraído.

~Sofia tira uma faixa verde-claro de seu cabelo e amarra ela no braço do menino~

Sofia: Olha, você pode ficar com ela. A minha mãe costuma dizer que essa cor ajuda a passar a dor. E sabe o que mais? As pessoas não são totalmente ruins, elas apenas estão um pouco perdidas.

Leonardo: Mas por que as pessoas fazem coisas ruins?

~a criança olha para a Escola, um pouco perdida. A Escola olha confiante para ela, e coloca a mão sobre seu coração~

Sofia: *~coloca a mão em seu coração antes de falar~* Porque as pessoas são cheias de intenções. E as intenções podem complicar o mundo, você acredita? As únicas pessoas que realizam coisas boas são aquelas que não tem intenção nenhuma.

~o menino abre um ligeiro sorriso e abraça Sofia e vai saindo de cena~

Sofia: Você tem um sorriso lindo, deveria sorrir mais.

Leonardo: *~olha pra trás~* Obrigado. *~vai terminando de sair de cena, e quase que de repente vira-se e diz~* Essa cor é minha favorita.
~Sofia sorri e acena se despedindo~

Cena 5 - Inclusão? **Sofia, Escola, Surdo e Pessoa desconhecida**

~uma criança entra em cena. Ela olha distraída, como se andasse aleatoriamente. Sofia e a escola se entreolham~

Sofia: Ele também estuda aqui?

Escola: Não. Deve ser um aluno novo. *~Dirige-se ao menino e fala animada~*. Ei mocinho, bom dia. *~o menino não parece perceber, então ela fala mais alto~* Ei? *~o garoto não responde, então as duas resolvem gritar e acenar~* Ei menino!

Sofia: Oi. Aqui! Oiii! *~Sofia pula e acena com os braços~*

~O menino as vê, vai até elas e começa a falar em libras~

Sofia: O que ele está fazendo? *~olha para a escola com expressão confusa~*

Escola: Eu acho que ele é surdo.

Sofia: Olha novamente para o garoto, aproxima-se e grita: EI, VOCÊ É SURDO?

~o garoto coloca a mão no rosto, não acreditando no que está vendo~

Escola: Não, Sofia. Se ele é surdo, não adianta gritar. Precisamos falar com ele em língua de sinais.

Sofia: E como é que se fala isso?

Escola: Não sei. Nunca aprendi também. Vamos tentar.

~Sofia e Escola gesticulam enquanto falam pausadamente~

Escola: Seja-Muito-Bem-Vindo! *~diz enquanto faz expressões e gestos exagerados~*

Sofia: Qual-O-SEU-NOME? *~fala enquanto faz gestos aleatórios de balé~*

~o menino não entende o que elas querem dizer e fala algo em libras, contando uma história curta, mas relativamente complexa, fazendo as duas ficarem cada vez mais confusas~

Sofia: Não adianta. Eu não entendo o que ele está dizendo

Escola: Eu também não. *~tem então uma ideia e se anima~* Precisamos de um intérprete! *~olha em volta, depois olha para a plateia, vai até a frente e diz:~*

alguém aí é interprete de libras? ~faz uma pausa~ Por favor, precisamos de um intérprete. *~vira para alguém da plateia~* Ei você. Você conhece um intérprete?

Pessoa desconhecida: *~levanta do meio da plateia e diz~* Eu conheço um. Vou buscá-lo! *~sai correndo~*

Escola: Ah, ufa. Que ótimo. Isso deve resolver!

~os três se entreolham por algum instante e começam a ficar constrangidos, em silêncio. Sofia então se aproxima da escola como se fosse cochichar algo para ela para que o menino não ouça~

Sofia: Ei, o que vamos fazer agora?

Escola: Eu não sei, mas não posso deixá-lo ali sozinho sem fazer nada...

~a pessoa que foi procurar o intérprete volta e diz~

Pessoa desconhecida: Mil desculpas, mas eu não o encontrei.

~A escola então, olha para o cenário procurando algo, dá a entender que avistou alguma coisa, vai até lá e pega um caderno e alguns lápis de cor, depois vai até o garoto e diz~

Escola: Olha-aqui-que-legal. *~Mostra o caderno e faz um rabisco qualquer nele depois aproxima os materiais do garoto~ Você-não-quer-desenhar?*

~trilha sonora¹~

~o garoto então, fica feliz com o presente, pega, senta-se no chão e começa a desenhar. Escola e Sofia vão para o outro lado do palco e continuam conversando. Ora animadas, como se Sofia descobrisse algo novo. O menino olha a cena distante, se levanta, olha novamente para elas, dá uma boa olhada para o caderno e sai cabisbaixo. As duas não o percebem sair de cena~

Cena 6 – O Estado Sofia, Escola, Estado

~Sofia dá um suspiro profundo~

Sofia: Ai ai...

~Sofia e Escola estão bem e conversando naturalmente. Entra o personagem do Estado~

Estado: Bom dia, bom dia a todos. *~A Escola fica desconfortável com a presença desta personagem. O Estado entra com um sorriso escancarado e olha para Sofia~ Olha que menininha adorável! ~Dá um abraço exagerado em Sofia, que se livra em seguida~.*

Sofia: Quem é o senhor?

Estado: Ah, não se preocupe. Eu sou apenas um *~hesita e olha para a escola~* inspetor das escolas. *~Olha para Sofia como se só a percebesse agora~* Essa menina! Por que está tão magra?

Sofia: Ei!

~A Escola toma a frente, num gesto de coragem~

Escola: Está quase na hora da merenda. Vamos Sofia, o refeitório é por aqui. *~tenta interromper o assunto. Olha e dá um sorriso carinhoso para Sofia~*

Estado: Ah, merenda! E qual é o cardápio do dia?

Escola: Canjiquinha.

~O Estado olha insanamente para a Escola, e faz como que se fosse vomitar~

Estado: CANJIQUINHA? *~expressa o estado de forma perplexa e sarcástica~* É isso que a você preparou para estas pobres crianças?

~A Escola tenta se justificar e é interrompida~

Estado: Isso é inaceitável. O que você anda fazendo com o dinheiro que é mandado todo mês? Está sendo corrompida?

Escola: Não, jamais!

Estado: Então se explique.

Escola: Não têm sobrado muito dinheiro. Nós estamos tentando aos poucos tapar os buracos no telhado, e tem também a reforma da quadra que está atrasada... e de vez em quando preciso fazer alguns sacrifícios.

~o estado interrompe a escola~

Estado: Eu não consigo acreditar em nada do que você diz. É um problema inteiramente seu! *~aponta para a escola~* Está vendo, garotinha? Essa é a Escola que você vai passar todas as suas tardes?

~Sofia começa a se aproximar do estado~

Sofia: Como assim? Isso é um problema dela? *~pergunta para ele com uma expressão de confusa, mas não de incrédula~*

~O estado se esgueira para perto da menina e fala com voz persuasiva~

Estado: Mas é claro, Sofia. Quem é a responsável pelos professores que dá aula para vocês?

~Sofia olha para a escola~

Sofia: A escola *~A escola sente-se um pouco fraca e começa a se encolher~*

Estado: E quem é que promove a merenda para criancinhas tão lindas e meigas como você? *~Sofia dá um sorriso para o Estado~* E quem é responsável pela estrutura?

Sofia: A escola *~olha para ela com rancor. Nesse momento, a escola se ajoelha, fragilizada e sem forças~*

~O Estado vai até Sofia e cochicha em seu ouvido~

Escola: *~fraca e ainda ajoelhada, tenta se defender~* Sofia...

Sofia: Agora faz todo sentido. Aquele garoto, ele é surdo e não tem um intérprete aqui. Isso é... triste, e revoltante.

Estado: É sim, minha querida.

~pausa~

Estado: Vocês precisam de uma escola que os coloquem em ordem...

Sofia: Que nos coloquem em ordem *~repete meio baixo~*

Estado: que os ensine só o que necessário para seu futuro *~fala enquanto circunda a menina~*

Sofia: Meu futuro *~Fala erguendo a cabeça, como se enxergasse o que ele a diz~*
~uma trilha sonora¹ se inicia. A plateia vai interagindo com sons de repulsa e indignação ao longo da cena. O Estado vai levando Sofia para fora de cena. Participantes da plateia começa a jogar coisas na escola. A escola vai se sujando e sendo agredida, recebendo gritos e palavras ofensivas da plateia~

~a Escola, debilitada, tem seu momento em que tenta se recompor, quase sem forças. Ela sai de cena se arrastando, exausta e chorando~

Cena 7 - Final **Sofia, Escola, Pai**

~Sofia senta em algum lugar em cena, para esperar seu pai, e fica pensativa. O pai entra~

Sofia: Pai... *~Sofia corre até seu pai o abraça~*

Pai: Sofia, o que houve? Está tudo bem? *~preocupado~*

~Sofia olha para seu pai com uma expressão confusa e faz que sim~

Pai: Como foi seu primeiro dia na escola?

Sofia: Ai pai, foi tão confuso e... eu não sei se eu quero ficar.

Pai: Mas filha... a gente *~tenta terminar a frase e é surpreendido por Sofia~*

Sofia: Essa escola é muito esquisita, tem pessoas se agredindo o tempo todo, as salas estão cheias de buracos no teto, com vidros quebrados e tudo mais. A

merenda é horrível! *~agora falando sozinha~* E aquele garoto surdo? Me partiu o coração em perceber que a gente só ignorou ele e não conseguimos ajudar. Pai... eu não sei o que fazer *~volta para seu pai, o abraça e começa a chorar desesperadamente~*.

~O pai fica sem reação e tenta confortar a filha~

Pai: Filha, você é especial. As pessoas, depois que crescem, deixam de enxergar as coisas boas nos outros. Mas eu sei que você tem um coração do tamanho do mundo, e nunca vai deixar ninguém tirar isso de você.

~Sofia lembra do menino que ajudou na sala de aula, coloca a mão na sua cabeça procurando o lenço. Neste momento Sofia percebe seu erro em duvidar da Escola~

Sofia: Pai... eu preciso voltar pra escola! Não se preocupe, eu posso ir embora pra casa sozinha.

Pai: Mas Sofia...

Sofia: Pai, confia em mim. Eu preciso voltar *~sai de cena correndo~*

~Sofia entra em cena, há uma mulher de costas varrendo vagarosamente, com um semblante cansado. Essa mulher é a Camponesa (representando uma funcionária da Escola)~

Sofia: Ei!

~a mulher se vira, e encara Sofia por um momento~

Sofia: Eu preciso entrar, é urgente.

Camponesa: Você não pode entrar *~fala seguradamente~*. Quer dizer, a escola já fechou. Só abriremos na segunda.

~Sofia pensa em dizer algo, mas não diz. Sai de cena~

~trilha sonora¹~

~Neste momento há a representação do final de semana de Sofia. Nesta cena não há falas. Sofia entra em cena com uns livros, se senta e começa a ler. Seu pai entra, conversa com Sofia por um tempo. Pega um pano e começa a brincar dançar como a Escola, volta para os livros, lê por um momento e adormece. Seu pai entra em cena, acorda Sofia. Fora de cena Sofia coloca uns objetos na mochila~

~Ambos saem de cena. Sofia chega na escola~

Sofia: *~se aproxima da escola~* Você está bem?

Escola: Estou bem Sofia. Só me sinto exausta por ser culpada por todos os erros da sociedade. *~fala bem suavemente e cansada~*. Mas a humanidade progride. Hoje somente queimam meus livros, séculos atrás teriam queimado a mim.

Sofia: Eu sei, e sei que aquele cara está errado em tudo que ele diz. E eu aprendi o quão necessário é uma criança ir pra escola. Você me ensinou isso, e meu pai também.

Escola: E porque é tão importante?

Sofia: Uma criança não vai pra escola só pra para aprender. Você, Escola, é um universo de socialização, de cidadania e de atitudes. E é injusto você ser culpada se é desmoralizada o tempo todo, por todos nós. Por isso, eu estou disposta a te ajudar.

~Sofia vai tirando coisas de sua mochila~

Sofia: Eu trouxe pra você, esses óculos. Por me ajudar a ver a verdade e pra te ajudar a enxergar quem são as pessoas que realmente querem o bem da Escola.

Sofia: Eu trouxe pra você, este livro. Por me ensinar a importância do conhecimento e por você representar a maior virtude do ser humano: a sabedoria.

Sofia: Eu trouxe pra você, estas botas. Pra um novo caminhar da Escola, seguro e tranquilo.

Escola: Sofia, eu nem sei como agradecer. Desde o primeiro momento que te vi sabia que você faria a diferença em mim. Obrigado!

Sofia: Enquanto eu estiver aqui, não vou permitir que mais ninguém mais te faça mal. Você confia em mim?

~A Escola faz que sim. As atrizes se abraçam, vão saindo de cena~

~O tempo passou, Sofia se tornou professora da Escola e está levando seu filho para o primeiro dia de aula~

Escola: Bom dia professora Sofia, como está elegante hoje. Quem é esse? *~fala para o menino~*

Sofia: Esse é o meu filho. É o primeiro dia dele aqui.

~o sinal toca, Sofia se despede de seu filho e sai de cena apressada~

Escola: Oi!

Menino: Oi!

PANO

ARTIGO 3 - ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA TEATRAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de graduação possuem em seus componentes curriculares as atividades e conhecimentos que são necessários para que um profissional esteja apto e adaptado para atuar em suas respectivas áreas e para o exercício de sua carreira. A estruturação da matriz curricular dos cursos de graduação tem como propósito definir e organizar as práticas educativas se preocupando em adaptar às condições e aos requisitos do mundo contemporâneo. Na maioria dos cursos de graduação existe uma determinada carga teórica que consiste no conhecimento da área construído historicamente, e também, um aporte prático onde o aluno possa vislumbrar a realidade dos fenômenos estudados. Nos cursos de formação de professores, ou licenciaturas, para que os licenciandos estejam preparados para atuar nas redes de ensino é necessário também que tenham conhecimento teórico e prático do fazer educacional.

Além do conhecimento teórico específico da área de formação, é imprescindível uma formação ampla dos professores dentro dos variados aspectos teóricos sócio-históricos educacionais como a história da educação, psicologia e filosofia. São exploradas também as metodologias e práticas de ensino de uma determinada área para que os processos de ensino e aprendizagem consigam chegar até os alunos e se relacionem da melhor forma possível com o cotidiano e a realidade deles. É necessário entender também como são organizadas e estruturadas as questões políticas na educação. Desse modo é possível entender como a formação educacional se estrutura e de que maneira pode dialogar com a realidade das escolas e determinar os projetos políticos-pedagógicos (PPP) em cada uma delas.

Olhando para a realidade do ensino oferecido nos cursos de formação docente percebemos um largo espaço destinado para os elementos teóricos de formação específicos da área, mas ao olhar para o lado prático da coisa, qual o espaço que ele tem? Qual o laboratório observacional e de ação de nossos professores em formação? Piconez (2013) afirma que, baseado na legislação e, conseqüentemente, para os agentes pedagógicos, o Estágio Supervisionado é comumente dirigido como o principal recurso prático da teoria de ensino. No entanto, Pimenta e Lima (2006) argumentam que o significar enquanto prática do ensino atribui uma superficialidade ao processo, uma vez

que o Estágio Supervisionado se mostra muito mais que um aporte prático, mas também um exercício teórico, que busca compreender e problematizar a futura profissão aos professores e professoras, emergindo-se assim como uma atividade que articula elementos teórico-práticos.

No entanto, a maneira como o estágio supervisionado se articula nos currículos das licenciaturas é palco de grandes discussões nas pesquisas, apontando além de suas contribuições formativas, grandes desafios e contradições.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006, configurou o Estágio Supervisionado obrigatório numa proposta formativa que oportuniza o licenciando a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática nas instituições educativas e em sala de aula. É no estágio em que os futuros professores compreendem seus estudos teóricos fazendo relação com as práticas habituais de seu futuro cotidiano. Assim, este contato com seu ambiente de trabalho evidencia o processo educacional como transformador e motor do desenvolvimento social.

Para Scalabrin (2013), o estágio oportuniza contatos que permitem que o futuro professor e professora vislumbrem o que cada um deles vivenciarão a cada dia, pois, neste contexto o estagiário passa a fazer parte da comunidade escolar e entende que, fazendo parte de um grupo pode aprender e até contribuir para a melhoria das condições deste ambiente, identificando e podendo experienciar um pouco do que se trata a função social de um professor na vida de seus alunos e na sociedade. A experiência do estágio dos cursos de Licenciatura é uma grande aliada no processo de formação docente para que os futuros professores possam adentrar na realidade dos processos educativos e das realidades escolares. É possível que se conheça os mais variados aspectos que são inerentes ao fazer educacional como o trabalho do professor, da vida e cotidiano dos alunos, da comunidade escolar e da função social da escola.

No entanto, para que esse processo se desenvolva de maneira significativa para os licenciandos é necessário que exista uma unidade dos aspectos teóricos e práticos que estão presentes ao longo de toda a formação de um educador. Por isso, muitos pesquisadores têm discutido sobre esse alicerce entre teoria e prática no âmbito da formação de professores, entendendo que, muitas vezes, este aspecto não se materializa ao longo da formação. Piconez (2013) atribui a este contexto relacional um importante significado na formação do professor, uma vez que teoria e prática necessitam de um diálogo mais correlacionado, e contextualizado, e não estejam apenas justapostos ou

dissociados. Carvalho (1992) afirma que, num contexto geral das universidades, existe um expressivo desfalque em relação aos espaços para que professores em formação exercitem a relação teoria/prática/teoria nos conteúdos e caminhos pedagógicos.

É comum que se encontre nos relatos de professores em formação análises de seus primeiros contatos com a escola, por meio do estágio supervisionado ou por outros caminhos, uma insatisfação perante suas próprias intervenções nas escolas onde planejam desenvolver suas atividades. Apontam que a realidade educacional é bem distante daquela que se apresenta nas universidades, uma vez que o contato desses professores com os elementos teóricos se dá de maneira pouco contextualizada, ou seja, deixa de apresentar qualquer relação com a prática de fato. Essa dicotomia que é constantemente denunciada impede com que se compreenda os conhecimentos teóricos, que os reelaborem, pensando a realidade vivida e a formação do professor (SILVA, 2019). Uma práxis docente efetiva que permite com que teoria e prática estejam convergidas na formação fornece meios para que os professores sejam capazes de criticar sua própria formação, que contribua na construção de uma sociedade mais justa e democrática, educando e emancipando seus alunos, ou seja, contribui para uma práxis que integra o conhecer e o agir (SILVA, 2019).

O estágio torna-se imprescindível no processo de formação, pois oferece condições aos futuros educadores de terem uma relação próxima com o cotidiano de um professor e, a partir desta experiência, com o respaldo teórico necessário, os acadêmicos poderão começar a se compreenderem como futuros professores, forjando sua identidade enquanto professores e pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos de seu meio, mais acessível ao educando, de acordo com Pimenta (1997). A importância do estágio supervisionado é destacada nos mais variados espaços, e por isso se faz necessário o pensar criticamente para que a formação de nossos professores e professoras atue de maneira contra hegemônica, questionando a ordem e os mecanismos opressores que vigoram por meio do sistema onde estamos inseridos, uma vez que a função docente é, sem dúvidas uma função social, e a educação um ato político.

Os aspectos que permeiam a formação docente, como dito anteriormente, são muito diversos. Algo que muito se defende para uma formação de possibilidades é a articulação de elementos artísticos e culturais para e nas atividades formativas docentes. “A educação por meio da arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana (JÚNIOR, 2016, p. 2)”. A arte e a cultura dizem muito sobre o ser

humano, é através delas que nossa espécie atribui significados, se expressa com o mundo e questiona as ordens pré-estabelecidas. O estímulo à criatividade e a imaginação criadora na formação docente nos auxilia a compreender o valor social das produções artísticas (RANGEL, 2012), uma vez que elas são a expressão de nosso tempo.

Uma vez potencializando nossa compreensão dos elementos artísticos e culturais desenvolvemos nosso senso estético, e isso contribui significativamente para a apropriação destes elementos para criarmos metodologias e práticas pedagógicas a serem articuladas em sala de aula. O estreitamento com estes elementos contribui para uma formação cultural docente que abre portas para o exercício da nossa própria profissão, e pode “angariar vias para que possam exercer em suas funções, como professores polivalentes, com embasamento docente nesta área (JÚNIOR, 2016, p. 2)”, gerando possibilidades para formarmos indivíduos socioculturais críticos pelo sentimento de competência para criar, interpretar e refletir sobre arte (IAVELBERG e ARSLAN, 2006).

Muitos pesquisadores da área educacional reafirmam há décadas a importância da formação cultural docente como um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação brasileira. No entanto, não têm sido notado avanços significativos nas iniciativas governamentais para tanto, não abrindo possibilidades para que professores e professoras frequentem diferentes espaços culturais, que ampliem seus referenciais estéticos, limitando-se ao eterno caminho entre casa e trabalho (NOGUEIRA, 2010). As iniciativas de formação inicial e continuada docente em paralelo com uma formação cultural atua não só na instância profissional da função que está sendo construída, mas também na vida e no cotidiano dos alunos que vivenciam os frutos dessa formação cultural proposta. Júnior (2016) defende que, a partir de seu trabalho, o professor pode despertar em seus alunos a magia da arte, fornecendo oportunidades de crescimento pessoal, uma visão globalizada e crítica de mundo, alicerçados em uma participação ativa de seus próprios processos de ensino e aprendizagem.

A aproximação com os elementos culturais pode se dar por variados caminhos, as manifestações artísticas são exemplos de expressões culturais que trazem consigo muitas significações, portanto, articulá-las em sala de aula é um caminho que promove a reelaboração do conhecimento e do autoconhecimento por parte dos alunos. A música, a dança, a pintura, o teatro, a poesia e outras manifestações artísticas são criações humanas que materializam as percepções e as visões dos artistas numa linguagem universal.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é avaliar uma manifestação artística teatral na e para a formação de professores, a partir do estágio supervisionado. Desde os

primórdios, distintas sociedades têm estabelecido relações educacionais por meio da arte teatral, de acordo com Hansted (2013). Os humanos pré-históricos, por exemplo, apresentavam elementos teatrais em seu cotidiano. Ao simularem suas caças ou a personificarem os espíritos em que acreditavam nossos antepassados mostraram como a arte, em especial o teatro, está presente na nossa história há muito tempo (HANSTED, 2013).

Mas hoje em dia, de que maneira as políticas têm instituído relações entre o teatro e a educação em nossa sociedade? Nas escolas públicas brasileiras, o teatro tem tido pouquíssimo espaço nos currículos, transparecendo as contradições existentes na realidade operacional que contrapõe o previsto pelos documentos balizadores da educação brasileira. Os principais documentos preveem a modalidade teatral a ser ministrada de maneira polivalente junto a outras linguagens artísticas, como a música, poesia, pintura e outras, para todos os anos do Ensino Básico (EB) durante 50 minutos por semana, algo percebido claramente como algo de difícil realização (DE SANTANA, 2002). Ao longo do tempo houve algumas modificações visando superar esta abordagem superficial, como a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº9394/96), no entanto a realidade que se materializa ainda segue diretrizes não muito atuais, e ainda, o ensino do teatro se limita ao estudo de seu surgimento e trajetória, aos importantes grupos teatrais contemporâneos e os espaços alternativos de se fazer teatro, limitando erroneamente o teatro à perspectiva teórica. Essa limitação das linguagens artísticas e uma articulação descontextualizada entre elas minam os potenciais contidos em cada uma delas, desvirtuando para ideia de que as artes têm pouco a contribuir na formação de nossas crianças e jovens. Percebe-se então uma delegação excessiva da carga de conhecimento teórico específico aos alunos que ocupam as salas de nossas escolas, deixando de perceber que ao longo da vida cada um deles podem facilmente esquecer de um conteúdo que aprendeu na sala de aula, mas jamais se esquecerá de uma peça na qual fez parte na escola.

Dentro do pouco espaço que o teatro possui nos currículos, e mesmo sendo negligenciado pelas grades curriculares, Coelho (2014) o reconhece como uma atividade potencialmente produtiva no universo escolar:

O teatro na escola colabora não só para a promoção do sentimento de pertencimento do aluno em relação a comunidade escolar, como também para a ampliação do universo artístico e cultural, possibilitando o trabalho reflexivo, a capacidade de apreciação estética e

consequentemente a formação de um ser humano consciente de suas diversas competências e habilidades (COELHO, 2014, p. 1209).

Nas práticas teatrais escolares percebemos duas grandes modalidades, ou metodologias, de se trabalhar teatro em sala de aula, o teatro-pedagógico e o teatro-educação. Ambas as possibilidades geram resultados positivos para alunos e professores, no entanto seus objetivos são diferentes. O teatro-pedagógico, por meio do estudo e reflexão sobre o texto e os elementos teatrais, contribui para a fixação de conhecimentos, já o teatro-educação além de também objetivar a reafirmação do conhecimento, possui fins socioculturais e artísticos, tendo o drama como método (COELHO, 2014). A ênfase recai na criação coletiva de um texto que se torna pretexto, acentua-se o processo de criação, desconstrução e recriação. O teatro na educação investe mais no processo do que no resultado, não vivendo do e para o público, mas da e para a educação e desenvolvimento das diversas habilidades dos alunos, que não se encontram sob a tutela de um diretor de teatro, mas um coordenador de processos (COELHO, 2014). Existem ainda autores que defendem a articulação das duas modalidades visando a convergência e complementação dos diferentes objetivos.

A peça foi produzida por uma turma de estagiários do curso. Estes estagiários desenvolviam as observações e atividades no Ensino Fundamental, como exigências da disciplina Estágio Supervisionado II. Na análise este grupo de estagiários serão referidos como Estagiários Participantes (EP). A modalidade do teatro-educação orientou todo o processo produtivo da peça teatral realizada pelos EP. Ou seja, todo o processo de escolha do tema, construção do roteiro, da trama, das personagens, dos elementos cênicos e da logística de apresentação foi realizado de maneira coletiva. A peça foi apresentada para os estagiários dos outros módulos (I, III, e IV), retratados nesta pesquisa como Estagiários Espectadores (EE). Estes espectadores também vivenciaram outros processos formativos docentes, e assistir à peça fez parte dos momentos finais desta formação. Dessa maneira, duas das categorias serão discutidas para este grupo, uma vez que houveram algumas percepções que estiveram mais presentes para os EE.

O início da proposta visava objetivar o estreitamento das relações entre os indivíduos da turma, um entendimento sobre a origem e as transformações da escola ao longo do tempo, a representação artística da realidade das escolas brasileira, e pôr fim, contribuir para uma formação cultural docente de qualidade.

2 OBJETIVO

O objetivo geral do presente trabalho é analisar o processo produtivo e a apresentação de um espetáculo teatral sobre a escola como eixo de formação para professores de ciências e biologia.

3 METODOLOGIA

Nos artigos anteriores foi descrito o processo de construção de um espetáculo teatral como proposta avaliativa do estágio supervisionado de professores e professoras de ciências e biologia em formação do 2º módulo. O espetáculo, incluindo o roteiro, fora construído tendo como base as vivências dos estagiários nas instituições de ensino onde desenvolveram suas observações e regências. O roteiro teve como elemento balizador um esquema criado pelos estagiários e pela professora, que apresentavam os eixos definidos e que representam as percepções mais evidentes que os estagiários possuíam dos contextos escolares que vivenciaram (Figura 1).

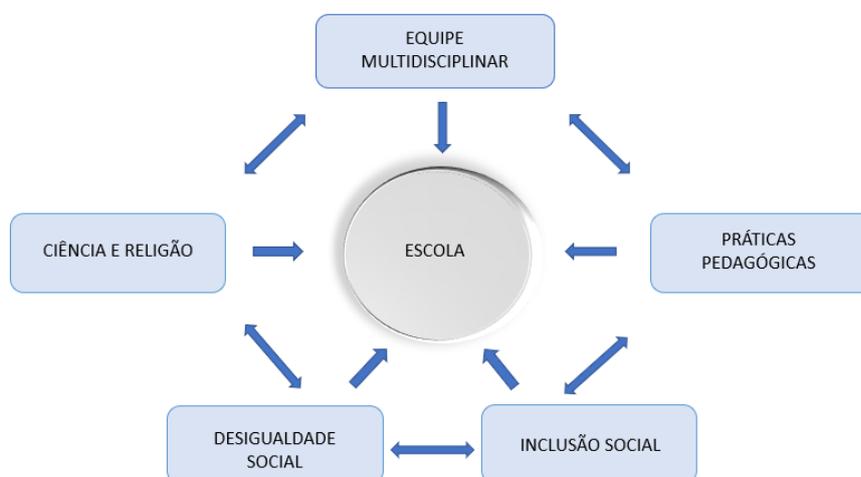


Figura 1 – Eixos estabelecidos para orientarem a escrita do roteiro

O objetivo era com que os estagiários imprimissem suas experiências em uma linguagem artística, contrapondo-se às maneiras tradicionais de se construir um processo educativo e avaliação do processo de formação docente. O resultado da produção foi apresentado como ato de abertura da 1ª Feira dos Estágios da Licenciatura em Biologia da UFLA, no 2º semestre de 2019, evento criado para que os estagiários de todos os módulos compartilhassem suas experiências também por uma perspectiva artística.

Dada a contextualização, a condução de nossa pesquisa esteve sob a ótica de duas instâncias: a primeira delas procurou analisar de que maneira o espetáculo teatral contribuiu para os professores em formação que assistiram à peça, considerados nesta pesquisa como Estagiários Espectadores (EE). A segunda instância focou na exploração do processo formativo dos professores que participaram do início ao fim do processo produtivo da peça teatral, considerados nesta pesquisa enquanto Estagiários Participantes (EP). Os EP conduziram a atividade na perspectiva do teatro-educação, que abre caminhos para uma experiência que transforma a compreensão dos participantes em nível pessoal, social, estético e artístico (DA COSTA, 2004). A análise do processo para os EP foi mais aprofundada, dado que o processo produtivo do espetáculo aconteceu por etapas de preparo, construção e produção.

A fim de entender como foi o processo individual de cada um dos estagiários, e para que se pudesse ter também um entendimento do coletivo, foi solicitado para todos os módulos do Estágio Supervisionado um relatório final onde, além de outras reflexões, todos pudessem refletir sobre a experiência teatral do espetáculo na sua formação. Para os EP foi solicitado no relatório final um comentário sobre como eles enxergaram todo o processo produtivo do espetáculo teatral em sua formação docente, junto aos pontos potenciais e a aprimorar. Além do relatório final, foi feita a transcrição de uma reunião presencial destes estagiários, junto com a professora Marina, onde avaliamos nossa própria participação no processo produtivo. Para os EE foi solicitado um comentário sobre como eles perceberam o teatro realizado pelos EP em sua formação, seus pontos potenciais e a aprimorar.

A análise dos dados disponíveis será realizada pela perspectiva da pesquisa qualitativa, uma vez que os dados qualitativos consideram etapas de síntese, apresentação, elaboração e constatação, com o objetivo de atribuir significado e significância para o contexto no qual a pesquisa se insere (FARIAS et. al., 2020). A abordagem qualitativa dos dados, de acordo com Gibbs (2009), busca analisar as experiências de indivíduos ou grupos que se relacionam a histórias biográficas ou a práticas, sejam elas cotidianas ou profissionais, podendo ser analisadas por meio de conhecimento, relatos e histórias do dia a dia. Dito isso, os relatos textuais divididos nas duas instâncias contribuíram na aglutinação das falas que trazem ideias e percepções próximas. Essa proximidade de ideias facilita nosso estudo pois é possível trabalhar com a categorização dos dados para analisar de maneira concreta cada um destes grupos de ideias. Ao categorizar os dados abre-se uma gama de possibilidades de tratamentos específicos, pois os colocam em

classes e verificam-se suas frequências, permitindo o agrupamento de acordo com alguma característica que diferencie um agrupamento do outro (TEIXEIRA, 2015).

Autores afirmam que com este tipo de abordagem os dados são filtrados, organizados e tabulados para serem transformados em informações a serem analisadas e discutidas a partir de um referencial teórico e, também, de outras pesquisas relacionadas ao assunto, buscando esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta (TEIXEIRA, 2015).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todo o processo produtivo da peça feita pelos estagiários durou cerca de três meses desde o estabelecimento da proposta até a apresentação. Durante estes três meses muitos elementos foram surgindo e ficamos atentos à maioria deles a fim de interpretá-los e correlacioná-los com a formação do grupo e de cada um que se envolveu. A escrita coletiva do roteiro também foi muito importante na construção dos conhecimentos e da visão da realidade que os professores em formação vivenciaram nas escolas. Os elementos textuais do roteiro, os elementos cênicos e as atividades que antecederam a montagem da peça mobilizaram muitos interesses, sentimentos, questionamentos e angústias dos futuros professores em relação a educação brasileira. Para tanto, a metodologia qualitativa de análise de dados precedida de categorização nos coloca frente ao montante de dados e nos permite interpretá-los a fim de construir conhecimentos para nossa própria formação.

A análise dos dados foi realizada por duas instâncias diferentes, a de professores em formação que assistiram ao espetáculo (EE) e a instância de professores que participaram da construção do espetáculo (EP). Foram analisadas as percepções dos futuros docentes, onde em grande parte delas houve o apontamento de percepções semelhantes na qual foram agrupadas, mas ao mesmo tempo houve uma grande diversidade de percepções que o teatro despertou em cada um deles. Os diferentes aspectos que foram percebidos permitiram a criação de seis categorias para os dois grupos. As categorias elencadas foram as seguintes: (1) Potencialidades do teatro, (2) Coletividade teatral, (3) Contextualização teatral da realidade escolar, (4) Teatro e formação docente, (5) Metodologias alternativas de avaliação e ensino e (6) Leitura dos elementos teatrais. As categorias Contextualização teatral da realidade escolar e Leitura dos elementos cênicos serão analisadas inicialmente, pois estiveram presentes praticamente na leitura dos EE, o que representa especificidades, ou talvez, diferenças nas modalidades do teatro-pedagógico e o teatro-educação, uma vez que a primeira aposta mais na comunicação de significados a partir da produção e/ou dos elementos técnicos. As demais categorias serão analisadas posteriormente, pois estiveram presentes significativamente tanto nos olhares dos EE, quanto nos dos EP.

Tabela 1 – Categorias e frequências elencadas a partir da leitura dos elementos cênicos e de produção pelos Estagiários Espectadores (EE).

| CATEGORIA | DESCRIÇÃO | FREQUÊNCIA |
|---|---|--|
| Contextualização teatral da realidade escolar | A linguagem teatral enquanto caminho para a contextualização e reflexão das problemáticas escolares. | F8 = A2, A4, A6, A8, A13, A15, A16, A18. |
| Leitura dos elementos teatrais | Nesta categoria estão as percepções sobre os diversos elementos teatrais da peça apresentada, quais os entendimentos que eles possuíram e os pontos a melhorar. | F6 = A3, A4, A5, A6, A7, A16. |

Fonte: Do autor (2021).

As respostas dos estagiários e estagiárias que assistiram à peça relacionam-se à análise de apenas duas categorias: Contextualização teatral da realidade escolar e Leitura dos elementos teatrais. Além de as duas categorias terem sido bastante presentes neste primeiro momento, dialogam efetivamente com a perspectiva do teatro-pedagógico, que consiste na leitura e contextualização dos elementos cênicos e também a retenção de conhecimentos por meio do roteiro e da arte teatral (COELHO, 2014). As outras categorias serão abordadas junto à análise do grupo que viveu mais intensamente a experiência, construindo-a de perto (Tabela 2).

Contextualização teatral da realidade escolar.

A categoria “Contextualização teatral da realidade escolar” foi levantada a partir de falas que destacaram a relevância dos temas presentes no enredo do teatro. Os temas que estruturaram a trama da peça dialogam diretamente com nossos eixos estabelecidos para a construção do roteiro (Artigo 2) e traziam questões como a religião na escola e a culpabilidade escolar por meio da linguagem teatral, por exemplo. As falas dos estagiários destacaram, além da relevância dos temas, o teatro como um caminho alternativo de representação, e contextualização, das realidades escolares da educação pública brasileira. Segue abaixo algumas das falas que representam determinado apontamento.

A2 (EE): “O teatro realizado pelos estudantes do estágio 2 me emocionou muito. Abordou pontos importantes, pertinentes, encontrados corriqueiramente nos tempos atuais (como, por exemplo, a presença ainda forte da religião nas escolas”.

A13 (EE): “Foi uma ótima apresentação teatral, muito bem contextualizada com a realidade educacional das escolas brasileiras”.

De acordo com Gazzinelli (2012), o teatro permite essa contextualização da realidade baseada em uma identificação íntima com as personagens, cenas e imagens de nossa própria realidade. O teatro articula sua materialidade objetiva com o modo como essa realidade é configurada no imaginário dos sujeitos. O indivíduo ao assistir uma peça teatral mobiliza suas próprias subjetividades em um momento em que a dimensão sensível é reativada, tornando possível a criação de novos arranjos subjetivos, relacionados ao modo de perceber e experienciar a realidade (GAZZINELLI, 2012). Dado o nosso contexto educativo, os professores em formação obtiveram uma visão paralela dos fenômenos que transitam os cotidianos escolares, e puderam identificar, por meio dos diversos elementos apresentados cenicamente, percepções que de certa forma já haviam ocupado espaços em seus imaginários por meio da realidade.

A15 (EE): “Abordou e ilustrou temas que são recorrentes no cotidiano das escolas e também da vida dos brasileiros”.

A18 (EE): “Além disso, durante a peça foi possível estabelecer diversas situações presenciadas nas escolas durante o estágio”

A realidade das escolas públicas brasileiras abordadas pela perspectiva artística proposta vai de encontro com os pressupostos de Paulo Freire (1987), que inspira uma problematização da realidade de vida dos alunos, neste caso dos professores e professoras em formação, a partir de metodologias dialógicas para uma contextualização crítica da realidade. Os estagiários nas escolas então ao mesmo tempo que puderam perceber, e destacar, as potencialidades e contradições das escolas trazidas para discussão, tiveram a oportunidade de reconstruir suas visões e conhecimentos a partir das ilusões cênicas apresentadas.

Leitura dos elementos teatrais.

A segunda categoria a ser trazida para a discussão é “Leitura dos elementos teatrais” que abarcou comentários diversos sobre a organização e logística no dia de apresentação da peça e sobre os elementos teatrais apresentados que a compunham

(cenário, figurino, sonoplastia, maquiagem, iluminação e roteiro). A maior parte dos comentários apontaram o reconhecimento de um bom trabalho apresentado, no entanto, alguns apontavam algumas falhas técnicas que passaram despercebidas por parte da nossa produção. A leitura destes comentários nos leva a perceber que ao mesmo tempo que uma peça pode ser lida em sua totalidade, determinados elementos cênicos em suas especificidades podem se relacionar separadamente com o subjetivo dos indivíduos. Em outras palavras, o que o cenário apresentado comunica para a pessoa? E o figurino, os arranjos sonoros e o roteiro?

A4 (EE): “Os responsáveis pelo roteiro, pela iluminação, pelos efeitos sonoros, por toda a estrutura necessária para a concretização do teatro e do entendimento do que queria representar, e os atores estão de parabéns”.

A7 (EE): “O teatro apresentado foi fantástico! A atuação foi incrível, a história foi linda, a trilha sonora, o ambiente, os figurinos também muito bem construídos e representavam as forças daquela época”.

O resultado final da peça é o produto da correlação de todos os elementos cênicos propostos, culminando em uma manifestação artística dotada de significados que, sem dúvida, contribuem muito na perspectiva pedagógica. Heliadora (2010), defende que cada um destes elementos é independente do ator, no entanto, consistem em um local da ação que permite a criação de um ambiente específico para a apresentação de algo. O ator ou atriz, ao se relacionar com os elementos, ou mesmo apresentá-los, compartilha a atenção do espectador para algo que se constitui uma ação própria de significados. Isso, pois, ao se criar ou estabelecer os elementos cênicos é necessário que se haja um sentido para tanto.

Uma “Pedagogia do espectador” é defendida por Desgranges (2003) ao considerar o espectador como protagonista das novas relações que se instituem pela leitura e desconstrução das ilusões cênicas, destacando a dimensão pedagógica que é intrínseca do teatro. Favaretto (2004) ao refletir sobre a Pedagogia do Espectador, proposta por Desgranges (2003), destaca que a arte oferece ricas experiências pedagógicas aos indivíduos, e reafirma que para tanto o teatro deve requerer uma presença efetiva do espectador. A leitura dos elementos cênicos pode variar a depender do processo de criação de cada um deles, apresentando contextos, tempos, espaços e até mesmo apelos estéticos diversos. O figurino, por exemplo, ao ser pensado deve transcender o entendimento de uma mera vestimenta para um artefato que compõe a identidade de um personagem fictício, mas que contribui para uma interpretação daquela personagem como parte da

realidade no momento em que se desenvolve a magia do teatro. Instigar esta participação efetiva e a interpretação dos elementos cênicos pelos espectadores apresenta uma consonância com o teatro épico de Bertold Brecht (1898-1956), que “acentua o papel central da crítica, do jogo de sensibilidade e entendimento, centrado na atividade de decifração de signos que interceptam o indivíduo e o social, articulando a cena como discurso, cujo resultado é o redimensionamento da subjetividade (FAVARETTO, 2004, p. 205)”.

As próximas categorias a serem discutidas foram construídas baseadas nas percepções tanto dos EE quanto dos EP. Nesta análise não houve distinção entre os dois grupos pois apresentam percepções gerais que o teatro despertou para os estagiários que assistiram e para os que vivenciaram o processo de construção do espetáculo. As categorias a serem discutidas são as seguintes: (1) Potencialidades do teatro, (2) Coletividade teatral, (3) Teatro e formação docente e (4) Metodologia alternativa de avaliação.

Tabela 2 – Categorias e frequências elencadas a partir das percepções gerais dos Estagiários Espectadores (EE) e Estagiários Participantes (EP)

| CATEGORIA | DESCRIÇÃO | FREQUÊNCIA |
|----------------------------|--|--|
| Potencialidades do teatro. | Falas que destacam o teatro enquanto manifestação artística dotada de possibilidades e contribuições nos âmbitos pessoais, sociais e educacionais. | F24 = EE (A1, A2, A10, A11, A12, A14, A16, A17, A18). EP (A2, A3, A4, A6, A7, A9, A11, A13, A14, A15, A18, A19, A20, A21, A22). |
| Coletividade teatral. | As percepções que os estagiários possuíram da coletividade operacional no processo produtivo da peça. | F16 = (EE) A3, A5, A10, A13. (EP) A1, A3, A4, A5, A6, A9, A14, A16, A17, A18, A19, A21. |
| Metodologia alternativa de | Falas que valorizaram o teatro como excelente possibilidade avaliativa dos | F10 = (EE) A1, A14. |

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| avaliação da formação docente. | processos da formação docente desenvolvidas no Estágio Supervisionado. | (EP) A2, A3, A4, A5, A14, A15, A18, A20. |
| Teatro, política e formação docente. | Nesta categoria estão as percepções sobre as contribuições do fazer teatral na formação política para a docência. | F9 = (EP) A2, A3, A4, A5, A6, A8, A14, A15, A18. |

Fonte: Do autor (2021).

Potencialidades do teatro.

A primeira categoria a ser discutida a partir da segunda instância é “Potencialidades do teatro”, também presente na primeira instância, sendo a mais frequente de todas. Esse número representa mais da metade do número de professores que participaram da pesquisa, indicando que o teatro é, de fato, uma manifestação artística múltipla em suas contribuições, mostrando sua abrangência para além do campo educacional. Dentre as múltiplas potencialidades que o teatro apresenta, nota-se uma grande valorização desta arte na construção e comunicação de significados diversos. Criar significados para as coisas é muito importante, pois vai além da participação de algo, representa uma leitura íntima que possuímos dos fenômenos abrindo caminhos para que possamos refletir, amadurecer e até reconstruir os significados.

A2 (EP): “O uso da arte para a realização do trabalho final se mostrou extremamente eficiente para a apropriação de todo o conhecimento adquirido ao longo do período através das discussões na universidade e as experiências dentro das escolas”.

A6 (EP): “A partir deste estudo, a elaboração de uma peça é um grande exemplo de como podemos espalhar informações para a população, de modo que não fique apenas centrada nos nossos alunos, e assim atingir um maior número de pessoas”.

A10 (EE): “. Através da arte foi possível refletir sobre o papel que é atribuído à escola, sobre seus determinantes e suas possibilidades”.

A11 (EP): “A arte como produto de uma ação artística, juntamente com sua função de tecer vínculos, desenvolver cognições e articular realidades, configura-se como um artefato primordial da cultura (...)”.

O teatro é uma expressão artística milenar que remonta a história da humanidade desde seus primórdios (HANSTED, 2013), fazendo parte do significativo e complexo sistema de vida humana, com atenção para a necessidade de compreensão e confirmação

das ideias, sensações, conhecimentos e sentimentos (CAVASSIN, 2008). As peças teatrais no contexto educacional não se constituem meros instrumentos artísticos com fins recreativos e/ou lúdicos. O propósito de estreitar os fazeres teatrais e educacionais, tanto no Ensino Básico, quanto no Ensino Superior, precisa ser embasado no princípio de que o teatro tem muito o que comunicar. Japiassu (2001) destaca que o princípio da peça teatral é a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação.

As maneiras sobre como as problemáticas são trazidas pela linguagem teatral são diversas, não se limitando apenas à atuação dos atores e atrizes em cena, mas também de suas interações com os elementos cênicos, os improvisos e as marcações. Gazzinelli (2012) entende que a improvisação e o lúdico representam o domínio de um determinado conteúdo, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral e corporal. “Por meio do teatro, as pessoas podem vivenciar os conteúdos oferecidos, tornando-os mais significativos, possibilitando sua compreensão e entendimento do conteúdo proposto (DE CASTRO et. al., 2018, p. 54)”. Os conteúdos principais propostos pela peça “Uma escola sobre dois pés” foi o contexto histórico do surgimento da escola e as realidades encontradas nos cotidianos das escolas públicas brasileiras, apontando as qualidades e problematizando as dificuldades. A análise destas percepções dos estagiários indicou a importância em representar questões sociais, econômicas, culturais, de inclusão e ensino e aprendizado por meio da linguagem teatral, para que eles pudessem enxergar essas determinadas questões por uma ótica alternativa.

Outra possibilidade que o teatro apresenta, que também foi destacado por alguns estagiários, é como a arte teatral abre portas para refletirmos sobre a importância da escola e da profissão docente. Os cursos de formação de professores ainda apresentam muitos desafios em relação às articulações dos saberes apresentados com a realidade das salas de aula (NETO; QUEIROZ, 2009; BEJA; REZENDE, 2014). Essa desarticulação pode comprometer a construção da identidade docente dos futuros professores, a atuação pedagógica do educador e a interpretação da escola como importante instituição social. Seeger (2001) contribui dizendo que os discursos que os professores e professoras possuem sobre suas práticas pedagógicas, e consequentemente sua função, é elaborado por meio da apropriação de uma sabedoria relacionada às experiências concretas que orientam sua ação. A maior parte das experiências que moldam essa sabedoria vêm do caminho formativo oferecido pelos cursos de formação e de outros espaços que o docente

participa. Essa concepção valoriza as discussões que refletem sobre a eficiência dos mecanismos formativos que orientam a formação docente.

Dentro de nossa perspectiva, defendemos a arte como um caminho para a humanização e para o autoconhecimento, atributos importantes para a construção da identidade dos indivíduos e da participação social. Algumas falas dos estagiários apontaram o teatro numa proposta de enfrentamento à alguns percalços na formação docente, alguns deles relacionados às dificuldades no reconhecimento da importância da escola e da profissão para a sociedade:

A11 (EE): “(...) uma sugestão seria fazer uma continuação (do teatro) nos próximos estágios, buscando sobretudo maneiras de enfrentamento às dificuldades da profissão. Venho percebendo que os estagiários estão desistindo da profissão por não se encontrarem nela, justificando práticas já consolidadas dentro das escolas”.

A4: (EP): “O que mais me chamou a atenção neste estágio foi trazer a cultura para dentro da sala, pelo teatro, isso foi incrível para nossa formação mostrando que esses meios são chamativos para buscar o interesse dos alunos e mostrar a sociedade o quanto a cultura e a educação podem, e devem andar juntas”.

As falas acima propõem que o teatro culminou em uma experiência pedagógica que valoriza a arte e a cultura na formação docente e nas escolas. O teatro comunica seus significados por meio da dramatização, o transformar a realidade em ação dramática. “A dramatização propõe-se a ser uma experiência poética de jogo de atuação de papéis, onde o atuante se dispõe a jogar como se fosse um outro diferente daquele habitual do cotidiano (CABRERA, 2018, p. 93)”. Cavassin (2008) reconhece que a educação está no desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança. Desse modo, dramatizar a realidade pode imergir a descoberta do indivíduo, tornando-se uma atividade benéfica e relevante para a eclosão da identidade de nossos alunos, e também dos futuros professores que vivenciaram a experiência pedagógica do teatro. No processo de criação e de vivência de uma personagem teatral o ator/atriz encara uma personalidade distinta de si, e medita sobre quais as diferenças e semelhanças que eles possuem. Segundo Lopes (1989):

No exercício dramático, a metamorfose como fenômeno básico requer um crescimento da capacidade de abstração, conceituação e descentralização individual, ou seja, um crescimento em direção à comunicação. Diríamos que, quanto mais o indivíduo se distancia das evoluções em torno de seu umbigo, mais aumenta seu raio de ação e de sua interferência (LOPES, p. 61-62, 1989).

Vislumbrar estes pontos de diferença é importante porque inferir sobre estes atributos da personagem é, ao mesmo tempo, estudar e conhecer a si mesmo, para não impor à personagem características que não a pertence. A personagem necessita ser vivida o mais próximo possível de sua essência, podendo ser extremamente desigual dos elementos presentes no corpo que a receberá. Essa metamorfose, iniciada e sustentada pela dramatização, acontece diretamente no corpo do ator, no entanto, não se limita a ele. A equipe de produção ao construir cada um dos elementos cênicos também participa dessa metamorfose ao estabelecer os signos a serem interpretados pelos espectadores, que constituem a instância-alvo de imersão na metamorfose da realidade. De acordo com Cabrera (2018):

Nas dramatizações pode ou não haver pessoas que assistam às improvisações, mas muitas delas, logo em seguida, poderão vivenciar processos similares. Isso altera o como se olha, a partir de onde se olha, para quê e o porquê se olha (CABRERA, 2018, p. 94).

Desse modo, apresentar essas transformações em cena faz com que os espectadores as percebam e reflitam sobre esse jogo da realidade que tem sido proposta, fornecendo também a eles este exercício de meditar sobre a escola e sobre o sentido de ser professor(a).

De Castro et. al. (2018) afirma que, por meio das apresentações teatrais, os alunos além de desenvolverem a expressão corporal, fazem um resgate de valores, regras e conteúdos culturais. Isso é importante quando refletimos sobre o entendimento que os alunos e os professores possuem da escola. Ambos compreendem que a escola possui uma determinada importância para eles e para a sociedade, no entanto, este entendimento não é suficiente para que eles possam pensar criticamente sobre os elementos externos que influem nas realidades escolares em que vivem. A fala a seguir exemplifica a ideia defendida:

A12 (EE): “O teatro foi ótimo, trouxe a realidade da escola diante das observações dos alunos, evidenciando a responsabilidade que a escola tem em formar cidadãos críticos e reflexivos, trazendo como ela encontra barreiras e dificuldades no dia a dia, e como os “chefões” cobram isso dela, não enxergando que o problema é bem maior que o dinheiro”.

A proposta de estabelecer uma peça de teatro, para Moreira e Marandino (2015), pode implicar no desenvolvimento de um papel ativo na produção de conhecimento pelos sujeitos, permitindo emergir uma maior participação dos alunos em situações de interação

social. Dessa forma, encenar sobre a importância da escola é oferecer uma fonte de significados sobretudo da intervenção, da educação, do professor, da escola, do aluno e do entendimento do contexto político educacional atual, percebido na seguinte fala:

A16 (EE): “A peça de teatro foi bastante interessante pois, mostra um pouco da realidade das escolas públicas no país. Diante disso, a participação social se faz necessária para poder combater esse tirano poder e com isso reverter a situação atual da escola pública pois, só assim podemos formar pessoas voltada para a reflexão e crítica do mundo em que vive, em outras palavras forma cidadãos”.

Algumas falas dos estagiários apontam para uma determinada sensibilização possibilitada pela linguagem teatral na abordagem das realidades escolares. Isso nos leva a reconhecer que o teatro abre portas para o sensível, sendo uma arte que mobiliza emoções e sentimentos a partir da inserção do espectador no enredo da peça. De Fátima Vestena et. al. (2011), corrobora com a perspectiva da importância da vinculação da arte teatral à educação e na formação dos educadores, destacando a possibilidade da construção de um canal voltado à expressão pelo viés da sensibilização e o exercício do imaginário. O que permite a aproximação da ação, de forma a conhecê-la e experimentá-la, para nela intervir. Ainda que, segundo os autores, o viés do sensível e do pensamento independente e criativo permitem a convergência para a (re)construção e/ou a (re)descoberta do eu (RIBEIRO, 2004; DE FÁTIMA VESTENA, 2011).

A4 (EP): “Atuar na peça tem sido (apesar dos percalços) uma forma de cura, de extravasamento e realização. Se há algo que auxilia e muito a profissão de docente é atuação, principalmente em teatro. Esta forma de arte nos estimula a trabalhar oratória, trabalho coletivo, timidez e principalmente nos ajuda a manter a mente sã”.

A18 (EP): “Esse processo produtivo do teatro ajuda muito no nosso processo criativo. E isso reflete muito na nossa formação como professor. Muitas vezes a gente escolhe falar as coisas muito objetivamente, e a arte traz isso de maneira subjetiva e isso estimula o outro a pensar sobre”.

A ludicidade é favorecida por meio do teatro quando utilizado no processo educacional, assim ele pode ser trazido de forma intencional como um caminho pedagógico que proporciona o desenvolvimento de todas as capacidades criadoras, por isso, a relação das crianças com esse universo pode proporcionar o desenvolvimento gradativo das áreas cognitiva, motora e afetiva (CAVASSIN, 2008). Na formação de professores esse desenvolvimento tem grande potencial, podendo suscitar a criatividade, atributo protagonista no cotidiano dos professores e professoras, auxiliando no

estabelecimento de intervenções e práticas pedagógicas que permitem a participação efetiva dos alunos em seus próprios processos. Estas questões foram relatadas pelos estudantes que estiveram envolvidos mais intimamente com a peça:

A13 (EP): “A partir do momento que as atividades se relacionam desperta uma certa criatividade na criação de lugares imaginários da peça, isso pode ser um grande contribuinte na formação de um aluno”.

A14 (EP): “Este fato também foi importante no trabalho do lúdico e da criatividade, colaborando bastante para o processo de formação de professores, visto que estas são características essenciais para o exercício didático eficaz”.

Em nossa experiência o elemento lúdico foi suscitado por meio do teatro, mas não é uma característica exclusiva desta manifestação, privilegiando também outras linguagens artísticas. Este elemento tem sido prezado cada vez mais nas realidades das práticas e intervenções de ensino-aprendizado, pois motiva a participação dos alunos na construção do conhecimento. Na teoria educacional de Vigotski que afirma não ser a atividade lúdica livre de organização e que a mesma não é desprovida de sentido e nem está ligada ao simples prazer de realizá-la, mas pode possibilitar a aprendizagem de regras e de relacionamentos com outras pessoas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade e da habilidade de agir perante situações apresentadas (SCHERER, 2013).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio atribuem ao ensino do teatro o desenvolvimento do saber, explorar e estudar a linguagem teatral, entendendo que a ludicidade teatral contribui para o envolvimento do estudante na atividade, o diálogo, o conhecimento de si e do outro, a convivência com a diversidade e a ambiguidade, evoluindo da brincadeira do “brincar-de-ser” ao conhecimento cênico buscado (BRASIL, 2006, p. 189-190).

Teatro, política e formação docente.

Uma outra forte perspectiva destacada nas falas dos estagiários é o estreitamento com as questões políticas e político-educacionais por parte dos participantes, e como essa aproximação é importante na formação de nossas professoras e professores. No enredo da peça estavam presentes muitas questões políticas, algumas mais evidentes e outras menos, que denunciavam determinados fatores de cunho político que comprometem a garantia de uma educação de qualidade, pública, laica e libertadora. Os temas de algumas cenas criticavam a influência da política na culpabilidade escolar, nas questões de

inclusão, no *bullying*, na formação dos professores e na expressiva presença da religião cristã nas escolas.

Compreende-se a educação como um ato político, o que faz da profissão docente uma função política e do professor um agente político. A Pedagogia Freireana, muito valorizada no campo educacional, defende uma educação embasada na primordialidade como prática política, prezando a importância de motivar o senso crítico e a consciência política das classes populares a fim de superar as relações de opressão pelas classes dominantes (FREIRE, 1987). As concepções metodológicas destacam a dialogicidade e a politicidade como aliadas na busca pela autonomia do indivíduo, desaguando na valorização e no respeito aos nossos alunos. A referida pedagogia foi, e ainda é, muito importante pois revolucionou “o modo como percebemos o mundo e suas relações utilizando-se das categorias da criticidade e da dialogicidade como princípios da desalienação e conscientização (GADELHA et. al., 2021, p. 4)”.

A arte teatral, como foi trazido anteriormente, desde os tempos mais remotos servia como meio de transmissão de conhecimentos, e por isso, também pode ser considerada ação política. Por meio dela as pessoas podem identificar as questões políticas coletivas e individuais presentes em suas vidas, muitas vezes despercebidas pela ausência de um senso crítico. O teatro-político não é novidade no Brasil, pelo contrário, é uma das mais importantes vertentes mundiais do teatro, surgido em um dos contextos mais obscuros do país, a ditadura militar. Esse período da Ditadura Militar foi marcado por mudanças políticas e sociais profundas, em que os grupos teatrais buscavam a dramaturgia para denunciar e reivindicar as injustiças da sociedade e incitando a população para agir. (HANSTED, 2015). Dessa importância da arte teatral na denúncia de questões sociais, o Teatro do Oprimido (TO) criado e desenvolvido pelo dramaturgo Augusto Boal (1931-2009), nasce e passa a representar uma das formas de resistência que a classe artística, e também a população, instituiu para se expressarem mediante a destruição dos direitos políticos e sociais brasileiros. “Todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas (BOAL, p. 13, 1991)”. Gazzinelli (2012) afirma que:

O Teatro do Oprimido (referência à Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire) é um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagens e improvisações especiais destinados a resgatar, desenvolver e redimensionar a vocação teatral humana. É instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais. Segue dois princípios básicos em sua metodologia: tornar

os espectadores “espect-atores” e transformar todas as situações vividas no espaço cênico em um ensaio para a transformação da realidade. Essa modalidade teatral pressupõe a construção e o trabalho de temas populares e a participação ativa dos espectadores na apresentação. Parte-se do pressuposto de que o ser humano é naturalmente teatral, pois se vale o tempo inteiro de representações corporais nas relações, como tom de voz, expressão facial e postura corporal, e interpreta esses signos nas outras pessoas. Ou seja, o teatro é uma vocação de todo ser humano. Por ter uma linguagem universal, pode ser compreendido por todos (GAZZINELLI, 2012, p. 1002).

Dentro deste contexto destaco por apreço próprio duas obras que tive a oportunidade de contato cênico: “Eles não usam *black-tie*” e “Um grito parado no ar”, de Gianfrancesco Guarnieri (1934-2006), que encenam sobre a realidade que a população e as companhias teatrais viviam dentro de um regime totalitário e de censura. Nesse contexto vale ressaltar que o teatro exerceu papel de resistência ao período ditatorial brasileiro, numa mobilização para contestar e lutar contra as imposições da ordem vigente (FERREIRA, 2008). A perspectiva participativa inerente do TO, caracterizada pelo natural encontro aos pressupostos de Paulo Freire (1987), evidencia a importância do ensino dialético-dialógico e a diferencia da educação tradicional. Isso, pois, o teatro abraça as dimensões afetiva e inventiva da aprendizagem, permitindo com que as informações sejam ressignificadas a partir de vivências concretas e refletidas, de acordo com Gazzinelli (2012).

A3 (EP): Tratar de assuntos sociais, políticos e históricos por meio da arte ajudam a entender o infeliz momento atual do país.

A6 (EP) “No Brasil temos exemplo a Ditadura Militar, onde a arte era um único meio de se expressar sua opinião e transmiti-la ao público. O teatro possibilita que as pessoas vejam e ouçam outra versão, não só a versão, mas a história “contando” os seus fatos. A arte é uma forma doce e sutil de “gritar mais alto”, pois o diálogo não tem sido a melhor opção nos tempos de hoje. É preciso que a arte seja sempre nossa aliada, pois não podemos nos intimidar e perder de vista nossos objetivos, é preciso lutar para que mais cidadãos sejam capazes de analisar os eventos de modo crítico, considerando a história como base de suas reflexões”.

Os participantes destacaram em suas falas em como a formação política é importante para a formação docente. Assistir à peça, ou ter participado dela, contribui para a consolidação da importância de nos moldarmos indivíduos capazes de participar criticamente na sociedade, ao passo que questionamos os mecanismos opressores e excludentes que ferem a cidadania, o fortalecimento da participação popular e a democracia. As contribuições do teatro com perspectivas políticas na formação docente

vão além das habilidades já citadas pois contribui para a formação política dos professores. O TO fomenta o exercício e a ampliação da percepção e da leitura das relações sociais para atuação futura, de forma participativa e política, na dissolução das relações desiguais e de opressão, operando no sentido da formação docente pelo viés estético e, ao mesmo tempo, político (CANANDA, 2009).

Coletividade teatral.

Uma outra contribuição do teatro que os estagiários constataram, e que compõe uma de nossas categorias, é a instituição da importância do coletivo na sociedade por meio da proposta de uma produção coletiva da peça “Uma escola sobre dois pés”. De acordo com Doria (2009), o teatro é uma arte que em seu bojo é coletiva e que depende de muitas pessoas para chegar até a encenação e ao público. A coletividade teatral se sobressai porque é uma das características essenciais do teatro. Sempre destaco nos espaços onde trabalho com essa linguagem que o teatro é uma arte de pessoas, e com certeza, de presenças. Gazzinelli (2012) reforça que o teatro extrapola o caráter informativo e técnico da educação. Ele considera o indivíduo como sujeito ativo na construção das suas relações, interpretações e composição de significados, na interação com o mundo e com outras pessoas. O indivíduo ciente de suas relações e da amplitude delas reconhece que é um ser social e que em coletividade deve/devemos construir o mundo à nossa volta. Fornecer ideais para que os coletivos se fortaleçam abre portas para que possamos reeducar a sociedade almejando a transformação das ordens vigentes.

O trabalho coletivo transpareceu não só para os estagiários-produtores da peça, mas também para os estagiários-espectadores. Ambas as instâncias destacaram nas falas em como o teatro converge para a importância da interação entre todas as partes de um grupo, onde todo o trabalho é estruturado pelo comprometimento e fortalecimento dos participantes.

A5 (EE): “Fiquei orgulhosa ao assistir um resultado final extremamente positivo. Durante o processo de montagem houveram (*sic*) muitos comentários sobre as dificuldades, especialmente de se trabalhar em grupo para construir um só trabalho. Mas a proposta foi lançada e o objetivo atingido”.

A13 (EE): “Um trabalho em conjunto é sempre uma boa forma de valorizar diversos talentos e dons”.

A1 (EP): “O teatro foi uma experiência boa e deixou a sala mais unida”.

Teatro não se faz sozinho, nem mesmo quando se trata de monólogos. A linguagem teatral demanda o encontro de pessoas seja no palco, no *backstage* ou nas poltronas. E nessa filosofia o grupo de trabalho trilhou estabelecendo a criação do coletivo desde a seleção de nossos referenciais teóricos até a escolha da pessoa responsável por apagar as luzes do salão.

Rodrigues (2008), desenvolveu estudos sobre as estratégias que permeiam e estruturam o funcionamento das companhias teatrais brasileiras fundamentadas na modalidade do Teatro de Grupo. O autor selecionou algumas companhias teatrais de grande importância para a história do teatro brasileiro, a fim de evidenciar as bases do trabalho artístico pedagógico empreendido, calcados em uma nova organização coletiva. Muitos dos objetivos delineados pelos grupos e as estruturas dos projetos artísticos pedagógicos estão relacionados com a construção da unicidade que contribui diretamente com a prática grupal. Relacionando os pressupostos com nosso trabalho desenvolvido, a coletividade emoldurada por meio da prática grupal apresenta subsídios que contribuem para uma intervenção ética, política, ideológica e crítica do indivíduo na sociedade. Considerando a ideologia uma construção mental realizada por cada indivíduo, grupo ou classe que se reflete nos projetos almejados e nos modos operacionais individuais e coletivos, a ideologia nos trabalhos coletivos teatrais proporciona a vivência de diversos olhares acerca do projeto, inserida na noção de democratização do acesso e do conhecimento (RODRIGUES, 2008), e do sentimento de pertencimento dos indivíduos ao espaço em que fazem parte.

A9 (2ª instância): “Me senti muito realizado e satisfeito com o trabalho final apresentado, e me sinto muito grato por esta experiência, pois ela estreitou meus laços com pessoas muito especiais, que posso chamar de amigos”.

A6 (2ª instância): “A elaboração do teatro nos prepara para a realização de trabalhos em grupo. Eu estou na comissão do cenário, até momento não concluímos todos os itens, mas tem sido bacana a parceria e a colaboração de todos para encontrar os materiais necessários”.

Quando olhamos para o processo formativo que os estagiários vivenciaram, de que maneira a condução coletiva do processo pode contribuir para uma prática docente eficiente tanto para o docente, quanto para seus alunos? Ainda relacionando à pesquisa de Rodrigues (2008), a proposta de estabelecimento de uma construção coletiva teatral junto a nossos alunos pode conduzir a resultados significantes para o coletivo, onde se estabelecem objetivos expressivos para a formação de cidadãos conscientes, na mediação

do processo de conhecimento com outros participantes, cria condições para o desenvolvimento das capacidades de reflexão sobre a atividade e os conteúdos realizados, auxilia o próprio participante a incrementar o processo de aprendizado e favorece o intercâmbio de experiências e informações diversas.

Metodologia alternativa de avaliação.

Nossa última categoria foi estabelecida mediante a percepção dos estagiários que destacaram o teatro como um interessante caminho de avaliação de seus processos de formação no estágio. Pelo fato de o teatro ter sido um processo, a avaliação também foi realizada de maneira processual considerando o envolvimento de todos em todas as etapas de produção. Os estagiários aperceberam essa proposta como muito positiva, entendendo que avaliar o processo formativo docente não é uma tarefa simples, e que devem ser considerados muitos elementos que são ignorados nas avaliações convencionais.

A14: (EP): “O curso da disciplina a partir de dinâmicas diferenciadas e não tradicionais como a produção de uma peça de teatro, associadas ao exercício crítico acerca da escola pública, foi de evidente eficiência em possibilitar uma rica apropriação do conteúdo proposto. O uso da arte, especialmente, tornou as atividades mais interativas, e contribuiu para a dialética do grupo acerca de assuntos relevantes, que talvez não tivessem sido tão bem estimulados através de métodos mais tradicionais de estudo e avaliação”.

O que se observa durante muito tempo nas instituições de ensino é um mecanismo de avaliação do ensino e aprendizagem dos alunos que valorizam a medição das quantidades aprendidas de conhecimentos transmitidos, e não a qualidade. Gipps (1998) defende que é importante se contrapor a estes métodos que prezam a mensuração da apropriação do conhecimento por meio de números. Instigar e assegurar essas formas alternativas de avaliação nas atividades formativas docentes é de imensa importância pois motiva os professores a criarem caminhos para inferirem sobre a apropriação do conhecimento por parte dos alunos nas escolas. É preciso fornecer aos alunos uma estratégia para que eles tenham a oportunidade de demonstrar o conhecimento que construíram, como construíram, o que entendem e o que podem fazer com aquele conhecimento.

Magalhães (2013) ao fazer uma leitura do significado da avaliação na abordagem construtivista, e a partir da pedagogia histórico crítica (Saviani, 1991), ela “deve tomar o aluno por suas possibilidades de desenvolvimento e não ter como parâmetro o que o

professor quer que ele aprenda, estendendo-se como ato discriminatório esperar de um aluno aquilo que ele não pode dar (MAGALHÃES, 2013, p. 236)”.

Para que uma avaliação seja realmente efetiva, segundo De Campos Maia et. al. (2005), e seja capaz de avaliar de maneira significativa os processos de ensino e aprendizagem, é necessário levar em consideração o processo de reflexão sobre as experiências individuais de cada aluno em consonância com a abordagem teórica das metodologias pedagógicas. Considerar que os alunos possuem seus próprios modos de refletir sobre algo que vivenciou contribui para o autodesenvolvimento, para a aprendizagem colaborativa e para aulas com maior interação entre professor e aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debruçando-nos sobre a totalidade do processo, a partir tanto de minhas possibilidades como observador participante, mas também pela leitura dos relatos dos estagiários-participantes, bem como dos estagiários-espectadores, podemos considerar que todas as etapas de construção da peça forneceram aos alunos um grande crescimento sobre variados elementos que orbitam a função docente, e mais subjetivamente, se mostrou para mim enquanto um dos maiores aprendizados de minha vida. Ao mesmo tempo que observei um grande amadurecimento enquanto professor, me encontrei cada vez mais enquanto artista. A direção e a atuação da e na peça me trouxe muitos questionamentos sobre o que queríamos falar da escola. O que professores em formação tem a dizer sobre a escola? Ao analisar as partes do processo, percebi que não foi necessário que falássemos pela escola. Ela fala por si própria, por seus significados materializados na representação criativa coletiva que moldamos dela, pessoas parte da escola. Podemos considerar que todas as etapas de construção da peça forneceram aos alunos um grande crescimento sobre variados elementos que orbitam a função docente. Não só a função docente, mas contribuiu também para aqueles atributos que podemos considerar “naturalmente humanos”.

Essa singela experiência com a qual tive o grande prazer de fazer parte significou muito para mim. Não somente pela questão formativa, mas pela maneira em como pude ver o quão isso fez bem para nosso grupo. A partir dos relatos pudemos perceber que o teatro curou angústias, tranquilizou almas e permitiu que as pessoas conhecessem os potenciais que elas guardam dentro de si. Também significa o mundo pra mim, porque além da amizade as pessoas também depositaram sua confiança em mim. Em todos os momentos, mas em especial nas oficinas preparatórias, jamais havia observado algo tão intenso e sincero, falo dos sentimentos que surgiram e foram abraçados por todos. E a grande consideração final que esse trabalho traz é essa: a confiança. O teatro veio para mostrar para esse grupo de professoras e professores que é necessário que se confie mais nas pessoas, principalmente aqueles que nos guiam no caminho pra uma educação para a verdade. Os nossos alunos necessitam também de nossa confiança, e devemos, sobretudo, confiar que juntos somos mais do que capazes de transformar a dura realidade que nos cerca.

O teatro não apenas existiu em nosso processo, mas sim permitiu a existência das pessoas por meio dele. A experiência foi importante para que as pessoas o

ressignificassem em seus imaginários de diversas maneiras. Ele é uma manifestação artística que nasceu do seio do povo, praticada por pessoas comuns em praças públicas, em arenas, nas celebrações, em movimentos sociais e variados outros contextos. Reafirmar a essência popular do teatro é preciso e urgente, pois na visão das pessoas ele é muito distante e têm seu valor reconhecido apenas na realidade de pessoas mais favorecidas, conferindo um caráter recreativo e elitizado para tal arte. Mas o teatro é muito mais democrático que se parece, ele permite que sejamos ouvidos, que valorizemos o nosso direito de existir em uma sociedade desigual prezada pelo sistema, de lutar pela igualdade, ou seja, nos faz seres políticos. Destacar essa característica do teatro, principalmente nas escolas, é nosso dever enquanto educadores políticos e culturais.

Uma companhia teatral que apresenta a mesma peça durante anos, ou até décadas, sempre terá experiências diferentes para cada apresentação feita. E a linguagem teatral trata justamente disso, do novo ao velho, do completo ao incompleto, do satisfeito ao insatisfeito. O teatro é novidade e da novidade surge tudo. Surge o medo, a coragem, o amor, o ódio, a tristeza, a felicidade, o conforto e o desconforto. Mas algo que sempre surge é a indagação. Indagar a realidade é criticar a maneira como as coisas se desenrolam. E assim se deu, os estagiários indagaram seus próprios processos formativos, a estrutura curricular de seus cursos, o estágio, a universidade, os métodos, a política, o espaço da arte, o individualismo e até mesmo o teatro. A indagação fomenta o pensamento crítico. E a nossa profissão necessita de fato ser criticada, assim como valorizada, sobretudo por nós mesmos.

No corpo do trabalho abordam-se valiosos teóricos que estudam a relação teatro-educação evidenciando as potencialidades que tal arte oferece no desenvolvimento dos indivíduos para a sociedade. Alguns deles destacam que o teatro na escola se dá por outros caminhos, diferentes daqueles encontrados nas companhias teatrais, destacando principalmente os objetivos educacionais-formativos que ele possui em tal espaço. Tais premissas calcam a direcionalidade da arte teatral neste meio, no entanto acredito que teatro nunca deixa de ser teatro, independentemente de onde esteja ele sempre toca as pessoas e as marca para sempre. Um aluno pode facilmente esquecer de um conteúdo na escola, mas nunca se esquecerá de uma peça que participou na escola, do mesmo modo que uma pessoa pode facilmente se desapropriar de muitas coisas, mas nunca vai se esquecer de um espetáculo teatral que em algum momento de sua vida assistiu ou participou.

A atividade se mostrou muito promissora no âmbito universitário, em especial na formação docente, pois levou as pessoas de encontro com outras pessoas e consigo mesmas e com a história que configurou a principal instituição que estudam e na qual irão atuar, a escola. É importante que o teatro seja ressignificado nas universidades e que existam cada vez mais estudos que defendem as suas possibilidades humanísticas além das pedagógicas e de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEJA, A. C.; REZENDE, F. Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes da licenciatura em química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.13, n.2, 2014, 156-178.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1991.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CABRERA, Theda. Educação como poiesis: o trabalho sobre si por meio da dramatização. **ILINX-Revista do LUME**, n. 13, 2018.

CANDA, Cilene Nascimento. A estética política do teatro do oprimido: uma metodologia de formação docente?. **Anais ABRACE**, v. 10, n. 1, 2009.

CARVALHO, Anna Maria. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**, v. 12, n. 54, 1992.

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

COELHO, MÁRCIA AZEVEDO. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. **POLÊM! CA**, v. 13, n. 2, p. 1208-1224, 2014.

DA COSTA, Alexandre Santiago. Teatro-Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 9, n. 8, 2004.

DE CAMPOS MAIA, Marta; MENDONÇA, Ana Lúcia; GÓES, Paulo. Metodologia de ensino e avaliação de aprendizagem. **TC**, v. 5, p. 05, 2005.

DE CASTRO, Genice Aparecida Fernandes et al. Teatro na escola: um recurso pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2018. p. 53-61.

DE SANTANA, Arão Paranaguá. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, v. 2, p. 247-252, 2002.

DE FÁTIMA VESTENA, Rosemar; PRETTO, Valdir; DOS SANTOS, Cristiano Bittencourt. O olhar sensível da arte no ensino de ciências e na formação docente. In: **V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL) IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do Internacional Council of Associations for Science Education (ICASE)**, v. 1, n. 1, 2011.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

- DESGRANGES, Flávio. Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço. **DESGRANGES, Flávio. Caminho das Artes/A Arte fazendo Escola. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, p. 16-35, 2005.
- DORIA, Lilian Maria Fleury Teixeira. **Linguagem do teatro**. Editora Ibepex, 2009.
- FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BENITES, Larissa Cerignoni. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. **Pensar a Prática**, v. 23, 2020.
- FAVARETTO, Celso. A pedagogia do espectador de Flávio Desgranges. **Sala Preta**, v. 4, p. 203-206, 2004.
- FERREIRA, Carolin Overhoff. **Uma breve história do teatro brasileiro**. Revista Nuestra América. n. 5, p. 131-143, jan./jul. 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADELHA, Maria Leudysvania de Sousa Lima; OLIVEIRA, Diana Nara da Silva. CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. As contribuições da Pedagogia Freireana para uma Educação como Ato Político. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2021.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.
- GIPPS, Caroline. Avaliação de alunos e aprendizagem para uma sociedade em mudança. **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional. Brasília: INEP**, 1998.
- GAZZINELLI, Maria Flávia et al. Teatro na educação de crianças e adolescentes participantes de ensaio clínico. **Revista de Saúde Pública**, v. 46, p. 999-1006, 2012.
- HANSTED, Talitha Cardoso; DA GLÓRIA GOHN, Maria. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS Revista Científica**, n. 30, p. 199-220, 2013.
- HANSTED, Talitha Cardoso. **Teatro e cidadania: relações históricas e contribuições educacionais**. In: GOHN, Maria da Glória (org.). Educação não formal no campo das artes. São Paulo: Cortez, 2015. p.45-65.
- HELIODORA, Bárbara. **Teatro Explicado Aos Meus Filhos, O**. Ediouro Publicações, 2008.
- IAVELBERG, Rosa; ARSLAN, Luciana. O ensino de arte. **Revista Projeto Presente. Presente em Revista, São Paulo: Moderna**, ano, v. 2, p. 2-4, 2006.
- JÚNIOR, Bibiano Francisco Eloi; DOS SANTOS MUNHOZ, Adriane. A LEVEZA DA ARTE NA FORMAÇÃO DOCENTE. **Revista Faculdades do Saber**, v. 1, n. 01, p. 01-06, 2016.
- LDBEN – **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 19 de dezembro de 2020.

- LOPES, Joana. **Pega teatro**. Papirus Editora, 1989.
- MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 15, 2013.
- MOREIRA, L. M.; MARANDINO, M.. Teatro de temática científica: conceituação, conflitos, papel pedagógico e contexto brasileiro. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 2, p. 511-523, 2015.
- NETO, P. C. P. QUEIROZ, S. L. As disciplinas pedagógicas na formação e na construção de representações sobre o trabalho docente: visões de alunos de licenciatura em Química e Física. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 34, p. 75-94, 2009.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Formação cultural de professores. **Salto para o Futuro. Publicação eletrônica, ano XX, boletim**, v. 7, 2010.
- PEREIRA, A. S.; SANTOS, P. M. dos. Contribuições do teatro científico para a formação inicial docente em química. **Perspectivas em Diálogo**, v. 4, n. 7, p. 130-149. 2017.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Papirus Editora, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- RANGEL, Mary; ROJAS, Angelina Accetta. Os vários sentidos da arte na formação docente. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, n. 1, p. 67-76, 2012.
- RODRIGUES, Eder Sumariva. A construção do projeto artístico pedagógico do Teatro de Grupo. **DAPesquisa**, v. 3, n. 5, p. 905-913, 2008.
- SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.
- SCHERER, A. S. **O lúdico e o desenvolvimento: a importância do brinquedo e da brincadeira segundo a teoria Vygotskiana**. 2013, 35 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.
- SEEGER, F. The Complementarity of theory and praxis in the cultural-historical approach: from self-application to self-regulation. In: CHAIKLIN, S. (ed.) **The Theory and practice of cultural-historical psychology**. Aarhus: Aarhus University Press, p.35-55, 2001.
- SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeira da. A epistemologia da práxis e o Estágio Supervisionado. **Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa/ Marilza Vanessa Rosa Suanno (Org.)**. Anápolis – GO: Editora UEG, p. 328-354, 2019.

TEIXEIRA, Nádía França. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 2, 2015.