

TEATRO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE ENSINO, FORMAÇÃO DOCENTE E A CENTRALIDADE DO CORPO NESSES PROCESSOS

Márcia Chiamulera¹

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão sobre a Oficina Teatro e Educação, ofertada em 2018, sob o programa institucional PROLICEN/UFPB. A oficina visou à iniciação docente dos licenciandos em Teatro e, ao mesmo tempo, objetivou oferecer uma experiência com práticas teatrais aos discentes de outras licenciaturas e profissionais da educação. Esta será analisada com base no questionário inicial, na proposta metodológica e centrada no caráter processual. Questões sobre a formação docente e sobre o ensino de Artes na Educação Básica são elaboradas a partir de documentos oficiais e do caráter formativo complementar de projetos de ensino. O processo da oficina sublinha a centralidade do corpo nos processos de formação docente e na construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Artes; Corpo; Currículo; Experiência; Formação docente

Theater and Education: Reflections on teaching, teacher training and the centrality of the body in these process

Abstract: The article presents a reflection on the Theater and Education Workshop, offered in 2018, under the institutional program PROLICEN/UFPB. The workshop aimed at the teaching initiation of undergraduates in Theater and, at the same time, it aimed to offer an experience with theatrical practices to students from other teacher training courses and education professionals. This will be analyzed based on the initial questionnaire, the methodological approach and focused on procedural character. Questions about teacher training and teaching Arts in Basic Education are elaborated based on official documents and complementary formative character of teaching projects. The workshop process emphasizes the centrality of the body in teacher training processes and in the construction of knowledge.

Keywords: Arts; Body; Curriculum; Experience; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Teatro, sob o Departamento de Artes Cênicas (DAC), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), localiza-se no Campus I, na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba. É desde esse lugar que refletimos sobre

¹ Universidade Federal da Paraíba (marciachiamu@gmail.com)

a experiência com a oficina Teatro e Educação, voltada para licenciandos e profissionais da educação. A oficina foi promovida sob o Programa Institucional de Apoio às Licenciaturas - PROLICEN/UFPB, em 2018, o qual tem por objetivo, dentre outros, a iniciação à docência. Os recentes debates sobre formação docente e o reencontro com um participante da oficina, fizeram com que retomássemos as reflexões sobre aquela experiência.

A oficina Teatro e Educação foi ofertada após uma breve experiência de três encontros, que buscava compreender se haveria demanda pela proposta. A partir da investigação preliminar, que teve mais de 50 inscrições, foi ofertada a oficina Teatro e Educação com 25 vagas, carga horária de 30 horas e realizada entre os meses de Agosto e Novembro de 2018. Estruturada em três eixos, a oficina contemplava, em primeiro plano, um enfoque no corpo e na percepção corporal, em segundo, jogos teatrais e improvisações e, em terceiro, o trabalho sobre teatro de objetos e contação de histórias. Mais de uma dezena de cursos de licenciatura da UFPB foram representados através da participação de seus licenciandos, com destaque aos cursos de Letras, Pedagogia e Pedagogia do Campo, além de profissionais da Educação Básica.

Estes dados nos conduzem a refletir sobre a necessidade de aproximação entre os cursos de formação docente em nível superior e sobre a oferta de componentes e/ou ações complementares para os licenciandos de outros cursos. Respaldados em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na perspectiva da “unidocência”² para o Ensino Fundamental I, problematizamos o ensino de Arte na Educação Básica. Tangencialmente, buscamos destacar os processos de ensino-aprendizagem em Teatro e nas Artes Cênicas, de modo geral, como lugar de experiência no/com o corpo, a partir da qual podemos construir caminhos colaborativos e desconstruir preconceitos relativos à área; deslocar o olhar às redes de afetos geradas pela oficina, às possíveis repercussões na atuação profissional desses sujeitos e à aproximação destes ao Teatro. Deixamos registrado que este artigo não pretende criar disputas entre áreas de conhecimento, pelo contrário, busca promover a reflexão e atuação crítica e conjunta.

² Unidocência é um dos termos utilizados para indicar a atuação de professores nas séries iniciais do ensino fundamental.

QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir dos dados coletados no início da oficina Teatro e Educação e da revisão de documentos normativos referentes à educação, buscamos aqui indagar a formação docente e o ensino de Arte, componente curricular obrigatório na Educação Básica. Neste sentido, é imperativo considerar a BNCC que, a partir de 2017, se propõe como documento normativo para a Educação Básica e, mais recentemente, também se impõe às diretrizes de formação de professores. Considerando a impossibilidade de sermos exaustivos em relação à matéria, buscaremos indagar os sentidos subjacentes à formação de professores, às experiências em Artes/Teatro que acompanham sua formação e à sua atuação na perspectiva da unicodência e, portanto, enfocando o Ensino Fundamental I.

A oficina Teatro e Educação foi composta por 25 participantes, dos quais, cinco do curso de Letras, quatro do curso de Pedagogia - Educação do Campo, três do curso da Pedagogia, dois da Psicopedagogia, além de Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Ciências das Religiões, Serviço Social, Música, História e Física, cada qual com um participante. Além de licenciandos, participaram também professores já atuantes na rede de Educação Básica, uma servidora técnica e uma participante com Ensino Médio³.

Elaboramos um questionário inicial com objetivo de mapear as áreas de atuação dos participantes e conhecê-los um pouco mais. Assim, questões sobre a experiência com teatro, problemas de saúde e expectativas com a oficina, nos davam algumas pistas para o desenvolvimento do trabalho e, igualmente, nos colocavam em estado reflexivo.

Verifiquemos as respostas à pergunta: Qual sua experiência com Teatro? Dos 25 participantes, apenas dois sinalizaram ter experiência através da participação em grupos de Teatro; nove responderam “nenhuma”; outras onze pessoas indicaram “quase nenhuma” ou “muito pouco”. Nesta última categoria podemos verificar a participação em oficinas, evidenciando o ensino não formal; contato com “pequenas encenações” em escolas; participação em projetos que abordavam o teatro, incluindo-se espaços como a igreja; participação em saraus

³ Ao longo da oficina alguns participantes desistiram e outros ingressaram. Tomamos como base os dados dos participantes iniciais, os quais forneceram as informações de área de atuação/course de formação. Temos um total de 23 questionários arquivados e, portanto, possivelmente, dois não foram entregues.

e, também, como único contato, os três encontros que antecederam a própria oficina. Além destas, outras duas pessoas indicavam sua experiência “apenas como plateia”. Embora esta última resposta fosse dada em tom jocoso, acreditamos que seja importante manter esta categoria, uma vez que enuncia um nível experiencial e, à medida que o sujeito percebe-se como espectador, também pode se reconhecer como parte do processo de construção de saberes em teatro.

O número de pessoas que indicaram nunca ter tido nenhuma ou pouca experiência com teatro – quase a totalidade – suscita algumas questões. A partir deste ponto, redimensionamos a análise aos participantes dos cursos de Pedagogia e Pedagogia - Educação do Campo. Estas duas formações foram selecionadas para podermos refletir sobre a perspectiva de unidocência, sobretudo, no Ensino Fundamental I, conforme preconizada pela BNCC.

Dos quatro participantes do curso de Pedagogia - Educação do Campo, três indicaram não ter nenhuma experiência com teatro, um discente relata ter feito apenas uma oficina de Contação de histórias. Dos três participantes de Pedagogia (dois da UFPB e um de outra instituição), dois indicaram nenhum contato com teatro, um participa de um grupo há um ano. Em relação aos cursos da UFPB, podemos verificar em suas matrizes curriculares que ambos ofertam um componente curricular voltado para a relação entre arte e educação⁴. No entanto, os relatos dos participantes indicam que a abordagem de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no componente, nem sempre é possível. Ainda que as quatro linguagens fossem abordadas/experimentadas, parece-nos que seria inviável dar conta das distintas experiências de quatro áreas de conhecimento, com suas especificidades, em 60 horas/aula. Esse aspecto nos leva a refletir acerca das dificuldades enfrentadas por estes docentes na atuação, por exemplo, no Ensino Fundamental I que é conduzido, a priori, por um único professor que deve dar conta de todos os componentes curriculares. E ainda, como assegurar aos alunos as aprendizagens essenciais para o componente curricular Arte na Educação Básica?

A BNCC do Ensino Infantil e Fundamental, implantada em 2017, afirma-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver

⁴ Verificamos que as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia (UFPB) oferecem o componente “Educação e Arte”, com carga horária de 60h, ofertado no 6º período. Já Pedagogia - Educação do Campo, oferece o componente “Artes e Educação”, com carga horária de 60h, ofertado no 9º período no currículo de 2009 e, no currículo de 2019, ofertado no 5º período.

ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, p. 7, grifo no original). Em relação ao componente Arte, especificamente para o Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), a BNCC traz a seguinte orientação:

Nessa nova etapa da Educação Básica [Anos Iniciais], o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, *nas quatro linguagens da Arte* – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. (BNCC, 2017, p. 197, grifo nosso).

As Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens explicitamente asseguradas e obrigatórias a partir da Lei Complementar 13.278/2016, a qual altera o parágrafo 6º do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reafirmando a obrigatoriedade do ensino de Arte em toda Educação Básica. No capítulo 4.1.2 da BNCC (2017), ao tratar da Arte para Ensino Fundamental, podemos ler:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes *linguagens*: as *Artes visuais*, a *Dança*, a *Música* e o *Teatro*. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. (BNCC, 2017, p. 191; grifos no original)

Considerando que a BNCC fornece “orientações para a elaboração de currículos em todo o País” (BNCC, 2017, p. 31), buscamos ponderar a relação entre a atuação dos professores e sua formação para dar conta destes currículos.

Antes disso, porém, provocamos os leitores a perceber o tratamento dado pela BNCC à figura do professor: 1. o professor assume responsabilidade inquestionável e função (quase) heroica, pois é o protagonista da transformação junto às instituições e redes de ensino (BNCC, p. 5); 2. dele depende - comprovado por evidências! - o sucesso escolar dos alunos (BNCC, p. 21); 3. para atuar em cada componente curricular na perspectiva dos conjuntos de habilidades que lhe são próprios e com vistas ao desenvolvimento das competências específicas, o professor tem liberdade já que “as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (BNCC, 2017, p. 30), isso pois, “essas escolhas

estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos” (BNCC, 2017, p. 30). 4. Portanto, pensando no professor é que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BNCC, 2017, p. 21) ainda que esta se aplique “exclusivamente à educação escolar” (BNCC, 2017, p. 7). Essa provocação antecede a discussão sobre formação pois, evidencia, de um lado, os direitos de aprendizagem dos alunos, de outro, os sentidos subjacentes à BNCC em torno da formação e atuação docente.

É inevitável, portanto, não refletir acerca destas condições. Retomando a perspectiva de atuação no Ensino Fundamental I, em acordo com as orientações de variados dispositivos normativos, o ensino está - prioritária mas, não exclusivamente - ao encargo de um “professor generalista” (Parecer CNE/CEB n. 11/2010). Professor generalista, unidocente, multidisciplinar, polivalente: estas são algumas das nomenclaturas utilizadas para o professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental. Em um dos vídeos que constituem um curso de formação sobre a BNCC, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC)⁵, as professoras Ghisleine Trigo e Guiomar Namó de Mello, ao tratar dos “Aspectos da unidocência nos anos iniciais”, sublinham que o foco, nos dois primeiros anos, está nos processos de alfabetização, incluindo também o letramento matemático, e indicam que as demais áreas/componentes “dão todo um tempero de contexto que o letramento matemático e o letramento da língua portuguesa devem aproveitar” (MELLO, 2018, s/p.)⁶. Neste contexto, explicam a unidocência:

Ghisleine: Se a perspectiva é: alunos que aprendem a aprender, alunos que tenham criatividade, esses outros componentes são fundamentais para isso. E veja que, entre eles e a alfabetização, e o letramento matemático, não se coloca nenhuma barreira, nenhum impedimento, muito pelo contrário, até porque, veja bem, nos anos iniciais, na maior parte dos sistemas, a gente tem um único Professor.

Guiomar: É, nós temos a unidocência.

Ghisleine: Exatamente! E acho que essa situação, ela é interessante porque o mesmo professor, ele pode se servir daquelas aprendizagens e ele pode utilizar tanto no letramento matemático, quanto na geografia, etc, etc, sem fazer uma divisão estanque.

⁵ Este vídeo faz parte do curso de formação da BNCC - Fundamental I (MEC), disponibilizado pela plataforma AVAMEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação): <https://avamec.mec.gov.br/>

⁶ Esta citação e o trecho do diálogo transcrito a seguir têm por referência o vídeo “Aspectos da unidocência nos anos iniciais”, disponível em: <https://youtu.be/gGevIbqL5yg>. Acesso em: 21 jun 2020. Além disso, também é possível acessá-lo como parte do curso através da plataforma indicada na nota anterior.

Guimarães: O unidocente, ele promove a interdisciplinaridade da maneira como for mais conveniente para ele, na dinâmica do tratamento de conteúdos que ele estiver trabalhando. Já se disse que contextualizar é muito importante, mas já sabemos que a interdisciplinaridade é apenas um caso de contextualização. A interdisciplinaridade é o tratamento de um conteúdo no contexto de outro conteúdo. A interdisciplinaridade é um caso particular da contextualização. Agora, o professor unidocente, ele é a interdisciplinaridade, ele é interdisciplinar, porque ele é unidocente! Ele é polivalente, inclusive, se chama né? (MELLO; TRIGO, 2018, s/p).

Trazemos todo o trecho para que o próprio diálogo, de modo autoexplicativo, apresentasse a compreensão de unidocência, conforme veiculado pelo MEC e a partir do qual, poderíamos inferir, o professor dos anos iniciais personifica a interdisciplinaridade. Já alertava Ana Mae Barbosa para o equívoco em relação à interpretação das ideias de John Dewey no ensino de arte:

No livro de José Scaramelli, *Escola nova brasileira: esboço de um sistema*, onde ele dá os pressupostos teóricos da Reforma Carneiro Leão e muitos exemplos práticos de aulas, a função da arte está explicitamente ligada a "experiência consumatória" de Dewey. De acordo com as descrições de Scaramelli, a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo. (BARBOSA, 2003, 1).

E ainda, podemos recordar a semelhança com as propriedades da polivalência em Arte, concebida a partir da inclusão da Educação Artística, em 1971 e, obviamente, o contexto no qual foi implantada⁷. Alternativamente, no entanto, podemos pensar o ensino de Arte a partir de processos colaborativos, como indica o Art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010:

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes⁸.

Reforçando a ideia de colaboração, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN-EB 2013), situam a “docência solidária” como

⁷ A esse respeito, conferir o artigo de Ana Mae Barbosa (1989).

⁸ Ministério da Educação. Resoluções CEB 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 29/03/2021.

possibilidade concreta para os processos de ensino-aprendizagem efetivos e de retificação de processos históricos, inclusive, acreditamos, o de marginalização da arte no ensino:

Há que lembrar, porém, que os anos iniciais do Ensino Fundamental têm se constituído, historicamente, em um dos maiores obstáculos interpostos aos alunos para prosseguirem aprendendo. [...]. A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem. [...] Os ciclos assim concebidos concorrem, juntamente com outros dispositivos da escola calcados na sua gestão democrática, para superar a concepção de docência solitária do professor que se relaciona exclusivamente com a sua turma, substituindo-a pela *docência solidária*, que considera o conjunto de professores de um ciclo responsável pelos alunos daquele ciclo, embora não eliminem o professor de referência que mantém um contato mais prolongado com a classe. (DCN-EB, 2013, p. 121-122; grifos no original).

Já em relação às diretrizes para formação de professores, somos convocados a redobrar nossa atenção. Efetivamente, a união revisou as diretrizes de formação inicial, alinhando-as à BNCC. Nesse sentido, o posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) parece bastante pertinente:

A base comum nacional, que defendemos historicamente e que está contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação para a Formação Inicial e Continuada de Professores (Resolução CNE N° 02/2015), é uma concepção básica de formação do educador e um corpo de conhecimento fundamental em que a docência se constitui como a base da identidade profissional de todo educador, e, portanto, não pode ser confundida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas. [...]

A BNCC representa a prevalência de uma concepção esvaziada e reduzida de currículo, e ao privilegiar as posições defendidas por setores do empresariado interessados na padronização do ensino, desvela-se o real interesse de atender fins mercadológicos [...]. (ANFOPE, 2018, s/p; grifo no original)⁹.

⁹ ANFOPE. Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores. Disponível em: <https://anped.org.br/news/em-audiencia-no-cne-anped-e-entidades-de-pesquisa-repudiam-submissao-de-formacao-de-professores> Acesso em 13 out 2020.

A Resolução CNE nº 02/2019, em substituição à Resolução CNE nº 02/2015, define as diretrizes para formação inicial. Um, entre muitos aspectos que poderíamos destacar nesta resolução, é que em nenhum momento de sua redação podemos identificar as palavras reflexão ou crítica¹⁰.

Apesar deste cenário instaurado nos últimos anos - e também por conta dele - nos colocamos a refletir sobre a experiência com a Oficina Teatro e Educação, não para indicar soluções, mas para repensar a construção dos saberes, seja no Ensino Superior, seja na Educação Básica. Como alternativa, talvez, pudéssemos pensar coletivamente para enfrentar as adversidades e encontrar caminhos compartilhados em prol de uma educação digna e da valorização dos educadores.

Abordo em seguida a experiência com a oficina Teatro e Educação. Esta experiência me leva a reafirmar a intersecção entre os âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, uma vez que o exercício docência para os monitores da oficina - discentes da Licenciatura em Teatro - está ligado à formação inicial; que a oficina, direcionada aos discentes de outras licenciaturas, proporciona uma aproximação às práticas teatrais e incide em sua formação, como sujeitos e como professores.

A OFICINA TEATRO E EDUCAÇÃO NO PROLICEN/UFPB

O ensino, a pesquisa e a extensão, tripé do Ensino Superior, orientam sua concepção, organização e ações. A Constituição Federal (1988), em seu artigo 207, define que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, [...] e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. A partir deste princípio, trazemos à luz o desenvolvimento da oficina Teatro e Educação que foi desenvolvida no âmbito do programa subsidiado pela UFPB para apoio às Licenciaturas. Em acordo com a Pró-Reitoria de Extensão, o PROLICEN:

envolve a participação [de] professores e alunos da UFPB, além de professores do ensino básico que desenvolvem atividades conjuntas de ensino, pesquisa e extensão nos Cursos de Licenciatura e nas Escolas Públicas. O PROLICEN tem o objetivo de melhorar a

¹⁰ Esta análise foi realizada em outro artigo elaborado pela autora. Cabe destacar que as palavras crítica e reflexão, largamente utilizadas na resolução anterior, aparecerão na Resolução CNE nº 02/2019 apenas em seu Anexo, ao tratar das competências gerais e/ou específicas.

formação inicial nos Cursos de Licenciatura, bem como a formação continuada nas escolas públicas do Estado da Paraíba¹¹.

Dentre seus objetivos, portanto, podemos remarcar a formação inicial de licenciandos. Uma das características que o distingue de outros programas de formação docente como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), estes subsidiados pela Capes e de abrangência nacional, é que o PROLICEN possibilita uma pluralidade de projetos que, em sua maioria, colocam-se em relação às necessidades locais. Podemos destacar, ainda, como metas do PROLICEN a “melhoria da qualidade dos cursos de Licenciatura” e a promoção da “interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento” (Edital PRG/UFPB 006/2018, p. 1).

Entrelaçando estes objetivos, em 2018, o projeto para realização da oficina Teatro e Educação contemplava, de um lado, os discentes dos diversos cursos de Licenciatura da UFPB que demandavam experiências com o Teatro, tanto como linguagem artística quanto como possibilidade didático-metodológica para atuação docente. De outro, a oficina contemplava a iniciação à docência dos licenciandos em Teatro, os quais atuavam como monitores na oficina. Estes aspectos enfatizam a complementariedade do processo e, ainda que o projeto não fosse desenvolvido especificamente no ambiente escolar, entendemos que ao incidir na formação e atuação docente, conseqüentemente, se refletiria na Educação Básica.

No contexto do projeto, se o teatro figurava como potencial “instrumento” a oficina se configurava como concreta possibilidade de experiência e transformação. É necessário considerar aqui que a concepção instrumental do teatro ou o “teatro a serviço de” (KOUDELA, 2016, p. 14), apesar de já bastante discutida, não está erradicada nem do campo artístico-pedagógico nem do campo educacional, de modo geral, como vimos anteriormente.

À época de submissão, o objetivo do projeto se definia pela caracterização de “metodologias da pedagogia do teatro em uma perspectiva didático-pedagógica, contribuindo com o processo de ensino/aprendizagem em componentes curriculares distintos da Educação Básica” (Dantas; Chiamulera; Silva, 2018, p. 1). No entanto, essa caracterização inicial, que tendia a uma

¹¹ Pró-Reitoria de Graduação (PRG/UFPB). PROLICEN [s.d.]. Disponível em: <<http://www.prg.ufpb.br/prg/programas/prolicen>>. Acesso em 08 out de 2020.

orientação do Teatro como “ferramenta”, nos mobilizou a buscar estratégias e estabelecer bases sobre as quais pudéssemos operar e possibilitar outras compreensões sobre o fazer teatro e sobre a arte na educação. Sem pretensão de dar conta de todos os conhecimentos da área específica de Teatro, a oficina passou a orientar-se pela possibilidade de oferecer um contato inicial com as práticas teatrais. Para isso, foram pensados três eixos de ação que orientavam uma progressão na prática. Esses, em muitos momentos coexistiam, não sendo estanques ou aplicados em blocos.

O primeiro eixo, enfocando a percepção corporal, orientaria os demais eixos. Isso, pois, a concepção subjacente era a de propiciar a compreensão das práticas pela própria experiência e esta, por sua vez, a partir do corpo. Essa orientação, de fato, permeou toda a oficina. Os outros dois eixos constituíram-se de jogos teatrais e improvisações e de “recursos”, como Contação de histórias e teatro de objetos. Esta orientação será discutida posteriormente.

Em relação aos aspectos organizativos, um dos principais obstáculos enfrentados se referia aos horários de realização. A maioria dos inscritos frequentavam cursos noturnos, não tinha disponibilidade após as 19 horas. Já para o bolsista e voluntário do curso de Licenciatura em Teatro, era impossível antes das 18 horas, uma vez que os componentes do curso são ofertados no turno vespertino. Deste modo, apesar de não considerarmos adequado, definimos dois encontros semanais com duração de uma hora cada. Essa adequação trouxe implicações na organização metodológica da oficina que, no entanto, nos obrigou a encontrar estratégias e objetividade na composição das sequências e atividades. Os planejamentos eram realizados semanalmente entre coordenação, discente bolsista e discente voluntário, levando em consideração o desenvolvimento e acompanhamento das propostas pelos participantes.

Neste percurso junto aos monitores, também foi ficando evidente a concepção de Arte/Teatro que, muitas vezes, tendia à instrumentalização, mesmo que não conscientemente. Amparados na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão, com vistas à formação inicial, buscamos uma estratégia para que o estudo das perspectivas históricas da arte na educação estivesse presente durante a elaboração e realização da oficina, além, claro, do estudo de materiais associados às práticas pretendidas. Como sinalizado anteriormente, a palavra ‘recurso’, utilizada na formulação da proposta, evidenciava uma orientação para o teatro como ferramenta pedagógica. Além desta, a ideia de teatro para a educação, que vez por outra se fazia presente durante os planejamentos, também

reforçava a apropriação do teatro como recurso para as estratégias de ensino-aprendizagem. Na perspectiva da práxis docente (PIMENTA, 1995), orientada pela ação-reflexão-ação, consideramos pertinente não submeter tal orientação a julgamentos. Pelo contrário, esse aspecto coloca em evidência o processo que incide na formação inicial dos próprios discentes da Licenciatura em Teatro, assim como na dos discentes dos demais cursos/áreas. Outrossim, compreendemos que a desconstrução de preconceitos ou concepções pré-estabelecidas sobre determinada matéria (ou área, neste caso) é possível apenas na medida em que conduzimos os sujeitos a reconhecê-los e, concomitantemente, subsidiamos a construção de outro(s) caminho(s) de conhecimento. Deste ponto de vista, os processos teatrais parecem, inclusive, bastante exemplares.

A discussão terminológica, a análise conceitual e as dimensões práticas, assim, permearam o desenvolvimento do projeto. O nome Teatro e Educação só se firmou após muitas discussões, o que reforça o lugar do projeto, também, como espaço de pesquisa e formação. O sentido de ligação expresso pela conjunção “e”, neste caso, parecia o mais adequado, afirmando equivalência entre os termos e, ao mesmo tempo, intersecção e ampliação através da ação prática. Nesse percurso, é interessante notar que aquela concepção inicial, inclinada ao teatro como ferramenta pedagógica, foi se transformando desde a experiência concreta.

Em relação à estrutura da oficina, sob o primeiro eixo, concentramo-nos em exercícios de relaxamentos com foco na percepção do corpo e da respiração, utilizando também de estratégias de condução através da imaginação. Nos primeiros encontros, foram desenvolvidos jogos simples e com ênfase no aspecto lúdico, com objetivo de conhecermo-nos e introduzir os participantes na dinâmica da oficina. Dentre estes, indicamos o jogo com o nome próprio através/junto de um movimento; o nome de um colega enquanto se desloca em direção dele, entre outros. Além de dispensar as apresentações formais e engajar imediatamente o corpo, também ressaltamos o trabalho sobre o foco e a atenção - em si, no outro e no espaço. A partir do segundo encontro iniciamos uma sequência de alongamento que partia da cabeça em direção aos pés. A proposta era manter uma sequência fixa para que os participantes pudessem registrá-la corporalmente e chegassem à autonomia na sua realização.

Não tardou, no entanto, para que essa sequência fosse transformada. Como o tempo de cada encontro era reduzido, identificamos que não era adequado

manter a sequência fixa, tanto para não incorrer na mecanicização dos movimentos, quanto por percebermos que através da condução fluída em diferentes propostas, tínhamos uma resposta mais rápida dos participantes, ou seja, um engajamento e uma disponibilidade maior em menos tempo. As propostas que se seguiram, podiam se dar em caminhadas pelo espaço, em movimento “seguindo o líder”, criando uma “centopeia” no espaço, com alteração das velocidades, planos e até a alteração da própria sequência. Ao final de cada alongamento, orientávamos os participantes a identificar possíveis tensões em seus corpos e a perceber a respiração. É interessante notar que muitos participantes, no decorrer da oficina, ao chegarem no espaço da oficina já iniciavam alguns dos alongamentos sozinhos, sobretudo, os realizados no plano baixo, ou seja, deitados ou sentados no chão.

Há um aspecto que considero importante na relação com o chão e que revela uma série de questões: 1. A entrega para o trabalho, sem preconceito de estar descalço; 2. A ruptura com a lógica da verticalidade, dominante no cotidiano; 3. O desligamento do ambiente externo e da rotina; 4. A atenção ao próprio corpo e às suas necessidades. De fato, muitos dos participantes inicialmente tinham dificuldades de ficar descalços e/ou deitar no chão do tablado. E ainda, a maioria chegava para a oficina depois de um dia de trabalho/estudos, e destes, muitos ainda prosseguiriam, após a oficina, para suas aulas em seus cursos. Esse contexto, portanto, nos fez olhar para a oficina não apenas como espaço onde conteúdos teatrais seriam trabalhados, mas como espaço de reconhecimento de si, de reconexão, de coletividade.

Aos poucos outros jogos foram sendo introduzidos. Dentre os trabalhados, citamos o jogo do espelho¹² e o jogo de olhos vendados¹³, que nos permitiam desenvolver a percepção e equilíbrio do espaço, a atenção, o foco, as velocidades, os diferentes planos, a confiança no outro, entre outras dimensões. Durante o planejamento das aulas buscávamos introduzir os elementos de base do teatro de forma gradual e com níveis de complexidade. Nos primeiros encontros, todos os jogos e atividades previam a relação do indivíduo com seu próprio corpo. A partir da quarta aula introduzimos jogos que requeriam o contato físico entre uns e outros. Esse é um cuidado que se faz necessário ao trabalhar com pessoas que não necessariamente tenham tido contato com teatro ou com outras práticas que

¹² O jogo do espelho é geralmente realizado em duplas em que um deve refletir os movimentos do outro. Além de alternar a condução dos movimentos entre jogadores, o jogo pode ser realizado por mais jogadores e com alterações. Cfr. SPOLIN, 1987, p. 55, 60 e BOAL, 2014, p. 192-193.

¹³ Neste exercício, um dos jogadores guia o outro, que está com os olhos vendados, pelo espaço.

requeiram o toque e que, além do mais, não necessariamente se conhecem. Ainda no intuito de criar um espaço confortável e de respeito às individualidades, também foi necessário um trabalho com os licenciandos em teatro para que percebessem seus limites junto aos participantes, isso pois, o toque, o contato físico, geralmente, torna-se algo natural, parte do cotidiano de quem está engajado no fazer teatral e, muitas vezes, o limiar entre o que é confortável ou não para um e outro, é tênue. Pudemos notar que a percepção e respeito às individualidades e a sintonia que se estabeleceu entre o grupo, foram elementos fundamentais para que se desenvolvessem estes jogos.

Após esta etapa, introduzimos alguns jogos com base no Teatro do Oprimido (BOAL, 2009, 2014). Os jogos com o objetivo de moldar o corpo do outro e construir imagens (BOAL, 2014, p. 201-204) foram seguidos da recomposição e transformação das imagens, da leitura crítica e de improvisações desenvolvidas ao longo de quatro encontros. Nestes, gradualmente os participantes eram estimulados a ver-sentir-pensar no que seus corpos expressavam através das imagens que iam criando, que impressões ou sensações as imagens criadas por seus corpos lhes causavam e quais as formas de opressão podiam ser identificadas a partir das imagens que eram apresentadas.

No último encontro desta etapa, em uma roda de conversa, nos surpreendíamos agradavelmente com os compartilhamentos das experiências de cada um dos participantes, com suas reflexões sobre os jogos, sobre e a partir de seus corpos e das formas e imagens que seus corpos haviam moldado. A ponderação de que aquelas imagens - de opressores e oprimidos - permeavam e podiam ser identificadas em diferentes situações do cotidiano, colocavam lado a lado Boal e Freire, sala da oficina/sala de aula e vida cotidiana, formas e pensamentos, reflexões e tensões. As reflexões trazidas pelos participantes foram tantas que extrapolamos nosso horário sem nem perceber. Este foi, possivelmente, um dos momentos mais intensos da oficina.

Os dois encontros seguintes funcionaram como um respiro e transição. No primeiro, foram retomadas as bases da oficina enfocando a aproximação entre participantes, dentre os quais, alguns recém chegados, e reforçando o sentido de coletividade. No outro, com a participação do professor Heráclito Cardoso, à época professor substituto no DAC, abriam-se as cartas e as narrativas. A partir de um jogo de cartas, o professor convidava os participantes a uma reflexão sobre si guiada por uma carta que haviam, aleatoriamente, escolhido. A carta e a reflexão davam origem a um desenho, o qual era dobrado e cortado, nos passos

da narrativa que o professor conduzia. Os desenhos se transformavam em uma camisa, com formas e cores que falavam de cada um. A camisa de papel foi pendurada em um varal provisório e ali permaneceu por algumas semanas, acompanhando nosso trabalho.

A etapa sucessiva foi focada no trabalho com objetos, ressignificando-os e construindo narrativas, primeiro, individualmente e, depois, em pequenos grupos. Dentre os aspectos dessa etapa que podemos destacar estão: a exploração da relação objeto e espaço; objeto e sonoridades; a relação corpo e objeto e a construção de narrativas. Foram, ainda, criadas pequenas cenas com objetos, sem voz/sons e, posteriormente, com a voz/sons. Nesta última, poderiam ser utilizadas histórias da literatura ou inventadas. Esta etapa foi seguida de narrativas pessoais e da contextualização dos principais elementos da Contação de histórias, tais como tipos de narrativa, narrador e narrador-personagem, estrutura da narrativa, recurso de interferência e uso de objetos ou não. Para a elaboração cênica de narrativas pessoais, os participantes poderiam contar qualquer fato cotidiano pelo qual tivessem passado. Alguns compartilharam cenas hilárias, outros trouxeram narrativas do cotidiano da sala de aula e outros, trouxeram à tona, de forma poética, suas vivências mais íntimas. Fomos arrebatados pela potência daquele encontro. O trabalho sobre narrativas pessoais teve uma dimensão importante no processo. Destacamos aqui dois aspectos que nos parecem relevantes: primeiro, pela sinceridade com que as narrativas foram compartilhadas e pela cumplicidade que se estabelecia entre todos, a cada narrativa. Segundo, pela criatividade e sensibilidade com que foram elaboradas.

Em relação ao primeiro aspecto, podemos ainda acrescentar que a disponibilidade em compartilhar lembranças e fatos fundamentais da vida individual nos colocava em estado de cumplicidade: o espaço individual, íntimo, forjando seu espaço e encontrado amparo no coletivo. A confiança de um lado e a empatia de outro, nos colocava a todos como personagens das histórias compartilhadas. Já em relação ao segundo aspecto, a criatividade e sensibilidade na elaboração das narrativas, revelava o engajamento corporal para a comunicação da história e a ressignificação de jogos e exercícios que haviam sido realizados durante a oficina.

Na sequência, enfatizamos a criação de narrativas através de exercícios de blablação¹¹ e, portanto, retirando a atenção dos significados das palavras para

¹¹ Articulação de sons sem utilizar palavras habituais mas que permitem veicular o significado através da intenção e entonações. Ver Spolin, 1987, p. 110.

comunicação, seguidas do exercício de improvisação. Os demais exercícios de improvisação tiveram diferentes subsídios, como situações pré-estabelecidas, palavras-chave aleatórias, com as quais deveriam ser criadas histórias, entre outras. Todas as improvisações eram apresentadas e contavam com o olhar atento dos colegas. Essa foi sempre uma dimensão importante no trabalho desenvolvido.

Os encontros finais foram reservados para a elaboração de “improvisações-aulas” sobre as áreas específicas. Assim, cada participante poderia elaborar uma breve aula abordando um conteúdo específico de sua área de atuação a partir de estratégias cênicas. Compartilho apenas dois exemplos para sinalizar a finalização deste processo e as conclusões a partir dele: uma aula de música, introduzindo os parâmetros sonoros, foi apresentada a partir da utilização dos planos espaciais e de um jogo de cabo-de-guerra-humano; uma aula de física, apresentando as propriedades de amplitude e frequência das ondas, foi criada através de movimentos corporais.

Esses exemplos nos conduzem a refletir sobre o processo da oficina. Acreditamos que a perspectiva do teatro como instrumento foi superada à medida que a criação das aulas partia de premissa do pensamento no/pelo corpo. Não me refiro ao pensamento racional de elaboração da aula, mas do registro que se criou nestes sujeitos. Independente de utilizarem destes conhecimentos como estratégias didático-metodológicas em suas aulas e áreas específicas (afinal, conhecimento é para ser compartilhado, não?) o processo da oficina não se desenvolveu em função disso. Ao contrário, podemos situar o desenvolvimento das aulas a partir de um engajamento corporal e de aspectos lúdicos com referências aos jogos, dos quais resultaram as estratégias metodológicas e a partir dos quais os conteúdos emergiam. Podemos citar, ainda, outros resultados: o processo individual e o coletivo; o desenvolvimento criativo, crítico, reflexivo, cidadão; o aprendizado junto ao outro, colocando-se com o outro; a percepção de si enquanto sujeito e o pensamento centrado na experiência nos/com seus corpos.

TRILHANDO CAMINHOS ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO

Recentemente, durante o Seminário de Artes Cênicas, promovido pelo DAC/UFPB, reencontramos um dos participantes da oficina que nos informou estar cursando componentes curriculares na Licenciatura em Teatro. Este foi o impulso para retomarmos a reflexão sobre a ação conduzida e (re)pensar o lugar de ações como essa na construção de currículos do Ensino Superior e da

Educação Básica. A esse pensamento somam-se as recentes mudanças nas normativas para a educação o que implica também uma mudança de concepção de educação. De um lado, um documento normativo “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, p. 7) e que é tomado para o alinhamento da formação de inicial e continuada dos professores. De outro, a necessidade de revermos os currículos para a formação de professores - Ensino Superior - e os currículos sob os quais esses professores estarão atuando - Educação Básica. Entre estes dois pontos, situam-se a concepção de educação, de currículo, de arte, de teatro e de direitos de aprendizagem.

No sentido de formação dos licenciandos em Teatro, destacamos os seguintes objetivos atingidos: na perspectiva metodológica, a organização e planejamento da oficina permitiram a discussão das estratégias, seleção de materiais, estudos e reflexão acerca dos objetivos específicos para cada encontro, considerando ainda as particularidades dos participantes. Na dimensão de avaliação, a revisão e reflexão sobre o processo, em perspectiva crítica - o que havia sido proposto? o que fora necessário alterar? quais as reverberações nos participantes? - estimulavam, além do replanejamento, a análise e pensamento sobre o próprio fazer artístico-pedagógico e o ser docente-artista. Na perspectiva da prática, os participantes é que nos ensinavam: há que se disponibilizar para o trabalho, sem medo do tablado, despidos de preconceitos e atentos ao outro. Assim, ainda que algumas convicções sobre a perspectiva do teatro em relação à educação tenham se mantido, pondero junto com Almeida que:

A adoção de um modelo de ensino - seja ele consciente ou não - decorre das diferentes concepções sobre arte, educação, desenvolvimento humano etc. construídas ao longo da vida: os modelos de ensino reproduzem a visão de mundo dos professores que o adotam. (Almeida, 2012, p. 33).

Nesse sentido, a ação, com vistas à formação inicial, levou em consideração as experiências, modelos e crenças individuais. Mais do que posicionar-se sob o prisma da negação, o acolhimento e trabalho em perspectivas plurais passaram a ser o viés de ação.

No que concerne o pensamento sobre a matriz curricular do curso de Licenciatura em Teatro e considerando que um dos objetivos do PROLICEN é também contribuir para a melhoria da qualidade das licenciaturas, o contato com

outros cursos nos permitiu olhar a matriz curricular de nosso curso com outra atenção. Os discentes do curso de Pedagogia - Educação do Campo, por exemplo, nos trouxeram diversas reflexões sobre a inserção dos profissionais em contextos de educação no campo e de educação indígena. Assim, nos perguntamos: as matrizes curriculares para formação docente em Teatro são pensadas e dialogam com estes universos específicos?

Deste ponto de vista, confirma-se a importância de programas e projetos de ensino, tanto quanto sua indissociável articulação com a formação em nível superior. Enfim, a partir da reflexão sobre a oficina Teatro e Educação, parece possível afirmar que, ao engajar o sujeito na experiência a partir de seu corpo, ampliam-se as possibilidades de compreensão da experiência em Teatro. Aprender a trilhar este caminho, junto ao outro, nos permite apreciar resultados que certamente ultrapassam os objetivos formulados inicialmente. Dito de outro modo: é possível que as práticas docentes não se alterem completamente, mas os impactos resultantes de ações como estas, incidem, em alguma medida, na desconstrução de preconceitos, em uma postura crítico-reflexiva, em auto-conhecimento e, finalmente, no conhecimento do campo artístico não só por suas técnicas, mas pelas possibilidades de formação humana e cidadã que a ele são intrínsecas.

A centralidade do corpo não está apenas no processo com a linguagem teatral, mas sim, na própria formação de professores. O desenvolvimento deste projeto nos fez olhar para a experiência no/com o corpo, corpo que não se limita ao físico, que irrompe na construção de saberes próprios e sensíveis, reverberando na totalidade do sujeito. Atentos para não fazer da sensibilidade nova livre-expressão do século XXI, nos colocamos a olhar e a (re)pensar as intersecções possíveis entre Teatro e Educação. Nesse movimento, é possível que a própria educação seja repensada e quiçá alicerçada em pilares de igual valor para os distintos componentes curriculares e áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/em-audiencia-no-cne-anped-e-entidades-de-pesquisa-repudiam-submissao-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 13 out 2020.

ARAÚJO, O. H. A. “Nova” Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado? **Série-**

Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 253-273, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1270>. Acesso em: 14 set 2020.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536> . Acesso em 14 de junho 2020.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&** - Número 0 - Outubro de 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/>. Acesso em 29/03/2021.

BOAL, A. **A estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.: D.O.U de 23/12/1996, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de jun 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 14 de junho 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2020.

DANTAS, M. H.; CHIAMULERA, M.; SILVA, J. V. L. **Teatro e Educação**: uma proposta de oficina para profissionais da educação. XX Encontro de Iniciação à Docência. João Pessoa, UFPB: ENID, 2018 [não publicado].

KOUDELA, I. Alinhando e desalinhando: Modernidade x Contemporaneidade – Historicização do GT Pedagogias das Artes Cênicas da ABRACE. *In*: MUNIZ, M. L.; CRUVINEL, T. B. (org.). **Pedagogia das Artes Cênicas**: Criança, Jogo e Formação. Curitiba: CRV, 2016.

PIMENTA, S. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94 (1995). p. 57 - 73, ago 1995. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839>. Acesso em 12 out 2020.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (Brasil). Pró-Reitoria de Graduação. **EDITAL PRG nº 006/2018**. Edital do Programa PROLICEN/UFPB/2018. João Pessoa: UFPB, 2018. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/noticias/prolicen-2018/edital-006-2018-prolicen-2018.pdf/view>. Acesso em: 07 out 2020.

Recebido em 15 de outubro de 2020.

Aprovado em 05 de abril de 2021.