

LISINEI FÁTIMA DIEGUEZ RODRIGUES

**TEATRO E TRANSDISCIPLINARIDADE
A EXPERIÊNCIA DO *PROJETO AMORA* NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

PORTO ALEGRE
2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM, RECEPÇÃO E CONHECIMENTO EM
ARTES CÊNICAS.**

**Teatro e transdisciplinaridade
A experiência do *Projeto Amora* no Colégio de Aplicação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul**

LISINEI FÁTIMA DIEGUEZ RODRIGUES

**Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Artes Cênicas da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lucia Bertoni dos Santos

**PORTO ALEGRE
2012**

R696t

Rodrigues, Lisinei Fátima Dieguez
Teatro e transdisciplinaridade: a experiência do
Projeto Amora no Colégio de Aplicação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul/ Lisinei Fátima Dieguez
Rodrigues. -- 2012.

122 f.

Orientadora: Prof. Dra Vera Lucia Bertoni dos Santos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-
Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Teatro 2. Educação básica 3. Transdisciplinaridade
3. Pedagogia do teatro I. Santos, Vera Lucia Bertoni dos, orient.
II. Título

CDU: 792:37.013

Folha de Aprovação

LISINEI FATIMA DIEGUEZ RODRIGUES

Teatro e transdisciplinaridade
A experiência do Projeto Amora no Colégio de Aplicação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul

Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes, linha de pesquisa Linguagem, recepção e conhecimento em Artes Cênicas.

Banca Examinadora:

Profa Dra. Miriam Benigna Lessa Dias – Colégio de Aplicação/UFRGS

Prof. Dr. Gilberto Icle – Faculdade de Educação/UFRGS

Prof. Dr. João Pedro de Alcântara Gil – Instituto de Artes/UFRGS

Conceito: Aprovada.

Porto Alegre, 12 de julho de 2012.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, aos meus filhos e a todos os parceiros das escolas da vida ou institucionais que me motivam a ser uma operária da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a orientação rigorosa e segura, mas sempre afetiva, da minha colega e agora amiga, Profa. Dra. Vera Bertoni dos Santos.

Aos integrantes da comissão examinadora, Prof. Dr. João Pedro Gil, que desde o Ensino Médio mostrou-me que o teatro na escola é possível e necessário; ao Prof. Dr. Gilberto Icle, colega, amigo e autor referência, exemplo de seriedade e competência acadêmica; a Profa. Dra. Miriam Benigna Dias Lessa, a quem tenho a honra de suceder como docente no Colégio de Aplicação.

Agradeço ainda a todos os amigos, colegas de trabalho e familiares que me apoiaram das mais variadas formas. Peço desculpas pelos momentos de vacilo, ausências, angústias ou ira.

RESUMO

O trabalho propõe-se a discutir a presença de atividades de caráter transdisciplinar no ensino e aprendizagem de teatro na Educação Básica. O foco da investigação é a experiência pedagógica do *Projeto Amora* do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS), no período compreendido entre 1996 e 2011. A escolha desse campo investigativo decorre, dentre outros aspectos, da identificação da autora (professora da disciplina de Teatro do CAP) aos propósitos do *Projeto Amora*, que objetiva “oportunizar a construção do conhecimento a partir da articulação entre as múltiplas facetas das diferentes disciplinas e propiciar ao sujeito da aprendizagem uma visão ampla e interacional da realidade, sem descuidar do binômio afeto-cognição”. Na intenção de compreender tais propósitos, relacionando-os à construção de conhecimento na disciplina de Teatro, partiu-se da hipótese de que os entrelaçamentos conceituais e epistemológicos entre os distintos campos de conhecimento poderiam contemplar o desejo de que os estudantes realizassem aprendizagens significativas no espaço escolar. Sob o aporte das teorias do currículo, da epistemologia e da pedagogia do teatro, e tendo como metodologia o estudo de caso, analisou-se o ensino de Teatro desenvolvido no referido projeto a partir de diversas fontes, tais como, documentos, relatos de experiências de docentes e estudantes, planos e relatórios de ensino e de aprendizagem, dentre outras. Nessa perspectiva, foi possível identificar que o *Projeto Amora* possibilitou a transformação das relações interpessoais e da gestão escolar, ao adotar em suas práticas a concepção de conhecimento interacionista, na qual o desenvolvimento moral e o protagonismo dos estudantes se refletem no uso dos tempos e espaços institucionais. Foi possível ainda: reconhecer que a pedagogia relacional e suas concepções nortearam a ressignificação das disciplinas, das experiências de ensino e aprendizagem e dos processos avaliativos; e constatar que o reconhecimento do Teatro como área de estudo, na forma proposta pelo *Projeto Amora*, oferece um processo contínuo de estruturação de esquemas e conteúdos que possibilita aos estudantes realizar operações cognitivas de identificação (o que é só do Teatro), de comparação (o que não é só do Teatro) e de relação (o que é do Teatro e de outras disciplinas), permitindo formular generalizações acerca do ato teatral. Dessa forma, consolidou-se a ideia de que a transdisciplinaridade não pode prescindir do mergulho necessário nas especificidades da *mathema* Teatro.

PALAVRAS-CHAVE:

Pedagogia do teatro; Epistemologia; Currículo; Transdisciplinaridade; Educação Básica.

ABSTRACT

This paper aims at discussing the presence of transdisciplinary activities in the teaching and learning of Drama in elementary school. The investigation focuses in the experience at a Pedagogical project called *Amora* at Colégio de Aplicação da UFRGS (CAP/UFRGS), between 1996 and 2011. The author's identification with the project's purpose -- which aims at building learning experiences through the articulation of the different subjects and allow the learner to develop an open and interactional view of reality, caring for their cognition and affection -- motivated the research due to her work as a Drama teacher. Intending to comprehend such purposes, and relating them to the building of Drama knowledge, we hypothesized that the epistemological and conceptual interrelations among the different fields of study could contemplate the student's wishes to accomplish meaningful learning in the school. Based on epistemology, Drama pedagogy and curriculum theories, and the case study methodology, the teaching of Drama in such project was analyzed from several sources such as documents, reports from teachers and students, teaching plans and reports, and others. It was possible to identify that the Amora Pedagogical Project allowed changes in interpersonal relations and school management, by adopting the project's interactionist concepts and knowledge, in which the moral development and the students' protagonism reflects in the institutional time and space. It was also possible: to recognize that the relational pedagogy and its conceptions guided the subjects' resignificance, the teaching and learning experiences, and the assessment processes; to find out that the recognition of Drama as a Field of study, in the way proposed by the project, allows a continuous process of scheme organization and contents that enables the students to accomplish identification cognitive operations (which belongs to the Drama field), comparison (which does not belong only to Drama) and connection (which belongs to Drama and other subjects), allowing them to formulate generalizations about the dramatic acting. Thus consolidating that the transdisciplinarity idea cannot be subtracted from the specificities of the Drama *mathema*.

KEY WORDS:

Drama pedagogy; Epistemology; Curriculum; Transdisciplinarity; Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A DISCIPLINA DE TEATRO E SUA POLISSEMIA	16
1.1 Teatro como <i>mathema</i>	18
1.2 Modalidades de articulações entre as disciplinas	23
1.3 Teatro e articulação de saberes	28
2. O CURRÍCULO E SUAS ABORDAGENS	30
2.1 As teorias do currículo	33
2.2 Teatro na perspectiva dos currículos pós-críticos	36
3. PROJETO AMORA DO CAP: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	46
3.1 Caracterização do estudo e do campo	51
3.2 Procedimentos de coleta e análise	59
4. A TRANSDISCIPLINARIDADE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROJETO AMORA	68
4.1 A concepção de conhecimento interacionista nas relações interpessoais e na gestão da escola	68
4.2 A perspectiva interacionista e o modelo pedagógico relacional	77
4.3 O reconhecimento do teatro como área de estudo	86
4.4 A avaliação por habilidades cognitivas	99
DOCÊNCIA EM TEATRO E TRANSDISCIPLINARIDADE	107
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	121
ANEXO I – Entrevista aplicada aos docentes da disciplina Teatro	121
ANEXO II – Entrevista aplicada através de meio eletrônico aos docentes das demais disciplinas integrantes do <i>Projeto Amora</i>	122
ANEXO III - Termo de consentimento para uso de dados em pesquisa .	123
ANEXO IV – Requerimento de matrícula do Colégio de Aplicação	124
ANEXO V – Modelo de Plano de Ensino do CAP a partir de 2008	126
ANEXO VI - Plano de Ensino do Teatro no <i>Projeto Amora</i> (2008 a 2010)	127
ANEXO VII - Plano de Ensino do Teatro no <i>Projeto Amora</i> usado em 2011	133

INTRODUÇÃO

Início a escrita desta Dissertação situando o leitor acerca das inquietações que me levaram a desenvolver este trabalho e do espaço profissional que eu ocupo como professora de Teatro: o Colégio de Aplicação¹ da UFRGS (CAP).

Ao longo da trajetória como professora, o desejo de “aprender como se aprende” levou-me a desenvolver o que eu arriscaria chamar de “paradigma pessoal”. A emergência de organizar intervenções pedagógicas que pudessem propiciar nos estudantes da Educação Básica esse desejo pelo conhecimento e a competência para expressar os seus saberes contribuiu para o surgimento das inquietações que motivaram este trabalho.

Na tentativa de contextualizar parte dessas inquietações, descrevo uma situação ocorrida entre mim e minha filha, que acabou se transformando num relato de experiência relacionado à construção de conhecimento:

Marta (então com 9 anos de idade) corria atrás de um balão, ao redor da mesa em que eu tentava trabalhar no *notebook*. Ela parou de correr, olhou a capa do livro intitulado "Epistemologia Genética e Pesquisa Docente" (COLLARES, 2003) e perguntou: – *Mãe, o que é epistemologia?* Querendo me livrar logo da interrupção incômoda, eu respondi: – *É um jeito de aprender*. Mas a pergunta da menina me deixou curiosa e foi minha vez de perguntar: – *E tu, não queres saber o que são as outras palavras?* Silêncio. Até que ela respondeu: – *Bom docente eu já sei. É a mesma coisa que professor, porque tu já me “explicou isso”, e pesquisa é trabalho! Eu também faço isso no meu colégio*. E, em seguida, perguntei: – *E genética, o que é?* Ao que ela me respondeu, meio titubeante: – *Bom genética eu sei pra mim, mas não sei explicar*. Então disse a ela que me contasse o que sabia para ela. – *Ah mãe...*, disse ela, envergonhada. – *Então te olha no espelho, e fala pra ti que eu escuto também*, disse eu [risos] Prossegui perguntando: – *Marta, se tu fosses pedir a uma das tuas professoras para te explicar o que é genética, para qual tu*

¹ O Colégio de Aplicação (CAP) é uma escola de Ensino Fundamental e Médio que integra as unidades acadêmicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O CAP foi fundado em 1954 para servir de escola-laboratório aos diferentes cursos de licenciatura e tem, atualmente, como finalidade, desenvolver ações de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Básica. Envolve-se com experiências em parcerias com outras escolas do sistema público e privado. Sua estrutura de funcionamento é Departamental, como as demais unidades da UFRGS, possui assento no Conselho Universitário e em outras comissões ligadas à gestão. Tendo como referência ações de ensino que compreendem a interação professor-aluno como base, numa perspectiva dinâmica, procura desenvolver uma pedagogia a partir da análise de problemas, visando à conscientização de valores humanos, à recriação constante de conteúdos culturais universais e a busca pelas formas democráticas de interação social.

perguntarias? – Para a professora de ciências, disse ela, taxativa. – Por quê? Insisti. E pondo fim ao nosso assunto, Marta respondeu – Porque ela ia saber. Eu acho que Genética é das ciências..., saiu correndo atrás do seu balão e me deixou cheia de caraminholas...

O diálogo com Marta levou-me a pensar sobre as características da aprendizagem e a indagar novamente sobre o ato de aprender. Nesse sentido, pergunto: todas as aprendizagens são significativas? O que se pode dizer de uma determinada noção que é esboçada em uma atividade avaliativa de forma “correta” e, posteriormente, relegada ao esquecimento?

Na nossa cultura escolar responder a uma prova, reconstituindo dados ou fatos memorizados é, costumeiramente, sinônimo de comprovação ou teste da aprendizagem adquirida, ainda que os estudiosos do campo da epistemologia venham se debruçando em teorias que distinguem memorização de aprendizagem.

A partir dessas dúvidas pragmáticas que permeiam minha ação docente, chego aos conceitos de *curiosidade ingênua* e de *curiosidade epistêmica* de Paulo Freire. Segundo o autor (apud BECKER, 1997), a curiosidade que gera pesquisa é distinta daquela que se satisfaz com uma resposta imediata. A resposta que gera novas perguntas, a necessidade de confronto, a busca de certezas provisórias e a descoberta de incongruências, paradoxos ou incertezas constituem a *curiosidade epistêmica*, que constrói conhecimento.

Na situação descrita anteriormente, entre minha filha e eu, é possível identificar a reação de ambas diante da palavra *epistemologia*. A curiosidade imediata da criança foi satisfeita diante da fala de uma fonte confiável, diferentemente do investimento em longo prazo que tem me permitido ampliar a compreensão desse termo, visto que a *epistemologia* é um conceito base na minha atividade profissional. E mesmo que eu já pudesse compreender o significado da palavra *epistemologia* quando empregada no texto de outros, havia o receio de usar tal termo nas minhas produções escritas.

A escrita acadêmica exigida no Mestrado proporcionou o contato com diversas formas de uso desse conceito e, por consequência, certa confiança em sua utilização, pois ele passou a constituir uma “aprendizagem significativa”

para mim. No sentido *piagetiano*, acomodar, em uma certeza provisória, a noção de epistemologia proporcionou condições para investigar os processos de ensino-aprendizagem em teatro relatado neste trabalho.

A fim de iniciar o processo de delimitação de fontes de consulta para a investigação busquei o conceito em Abbagnano (2007, p.85), para quem a aprendizagem envolve:

A aquisição de uma técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento, ou seja, mudança nas respostas de um organismo ao ambiente, que melhore tais respostas com vistas à conservação e ao desenvolvimento do próprio organismo. Esse é o conceito que a psicologia moderna dá de aprendizagem, apesar da variedade de teorias que apresenta.

Encontro nesse fragmento de verbete uma justificativa para o que acabo de especular e penso se a necessidade de agregar o termo “significativo” ao discurso psicológico, para caracterizar a aprendizagem efetiva que implique desenvolvimento, teria surgido a fim de reparar uma deturpação do conceito de aprendizagem. Nesse sentido, considero que uma aprendizagem que torna significativo um contexto utilizado para responder questões subjacentes à sobrevivência e intelectualmente importantes parece ser distinta de uma aprendizagem que responde a questões pontuais, circunscritas há um tempo e espaço imediatos.

O estabelecimento de relações entre os conceitos estudados e a aplicabilidade prática dos mesmos parece contribuir para que os elementos em estudo possam ser ressignificados pelos indivíduos e, dessa forma, não mais esquecidos.

Ao reler este trabalho por muitas vezes, como requer qualquer tipo de produção acadêmica, deparei-me com uma parte do diálogo com a minha filha, no qual, de forma “didática” e “investigativa”, eu a questiono sobre qual campo do conhecimento poderia abarcar o conceito de *genética*, “personificado” em uma das suas professoras especialistas. A sua resposta aponta para a professora responsável pela disciplina de ciências. A minha pergunta reflete o fato de que minha formação como pesquisadora traz indícios da concepção de que o conhecimento precisa ser dividido, compartimentado, para ser mais bem compreendido ou aprofundado.

Do confronto das ideias pedagógicas segundo as quais fui formada em todas as etapas de escolarização e as concepções teóricas que hoje valorizo surge a necessidade de aprofundar o estudo sobre a epistemologia, especialmente a que se refere ao meu campo de atuação: a aprendizagem em artes cênicas na Educação Básica.

Apesar de oficialmente a área de conhecimento do CAP para a qual prestei concurso e na qual atuo chamar-se “teatro”, acredito que a denominação “artes cênicas” contemplaria de forma mais abrangente os propósitos das atividades que desenvolvo, portanto usarei ambas as denominações ao longo deste trabalho, preferindo a utilização do termo “teatro” nas passagens em que estiver referenciando alguma das fontes consultadas e “artes cênicas” nos momentos em que elaboro comentários de caráter mais genérico, que incluam outras áreas artísticas ligadas à cena.

A dupla hipótese que motiva este estudo é (1) que o teatro constitui um campo de saber *transdisciplinar* por excelência e (2) que a sua prática nos espaços escolares tem oscilado entre abordagens divergentes dessa premissa. Empiricamente, vejo nos espaços escolares essa oscilação entre a consideração dos sistemas de conhecimentos que a arte² produz e o mero uso da arte como mais uma ferramenta de aprendizagem, ou seja, entre objeto de aprendizagem ou ferramenta de aprendizagem.

Contribui ainda para esse questionamento o que pude aferir a partir do estudo de diferentes obras da literatura pedagógica contemporânea, que apontam a tendência de compreender o conhecimento como sistêmico, holístico ou interacionista, e a indicação de abordagens dialógicas e transversais para o estudo. A organização dos tempos, espaços e currículos escolares, apoiados na compartimentalização do conhecimento em disciplinas, tem sido apontada como algo a ser superado, a fim de se oportunizar situações para aprendizagens mais significativas aos estudantes.

² Ao referir-me a área de Arte neste trabalho, considero o que há de comum no estudo da dança, da música, do teatro e das artes visuais, tanto nas competências expressas nos documentos oficiais, como nos axiomas institucionais.

Por se tratar de uma investigação de caráter qualitativo, a pesquisa que deu origem a esta Dissertação acabou por contemplar parte do percurso que as artes cênicas relacionadas à educação escolar atravessaram nas últimas quatro décadas, pois remontam aspectos históricos, filosóficos e legais dos últimos quarenta anos, abarcando a trajetória de vinte dois anos do *Projeto Amora* e refletindo sobre o papel e o lugar que ocuparam na escola a partir das teorias filosóficas da educação.

Nesse sentido, o *Projeto Amora* e o CAP apresentam-se como interessantes espaços de pesquisa, pois, em consonância com os documentos oficiais brasileiros, legitimam a presença do teatro como área específica do conhecimento. Tal como no texto da lei, o CAP considera a educação em arte como necessária à formação omnilateral do sujeito, ao compreendê-la como um direito do estudante. Ao cumprir seu dever institucional, a proposta pedagógica do CAP considera a educação em arte como obrigatória, evidenciando isso através da adequação dos tempos e dos espaços escolares e da disponibilização de profissionais habilitados para o exercício da função. Dessa forma, o referido projeto, bem como a instituição que o acolhe, protagoniza uma situação ímpar no contexto da Educação Básica, ao posicionar o estudo das artes em patamar de igual importância em relação ao estudo das demais ciências.

Iniciei o trabalho de pesquisa sobre o Teatro na perspectiva da transdisciplinaridade a partir da experiência do *Projeto Amora* pela identificação dos conceitos que subjaziam à investigação e que vêm movendo minhas práticas docentes. Selecionei os conceitos de “aprendizagem”, “disciplina” e “currículo” como pontos de partida, buscando a sua reverberação na pedagogia das artes cênicas. E sistematizei a pesquisa partindo da conceituação mais ampla e chegando aos relatos praxeológicos.

O capítulo 1, intitulado “A disciplina de Teatro e sua polissemia”, apresenta discussões e reflexões acerca do conceito de disciplina e seus desdobramentos. Nele menciono distintos movimentos, ações e ideias pedagógicas que incidiram diretamente sobre a aprendizagem em espaços escolares, e busco especificar seus reflexos na pedagogia do teatro.

No capítulo 2, denominado “O Currículo e suas abordagens”, esboço algumas caracterizações de diferentes formatos curriculares utilizados para a elaboração de ações de ensino. Além da significação desse conceito e das teorias que o explicam, procuro refletir sobre suas implicações na prática pedagógica.

Em “*Projeto Amora* do CAP: uma experiência de ensino, pesquisa e extensão”, título do capítulo 3, apresento o campo da minha pesquisa, o objeto selecionado para a investigação e a metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho, procurando estabelecer relações entre o estudo teórico realizado e a prática analisada.

O capítulo 4, intitulado “A transdisciplinaridade na ação pedagógica do *Projeto Amora*”, apresenta os procedimentos de análise e a categorização dos dados, contendo a transcrição parcial de depoimentos, documentos e relatos de experiência que possibilitaram a discussão pretendida.

Nas considerações finais, denominadas “Docência em Teatro e transdisciplinaridade” são apresentadas as principais reflexões surgidas a partir do processo investigativo. Relato, de forma autoral, o que pude aprender acerca do tema, de acordo com as orientações recebidas ao longo do Mestrado, pela interação que pude estabelecer entre as disciplinas cursadas e pelas referências teóricas pesquisadas.

1. A DISCIPLINA DE TEATRO E SUA POLISSEMIA

O termo “disciplina” está associado diretamente com as práticas escolares. Está presente nas manifestações dos pais, dos professores e dos estudantes ao referir-se ao espaço educacional. Ao procurar investigar se o teatro na abordagem transdisciplinar preconizada pelo *Projeto Amora* poderia resultar em aprendizagens significativas no espaço escolar delimito um primeiro campo conceitual a ser visitado: a disciplina. Optei por procurar inicialmente pelo sentido da palavra disciplina, objetivando chegar ao que se considera a “disciplina Teatro”, denominação da área de conhecimento para a qual prestei concurso e na qual desenvolvo minhas ações docentes. Ao considerar que a expressão “transdisciplinaridade” deriva de “disciplina”, também procurei atentar para a etimologia e para a semântica obtida nessa derivação.

Ao partir para uma busca mais ampla, encontrei em dicionários de Língua Portuguesa significados para o substantivo disciplina que a explicam como “a relação de subordinação do aluno para com o professor”, “um ramo do conhecimento”, “ciência”, “matéria” e “obediência à autoridade”.

Segundo o dicionário eletrônico HOUAISS (2011):

O termo disciplina vem do latim *disciplinae*, ação de se instruir, educação, ciência, disciplina, ordem, sistema, princípios de moral, como um cognato de *discipulus* ou aprendiz. Significa como diacronismo antigo, ensino e educação que um discípulo recebia do mestre ou obediência às regras e aos superiores. Trata-se, ainda, de regulamento sobre a conduta dos diversos membros de uma coletividade, imposto ou aceito democraticamente, que tem por finalidade o bem-estar dos membros e o bom andamento dos trabalhos. Por extensão de sentido, é obediência a regras de cunho interior; firmeza, constância.

Observa-se que entre os elementos mórficos que compõem a palavra disciplina encontramos o radical *discip-* assemelhando as expressões *disciplina* a *discípulo*, o que colabora para explicitar a ligação interdependente entre esses termos.

A fim de buscar o sentido filosófico do termo disciplina, iniciei a busca pelo respectivo verbete em Abbagnano (2007).

Assim como visto nos dicionários de Língua Portuguesa e nas manifestações empíricas, encontrei os sentidos de regramento e de categorização de sistemas de conhecimento, atrelando o termo disciplina ao contexto escolar.

Neste trabalho, a conotação principal que eu buscava para o termo disciplina era a que equivaleria aos sentidos de “ciência”, conforme definido por Abbagnano (2007, p. 339), de “ramo do conhecimento” e de “matéria”, conforme visto em Houaiss (2011) e Michaelis (2008). Se inicialmente o foco para o uso da palavra disciplina estaria no sentido de sistema de conhecimento, verificou-se a inviabilidade em desconsiderar o significado de disciplina como regramento social, dedicação ou submissão, visto que tais significados encontram-se atrelados.

A noção de disciplina, como uma ciência na qual se ensina e se aprende sobre um objeto de estudo específico, remonta ao conceito grego de *mathema*. Platão (apud ABBAGNANO, 2007, p. 754) conceitua *mathema* como tudo o que possa ser um objeto de aprendizagem.

O caráter de interdependência entre “o que se aprende” e “como se aprende” levou-me à busca da análise do que Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês, discute acerca do termo disciplina.

Foucault, no conjunto de sua obra, debruça-se sobre a noção de disciplina abordando a estreita relação entre o *saber* e o *poder*. Esses dois aspectos compõem as categorias de análise *foucaultianas* e atravessam as diferentes instituições socialmente consagradas, dentre elas a escola.

A ideia da disciplina aparece como algo que individualiza e pode dialogar com as concepções anteriormente citadas no que se refere ao sentido de isolamento produzido, intencional. Por esse motivo, os sentidos coercitivos nas abordagens de Foucault podem ser vistos como as reproduções institucionais das relações de poder, implícitas na seleção da *mathema*, ou seja, dos objetos de aprendizagem.

Cito a seguir, como exemplo, uma fala sobre os saberes acerca do corpo, um dos objetos de aprendizagem específicos das artes cênicas: “O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber

sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares” (FOUCAULT, 1979, p.148-149).

Na intersecção das ideias desses autores encontrei questionamentos quanto às práticas artísticas escolares em seus aspectos de transgressão dos regramentos e de especificação dos saberes. Nesse sentido, indago: qual é o espaço para a transgressão no contexto da Educação Básica? Quais são as rupturas e continuidades que podem ser realizadas quanto às relações entre docentes e estudantes ou entre “instituição escola” e “instituição família”? Quais são as especificidades dos saberes interessantes, necessários e úteis aos estudantes e à sociedade que os encaminha de forma obrigatória aos espaços escolares?

Sobre esse aspecto da transgressão, Icle (2011, p.72-73) contextualiza:

O teatro, contudo, por mais institucionalizado e representante da vida burguesa que possa ser, guardaria (essa é a nossa esperança como educadores) um laivo de potência dionisíaca: tendência que levaria a uma desestabilização do dado, do idêntico, da regra; haveria na atividade teatral, portanto, algo de transgressor, uma alternativa à disciplina.

Ao tratar o aspecto da transgressão como algo intrínseco ao ato criativo parece possível vislumbrar novas possibilidades de análise para o que atualmente se denomina “disciplina Teatro”.

A fim de pensar sobre a articulação dos saberes específicos das artes cênicas com os demais saberes tradicionalmente organizados por disciplinas, foi necessário retomar também a origem do termo “teatro”, investigando as características de suas especificidades como *mathema*.

1.1 Teatro como *mathema*

Segundo Pavis (2008 p. 409), na obra “Dicionário de Teatro”, o termo *theatron* define-se como a “palavra grega que designa o lugar de onde se vê o espetáculo, o espaço dos espectadores. Só muito mais tarde o teatro será concebido como o edifício inteiro, e depois a arte dramática ou a obra de arte dramática”.

Justifico a necessidade de mencionar a análise da gênese teatral como forma e como conceito pelo fato do termo “teatro” identificar o nome da disciplina registrada nos documentos oficiais da legislação da Educação Básica. Entretanto, paralelo a isso, observo que muitos cursos de graduação e de pós-graduação formam docentes em “artes cênicas”. Penso que, ao referir o teatro como arte cênica nas práticas pedagógicas, seja possível contemplar as formas de expressão que antecederam o cunho do termo *theatron* e ampliar o campo conceitual para além do ato de representar circunscrito a uma forma específica de teatro.

Cogitei ainda que a própria discussão em torno das denominações “Teatro” ou “Artes Cênicas”, a fim de designar o campo de conhecimento específico, poderia fomentar a concepção de *transdisciplinaridade* que busco compreender. Isso porque encontrei em Pavis (2008), nos verbetes que explicam a conceituação de “cênico”, de “cenologia” e de “etnocenologia”, pontos de referência para contextualizar o estudo das especificidades do trabalho em teatro na escola. Para a etnocenologia, no sentido que Pavis (2008, p.152) traz, essas especificidades estariam presentes em “fenômenos que impliquem nos seguintes critérios: enformação estética de um evento, ficcionalidade, prazer do jogo, gratuidade da ação”. Neste momento não vou me deter em tratar dessas terminologias que foram mencionadas. A noção de etnocenologia, aqui, poderia oferecer uma alternativa para o uso do termo “teatro” no critério “enformação estética de um evento”. Assim, compreendo que a *mathema* ao ser definida pelo termo “teatro” apareceria como o desdobramento de um conjunto de ideias pedagógicas e artísticas.

Para a pesquisadora Vera Lucia Bertoni dos Santos (2006, p. 35), o estudo do teatro pode ser encarado como um sistema de conhecimentos. Na sua concepção:

A área do teatro constitui um campo de múltiplos territórios e o seu estudo abrange a dramaturgia, o lugar destinado à sua realização (casa de espetáculo ou espaços alternativos), os diversos movimentos que constituem a história do espetáculo e das suas ideias, incluindo todos os aspectos que envolvem o *fazer teatral*, desde a estética da encenação e da interpretação teatrais, até a produção do espetáculo.

A área do Teatro passou por um longo caminho até ser reconhecida como um sistema de conhecimentos necessários para a Educação Básica. O ensino do teatro, nas propostas curriculares brasileiras, foi visto como área do conhecimento específica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996 (Lei 9394/1996). A educação em arte, até então, não era especificada a partir de campos de conhecimento que contemplavam formas específicas de expressão, mas sim, denominada genericamente de “educação artística”.

Sua delimitação como disciplina, com garantia de tempo e espaço destinados ao estudo de suas especificidades dentro do espaço escolar foi, sem dúvida, um movimento de conquista para a pedagogia do teatro. Contudo, trouxe à tona o problema de conciliar o “espaço de regulação”, representado pela escola e a “arte da transgressão”, representado pelas artes cênicas.

Ao longo da história da educação e da pedagogia foi possível constatar que a organização do conhecimento em disciplinas surgiu na tentativa de proporcionar um maior aprofundamento no trato das especificidades dos campos de conhecimento. Essa tendência alternou-se histórica, filosófica e socialmente com momentos nos quais o conhecimento mais enciclopédico, mais totalizador, globalizante, sistêmico, holístico ou integrado era o desejável.

Se o teatro tinha sido tradicionalmente utilizado como ferramenta para a aquisição de conteúdos de outros campos do conhecimento, eu apontava como hipótese para isso o fato de se tratar de uma disciplina com um caráter “formativo” destinada mais à aquisição de habilidades e competências do que ao acúmulo de dados ou fatos, quando cogitava tal caráter “formativo”, eu não pretendia excluir os estudos da história da arte ou de qualquer outro aspecto teórico do conhecimento artístico, mas sim reafirmar o compromisso com o processo criativo dos estudantes, que na maior parte das vezes, dependem das ações escolares para que possam se efetivar.

Eu já compreendia que a reprodução de fórmulas ou conceitos não constituía aprendizagem em nenhuma área do conhecimento. Sabia que isso também ocorreria na arte teatral, pois nem a reprodução de códigos estanques, ou de convenções, nem a mera passagem pela experiência, pela prática, poderiam garantir aprendizagens em teatro.

Durante a elaboração deste tópico do trabalho deparei-me com o questionamento de Icle (2011, p.72): “Existem conteúdos em teatro? Quais são os equivalentes teatrais dos conceitos científicos que os professores de outras áreas ensinam?”.

Passei então a pensar em como a aprendizagem se iniciaria em outras disciplinas. O letramento, a alfabetização e o início dos estudos da Matemática apareceram como exemplos nos quais é possível perceber que a existência de convenções deve ser necessariamente codificada de acordo com padrões estanques, sob pena de não se avançar em processos reflexivos ou criativos inteligíveis. Essa apropriação de códigos estanques não é imprescindível para a educação em arte. Ao contrário, busca-se o estabelecimento da convenção no ato de criação em parceria com o “decodificador” ou plateia. A formalização ou a reprodução de modelos não se faz necessária.

Se o Teatro não é apenas uma linguagem, pois não possui somente códigos estanques, se não é uma simples fonte de produção de espetáculos ou de extravasamento de emoções e não é peça de propaganda, então qual é o seu “objeto de aprendizagem”, a sua *mathema* no contexto escolar? Arrisco dizer que como sistema de conhecimentos, o teatro na escola pode oportunizar o contato com as noções de estética e de ética no ato criativo.

Ao pensar nos autores que se debruçaram a investigar o ato criativo e as suas formas de expressão, chego a uma reflexão de Jean Piaget, datada de 1972, em conferência³ proferida no simpósio *Creativity: Moving Force of Society*.

Nessa conferência, Piaget apresenta uma discussão sobre as origens e causas, mecanismos e processos que envolvem a criatividade. Apresenta como a primeira condição ao pensamento criativo uma “escuta subjetiva”, que constitui uma aposta na intuição e nas concepções próprias; em segundo lugar, refere-se à leitura de trabalhos que transcendam a própria área de investigação, corroborando para a importância das ações *interdisciplinares* e, por fim, menciona a ação de considerar a divergência de pontos de vista como

³ Conferência realizada na *Johns Hopkins University*, na cidade de Baltimore, estado de Maryland, nos Estados Unidos da América.

um contraste que, ao gerar a contradição, possibilita novas tomadas de consciência.

O conceito de criatividade investigado por Luria e Vigotski (apud COURTNEY, 1974, p.276) aponta para as habilidades de percepção complexa, de memorização inteligente, de atenção voluntária e de pensamento lógico, como “as mais altas funções mentais”. Tais autores consideram o contato interativo com seu meio social como responsável pelo desenvolvimento de tais habilidades.

Para Freire (1996, p. 19), “os artistas estabelecem conexões lógicas, plausíveis nos seus processos de delineamento do objeto artístico. O rigor científico/técnico se dá no processo de reflexão que leva à criação, não na avaliação acerca do produto artístico final”. Essa concepção aparece na obra construída de forma dialógica com pesquisadores das áreas da Filosofia, da Educação Musical, das Artes Visuais e do Teatro, denominada *Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade*, e selecionei-a por considerá-la coerente com o que tenho buscado para a arte na escola.

A leitura dessas ideias contribuiu para a reflexão de que o ato criativo do qual o estudante participa de forma voluntária oportunizaria aprendizagens múltiplas. E, talvez, essas aprendizagens, que constituiriam o ato criativo na especificidade das artes cênicas na escola poderiam ser assim resumidas: escuta subjetiva, investigação de circunstâncias, percepção complexa, consideração aos pontos de vista divergentes, memorização, atenção voluntária e pensamento lógico no que se refere à construção de nexos plausíveis entre os conteúdos e a representação dos mesmos.

Por esse motivo é que cogito afirmar que a base da construção do conhecimento em teatro possa ser a coordenação das ações corporais, espaciais e temporais, indicando que para aprender em teatro seja necessário mais do que identificar as suas noções ou reproduzi-las. Ao indicar ser necessária uma transformação da relação do sujeito consigo mesmo, com os outros, com o espaço e com o tempo, buscando o “laivo de potência dionisíaca” referido por Icle (2011).

1.2 Modalidades de articulações entre as disciplinas

Antes de encaminhar a discussão específica sobre a articulação da disciplina Teatro no currículo escolar, necessitei investigar o que havia como significação para os termos que se encontram designando tais modalidades de articulação para as disciplinas em geral.

Foi possível descobrir que nos discursos que circulam no campo da pedagogia e nos documentos oficiais que normatizam a educação brasileira têm sido recorrentes o uso dos termos *transdisciplinaridade*, *interdisciplinaridade*, *multidisciplinaridade*, *pluridisciplinaridade* e *metadisciplinaridade*.

A fim de produzir significados para esses neologismos procurei respaldo em diferentes leituras, desde as que tratam da morfologia dos termos agregados ao substantivo primitivo “disciplina” até as que se propõem a sua investigação filosófica.

Início pela análise morfológica quanto ao uso dos prefixos que podem servir de base para a compreensão semântica do que me proponho a explicar como sendo os modos de articulação entre os campos do conhecimento. Optei por aprofundar a investigação em torno dos termos *transdisciplinaridade* e *interdisciplinaridade* pela alta incidência do seu uso em relação ao objetivo de articulação dos saberes.

O prefixo *trans* é um elemento mórfico de origem latina que agrega aos radicais nos quais se associa o sentido de “posição além de, através” (TERRA, 2002, p.76).

Ao procurar o sentido que o prefixo *trans* pode oferecer aos radicais que o sucedem, e aproximá-lo com o termo que investigo, compreendo que a disciplina passa a ter uma dimensão alterada no que se refere às suas fronteiras. Tal transbordamento permite uma interpretação múltipla, tanto no que se refere ao fato de que a divisão em disciplinas é algo possível de ser superado, numa visão favorável ao “ato de transbordar”, como também, numa perspectiva mais *cartesiana*, de que pode haver uma “invasão” indesejável de um campo do conhecimento pelo outro. Ou, especulando mais um pouco, que o transbordamento possa significar a ruptura com todos os sentidos que a

disciplina indica, inclusive ao que se refere aos relacionamentos interpessoais na instituição escola.

Ao passar para a análise do termo *interdisciplinaridade*, que é iniciado pelo prefixo “inter”, de origem latina, verifico que semanticamente designa um caráter de entrelaçamento e de posição intermediária ao radical que o acompanha.

Procurei investigar também o motivo pelo qual o termo *transdisciplinaridade* encontra-se como um sinônimo para *interdisciplinaridade* em vários textos acadêmicos ou mesmo em documentos pedagógicos oficiais.

Parti da premissa que o fato do radical “disciplina” estar acompanhado de diferentes prefixos, cada qual agregando seu significado específico, deveria remeter a um significado diverso quando utilizado para designar as modalidades de articulação dos saberes. Foi possível constatar que o conceito principal de investigação neste trabalho, a *transdisciplinaridade*, é mais frequente no conjunto das obras consultadas a partir da década de 1990.

O significado do conceito de *transdisciplinaridade*, retomado em diferentes momentos ao longo do texto, implica transbordamento, desmanche de fronteiras, no qual a *mathema* deixa de pertencer a um campo do conhecimento, perpassando por todos. O ato docente *transdisciplinar* é caracterizado como polivalente, integrado, holístico, complexo, sistêmico ou interacionista por excelência.

Nas definições propostas por Basarab Nicolescu, físico teórico romeno, fundador e presidente do Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (CIRET) pude encontrar referências acerca do termo transdisciplinaridade e suas implicações na escola.

Nicolescu (1999) define a transdisciplinaridade a partir do que o prefixo “trans” indica, ao referir àquilo que *está ao mesmo tempo entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. O teórico aponta como objetivo para a transdisciplinaridade *a compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Embora afirme que a transdisciplinaridade não seja uma “nova disciplina”, nem uma “nova hiperdisciplina”, reitera que a pesquisa disciplinar abastece e revigora-se pelo conhecimento transdisciplinar e que, nesse sentido, as

pesquisas disciplinares e transdisciplinares não seriam antagonistas, mas complementares.

Na obra *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*, a filósofa brasileira Maria José de Vasconcellos (2003) se debruça no estudo dos aspectos que a história das ideias científicas tem trilhado nos últimos trinta anos. Ao procurar definir transdisciplinaridade, Vasconcellos (2003, p.179) alerta para os seguintes aspectos:

Em geral, para falar de transdisciplinaridade, fala-se antes de disciplinaridade, de multi ou pluridisciplinaridade, e de interdisciplinaridade. Disciplinaridade é usado para se referir à compartimentação do conhecimento do mundo entre as diversas disciplinas científicas. Multi ou pluridisciplinaridade refere-se a uma justaposição de disciplinas que não se comunicam, por exemplo, num curso em que se ministram disciplinas de diferentes áreas. Interdisciplinaridade, em geral, é usada para se referir à situação em que há algum tipo de interação onde duas ou mais disciplinas que se comunicam, que tentam aproximar seus discursos, ambicionando mesmo uma transferência de conhecimentos.

A citação parece antecipar que a disciplinaridade e suas demais derivações seriam etapas anteriores ou estariam implícitas na abordagem transdisciplinar.

Vasconcellos (2003) afirma que a transdisciplinaridade tem aparecido com diversas definições que vão desde o reconhecimento de uma síntese dialética provocada por uma interdisciplinaridade bem sucedida, passando pela constatação axiomática de que há pontos de contatos entre todos os campos do conhecimento.

Outra definição trazida pela mesma autora é a de transdisciplinaridade como uma fase superior à interdisciplinaridade. Nesse sentido, mais do que buscar interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, haveria a compreensão de que não haveria “fronteiras estáveis entre as disciplinas”.

Para Vasconcellos (2003), a efetivação de uma axiomática que revele o que há de comum entre um conjunto de disciplinas acaba por evidenciar a existência de “transdisciplinaridades”. Segundo a autora, a busca do que há de comum entre ciência, arte, filosofia e tradições sapienciais, implica necessariamente uma visão holística sobre os objetos de estudo.

Por fim, outra definição para transdisciplinaridade trazida por Vasconcellos (2003, p.179) trata da “busca de harmonia entre mentalidades e saberes, entre, através e além das disciplinas” nas quais os saberes encontram-se “transitando entre as disciplinas, transformando-se a multiplicidade em unidade e vice-versa”.

A necessidade em aprofundar a investigação acerca desses termos remeteu à obra da pedagoga brasileira Ivani Fazenda. A autora que pesquisa a *interdisciplinaridade* há mais de 30 anos coordenou, em 2002, a elaboração de um dicionário sobre o tema. A obra *Interdisciplinaridade de A a Z* apresenta conceitos abordados em todos os campos do conhecimento na escola, bem como condutas metodológicas a fim de compartilhar a docência.

Fazenda (2008) afirma de forma categórica que não existe interdisciplinaridade sem disciplinas. Segundo ela, nos anos de 1970, quando começou a pesquisar a *interdisciplinaridade*, havia uma intenção de acabar com as disciplinas em nome de uma “pseudo-integração”. A importância das disciplinas, segundo Fazenda, está nas suas especificidades e, mais do que forçar uma integração, é necessário educar o olhar do professor para a totalidade de conhecimentos que a articulação pode engendrar.

Sobre esse olhar sensível, Fazenda afirma que a definição de *interdisciplinaridade* como “junção de disciplinas” induz a pensar o currículo apenas na formatação de sua grade. Ao definir *interdisciplinaridade* como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos mais amplos, que envolvem também a cultura do lugar onde se formam os professores.

“Assim, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual da *interdisciplinaridade* surge a possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico e praxeológico” – segundo Fazenda (2008) em conferência realizada na Unioeste.

Presente em documentos oficiais como os *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (2009, p.24), a definição desse tema aparece desta forma:

A interdisciplinaridade acontece como um caso particular de contextualização. Como os contextos são quase sempre multidisciplinares, quando o conteúdo de uma determinada área ou

disciplina é em contexto, é quase inevitável a presença de outras áreas de conhecimento. [...] Ao tratarmos da interdisciplinaridade é fundamental levar em conta que, como o próprio nome indica, ela implica a existência de disciplinas. Sem domínios disciplinares não há relações a estabelecer. Por esta razão, é conveniente lembrar que a melhor interdisciplinaridade é a que se dá por transbordamento, ou seja, é o domínio profundo e consolidado de uma disciplina que torna claras suas fronteiras e suas “incurções” nas fronteiras de outras disciplinas ou saberes. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar não impede e, ao contrário, pode requerer que uma vez tratado o objeto de perspectivas disciplinares distintas, se promova o movimento ao contrário, sistematizando em nível disciplinar os conhecimentos constituídos interdisciplinarmente.

Ao referir-se a “conveniência da interdisciplinaridade por transbordamento”, o documento parece aproximar-se das noções que Vasconcellos (2003) traz para o termo transdisciplinaridade e ainda, as constatações que Fazenda registrou ao longo de sua obra.

Ao voltar para a definição dos termos que se propõem a significar as articulações disciplinares, vemos a definição de *multidisciplinaridade*. Multidisciplinar é uma palavra encontrada em diversos dicionários de bolso, agrega o prefixo de origem latina *multi-* ao radical *discipl-* o significado de “muito” (TERRA, 2004, p.73) e aparece nos léxicos da Língua Portuguesa como “relativo ou pertencente a muitas disciplinas” (MICHAELIS, 2008, p.594).

Compreendo o termo *multidisciplinar* como uma forma de aproximação entre as áreas do conhecimento que não se dá de modo concomitante. Nessa perspectiva, cada professor aborda a mesma temática sob a ótica de sua disciplina, mas em tempo ou espaço individuais.

Pluridisciplinaridade, outra palavra composta por prefixo de origem latina acrescido do radical originado da palavra *disciplina*, resulta no conceito que significa várias disciplinas, assemelhando-se ao significado de multidisciplinar. Vasconcellos (2003) considera multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade como sinônimos, pois na definição apresentada pela autora - isso pode ser inferido à medida que ela explica esses conceitos em uma mesma frase e divide-os pela conjunção “ou”.

A expressão *metadisciplinaridade* também tem aparecido em textos pedagógicos mais recentes. Ao analisar o prefixo *meta*, de origem grega, é possível chegar ao sentido de “mudança e transformação” o que o aproximaria

da concepção de conhecimento e de pensamento de forma complexa, assemelhando-se ao conceito de *transdisciplinar*.

Ao considerar que são expressões recentes nos textos acadêmicos, é possível que haja divergências quanto aos seus significados, razão pela qual optei por realizar uma análise morfológica das palavras, seguindo por uma breve análise da produção pedagógica que a elas se referem e, por fim, denominando-as como “modalidades de articulação”, sem pretender fechar os conceitos de tais terminologias.

1.3 Teatro e articulação de saberes

Se o processo criativo é uma confluência ininterrupta de saberes acerca das culturas produzidas, parto da premissa que trabalhar o ensino de teatro na perspectiva da articulação desses saberes é algo intrínseco à própria natureza do fazer artístico.

Entretanto, a minha experiência docente, aliada ao diálogo com colegas que atuam em espaços escolares, leva à constatação de que há inúmeros exemplos de como as aproximações conceituais e a tentativa de articulação dos saberes podem ser inócuas quanto aos seus resultados. Apresento tal argumentação como uma hipótese que considera necessária a distinção entre uma atividade que integra diferentes sistemas de conhecimento e entre o uso de técnicas artísticas como “ferramentas de ensino”. Isso porque constatei, ao longo da minha carreira e nos estudos que realizei, que o fato do estudante passar pela experiência ou ter aulas sobre determinada temática não oferece garantia de construção de aprendizagem. Dessa forma, apresentar qualquer proposta de ensino associada a uma forma artística sem que se trabalhem suas noções específicas resulta no que considero inócuo em relação aos resultados, tanto estéticos, como para a aprendizagem propriamente dita, obtendo-se um encontro superficial no tratamento dos “saberes” dito “escolar”.

Na perspectiva que investigo, acredito que é preciso que o docente em teatro tenha clareza quanto aos objetos de estudo de sua disciplina, a fim de poder articular-se com as demais áreas do conhecimento, sem descuidar-se de produzir em arte e com arte e podendo realizar intervenções que aproveitem as

curiosidades dos estudantes, transformando suas hipóteses, equívocos e descobertas em situações significativas, instigantes, desafiadoras. Ao falar da “produção em arte com arte” refiro-me ao caráter transgressor, ritualista e criador, já esboçado anteriormente.

Convém lembrar que, desde que a disciplina Teatro foi agregada aos currículos escolares, os professores licenciados nessa habilitação, bem como os demais docentes interessados em qualificar suas produções no campo das artes cênicas, vêm empreendendo esforços na construção de uma pedagogia da arte concomitante às práticas e conceitos artísticos que lhes são significativos.

Cabe pontuar que tais estudos tornaram possível ao pesquisador em artes cênicas, na atualidade, fruir de uma razoável produção acadêmica no campo da pedagogia teatral, tanto no que se refere aos aspectos históricos, legislativos, como principalmente aos estudos que envolvem a epistemologia do teatro, que engendram propostas artísticas direcionadas à Educação Básica.

Então, como abordar metodologicamente uma forma de expressão constitutiva da própria natureza do ser humano, mas que, para caracterizar-se como forma artística, necessita percorrer um caminho de aprendizagem ética e estética? Como envolver os estudantes nessa aprendizagem cercada de padrões culturais e convenções artísticas?

Ao tentar investigar o teatro e a articulação de saberes na Educação Básica, pensava ser relevante discutir a constituição do currículo escolar e as suas teorias de análise por considerá-los indicativos das intenções que a sociedade imprime sobre a instituição escola. Por esse motivo, o próximo capítulo destina-se a essa discussão.

2. O CURRÍCULO E SUAS ABORDAGENS

A organização de qualquer atividade pedagógica de duração prolongada inicia pelo estabelecimento de seus objetivos e pela programação dos saberes que se deseja constituir. A fim de efetivar procedimentos que permitam tal programação exige-se a elaboração de um documento conhecido como “currículo”. A importância do currículo reside nas evidências sobre as expectativas sociais e filosóficas para as atividades de ensino-aprendizagem.

Historicamente observa-se que, logo após a promulgação de qualquer legislação educacional, surge a necessidade de operacionalizar suas exigências. Para isso, busca-se a formatação do “currículo” como um documento que descreva as intenções do ato educativo, ordenando cronologicamente os saberes a serem constituídos.

Assim, destinei este capítulo para tratar da concepção de currículo, considerando que a disciplina (*mathema*) costuma ser selecionada e organizada como uma das suas peças constituintes.

As leituras dos documentos oficiais da legislação educacional brasileira que selecionei para este estudo focaram naqueles produzidos no período compreendido entre 1971 e 2010.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5692/1971), a arte é incluída no currículo escolar com a denominação de “Educação Artística”, sendo considerada uma “atividade educativa e não uma disciplina”. A delimitação da disciplina Teatro como campo do conhecimento específico data de 1996, Lei nº 9.394/96, pela qual são revogadas as disposições anteriores que se referem à denominação e formação profissional para a docência. A Arte permanece sendo considerada obrigatória na Educação Básica como forma de “desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, §2) e recebe tratamento diferenciado quanto às suas “modalidades”. Dessa forma, a legislação possibilita a presença do Teatro como um componente curricular obrigatório na Educação Básica.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Brasileira (PCNs) aparecem objetivos, metodologias e orientações diversas para o ensino do Teatro. Questionáveis ou não quanto às concepções artísticas que apresenta

ou quanto à forma como foram elaborados, os PCNs destacam-se pelo pioneirismo e pela visibilidade proporcionada devido a sua “oficialização”. Ao contribuir para a instauração de um debate mais amplo acerca de uma epistemologia para o ato teatral, essa “delimitação institucionalizada” passa a colaborar como fonte de pesquisa para a análise das ideias que apresenta.

No volume dos PCNs que trata da caracterização da área de Arte, (1997, p.19) consta o seguinte:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

Essa descrição parece contemplar o clamor dos educadores brasileiros que saíam de um período de ditadura militar e pretendiam resgatar nos espaços escolares o direito de manifestar livremente o pensamento. Entretanto, como pontua Icle (2011, p.73), “embora diretrizes e políticas sejam formas abertas de planejar a educação, elas, com efeito, implicam em performatividades curriculares”. Penso que essas “performatividades curriculares” passam a povoar também as intencionalidades dos professores das modalidades artísticas, como veremos a seguir na análise de diferentes formatos curriculares.

O documento denominado Referenciais Curriculares para o Rio Grande do Sul (2009, p.37), evidencia a distinção entre “disciplina” e “componente curricular”.

Apesar de serem usualmente entendidos como sinônimos, há diferenças sutis entre os termos disciplina e componente curricular. Disciplinas são conjuntos de conhecimentos específicos que delimitam, por tradição, as fronteiras entre conteúdos escolares distintos. Componentes curriculares, por sua vez, são todos os elementos que constituem os diferentes níveis de ensino de um projeto curricular. Portanto, as disciplinas são também componentes curriculares, pois fazem parte do currículo, mas nem todo

componente curricular pode ser considerado uma disciplina, como no caso dos temas transversais.

A citação apresenta três categorizações da *mathema* para a leitura de um currículo escolar que pode ser observada nos documentos produzidos entre os anos de 1990 e 2010: a “disciplina”, o “componente curricular” e o “tema transversal”.

Dentre esses elementos, identifico no “tema transversal” a ideia implícita de articulação dos saberes. Por “tema transversal” compreendo os saberes julgados “oficialmente” necessários para abarcar o sentido de regulação social para os quais os documentos oficiais se destinam. Na legislação em vigor no período de realização deste estudo, os temas transversais que deveriam ser contemplados em todos os campos do conhecimento aparecem como “ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural”.

A fim de compreender a noção de “componente curricular” e de “currículo”, busquei subsídios nos estudos de Tomás Tadeu da Silva (1999, p.21), considera que “de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo”. Sob essa ótica, ele aponta registros na história da educação ocidental moderna que evidenciam a preocupação consciente com a seleção do “que ensinar”.

Ao considerar a premissa de que o currículo constitui uma importante peça para a regulação social que a educação escolar obrigatória enseja, encontro na obra de Silva respaldo para a compreensão das noções, dos objetos e do campo que apresento neste estudo.

O questionamento sobre os objetivos do sistema educacional, na visão do autor, permanece oscilando entre o “que ensinar” e a “quem ensinar”, e ainda, se a educação deveria ser uma forma de ajuste social ou uma via de transformação ou se deveria ser uma preparação para a economia ou uma preparação para a democracia.

Silva (1999) cita a obra *The curriculum* de Bobbitt (1918), como sendo a gênese do currículo como campo do conhecimento. A referida obra coincide, segundo Silva (1999, p. 22) com um momento no qual as “diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas

da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões”. Tais visões resultaram em importantes discussões acerca do papel da educação para estudantes advindos de diferentes camadas sociais.

Pelo conjunto de leituras que realizei sobre currículo, para esta Dissertação e ao longo da minha carreira, identifiquei que há uma oscilação entre o caráter de opção ou de obrigatoriedade para as disciplinas. Os campos do conhecimento para compor um currículo escolar submetem-se à apreciação quanto a sua inserção social no que se refere à empregabilidade e à geração de renda futura. Além de alterarem suas denominações.

Dessa forma, arrisco dizer que o debate ideológico em torno da educação, ou propedêutico ou de caráter profissionalizante, com o objetivo de definir que perfil de estudante receberia determinada “instrução”, contribuíram também para se pensar o papel do ensino de arte na escola.

2.1 As teorias do currículo

A ideia de currículo escolar como um rol de escolhas que pressupõe valores filosóficos e sociológicos corrobora para a concepção que compreende as teorias do currículo operando como referências institucionais. Identificar as diferenças entre as modalidades curriculares propostas para o campo da pesquisa que desenvolvi foi significativo na medida em que pude visualizar as interfaces entre a teoria pedagógica, a prática escolar e a legislação educacional.

Conforme Silva (1999), as teorias podem ser classificadas em “tradicionais”, “críticas” e “pós-críticas”. Nas teorias ditas tradicionais, ainda que haja a perspectiva de vislumbrar o estudante em um contexto cultural, impera o pressuposto da homogeneização. O regramento heterônomo (disciplinamento, obediência) e os aspectos quantitativos e tecnicistas, no tratamento dos saberes, oferecem-se como “fórmulas” para a educação. Os questionamentos não incidem sobre esses pressupostos, exceto no que se refere aos resultados obtidos.

Nas teorias críticas, que surgiram a partir de movimentos sociais deflagrados na década de 1960, se observa uma inversão dos valores pontuados nas teorias tradicionais. Nas palavras de Silva (1999, p.30):

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

As teorias pós-críticas, por sua vez, partilham da preocupação com as questões de poder ligadas ao saber. Caracterizando-se pelo multiculturalismo, as teorias pós-críticas evidenciam consideração a aspectos como gênero, sexualidade, etnia e raça. Nas palavras de Silva (1999, contracapa):

Para as teorias pós-críticas, poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes. Contrariamente às teorias críticas, as teorias pós-críticas do currículo não acreditam que exista um núcleo de subjetividade a ser libertado da alienação causada pelo capitalismo. São as conexões entre significação, identidade e poder que passam, então, a ser enfatizadas. Para as teorias pós-críticas, o currículo está irremediavelmente envolvido nos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos. O currículo é uma questão de identidade e poder.

Ao investigar como as teorias do currículo poderiam contribuir para a compreensão do ensino das artes cênicas no contexto escolar estabeleço relações entre o aporte teórico e a minha prática docente. Nos processos educacionais na área de artes foi possível identificar nos currículos considerados tradicionais, um modelo hegemônico e consagrado daquilo que se considerava como arte. Inquestionável por ser academicamente aceito, o papel da escola nesse currículo objetiva proporcionar o contato do estudante com tais modelos e incentivar sua perpetuação.

Na perspectiva das teorias críticas, os saberes artísticos prévios dos estudantes deveriam servir como vias de acesso para o saber em arte apresentado pela escola. Ou seja, as teorias críticas apontam para um uso político, mercantilista ou capitalista do saber em arte que negaria aos

“culturalmente dominados” a expressão da sua arte “pura e verdadeira”, de caráter popular.

O filósofo brasileiro Moacir Gadotti (2009) denuncia a ideia da existência de uma “alta cultura”, que corresponderia aos saberes acadêmicos trazidos pelo docente. Para Gadotti, esse saber acadêmico estaria em contraposição a uma “baixa-cultura”, que englobaria os saberes popularmente construídos e evidenciados pelos estudantes nos encontros que a escola proporciona. Tal conflito perpassaria a prática docente no modelo tradicional.

A reflexão proposta por Gadotti, no conjunto de suas obras, e que pode ser identificada às propostas de autores, como Paulo Freire, poderia inspirar o desdobramento de uma abordagem crítica para o currículo das artes. Ainda que eu arrisque identificar tal constatação como uma análise crítica do currículo, a minha prática da educação em arte na escola mostra que tais embates permanecem ocorrendo, mesmo em tempos nos quais se preconiza o chamado multiculturalismo.

Na visão das teorias pós-críticas e dos, também denominados, estudos culturais, caberia trabalhar em torno das concepções estéticas dos encontros proporcionados no espaço escolar. A visibilidade e o trânsito de saberes entre os docentes e os estudantes nas escolas brasileiras comporiam um pressuposto básico para uma elaboração curricular multicultural.

Nesse sentido, trago alguns questionamentos: será que os “saberes escolares” e as experiências e necessidades dos estudantes poderiam atuar como um fio condutor para a elaboração do formato de currículo a ser adotado? Haveria como apaziguar a discussão em torno das concepções estéticas trazidas pela escola evidenciar uma contraposição aos produtos artísticos que os estudantes costumam fruir? Apesar de corriqueira nos espaços escolares, essa contraposição alcançaria outros patamares não mais subjetivados pela busca de uma hegemonia?

Na perspectiva em que reflito sobre a educação em arte através da leitura de mundo e de sua ressignificação em sonoridades, grafismos, imagens ou movimentações corporais, penso que a sociedade poderia oferecer no espaço escolar a oportunidade de fruir de forma efetiva da tão propalada

diversidade cultural. Sobre leitura de mundo e diversidade cultural, Marisa Vorraber Costa (2009, p.4) afirma:

Estou considerando leitura como uma prática cultural que implica apropriação, invenção e produção de significados [...]. Quero dizer com isso que, quando lemos, operamos no interior de uma gramática cultural (e de uma política cultural) que nos fornecem os elementos e os limites para os significados que somos capazes de apreender e inventar. [...] Se recorrermos ao dicionário, veremos que em sua etimologia *diversidade* está associada a *variedade* e *diferença*. Observaremos que a palavra se aproxima de *multiplicidade* e também se relaciona com *desacordo*, *contradição*, *oposição* [...].

Na intersecção entre as ideias de Costa (2009) e Gadotti (2011) parece ser possível situar o professor da área de artes. Muitas vezes o professor vem de um ambiente social distinto do estudante e apresenta diferenças em relação a ele, tanto no que se refere às mais óbvias, como a faixa etária e o grau de escolaridade, quanto à condição econômica, etnia ou gênero. Assim, o professor tanto pode colocar-se como alguém que promove e relaciona “as diferenças” ou colocar-se como alguém que estabelece um valor de verdade.

A função do professor no que se refere aos aspectos estéticos e éticos na relação com os estudantes necessita ser vista de forma cuidadosa, pois, como Costa (2009, p.2) afirma, não é possível “manter-nos à margem das tensas e intrigantes condições culturais em que vivemos hoje, dos problemas gestados nos jogos de poder/saber embutidos nas lógicas vigentes”. O que Costa explica como sendo um jogo de “poder/saber” observa-se em todas as instâncias do espaço da escolarização básica e, por conseguinte, no ensino da arte.

Dessa forma, na perspectiva do multiculturalismo, seria possível compreender a tentação do professor em assumir o papel de “tradutor de culturas”, promovendo, por exemplo, aproximações de “Shakespeare com o *Hip Hop*”?

2.2 Teatro na perspectiva dos currículos pós-críticos

Ao selecionar o campo de pesquisa para este trabalho, o *Projeto Amora*, e situá-lo no período histórico no qual foi concebido, identifiquei na

literatura especializada da área da educação, a existência de tensões entre uma visão crítica e uma visão pós-crítica para o currículo. Na sequência, pensei que, antes de investigar o ensino de teatro a que se propunha, eu necessitaria refletir, ainda que brevemente, sobre o que seria o multiculturalismo nas artes cênicas.

Minha formação acadêmica e artística, até então me levava a compreender que a arte teatral, tradicionalmente caracterizada como “arte da presença”, pressupunha um corpo humano, presencial, representando diante de uma plateia em uma situação efêmera, inédita e única; e que essa definição poderia dar conta de todas as formas de representação cênica. Entretanto, os aparatos de reprodutibilidade da figura humana em situações ficcionais ou de representação pareciam encaminhar a novos modelos de atuação cênica e, por consequência, levar-me a elaborar noções distintas para o evento cênico.

Assim, as disciplinas cursadas no PPGAC, no PPGEDU, a pesquisa desenvolvida como docente do *Projeto Amora* e os debates constantes que se travam no meu cotidiano como professora trouxeram novos olhares em torno das minhas concepções prévias.

Descobri o que a estudiosa Béatrice Picon-Vallin, no conjunto de sua obra, chama de “cineficação do olhar” na contemporaneidade. Compreendi que “cineficação” é um neologismo que pode contemplar uma mudança no hábito perceptivo do espectador, que passa a encontrar a presença humana atuando através de múltiplas mídias. A fotografia, o vídeo, o cinema e as tecnologias da informação e da comunicação⁴ (TICs) passaram a permear o cotidiano de boa parte da população do planeta e possibilitaram a elaboração de padrões de significação próprios.

A percepção e uso do tempo, do espaço e da presença sofreram alterações, instigando também as condutas da pedagogia da arte na escola. O *Projeto Amora*, que será descrito em detalhes no capítulo a seguir, evidencia a

⁴ Atualmente se denomina o campo da informática de “Tecnologias da Informação e da Comunicação”, visto que as interações virtuais e o caráter de interatividade dos softwares se estabelecem não somente através dos computadores, mas também em aparelhos de telefonia e demais derivações. A denominação “Cultura digital” pretende abarcar tais estudos.

necessidade de adequação a essas alterações no momento em que se propõe explicitamente a contemplar a cultura digital.

Essa situação, caracterizada como “avanço tecnológico” atinge tanto os habitantes de regiões com abundância econômica, como os que residem em zonas periféricas a essas. O acesso à *Internet* e a outras ferramentas cibernéticas colocou-se como necessidade e como valor de inclusão social em mais diferentes manifestações de políticas públicas. Da liberação de verbas para os países em desenvolvimento, passando pela legislação educacional, até a gestão efetivamente implementada nos espaços escolares, o incremento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) aparece como relevante.

Se os relacionamentos virtuais, por vezes, ultrapassaram as fronteiras da comunicação transformando-se em aportes culturais, por vezes, ainda mais intensos que o estabelecido nas relações presenciais, que desdobramento a experiência virtual, esse modelo de sociedade e as mudanças paradigmáticas acarretariam para a definição de teatro?

Ao propor a presença, o contato físico humano e as representações simbólicas síncronas e dependentes da subjetividade de quem as fruem, o teatro na escola colocar-se-ia como um espaço transgressor?

Pavis (2008, p.305) refere-se à presença como “um aspecto fundamental da experiência teatral”.

Nesse sentido, Lehmann (2009, p. 251), problematiza:

Existe a ideia tradicional, em relação ao teatro, de que o teatro, diferentemente das outras artes, é uma arte da presença. Porque o ator está presente e estamos numa troca de presenças. Isso é bonito, mas não necessariamente real. [...] nós somos ao mesmo tempo atores e espectadores. Nós não estamos conscientes de nossa presença, mas apenas de um recorte de nossa presença. Apesar disso, o fato de existir uma presença viva no teatro cumpre uma função importante, que é melhorar a nossa percepção dessa pessoa humana, dessa figura viva. [...] Eu não posso ter a mesma relação com uma pessoa viva que com um objeto. [...] no teatro, o ator, ou os atores, são sempre pessoas, viventes, nunca simplesmente “uma outra coisa” que está na nossa frente.

A leitura desses autores colaborou para a reflexão dos processos educacionais para o teatro na escola em geral, pois nas atuações escolares há essa percepção da figura viva, seja ela de si ou do outro (o colega) ou ainda de

um terceiro outro (as figuras de cena) e colaborou ainda para reconhecer as possibilidades que o campo de pesquisa poderia proporcionar.

Percebi que a constituição de valores e sentidos para a arte teatral no contexto escolar a partir das transformações na cena contemporânea não poderiam ser desconsideradas. A reverberação dessas transformações nas intervenções docentes e nos processos de aprendizagem me incentivou a buscar o que se poderia compreender como “tecnologia na arte”.

Para pensar os aspectos da tecnologia, recorri a Abbagnano (2007, p. 1109), que trata a tecnologia como a totalidade das técnicas dominadas por determinado grupo ou cultura, numa acepção etnológica ou antropológica. Relacionei esse conceito às aprendizagens prévias sobre a gênese do rito teatral, com os efeitos técnicos de então, ao advento da luz elétrica, passando pelas projeções simultâneas e pelos efeitos holográficos, e confirmei que a tecnologia já ocupava expressivo espaço como signo teatral. Se a fotografia ou o cinema já se aproximaram do espetáculo teatral como proposta de integração aos elementos cênicos, as TICs passaram a ser, na contemporaneidade, o aparato tecnológico em discussão.

Sobre a proposição pedagógica da arte teatral contemporânea, Desgranges (2010, p. 147-148), afirma:

O caráter estético, reflexivo, do fato artístico está diretamente relacionado com a sua proposição dialógica, com a efetiva participação do receptor enquanto co-criador do evento, e aqui talvez esteja inscrito o caráter educacional da experiência artística. Qualquer análise do aspecto pedagógico do teatro, portanto, não pode estar desvinculada da própria busca do sentido desta arte, da sua capacidade de dar conta da experiência de seu tempo, tendo em vista, como foi dito, que a sua possibilidade pedagógica se inscreve em sua própria viabilidade estética.

Se o aspecto pedagógico do teatro estava no cerne da investigação que eu me propus desenvolver, necessitei revisitar as noções de estética, ética e política. Sem a pretensão de me estender, mas sim de qualificar as reflexões compartilhando-as com os leitores deste estudo.

Assim, como exemplo da “viabilidade estética” citada por Desgranges, eu destaquei algumas manifestações artísticas contemporâneas já vislumbradas em meu local de trabalho, que integram as práticas espontâneas

dos estudantes e que aliam as artes cênicas ao uso das TICs ou a outras formas de entretenimento, como desenhos animados, *mangás*⁵, histórias em quadrinhos. Tais práticas serviram como ponto de contato entre as noções teatrais propostas nas aulas e as noções vivenciadas pelos estudantes.

Um desses exemplos é o *Cosplay*, que consiste numa forma de jogo dramático no qual os participantes transformam seus corpos por meio de figurinos, penteados e maquiagem. Trata-se de um evento que envolve atividades cotidianas, como alimentar-se, conversar, fazer compras, andar, dançar ou namorar em um ambiente coletivo, nos quais todos os participantes, ou a grande maioria deles, estão caracterizados por alguma figura espetacular (um personagem do cinema, da literatura ou, até mesmo, de livre criação). Organizados principalmente através das redes sociais na *Internet*, os eventos de *Cosplay* podem ser descritos como um desfile de “tipos humanos”, ou como um carnaval brasileiro sem samba.

Outros exemplos são os jogos de *RPG* e o *Second Life*, que podem ser analisados como maneiras contemporâneas de representação com títeres. O *RPG* constitui um tipo de manifestação lúdica de caráter dramático, na qual os jogadores se reúnem virtualmente vestindo figurinos e adereços de modo a se assemelharem fisicamente a personagens de *mangás* numa espécie de *happening* “atualizado”, ou, quem sabe ainda, como um jogo dramático de inúmeros participantes nos quais as orientações se dão por meio de correio eletrônico entre os participantes. Há um mestre, que poderia ser comparado ao diretor teatral e uma missão a cumprir, que poderia ser comparada à trama.

O *Second Life* consiste num jogo de computador, no qual se criam e recriam personagens, tramas e cenários em interações virtuais síncronas, como um teatro de títeres digitalizado.

Aproximar os estudantes dos conteúdos do teatro a partir dessas manifestações pode ser instigante, pois elas tendem a despertar o desejo de

⁵*Mangás* são histórias em quadrinhos criadas no Japão, de acordo com a orientação espacial da leitura nipônica (da direita para a esquerda). Muito populares no Brasil, apresentam traços pictóricos peculiares no que se refere ao formato dos olhos, rosto e cabelos das personagens. Erotismo, violência ou bravuras são as temáticas dos *mangás*, que se propõem a atingir o público adolescente.

aprofundamento de noções teatrais. E ao incentivar a prática de distintas formas de teatro, buscar a viabilidade estética para o ato educativo.

Desgranges (2010, p. 140) contribui ainda, estabelecendo o que eu poderia chamar de um pressuposto “pós-crítico” para o ensino do teatro.

As profundas alterações no modo de vida trazidas pela contemporaneidade põem em xeque as proposições artísticas modernas e requisitam aos artistas novos procedimentos estéticos, em consonância com a percepção e a sensibilidade do espectador de nossos dias, solicitando a elaboração de propostas artísticas que se posicionem perante o horizonte de expectativa do receptor contemporâneo, que apresenta feições particulares.

Por esse motivo é que, para pensar sobre os “novos procedimentos estéticos”, considerei necessário apurar o olhar sobre as manifestações culturais dos estudantes.

As fontes que consultei para esta Dissertação caracterizam o pensamento contemporâneo como um período histórico-filosófico que transita da “modernidade”, que buscava verdades “únicas, atemporais e universais”, para um movimento em direção ao multiculturalismo, no qual o aspecto político ou ético do fazer teatral também se alterou. O período contemporâneo, denominado por alguns teóricos como “pós-modernidade”, caracteriza o pensamento e a ação humana como celebrações ao individualismo, ao pragmatismo e ao hedonismo. A fragmentação das ações e dos desejos inviabiliza as totalidades preconizadas pelos chamados “modernistas”.

Cogitei que, se a ausência de um viés estético único impera, o hábito perceptivo do espectador pode oscilar, acarretando também uma alteração no aspecto político do fazer teatral.

Na proposição de Lehmann (2009, p. 234) acerca do teatro pós-dramático e do teatro político foi possível perceber a mesma necessidade de deslocar o hábito perceptivo do espectador a fim de abarcar a condição intrínseca do fazer teatral.

[...] eu acho que o teatro tem pouca chance de ter, de fato, um efeito político simplesmente a partir da utilização dessa informação, que é a informação cotidiana, diária sobre o político. Para mim, a coisa mais importante é como trabalhar essas informações. Política é o modo como você trabalha a percepção dessas questões. E são essas várias formas de percepção do político que variam. A questão já era para Brecht, para Heiner Müller e para todos o que trabalharam com

teatro político, como você muda a forma de percepção das questões políticas e influi nessa forma de percepção. Para o teatro, o que é importante é a forma de mudar essa percepção, a forma como se vai conseguir alterar essas fórmulas de percepção que estão dadas.

A partir dessas ideias, foi possível pensar que, se as relações culturais se dão em esferas que não mais atingem ideais de totalidade ou universalidade, e se o poder socialmente instituído produz habilidades cognitivas e competências semiológicas, então as manifestações artísticas prosseguem resignificando tais subjetividades. E, conforme a citação de Lehmann (2009), o ato político reside no modo de se encaminhar o trabalho artístico, o que novamente remete ao espaço transgressor que a arte pode ocupar na escola.

Sob esse ponto de vista, entendi que questionar a forma ou a ideologia de uma produção artística é desnecessário, assim como é desnecessário especular se houve a intenção de reconhecimento desses aspectos em cena por parte do seu autor; pois, assim como não existe “arte neutra”, não se pode visualizar qualquer forma de relacionamento humano na qual não se observe a intenção de subjetivar alguém em relação a algo. Talvez o que a filosofia da arte contemporânea possa apontar como percurso para a pedagogia do teatro seja justamente a concepção de subjetividades fragmentadas, de protagonismos individuais ou de eventos geograficamente circunscritos.

O teatro na escola, enfazito, é parte integrante do fluxo artístico e social contemporâneos. Seus currículos e métodos não podem desconsiderar isso.

Da apreciação teórica acerca dos distintos modelos curriculares, pude estabelecer uma certeza provisória para a arte nos currículos escolares.

No “currículo tradicional” seccionar-se-iam os saberes academicamente constituídos como sendo os legítimos e os desejáveis a serem “transmitidos pelos professores aos seus alunos”. Nessa perspectiva, as formas artísticas deveriam ser reproduzidas de modo inquestionável, e o ato criativo seria tolerado desde que atendesse às poéticas em voga. Como exemplo é possível lembrar as montagens escolares de “clássicos”, centradas na sacralização dos textos dramáticos, na figura do professor como um encenador diretivo e do aluno, como alguém cujas ações necessitam ser totalmente preenchidas ética e esteticamente.

Em contraste, na abordagem “crítica” do currículo, pressupõe-se o reconhecimento de processos sócio-políticos de negação do acesso aos saberes acadêmicos, o que acarreta uma atitude benevolente por parte da instituição escolar em relação aos atos criativos populares, bem como a necessidade de ofertar os saberes acadêmicos aos ditos excluídos. Para a teoria crítica, há um poder identificado, qual seja o sistema capitalista. Numa rápida abordagem, essa característica é a principal diferença entre a teoria crítica da pós-crítica: a identidade do opressor ou a oscilação da mesma.

A perspectiva do multiculturalismo, característico dos currículos de abordagem pós-crítica, convida à reflexão sobre as relações éticas e estéticas nas produções artísticas, especialmente para o ensino da arte.

Ao pensar na ética, de forma geral, como a “ciência da conduta” Abbagnano (2007, p. 442-451), propõe uma ampliação da ideia de “sujeito moral”. Segundo o autor, a partir da ideia de “noção de responsabilidade” sobre a conduta, seria possível caracterizar a ética do fim do século XX. Ao pensar nas relações éticas e, por conseguinte, nas pluralidades culturais, cabe reavaliar a implicação do teatro como função social. Sobre a função social do teatro, Maria Lucia de Souza Barros Pupo (apud DESGRANGES, 2010, p.11-12), explica:

[...] concebemos hoje o ato de fruir o teatro e o ato de fazê-lo, como dimensões complementares a serem tecidas entre si. Apreciar teatro e experimentar a atividade teatral constitui a via de mão dupla que delimita o terreno de nossa atuação com pessoas de diferentes faixas etárias em instituições escolares as mais diversas, organizações não-governamentais, centros culturais e espaços similares. Quando atuamos dentro deles propomos a pensar as funções sociais que o teatro pode exercer em seu âmago, somos convidados a beber na fonte dos princípios mais caros ao teatro contemporâneo. A consciência do processo de criação, a ênfase no trabalho coletivo, a importância atribuída à pesquisa, a busca de novas relações com os espectadores são o fulcro de modalidades de fazer e de fruir a representação que rompem com padrões de consumo dominantes e caracterizam experimentações férteis, não raro marcantes pela radicalidade.

Ao aproximar o sentido que Pupo (2010) apresenta como sendo a ruptura de “padrões de consumo dominantes” ao sentido que Abbagnano (2007) compreende a ética como “ciência da conduta”, eu passo a questionar:

a noção de etnocenologia seria uma concepção que aproximaria o multiculturalismo e os currículos pós-críticos do ensino do teatro?

Para Pavis (2008, p.152), o neologismo “etnocenologia” permite a ampliação do estudo do teatro ocidental para além das práticas eurocêntricas. Ao estabelecer como critérios para a etnocenologia a “enformação estética de um evento, ficcionalidade, prazer do jogo, gratuidade da ação”, o autor propõe que o termo etnocenologia não se perca como descrição para qualquer atividade humana.

Ao pensar na educação estética, Matos (apud FAZENDA, 2002, p.55-56), afirma:

Atualmente, a estética é reconhecida pela interdisciplinaridade como o ramo do conhecimento que estuda as relações sensoriais que nos fazem discriminar o que é belo e o que é feio. Neste sentido tenta analisar quais são as estruturas lógico-formais e lógico-subjetivas que atuam no homem de forma a categorizar suas escolhas.

Para pensar “nas experimentações férteis” citadas por Pupo (2010) e nas “estruturas lógico-formais e lógico-subjetivas” lidas em Matos (2002), considero também os recentes estudos das neurociências que constata a relevância que a cultura desempenha para a estruturação da vida do indivíduo em sociedade. A neurocientista Suzana Herculano-Houzel (2007, p.158-159), ao escrever sobre a transformação ontogênica do cérebro humano, afirma:

São os neurônios capazes de memória de trabalho que tornam possível considerar mentalmente aquilo que se via, mas não se vê mais, e assim contemplar o impalpável. Como a base de seu funcionamento é o concreto, ou seja, objetos reais ou eventos que de fato aconteceram, a *experiência própria* é fundamental para expandir o repertório de “coisas” que o córtex pré-frontal é capaz de representar virtualmente, na ausência do objeto em si. [...] Junto com a capacidade de memória para organizá-la, é a experiência adquirida pelo próprio adolescente que lhe permite aplicar a novas situações conhecimentos adquiridos em experiências passadas, e até racionar, graças à capacidade de generalização, sobre situações que ele não vivenciou pessoalmente (e aqui está o papel fundamental da cultura, cinema, tudo o que expande os horizontes através das experiências alheias!).

Acredito que a contemplação do impalpável a partir da experiência é uma alternativa que a educação para a estética pode oferecer nas diferentes

modalidades artísticas que se fazem presentes nas escolas. Para esse fim, parece necessário atrelar a pedagogia da arte às tendências artísticas contemporâneas oferecendo-as como possibilidade para o contexto cultural dos estudantes de uma escola pública.

Quando pensei que “Shakespeare e *Hip-hop*” precisam coexistir e reinventar-se, lembrei que cada professor, de arte ou não, possui legitimidade para constituir acordos estéticos e éticos com os estudantes que circunstancialmente estão próximos e compreendi que esse é o contato que pode ser transgressor, dionisiaco.

3. PROJETO AMORA DO CAP: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Este capítulo abrange os aspectos metodológicos da pesquisa realizada. Sendo assim, inicia pela apresentação das características do estudo e os critérios de escolha do *Projeto Amora* como campo da investigação; traz dados gerais sobre esse campo localizando-o na UFRGS, caracterizando seus propósitos de ensino, pesquisa e extensão e expando aspectos das suas peculiaridades como ação pedagógica.

A seguir, enfoca os procedimentos de coleta e de apreciação de dados, considerando os objetivos da pesquisa e suas possibilidades de análise.

A investigação sobre ensino do teatro e transdisciplinaridade no espaço escolar levou-me a selecionar como campo para a pesquisa o *Projeto Amora* do Colégio de Aplicação da UFRGS (CAP).

O reconhecimento prévio das condições que o CAP oferece para o trabalho em arte justifica essa seleção. No CAP, pude encontrar ainda um campo de pesquisa permanente para satisfazer o desejo pessoal de refletir e indagar sobre as aprendizagens significativas, sobre o desenvolvimento da criatividade e da inteligência e sobre o papel da educação em arte no espaço da escolarização obrigatória.

As noções de “disciplina” e de “currículo”, vistas nos capítulos anteriores, possibilitaram subsídios para uma investigação mais focada sobre o objeto de estudo, “teatro e transdisciplinaridade”, e sobre o campo de pesquisa selecionado, o *Projeto Amora*. Sendo assim, considerei pertinente discorrer sobre o ensino das artes cênicas através da relação entre o material teórico lido e as opções epistemológicas do CAP. Ao identificar as práticas de docência em teatro desenvolvidas no CAP, pude refletir ainda sobre a dimensão que as noções de “disciplina” e “currículo” vêm assumindo ao longo das ideias pedagógicas que circulam na instituição analisada.

Se as tendências educacionais contemporâneas rompem com a ideia da grade curricular e questionam a distinção entre noções tão caras para a educação, tais como a inteligência, a criatividade e a memória, pensei que

seria relevante inserir as ações do *Projeto Amora* no cenário das discussões teóricas educacionais.

Início, então, a descrição do campo de pesquisa pelos seus aspectos geográficos e de gestão, e, posteriormente, apresento as concepções epistemológicas e as diretrizes pedagógicas para o ensino do Teatro.

O prédio do CAP está localizado no Campus Vale da UFRGS, região leste da cidade de Porto Alegre, no limite com o município de Viamão. Os estudantes que buscam a matrícula na escola vêm de diferentes bairros de Porto Alegre, Viamão e outros municípios da região metropolitana como Alvorada, Canoas e Gravataí.

Apesar da proximidade geográfica com a cidade de Porto Alegre, os municípios vizinhos possuem diversidades socioculturais bem perceptíveis. Alvorada e Viamão, por exemplo, caracterizam-se como cidades-dormitório para trabalhadores que exercem suas atividades nos municípios vizinhos e apresentam uma zona rural bem definida. Os municípios de Cachoeirinha, Canoas e Gravataí destacam-se pela industrialização, prestação de serviços comerciais e produção no setor agropecuário.

Essa diversidade sociocultural reflete-se diretamente na multiplicidade de perfis dos estudantes do CAP: a presença de traços regionalistas gaúchos em estudantes pertencentes a comunidades mais rurais, as distintas “tribos urbanas” e as acentuadas diferenças de poder aquisitivo dos estudantes. Tais aspectos contribuem para a formação dessa complexidade.

O ingresso dos estudantes na instituição dá-se por sorteio público e, dos docentes, por concurso público, mediante provas teóricas e práticas realizadas no caso dos efetivos, ou de processo de seleção simplificado, no caso dos docentes temporários.

Os grupos de professores do CAP organizam-se nas cinco equipes de trabalho que compõem a Educação Básica⁶, que desenvolvem ações de

⁶ No CAP, as turmas regidas pela Lei nº 11.274, de 2006, que institui o Ensino Fundamental em nove anos, ainda se encontram no 5º ano de escolarização. Portanto, o que atualmente se chama “quinta série”, passará a denominar-se 6º ano a partir de 2013. A adaptação curricular encontra-se em fase de estruturação a fim de redefinir-se a etapa na qual a disciplina de Teatro iniciará suas atividades. A tendência é que permaneça o atual critério: idade cronológica estimada para o ingresso na etapa de seriação (10-11 anos de idade).

ensino, pesquisa e extensão pautadas pela necessidade de atender as características específicas de cada faixa etária. Assim, os docentes do CAP integram as seguintes equipes: *Projeto Unialfas* (que contempla do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental), *Projeto Amora* (do sexto ao sétimo ano do Ensino Fundamental), *Projeto Pixel* (oitavo e nono ano do Ensino Fundamental), *Ensino Médio em Rede* (contempla do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio) e *Educação de Jovens e Adultos* (Ensino Médio realizado na modalidade EJA, em três semestres).

No CAP há aulas específicas de Teatro com professores especializados nessa área do conhecimento, caracterizando-se como um componente curricular obrigatório para as séries finais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, os estudantes podem optar entre as áreas de Educação Musical, Artes Visuais ou Teatro⁷, permanecendo a obrigatoriedade pelo estudo em arte.

No Ensino Fundamental, os estudantes que participam de aulas de Teatro que possuem a carga horária de dois períodos semanais a cada aluno, ou seja, aulas com uma hora e trinta minutos de duração. Além de mais quatro períodos compartilhados igualmente entre Educação Musical e Artes Visuais. Assim, nos anos finais do Ensino Fundamental cada estudante frequenta seis períodos semanais de aulas dos componentes curriculares de Arte. Tal sistemática permite que a metade de uma turma esteja realizando aulas de Teatro enquanto a outra esteja em outra modalidade artística.

As turmas do *Amora* e do *Pixel*, anos finais do Ensino Fundamental são constituídas por trinta alunos cada⁸, organizados de modo a constituir dois grupos de trabalho, com quinze alunos cada, para as aulas de Arte, de Educação Física e de Línguas Estrangeiras.

⁷ Os professores que compõem a área de teatro solicitaram a troca da denominação da disciplina para “Artes Cênicas”, com o objetivo de contemplar os referenciais teóricos que subsidiam as propostas curriculares já em desenvolvimento. O regimento escolar que permitirá a nova denominação encontra-se em fase de elaboração.

⁸ Há oscilações quanto ao número de alunos conforme as reprovações ou pedidos voluntários de transferência ao longo do ano letivo.

No Ensino Médio, por haver a opção entre uma das três diferentes disciplinas artísticas, os grupos oscilam de sete a catorze alunos, visto que as turmas também têm em média trinta alunos. A carga horária destinada ao ensino da modalidade artística escolhida passa a ser de dois períodos semanais, em vez de seis períodos de caráter obrigatório do Ensino Fundamental.

Na modalidade EJA os grupos não são organizados por opção artística e, dessa forma, todos os estudantes frequentam aulas quinzenais de Teatro, Educação Musical e Artes Visuais, além de poderem optar por uma oficina semanal em uma das modalidades. Essa disposição de carga horária e de área do conhecimento a ser ofertada modifica de acordo com a disponibilidade de docentes para atuar no noturno.

As aulas de teatro são desenvolvidas em salas-ambientes, tendo à disposição algum material cenográfico, de sonorização e alguns elementos de indumentária. As paredes dessas salas são pintadas de preto e há cortinas, também pretas, que configuram um palco de desenho italiano com capacidade para noventa pessoas na área de plateia. O espaço contém também alguns elementos de isolamento acústico.

A disciplina de Teatro, bem como as demais do CAP, é campo de estágio curricular, observações e pesquisa para os cursos de licenciatura da UFRGS e para outras instituições de ensino. Vale ressaltar, ainda, que os professores atuam nas áreas de conhecimento para as quais se qualificaram em suas respectivas licenciaturas, não ocorrendo práticas de “polivalência” em Educação Artística, apesar do modelo educacional vigente comprometer-se com as práticas *multidisciplinares*, *interdisciplinares* e *transdisciplinares*.

O ensino do teatro no Ensino Fundamental do CAP é sistematizado como um componente curricular que promove a aproximação com as noções da arte teatral ligadas às experiências sociais, afetivas e cognitivas dos estudantes. Esse cuidado também é tomado em relação às concepções artísticas e pedagógicas dos docentes.

O CAP conta atualmente com quatro docentes na área de Teatro, o que permite aos estudantes vislumbrar múltiplos repertórios e concepções, sem que fiquem restritos a uma determinada corrente artística, e tendo autonomia

para adotar sua filiação teórica. Procura-se que o currículo seja organizado de acordo com conceitos teatrais que perpassem as diversas linhas e movimentos artísticos nos quais os docentes se vinculam.

Segundo Joana Lopes⁹ (apud NOGUEIRA, 1996, p. 27): “Mais do que educar para o reconhecimento dos processos e produtos, o trabalho pedagógico em arte não pode restringir a criação dentro de um estilo ou de uma determinada escola da história do teatro ou da educação”.

Assim como na ideia expressa por Lopes (1996), os professores de teatro do CAP acreditam que o ato criativo precisa ser operado sem restrições rígidas, pois consideram que a interação entre o sujeito e o objeto da aprendizagem, no caso do teatro, não deve reduzir-se ao reconhecimento conceitual do mesmo ou de seus fenômenos. Entende-se como importante a experiência em relação ao objeto conhecido pelo sujeito no confronto com os demais, permeado pela intervenção pedagógica tanto docente quanto dos seus pares, os colegas.

O processo da construção de conhecimentos em teatro seja através do desenvolvimento de jogos regrados de caráter coletivo, ou do jogo espontâneo e do jogo projetado, ou do jogo dramático, ou do jogo teatral, não deixando de considerar a demanda por práticas de montagem teatral, pode implicar diferentes caminhos de ensino e aprendizagem. Essas denominações que caracterizam e formam uma taxionomia para os jogos que investem na ação individual e coletiva, visando à concreção mimética, tem como suporte teórico as obras de Peter Slade, Joana Lopes, Jean-Pierre Ryngaert e Viola Spolin, dentre outros autores referenciais ao campo da pedagogia do teatro.

Os pressupostos teóricos que embasam o currículo para o ensino de teatro no CAP levam a considerar que, na ação de jogar, em suas mais distintas formas, elaboram-se estratégias para a leitura e para a compreensão

⁹ Obra *Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade*. Organizada por Adriano Nogueira é um livro “dialógico”. Escrito em forma de diálogos, envolvendo reflexões, perguntas e respostas acerca do tema traz nomes como Paulo Freire e Joana Lopes. Segundo o livro, eles compunham com outros colegas acadêmicos, o “Clube da Rúcula”, que se constituía em um espaço para a produção acadêmica coletiva.

do tempo, do espaço e dos sentidos que a vida cultural apresenta como desafio para cada sujeito que compõe a humanidade. Essas reflexões apoiam o plano pedagógico da área de teatro e formam a base para a proposta de trabalho levando em consideração as características cognitivas e sócio-afetivas dos estudantes em cada etapa de seriação.

3.1 Caracterização do estudo e do campo

Ao longo deste subcapítulo, apresento o *Projeto Amora* e os aspectos que caracterizam esse espaço educativo, assim como os motivos que concorreram para a sua criação. O *Projeto Amora* foi criado em 1996 para atender as preocupações dos docentes do CAP em relação à passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

Pais e professores observavam o sofrimento dos estudantes diante do modo de organização curricular e das interações pessoais que se alteravam drasticamente das séries iniciais do Ensino Fundamental, para as séries finais. De um modelo unidocente e de “currículo por atividades” os estudantes passavam para um outro, muito distinto, na qual a gestão do tempo e dos espaços se dava a partir de doze áreas do conhecimento.

O momento de transição de um modelo pedagógico que centrava a ação docente em um número reduzido de professores, que abordavam os conteúdos de forma integrada (currículo por atividades) para um modelo que propunha a compartimentalização do conhecimento em disciplinas distintas, cada qual com um professor atuando em tempos divididos em 45 minutos, pareciam comprometer a interação das crianças com a escola. Desse modo a quinta série do Ensino Fundamental do CAP constituía-se como uma etapa de reprovações e de inúmeros conflitos emocionais relacionados ao processo de aprender dos estudantes.

As inquietações docentes advinham dessas constatações e ainda de uma conjunção de outros fatores: o apogeu das teorias ditas críticas no pensamento educacional brasileiro, a disseminação de publicações específicas sobre as teorias ditas pós-críticas, a inserção das TICs no contexto escolar, a função específica de um CAP ligado a uma Universidade Federal, a

promulgação da LDB de 1996 e, posteriormente, seus desdobramentos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Pode-se dizer também que os campos dos estudos culturais e das pedagogias pós-críticas contribuíram para a formatação e o desenvolvimento do *Projeto Amora*, bem como a própria situação política do Brasil.

Saído da ditadura militar (1964-1986), tendo realizado uma constituição nova (1988) e eleito um presidente civil pelo voto direto (1989), o Brasil mostrava-se apto às teorias e projetos que tratavam de democratização nas relações institucionais. Dentro e fora da escola, os ideais democratas permeavam os discursos brasileiros, condição necessária para que a pedagogia relacional, inspirada na concepção construtivista e interacionista se apresentasse como alternativa para a educação.

Outra condição de caráter político que promovia mudanças na educação brasileira dos anos 1990 era a necessidade em atender demandas do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), que analisava dados estatísticos no que se refere a índices de desenvolvimento humano e exigia o cumprimento de metas aos países credores, como o Brasil. O número de anos da escolarização básica e a inclusão digital são exemplos de exigências às quais o Brasil se submeteu com o objetivo de obter financiamentos e credibilidade internacional, tanto no âmbito político como econômico.

Nesse contexto surge o ideário do *Projeto Amora*, propondo uma reformulação curricular e do modelo de gestão para as turmas que ingressavam nas séries finais do Ensino Fundamental.

A interação entre as diferentes áreas de conhecimento que compunham o currículo proposto pelo *Projeto Amora* apontava para a perspectiva de trabalho transdisciplinar, bem como para a ruptura com a ideia de hierarquização dos saberes. Optava por oportunizar a construção de conhecimento a partir da articulação entre as múltiplas facetas das diferentes disciplinas, propiciando ao sujeito da aprendizagem uma visão ampla e interacional da realidade, sem descuidar do binômio afeto-cognição.

O *Projeto Amora* ao longo dos seus 15 anos, oscilou entre o atendimento a sessenta, noventa ou cento e dez alunos, por período letivo anual, organizando os estudantes em duas ou três turmas equivalentes às

quintas e sextas séries, que corresponderiam à primeira parte da etapa final do Ensino Fundamental. Os estudantes do *Projeto Amora* tinham idades que variavam de nove a treze anos de idade.

A equipe de trabalho permaneceu, ao longo desses quinze anos, envolvendo um grupo de doze docentes, entre os efetivos, concursados, e os substituto ou contratados (por tempo determinado). Além deles, contava com eventuais estagiários, monitores ou pesquisadores com formação em uma das disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes Visuais, Educação Musical, Teatro, História, Geografia, Educação Física, Inglês, Espanhol, Orientação Educacional e Psicologia.

A mobilidade parcial do grupo de professores permitiu ao *Projeto Amora* oferecer formação continuada aos docentes, que passavam por constantes avaliações quanto às suas práticas. Assim, o grupo docente efetivo (dos concursados) buscava consolidar e fomentar as práticas consideradas eficazes, ao passo que ao grupo de docentes temporários (contratados) cabia o papel de promover questionamentos e de apontar caminhos inéditos para a resolução de desafios que se apresentavam no decorrer das ações do Projeto.

As opções epistemológicas para o ensino do Teatro no CAP que vêm se desenvolvendo determinaram que as séries finais do Ensino Fundamental marcassem o período para a iniciação teatral como um componente curricular de caráter obrigatório. Ainda que haja a oportunidade de frequentar as oficinas de teatro dos anos iniciais, oferecidas como eletivas, é na etapa da escolarização correspondente ao início dessas quatro séries finais que se dá o primeiro contato do estudante com o Teatro como disciplina. Essa delimitação da *mathema* em uma proposta que se pretendia interacionista ofereceu-se como problema de pesquisa.

A concepção do ensino em cooperação entre as áreas do conhecimento, rompendo com a rigidez no caráter unilateral que as disciplinas impunham, já perpassava as inquietações dos professores do Colégio de Aplicação muito antes da constituição do *Projeto Amora*, como se pode

constatar nos estudos de Darli Collares¹⁰(1987, p. 144), que investiga as relações entre a “Epistemologia Genética e a sala de aula”.

Deve a escola voltar-se para a organização de um currículo que seja de fato interdisciplinar, centrado na ação e na reflexão, na sistematização abstrata em oposição ao pensamento concreto. Deve promover, a partir de uma abstração reflexiva, a construção de novas estruturas a partir da reconstrução das precedentes, ampliando-as, enriquecendo-as, transformando-as em estruturas de níveis superiores às anteriores.

Se o *Projeto Amora* foi criado na tentativa de minimizar o impacto da passagem das séries iniciais para as séries finais do Ensino Fundamental, isso exigiu do corpo docente envolvido na sua implementação, a participação de encontros sistemáticos que pudessem avaliar de forma contínua as intervenções pedagógicas, os referenciais teóricos e as implicações na gestão da escola como um todo.

Parte desses questionamentos relacionava-se com a distribuição desigual da carga horária entre as disciplinas, pois até então eram destinados cinco períodos semanais para as disciplinas de Língua Portuguesa e outros cinco para a área de Matemática, dois períodos para Ciências, outros dois para Educação Física, um para Geografia, um para História, um para Educação Musical, um para Artes Visuais, um para Teatro e um para Orientação Educacional. Essa forma de distribuição evidenciava nitidamente a hierarquização dos saberes, o que se apresentava como desconfortável e incoerente ao grupo de docentes pesquisadores do CAP, já em 1996.

No total, o estudante perfazia vinte horas de aulas semanais, sendo convidado a frequentar o “laboratório de aprendizagem”¹¹ em turno inverso às atividades de classe, quando necessário.

Com o advento do *Projeto Amora*, a carga horária passou a ser de trinta horas de aulas semanais. Assim, além das atividades desenvolvidas no turno da manhã, duas vezes por semana a escola passou a ser de turno integral.

¹⁰A autora trabalhava como docente do CAP quando se iniciaram os estudos para a implantação do *Projeto Amora*.

¹¹Estudos de recuperação, organizados para grupos reduzidos de alunos enfocando apenas os conteúdos ou habilidades nos quais o estudante evidenciou dificuldades.

Como a proposta pedagógica do *Projeto Amora* foi concebida e experienciada segundo a metodologia da pesquisa-ação, o trabalho exigiu procedimentos institucionais específicos.

A rotina do *Projeto Amora* estruturou-se nos momentos de “Projetos de Aprendizagem”, na “Articulação” das turmas, nas aulas especializadas ou disciplinas, nas “Atividades Integradas” (multidisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares), nas “Oficinas” e nas “Assessorias”.

Os Projetos de Aprendizagem constituíam a principal atividade da rotina semanal. Inicialmente todas as manhãs eram dedicadas ao desenvolvimento das pesquisas que iniciavam a partir de interrogações dos próprios estudantes, em função de situações desafiadoras para si mesmos. Posteriormente, as Atividades Integradas, as aulas Especializadas e de Articulação foram dividindo o espaço das manhãs, em um processo de ajuste da proposta em relação às expectativas da Comunidade escolar. Persistiu a prática de organizar os estudantes em pequenos grupos a partir de assuntos ou temáticas comuns, a fim realizarem seus projetos em parceria com outros colegas sob a orientação de um “professor tutor”. Além dos registros organizados em um portfólio durante os encontros nos quais eram feitas as pesquisas, os grupos de estudantes e o professor orientador construíam páginas na *Internet*. Essas páginas reuniam textos e imagens das descobertas dos alunos e suas conclusões a respeito da investigação desenvolvida.

A aula de Articulação funcionava como um auxílio quanto à efetiva prática de estabelecimento de relações entre objetivos, interesses e estilos de aprender dos estudantes com as formas de trabalho eleitas para tal, considerando o conjunto de rotinas do *Projeto Amora*. Um dos entrevistados, professor 5, recordou a forma como lhe foram descritas as aulas de Articulação por uma colega: “um misto de terapia de grupo, reunião de condomínio e aulas das séries iniciais, organizadas por um currículo por atividades”. Pelo seu relato, foi possível mais uma vez vislumbrar a importância dispensada às relações interpessoais pautadas pela democracia e pelas manifestações de afetividade.

As aulas especializadas objetivavam a organização de situações de aprofundamento, em cada área de conhecimento e nas interfaces com as

demais, considerando os interesses demandados a partir de projetos e necessidades dos alunos, no desenvolvimento dos conceitos e habilidades específicas.

As Atividades Integradas eram planejadas pelo grupo de professores a partir de discussões voltadas à construção do currículo no *Projeto Amora*. Como a proposta aboliu a seriação prévia de conteúdos e passou a trabalhar a partir das curiosidades epistêmicas demandadas por cada grupo anual de estudantes, o planejamento e a execução das Atividades Integradas ocorriam semanalmente, embora as mesmas pudessem se estender por períodos maiores (duas semanas, um mês, dois meses, conforme a necessidade). A integração dava-se a partir da construção de objetos comuns que eram explorados através da atuação conjunta de dois ou mais professores de áreas de conhecimento distintas. A atuação podia ocorrer pela docência compartilhada, abordando a temática de forma transdisciplinar, ou de forma assíncrona, de modo inter ou multidisciplinar. Essa modalidade de ato educativo exigia que a atuação docente pudesse ocorrer de forma descentrada tendo em vista que as intervenções não eram exclusivas de um campo de conhecimento em especial.

As Oficinas eram atividades desenvolvidas a partir de motivações específicas selecionadas pelos professores em diferentes situações de trabalho com os estudantes. Assemelhando-se ao que a literatura especializada chama de Projeto de Ensino, as Oficinas tinham um caráter eletivo para os estudantes que deveriam optar pela participação em uma delas. Nessas aulas trabalhavam em pequenos grupos, sob a orientação de dois ou mais professores especialistas. As temáticas das Oficinas selecionadas pelos docentes poderiam ou não ser abordadas de forma disciplinar, por meio de temáticas transversais ou ainda através de pesquisa para os docentes integrantes do Projeto ou professores convidados.

As Assessorias eram atividades desenvolvidas a partir de motivações dos estudantes também originadas nos Projetos de Aprendizagem ou nas Atividades Integradas, em função de dúvidas específicas relacionadas a uma Área do conhecimento. As assessorias eram oferecidas a pequenos grupos, em caráter eventual ou sistemático, de acordo com a demanda, à semelhança

dos laboratórios de ensino ou, como trata a legislação, “estudos de recuperação”. Contudo, à medida que o *Projeto Amora* foi se constituindo, as Assessorias passaram a ser trabalhadas considerando todo o coletivo dos estudantes.

Nesse sentido, o CAP estabeleceu uma parceria com o Instituto de Matemática da UFRGS, que inseriu no seu currículo uma disciplina eletiva para o curso de licenciatura em Matemática, na qual os graduandos ministram aulas para os estudantes do *Projeto Amora*. As duas Assessorias que se originaram dessa parceria tratam do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático a partir de atividades experimentais, tanto no uso de objetos para a resolução de problemas referentes aos “códigos” da matemática (medidas, sistemas numéricos, ângulos, dentre outros) como a interação virtual, através do uso das TICs para a aprendizagem de habilidades inerentes ao campo da matemática.

Além da distribuição das atividades apresentarem essas características peculiares, os instrumentos avaliativos buscavam uma coerência com as propostas desenvolvidas, procurando compreender as habilidades cognitivas dos estudantes. Dentre esses instrumentos, o “testemunho” foi um dos mais utilizados para a coleta dos depoimentos discentes. O “testemunho” é uma forma de avaliação ainda adotada no *Projeto Amora* que consiste no registro escrito acerca de uma prática realizada. Pode ser organizado por área do conhecimento ou ter um caráter transdisciplinar.

O objetivo geral do *Projeto Amora* era, e é, constituir um campo de investigação pedagógica para a produção de conhecimentos e de metodologias, por um processo de reestruturação curricular que incorporasse as TICs. Suas ações visam construir uma proposta curricular “mutante” que considere as características socioculturais, os interesses, as necessidades e os ritmos dos estudantes, de modo a oportunizar situações que propiciassem projetos partilhados e aprendizagem cooperativa.

Nessa perspectiva, seus idealizadores procuraram redefinir os papéis do professor nos processos de ensinar e aprender e criar novas formas de avaliação condizentes com as concepções epistemológicas de construção do conhecimento que norteavam o projeto.

A epistemologia genética de Piaget, a pedagogia da autonomia de Freire, os mapas conceituais difundidos por David Ausubel, a pedagogia dos projetos de aprendizagem de Fernando Hernandez e Montserrat Ventura, dentre outros referenciais, deram suporte teórico para a reflexão acerca das práticas dos docentes no *Projeto Amora*. Tais autores constituíram referências fundamentais à elaboração desta Dissertação, especialmente no que se refere à análise dos resultados coletados nas entrevistas aliados aos textos de pesquisadores como Vera Lucia Bertoni dos Santos, Darli Collares, Fernando Becker, Ana Carolina Muller Fuchs, Gilberto Icle e Stela Maris Vaucher Farias. A escolha desses autores surge da necessidade da apropriação de um arcabouço teórico que me aproximasse dos conceitos do fazer teatral, do jogo regado e da brincadeira a fim de analisar as ações docentes que desenvolvi e que observei no *Projeto Amora*.

Também foi possível identificar aproximações entre as teorias da educação, nos trabalhos realizados no *Projeto Amora*, e os princípios de autores teatrais como Richard Courtney, em suas abordagens sócio-históricas do jogo; Christine Greiner, pelas suas investigações acerca da epistemologia do corpo e suas manifestações artísticas; J. Guinsburg, pela teorização sobre o fenômeno teatral de forma abrangente; Koudela, Lehmann, De Marinis, Pavis e Ubersfeld, pelo trabalho relacionado à *performance*, ao teatro contemporâneo e suas interfaces, e Spolin, pelo sistema de *jogos teatrais*, que constitui um dos pilares do trabalho de teatro no CAP e que dialoga diretamente com os pressupostos teóricos interacionistas.

Pelo fato do *Projeto Amora* constituir também uma atividade de extensão, os docentes do *Projeto Amora* se propunham a oportunizar a formação de outros grupos de estudo e de investigação, dentro do CAP ou em escolas parceiras do Projeto. É comum, também, a participação dos docentes do CAP em eventos acadêmicos ou de formação continuada, relatando, analisando e avaliando as próprias experiências pedagógicas, bem como debatendo os componentes teóricos envolvidos na gestão do Projeto.

Uma das formas utilizadas para essas trocas docentes é a produção de “repositórios” na *Internet*, publicando relatos de experiências para que a

divulgação e o compartilhamento das ações possam alcançar a diferentes grupos e instituições interessadas.

Durante a pesquisa para esta Dissertação, identifiquei a “pedagogia de projetos” e a ação de iniciar os estudantes na metodologia de pesquisa realizada no *Projeto Amora* como um elemento constituinte, e pioneiro, nas práticas docentes no CAP. O *Projeto Amora* inaugurou a iniciação científica na Educação Básica da UFRGS, que hoje é desenvolvida dos anos iniciais do Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio.

3.2 Procedimentos de coleta e análise

Este subcapítulo, que se inicia pela caracterização do estudo e das etapas que o compuseram dedica-se à descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa realizada.

Ao longo dos seus quinze anos de existência, o *Projeto Amora* tem sido objeto de estudo para muitos trabalhos acadêmicos e encontra-se registrado como projeto de pesquisa junto à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFRGS (PROPESQ). Sendo que, nos anos de 2003, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011, integrei o coletivo de docentes que participa da ação. O fato de o *Projeto Amora* constituir uma pesquisa-ação em andamento tornou peculiar esse estudo, que se trata, portanto, de uma “pesquisa sobre outra pesquisa”, na qual desempenhei os papéis de informante e de pesquisadora.

O trabalho desenvolvido configurou-se como um estudo de caso, de cunho qualitativo. A escolha do estudo de caso como método da pesquisa que resultou neste trabalho residiu principalmente no fato dessa modalidade de investigação trabalhar com múltiplas fontes e dados. Assim, foi possível compilar materiais que partiram dos documentos oficiais da escola, das produções textuais dos alunos e das reflexões dos docentes envolvidos no *Projeto Amora* nos seus 15 anos de atividade (1996 – 2011).

Os documentos oficiais da escola, as produções textuais dos alunos e as reflexões dos docentes constituíram fontes de informação por conter, de forma direta (explícita), ou indireta (as reflexões das ações), os propósitos

estabelecidos, as estratégias selecionadas para dar conta do objetivo de articular os saberes e reflexões sobre possíveis aprendizagens significativas construídas pelos estudantes envolvidos no projeto.

A investigação enfoca, portanto, uma prática pedagógica circunscrita a um espaço e tempo delimitados, com nuances de estudo longitudinal, por coletar dados elaborados em diferentes fases de desenvolvimento do *Projeto Amora*.

Desde o ingresso no curso de Mestrado em março de 2010, venho desenvolvendo as atividades que foram sistematizadas em um cronograma de ações.

Iniciei pela frequência às disciplinas do PPGAC (obrigatórias e eletivas e de Estágio Docente) e pela revisão da literatura especializada selecionada para a pesquisa. Os encontros para a orientação no sentido de selecionar os referenciais teóricos, bem como organizar as atividades de pesquisa compuseram a fase inicial das atividades.

As disciplinas oferecidas pelo PPGAC constituíram aprendizagens significativas no sentido de apropriação de conceitos contemporâneos para a compreensão mais ampla da cena teatral, bem como para a sistematização de uma pesquisa em arte.

Nessa fase inicial também foi contemplada a participação em eventos acadêmicos e científicos que pudessem colaborar para o desenvolvimento da Dissertação. Houve a possibilidade de apresentar a pesquisa em andamento nos seguintes eventos: III Jornada Latino-Americana de Estudos Teatrais (Blumenau, 2010), 22º Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE (Montenegro, 2010) e no VI Congresso da ABRACE (São Paulo, 2010). Além das publicações advindas dessas participações, também foi possível a submissão de um relato de experiência, referente a tópicos inseridos na pesquisa em andamento, para a revista *Cadernos do Aplicação* (2010).

Na fase que eu chamaria de intermediária para o desenvolvimento da investigação, pude frequentar disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação (Faculdade de Educação da UFRGS) a fim de tomar contato com

referenciais teóricos específicos e necessários para a compreensão dos objetos e do campo de estudo em questão.

Nas aulas do professor Fernando Becker eu pude me aproximar do campo de estudos da teoria da epistemologia genética, base da formação dos docentes do *Projeto Amora* e desencadeadora de suas concepções pedagógicas. Sobre a epistemologia genética, além dos autores já consultados e citados anteriormente, foi possível também uma aproximação com pesquisas recentes do campo das neurociências que dialogavam com as questões da aprendizagem que eu tinha como foco.

Nos estudos realizados com a Professora Adriana Thoma, pude reconhecer o papel do currículo para a organização escolar em seus aspectos filosóficos, compreendendo as escolhas realizadas pelos idealizadores do *Projeto Amora*.

Os encontros de orientação foram destinados a revisar ou modificar os referenciais teóricos sugeridos e para detalhar a metodologia a ser empregada na pesquisa (escolha de métodos e procedimentos de coleta e análise e seleção dos sujeitos). Selecionei também os trabalhos discentes e os documentos oficiais específicos para posterior análise.

A seguir, houve a realização de contatos preliminares com os docentes selecionados como sujeitos de pesquisa, a fim de definir a composição da amostra. Também houve a elaboração do roteiro da entrevista-piloto, a realização do Exame de Proficiência em Língua Estrangeira e a escrita do texto para a Qualificação.

A fase final da pesquisa contou com os encontros de orientação para redefinir os rumos do estudo a partir das contribuições da Banca Examinadora da Qualificação.

Finalizada a coleta de dados (realização da entrevista-piloto, revisão e readequação da entrevista-piloto e a realização das demais entrevistas), passei à análise e à categorização dos dados coletados concomitantemente à revisão da literatura especializada selecionada para a pesquisa.

Os encontros de orientação prosseguiram de forma presencial ou *online*, possibilitando a redefinição dos rumos da pesquisa, a análise que

realizei dos dados coletados e a reelaboração do texto da Qualificação, com vistas à escrita final da Dissertação.

Por fim, revisado o texto e encaminhado para a Banca examinadora, conclui a Dissertação, seguindo os trâmites estabelecidos pelo Regimento do PPGAC, bem como pela UFRGS.

3.2.1 Critérios e instrumentos para a coleta dos dados

A intenção da pesquisa era que, ao contextualizar a experiência do *Projeto Amora* através de sua descrição histórica e institucional, fosse possível pontuar seus referenciais teóricos, identificar as suas estratégias para a gestão de recursos (tempos e espaços escolares) e de pessoas (docentes e discentes), podendo oferecer um panorama do pioneirismo que sua criação representou para o estudo da transdisciplinaridade.

O fato do CAP/UFRGS caracterizar-se como uma escola-laboratório já coloca os docentes que lá atuam no compromisso de registrar, refletir, investigar e divulgar sistematicamente as suas ações de ensino.

Dessa forma, desde o meu ingresso no CAP, em 2003, vinha recolhendo produções textuais discentes para uso em pesquisas futuras, e armazenando documentos oficiais tais como currículos, planos de ensino e relatórios de atividades. Parte desse material encontra-se impresso e parte em meio eletrônico, nos arquivos docentes da área de teatro, e eu pude acessá-los a fim de coletar dados para este trabalho. Muitos dos materiais consultados são da minha própria autoria, pelo fato de que eu integro o corpo docente da área de Teatro desde 2003, tendo elaborado diversos planos de ensino. Na releitura dos mesmos foi possível também identificar de que maneira a formação continuada em serviço se refletiu nas minhas concepções e práticas.

Com o objetivo de coletar os depoimentos dos docentes de teatro que além de mim atuaram no *Projeto Amora*, elaborei um levantamento prévio no qual foi possível listar mais sete nomes de profissionais licenciados em Teatro que atuaram nessa equipe de trabalho. Tal critério caracterizava inicialmente o grupo de sujeitos para composição da amostra. Levei em consideração os fatos de eu própria não seria alvo de entrevista, de que uma das docentes não fora localizada no endereço que se encontrava nos arquivos da escola e ainda, a

hipótese de que no desenrolar do trabalho de coleta dos dados algum docente entrevistado desistisse de participar¹².

Conforme o sugerido pela banca da Qualificação, procedi também à coleta de relatos de docentes dos demais componentes curriculares que participaram de diferentes momentos do *Projeto Amora*, tendo como critério a disponibilidade de participar da pesquisa como informante. Assim, ao final da coleta pude contar com seis depoimentos docentes, sendo quatro de licenciados em Teatro, ou Artes Cênicas, e dois de outras disciplinas.

Cabe pontuar que para a seleção da amostra foi empregado o método não probabilístico, no qual, segundo Babbie (1999), nem todos os elementos de uma população têm chances iguais de fazerem parte da pesquisa, tornando-se necessária a elaboração de escolhas a partir de critérios bem definidos. O critério definido acabou sendo a disponibilidade que os docentes manifestaram para participar como informantes.

Dessa forma, considerando o caráter de iniciativa pedagógica pioneira quanto ao tema em estudo, delimito a busca de dados sobre *teatro* e *transdisciplinaridade* para nortear as conversas com os docentes, a seleção dos depoimentos dos discentes, o recolhimento de alguns documentos institucionais disponíveis e o estudo da literatura especializada que abordasse o tema em estudo.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas elaboradas a partir de um roteiro do tipo semiestruturado, realizadas individualmente com os docentes, sujeitos da pesquisa, e a análise e transcrição de documentos oficiais (currículos e relatórios), bem como de trabalhos elaborados pelos estudantes¹³ envolvidos no Projeto Amora.

Os documentos oficiais que busquei foram a legislação educacional vigente no CAP no período de existência do *Projeto Amora*, *folders*, páginas na *Internet*, relatórios de atividades docentes e os documentos de criação do projeto que eram entregues aos professores quando nele ingressavam. No

¹² Conforme o Termo de Consentimento que consta em anexo neste trabalho.

¹³ Registros escritos ou digitalizados que se encontram no acervo da área de teatro ou do *Projeto Amora* e que tratam de forma específica do estudo do teatro.

formato de documentos eletrônicos, pude acessar as versões do *Projeto Amora* de 1998, 2000 e 2010 e impressa, a de 1998.

Os planos de ensino da disciplina Teatro para o *Projeto Amora* que utilizei neste trabalho foram os de 2008, 2009 e 2010¹⁴.

Outra fonte para consulta dos pressupostos teóricos foram as Dissertações de Mestrado e as Teses de Doutorado sobre a experiência do *Projeto Amora* referenciada ao longo e ao final deste trabalho.

A produção teórica adotada para justificar o objeto de estudo, os critérios e os instrumentos foi integrada ao material das referências selecionadas por mim, recomendadas pela orientadora e pelos demais professores do PPGAC e do PPGEDU, ao longo da participação nas disciplinas do Mestrado e do trabalho de orientação.

O critério para a escolha dos textos dos alunos que estipulei foi a clareza com que se referem aos conceitos estudados e a perspectiva de analisar se, além do fato das atividades terem uma abordagem interacionista, fora possível construir noções sobre o campo de conhecimento das artes cênicas.

Aos docentes, foi elaborada uma entrevista-piloto com roteiro semiestruturado, envolvendo “perguntas abertas”, que traziam temas sobre o ensino do Teatro a partir da literatura especializada que subsidiou a coleta de dados. A entrevista-piloto foi realizada com dois docentes licenciados em Teatro selecionados como amostra, de forma presencial e num único contato. Posteriormente foram entrevistados mais dois docentes, também presencialmente, em um único contato e com a escrita de seus depoimentos durante o encontro. Os outros dois entrevistados manifestaram-se por meio eletrônico assíncrono (*e-mail*) respondendo as questões propostas.

¹⁴ Não foram localizados os planos de ensino anteriores a esse período (1996 a 2007) na forma impressa. Em 2009 o computador da área de Teatro teve o “HD” (local onde se armazenam os arquivos do computador) roubado e por isso perdemos os arquivos digitais de quase todo material pedagógico produzido foi perdido. Restou o que estava em CD ou em dispositivos particulares das professoras (*pendrives*). Os que estavam em disquete não puderam ser acessados pelas novas máquinas ou estavam danificados devido aos locais inadequados de armazenamento, por esse motivo foram descartados como fontes de obtenção de dados.

Antes da realização das entrevistas aos docentes, expliquei as características do trabalho, bem como apresentei o “Termo de Consentimento”, a fim de coletar a autorização para que os dados pudessem ser divulgados.

Os dados aqui divulgados foram expressamente consentidos tanto pelos entrevistados de modo presencial, como nos entrevistados que se manifestaram através da *Internet*. Cabe ressaltar que no contexto do CAP é comum a participação docente em entrevistas para uso acadêmico, utilizando os recursos telemáticos.

Durante as entrevistas presenciais, pude utilizar intervenções similares ao denominado como “método clínico”, a fim de detalhar aspectos que fossem relevantes ao desenvolvimento do estudo. Para tanto, recorri à obra de Juan Delval (2001). A aproximação com o “método clínico” justifica-se pelo fato de sua abordagem proporcionar ao pesquisador interação direta com o entrevistado e de possibilitar a prospecção de aspectos relevantes não vislumbrados pelo questionário.

As perguntas serviram como um guia para a conversa, sem necessariamente serem respondidas em sequência. Tanto nas entrevistas preliminares como nas entrevistas feitas posteriormente, as questões foram formuladas com o objetivo de coletar narrativas de experiências pedagógicas integradoras que envolvessem o ensino de Teatro. Buscou-se, ainda, caracterizar a compreensão de cada um dos docentes acerca do conceito em estudo, qual seja a transdisciplinaridade.

As questões apresentadas aos entrevistados envolviam aspectos da gestão do tempo, do espaço e das pessoas (estudantes e docentes), do planejamento e avaliação das atividades, sobre as temáticas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, além do relato de experiências realizadas no *Projeto Amora*.

Durante a etapa de transcrição e categorização dos depoimentos coletados, substituí os dados de identificação dos sujeitos por números. Tal codificação pretendia garantir a privacidade dos entrevistados e dos dados coletados, com exceção dos documentos oficiais (legislação, *folders* de divulgação impressos ou eletrônicos e parâmetros de funcionamento institucionais) que são de domínio público.

Dentre as produções textuais discentes, selecionei o testemunho “Corpo, objeto e grupo”, realizado no ano de 2010. Os estudantes das turmas *Amora 1A* e *Amora 1B* foram convidados a produzir um registro sobre jogos realizados nas aulas de Educação Física e Teatro. Em muitas situações participavam de jogos regrados ministrados pelas professoras dessas duas disciplinas de forma concomitante ou em aulas separadas.

A fim de produzir os registros que objetivavam identificar se os estudantes já compreendiam as especificidades dos jogos motores e dos jogos teatrais, foi proporcionada uma sessão de atividades na qual a professora de Educação Física orientou um jogo denominado “10 passos”, usando bola de *handball*, e a professora de teatro orientou um jogo de mobilidade do signo teatral, utilizando também a bola de *handball*, mas no espaço de palco.

Os estudantes produziram depoimentos abordando reflexões sobre espaço de jogo, estratégias para a resolução dos desafios e descrição do uso do material. Esses depoimentos foram selecionados e categorizados, sendo que alguns se encontram transcritos nos capítulos a seguir.

Também foram selecionadas e organizadas por categorias algumas noções teatrais explicadas pelos estudantes, tais como “Movimento do ator no espaço cênico” (2007) e “Corpo humano em estado de representação e o espaço cênico” (2010), testemunhos realizados nas aulas específicas de teatro, após a realização de alguma atividade prática ou, ainda, na finalização de uma etapa (trimestre, semestre ou ano).

Os documentos oficiais utilizados são referenciados na relação de obras consultadas ou constam do anexo que compõe o final dessa Dissertação.

Os dados coletados foram analisados e sistematizados com vistas a evidenciar aspectos teóricos e práticos que envolvem o ensino do Teatro no *Projeto Amora*, dentro da perspectiva da transdisciplinaridade.

A cessão de direitos de uso da produção intelectual discente é autorizada no ato da matrícula no CAP, conforme modelo em anexo.

Na leitura e apreciação dos dados foram identificados os aspectos relacionados ao funcionamento do *Projeto Amora*, não somente quanto ao

currículo como também quanto a sua forma inovadora de organizar a gestão do tempo e do espaço escolares.

Os campos do conhecimento e do modelo de gestão no funcionamento prático do *Projeto Amora*, estudados na perspectiva do saber e do poder, ligados ao que discorri anteriormente, puderam refletir as noções de disciplina e currículo investigadas.

Dessa identificação emergiram o que considerei as categorias de análise, denominadas como: “A concepção de conhecimento interacionista nas relações interpessoais e na gestão da escola”; “Perspectiva interacionista e modelo pedagógico relacional”; “O reconhecimento do teatro como área de estudo”; e “A avaliação por habilidades cognitivas”.

Antes de discorrer sobre os resultados da análise dessas categorias ressalto o caráter interdependente entre elas e considero que a sua organização deu-se na intenção de objetivar um detalhamento maior das mesmas, de forma a refletir sobre os aspectos teóricos que interessam à pesquisa. A sequência na qual apresentei as categorias de estudo não obedeceu a uma ordem qualitativa ou de incidência quantitativa de respostas.

No capítulo a seguir, descrevo-as, em detalhes, transcrevendo parte dos depoimentos e demais dados coletados a título de reconhecimento, exemplificação, justificativa e reflexão sobre a temática em estudo, na relação com os referenciais teóricos que o sustentam.

4. A TRANSDISCIPLINARIDADE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROJETO AMORA

As categorias de estudo apresentadas neste capítulo resultaram da análise das múltiplas fontes que utilizei para a coleta de dados. Apesar de interdependentes, foram seccionadas a fim de facilitar a análise.

4.1 A concepção de conhecimento interacionista nas relações interpessoais e na gestão da escola

Optei por analisar a concepção de conhecimento interacionista nas relações travadas no CAP por identificar referências a tal aspecto em todos os depoimentos coletados.

As teorias inspiradoras usadas na concepção e na gestão do *Projeto Amora* aparecem inicialmente na Dissertação de Mestrado de Liane Schütz (PUC/RS, 1994), denominada “*Sótões e Porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação*”. Suas reflexões anteciparam o que posteriormente se constituiu no primeiro modelo do *Projeto Amora*.

A primeira versão do *Projeto Amora* a que tive acesso, datava de 1998. Pude ler a versão original, impressa, e a versão que se encontra disponível em meio eletrônico. Desta última, destaquei o seguinte texto:

No cenário mundial se constatações aceleradas nas diferentes instâncias de relações dos sujeitos entre si, com os outros seres da natureza e com o mundo do trabalho, da cultura e do conhecimento. Na educação interessam sobremaneira modificações nas relações que se dão no espaço da escola – professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor e professor/aluno/conhecimento – com vistas ao desenvolvimento de relações sociais comprometidas não só com as essências singulares, mas com o coletivo. Interessa também sua inserção no meio ambiente natural, cultural e tecnológico. [...] Modifica-se o conceito de espaço e de tempo. Há uma produção de conhecimento em progressão geométrica. As novas tecnologias, ao mesmo tempo em que se constituem em ferramentas poderosas para o manejo das informações, para a geração de novos conhecimentos, para as trocas simbólicas, oferecem transformações substanciais para a comunicação entre os homens.

Conforme constatei nos documentos consultados, o *Projeto Amora*, desde a sua criação, propunha-se a buscar procedimentos metodológicos específicos para dar conta de uma mudança nas relações institucionais escolares. Ao descrever tais metodologias, destaquei as que se referem às práticas que viriam a ser adotadas pela escola, pelos professores, pelos estudantes e pelas suas famílias.

Quanto à escola, foi necessário garantir, por parte da equipe diretiva¹⁵ a dedicação exclusiva do grupo de docentes ao *Projeto Amora*. Essa dedicação permitia a gestão do espaço e do tempo escolar de modo a atender as demandas discentes, aos conhecimentos que emergiam à medida que os projetos de aprendizagem e as demais atividades se desenrolavam. A colaboração de alunos-monitores da graduação também foi citada como ação institucional favorável para a atenção individualizada, centrada no processo de aprendizagem de cada estudante, que o *Projeto Amora* pleiteava como prerrogativa. Sem a garantia da dedicação exclusiva do grupo de docentes, a flexibilização dos horários em classe, previstas na metodologia do *Projeto Amora*, seria inexecutável. Organizados de forma a reunir professores e estudantes em atividades integradas, os horários, como já dito, levavam em consideração as demandas dos estudantes assim como proporcionavam o desenvolvimento de propostas pedagógicas para a nascente tecnologia de comunicação e informação (TIC), colocando o CAP como um destaque no que tange à inclusão digital, em âmbito nacional e internacional.

Outro procedimento de gestão imprescindível para as ações metodológicas previstas eram as reuniões semanais de professores. A existência de um espaço físico destinado para ser a sala do *Projeto Amora*, ocupada e frequentada por docentes e estudantes, bem como o horário dessas reuniões pedagógicas, ofereciam a oportunidade de construir uma referência para a sustentação do *Projeto Amora*. As reuniões eram realizadas nessa sala e ocupavam cinco períodos consecutivos à tarde, em um turno no qual os estudantes não estavam na escola. Nessas reuniões era possível a avaliação contínua dos processos de ensino-aprendizagem e a organização do planejamento coletivo de atividades. Contudo, a gestão desse modelo apresentava tensões, como pude reconhecer no depoimento a seguir:

Uma das grandes críticas que o *Projeto Amora* sofria era o fato de possibilitar ao professor “esconder-se”, ou seja, retirar-se das atividades integradas, deixando inclusive de colocar-se no horário por semanas. Isso fragilizava a proposta e acabava engessando o horário. Esse aspecto administrativo evidenciava uma falta de pulso

¹⁵ Por equipe diretiva, compreende-se o Conselho da Unidade, composto por representantes docentes, discentes, dos pais e dos servidores técnico-administrativos.

ou ainda de poder por parte do coordenador do *Projeto Amora* (Professor 1).

O fato do horário das disciplinas não ser fixo acarretava uma liberdade na gestão dos tempos para as atividades de ensino que, por vezes, era incompreendido pelos docentes que relutavam em integrar a experiência, que não compreendiam a proposta ou ainda que buscavam, nessa liberdade, uma acomodação incompatível com as prerrogativas do projeto. Como o CAP já apresentava uma estrutura Departamental e a condição de Unidade acadêmica da UFRGS, criou-se um problema para a gestão dos docentes que não tinham mais somente na figura do diretor a autoridade, a chefia. Com o espaço físico do CAP ampliado para três prédios e a gestão das pessoas para três figuras, o coordenador da equipe, o chefe de Departamento e o Diretor da Unidade, as “figuras de autoridade” disseminaram-se e a habilidade de autogestão de cada professor passou a ficar evidente. Considero relevante essa observação por analisar sua incongruência em relação aos propósitos de desenvolvimento moral, autonomia e democratização nas relações que se reivindicavam para o modelo de homem e de cidadão que o *Projeto Amora* e a nascente LDB da educação preconizavam. A liberdade conquistada acabou gerando o que hoje eu poderia chamar de um “axioma institucional” que se referia ao *Projeto Amora* como sendo “o melhor espaço para quem quer trabalhar e o melhor espaço para quem quer fingir que trabalha”.

Outro aspecto a ressaltar no que se refere à função docente é que o professor integrante da equipe do *Projeto Amora* podia assumir múltiplas funções. Sendo obrigatoriamente especialista na sua disciplina de origem e tutor de um grupo de estudantes, poderia ainda assumir a “articulação” de uma das turmas, uma “assessoria” ou a própria coordenação do projeto, além de outros cargos administrativos no CAP. Caso assumisse o papel de articulador, suas funções multiplicavam-se, pois ele se tornava o professor referência da turma e entrava em sala de aula sistematicamente a fim de elaborar ações pedagógicas que pudessem estabelecer relações entre as muitas rotinas vividas. Sobre o papel do “professor articulador”, o documento de 1998 descreve o seguinte:

Cabe ao professor articulador: destacar as possíveis áreas de interesse e/ou necessidades dos aprendizes e preparar desafios e problemas estimulantes; organizar o contexto de aprendizagem; organizar os materiais didáticos nos repositórios do servidor da rede telemática; articular os especialistas, que podem ser acessados pela *Internet*; subsidiar o grupo de professores especialistas sobre os possíveis contextos cotidianos dos estudantes; participar na análise da ação, avaliação da tecnologia usada e planejamento de novas ações; proporcionar *feed-back* e reforçar a integração entre os conceitos trabalhados. [...] A característica principal do articulador é ajudar a combinar objetivos, interesses e estilos de aprender dos alunos com determinadas condições curriculares e tecnologias de ensino. [...]

Assim, além das múltiplas funções que o docente do *Projeto Amora* exercia intramuros, no CAP, havia também o desejo em estabelecer parcerias com outras instituições de Educação Básica.

Desde a sua criação, o *Projeto Amora* previa as trocas de experiências com grupos de pesquisa de universidades e com grupos de professores de escolas parceiras de Ensino Fundamental. Foi possível identificar documentos comprobatórios de convênios e parcerias com a *Fundação Ayrton Senna*, *Rede Tecnópole* - Prefeitura Municipal de Porto Alegre, *Laboratório de Estudos Cognitivos* da UFRGS (LEC), *Instituto de Matemática* da UFRGS e o “Projeto Um Computador por Aluno” (UCA) - do *Ministério da Educação*.

Conforme constatei nos documentos consultados, o *Projeto Amora* propunha-se a buscar procedimentos metodológicos específicos para dar conta de uma mudança nas relações institucionais escolares.

A ação docente no *Projeto Amora*, partia da premissa que para a elaboração das aulas deveriam ser levadas em consideração as necessidades cognitivas e as curiosidades epistemológicas dos estudantes. Tal perspectiva inverte a lógica da “lição coletiva” e também de uma seleção de conteúdos previamente preparados pelos professores, como tradicionalmente se adota nas escolas. A prática de um modelo relacional inspirado numa concepção interacionista de construção de conhecimentos é exemplificada pela fala de um dos docentes entrevistados.

Lembro que eu não queria ficar sem entrar no horário. Havia um desejo visceral de atuar e de “jogar-se” no quadro de horários. O tempo das aulas em cada turma era dividido pela argumentação, conforme os projetos que estavam em andamento em cada uma das turmas. [...] O grande ganho no *Projeto Amora* foi o professor permitir-

se não saber e poder propor-se a pesquisar junto com o aluno. Havia uma demanda emocional muito grande do professor, a escola “ia junto” no caminho para casa. Foi possível desmistificar e vencer a resistência em relação à tecnologia, para o que agradeço ao Ítalo¹⁶. Eu tinha um desconforto em não saber lidar. Eu tinha acesso ao computador, mas não tinha familiaridade pela “novidade” (Professor 3).

O professor colocava-se também no lugar de estudante, podendo “trocar saberes” com seus colegas e com os estudantes. As demandas dos alunos, como já dito, norteavam as ações dos professores, exigindo dos profissionais uma aceitação ao que se refere à epistemologia de caráter construtivista e interacionista. A consideração pelas relações interpessoais como constituintes de ambientes para oportunizar ações de aprendizagem mostraram-se no conjunto dos depoimentos.

Essas mudanças paradigmáticas colocavam o estudante como um pesquisador que aprende em colaboração com o docente, e vice-versa. Para Léa Fagundes, coordenadora do laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia da UFRGS e colaboradora do CAP, as mudanças ocorridas nas escolas ao final do século XX poderiam ser sintetizadas da seguinte forma:

[...] a grande mudança cultural que está ocorrendo é a mudança que substitui a escola que ensina e do professor que dá as aulas, pela escola e pelos professores que aprendem junto com seus alunos! É tempo de tomar consciência de que se aprende a fazer fazendo e refletindo sobre o que se faz (FAGUNDES, 1997, p.17).

Dentre um dos princípios mais caros ao *Projeto Amora* está a aprendizagem pela pesquisa. Nesse viés, o professor também passa para a condição de pesquisador que, através de práticas como a docência compartilhada, passa a dividir seu “espaço de poder” com um ou mais colegas.

A docência compartilhada representou uma mudança relevante nas relações interpessoais na escola. Tal prática que hoje se mostra corriqueira em todos os níveis de ensino, não era comum quando o *Projeto Amora* iniciou.

Sobre essa nova relação que se estabeleceu entre os professores, eu selecionei um dos depoimentos:

¹⁶ Prof. Dr. Ítalo Modesto Dutra, autor de uma Tese de Doutorado sobre aprendizagem significativa (DUTRA, 2006).

A docência compartilhada foi surpreendente! Uma ruptura com o isolamento do professor. Completamente diferente do que se via, onde cada docente ocupava isoladamente seu espaço. Isso me causa uma sensação semelhante ao pensamento contemporâneo, onde se encontra o sentido na experiência (Professor 3).

Se o binômio afeto-cognição e a aprendizagem colaborativa eram objetivados em relação aos estudantes, seria coerente que os docentes também pudessem relacionar-se entre si imbuídos de tais propósitos, encontrando também “o sentido na experiência”, como relatou o entrevistado 3.

Ao abordar as ações pedagógicas a partir de plataformas temáticas que identificavam os saberes específicos de cada disciplina, e suas interfaces com as demais, os professores viam-se também desafiados no sentido de “dividir o púlpito” com seus colegas. Também a participação em ambientes para aprendizagem à distância, *blogs*, *wikis*, dentre outros, passaram a constituir novos recursos para esse compartilhamento de saberes. O depoimento a seguir enfoca essa questão:

O CAP sempre foi um espaço de alunos com muita riqueza cultural. Isso exigia do professor uma formação continuada, o que consistia em estímulo constante ao trabalho. No *Amora*, que já surgiu no Campus do Vale e com um perfil diferente dos estudantes do centro, reencontrei esse desafio porque a proposta trabalhava sempre com o novo, o inusitado, reinventando-se constantemente (Professor 1).

Observa-se no CAP a preocupação em compartilhar a produção discente através da organização de fóruns dos alunos para a apresentação de seus trabalhos de pesquisa. Tanto as descobertas encontradas nos projetos de pesquisa dos estudantes, como as reflexões obtidas nos encontros de oficinas, costumam ser apresentadas ao grande grupo de colegas em um formato similar ao das comunicações orais dos eventos acadêmicos.

Uma das grandes novidades que o *Projeto Amora* inseriu no CAP foi a utilização da informática educativa de forma integrada a todos os campos do conhecimento e não restrita à “aula de computação”. A importância disso é enfatizada por Mônica Estrázulas, uma das mentoras e principais colaboradoras do *Projeto Amora*, na sua Tese de Doutorado:

O uso parcial de tecnologia, sem priorizar uma mudança, uma ruptura, nas práticas de ensino e aprendizagem costuma resultar em apropriação da tecnologia nos processos educacionais antigos da organização, sem atualização para paradigmas da sociedade do conhecimento. O risco eminente deste contexto é que o uso da tecnologia instalada nas organizações limite-se a aulas de aplicativos de escritório, ou limite-se a instruções para tarefas destituídas de reflexão e autoria do aprendiz. O que deixaria adormecido o potencial do uso da tecnologia para a educação, para o desenvolvimento moral e cognitivo dos jovens. (ESTRÁZULAS, 2004, p.51).

Além da inclusão digital em curso nas escolas brasileiras desde a década de 1990, os alunos do *Projeto Amora* são instigados para o uso do computador e dos meios de comunicação telemáticos nos ambientes de aprendizagem, propiciando o acesso a diferentes fontes de pesquisa. Além disso, é possível realizar projetos cooperativos dentro de uma mesma turma, com turmas diferentes, ou grupos de outras escolas, via *Internet* e correio eletrônico.

Justamente essa abordagem do uso da tecnologia de informação com o propósito de formação de ambientes de aprendizagem colaborativa me levou a selecionar esse dado como relevante, em conjunto, é claro, com a ideia explícita da informática como conhecimento transdisciplinar. A concepção de conhecimento interacionista nas relações interpessoais do CAP encontrou, nos meios telemáticos, mais uma possibilidade de expressão.

Além da exigência de construir novas relações interpessoais para dar conta de um novo modelo educacional, foi necessário também reorganizar a gestão dos espaços de uso da escola. Apesar da existência de salas-ambiente no CAP, utilizadas por todas as turmas da escola, os estudantes do *Projeto Amora* realizavam seus trabalhos em diferentes espaços físicos (laboratórios, pátio, cinema, teatro, bibliotecas, *Internet*, outras escolas) diariamente, de acordo com as demandas planejadas por eles ou pelos professores.

Na fase de início da implantação do *Projeto Amora*, houve uma ruptura total com a rotina escolar. Diariamente havia encontros de projetos de pesquisa e, ocasionalmente, aulas especializadas para dar conta dos conceitos que surgiam como desafios. As aulas de assessorias, as oficinas e as propostas de articulações eram os momentos de previsibilidade que o horário comportava.

Organizávamos o grupo semanalmente, de acordo com a demanda. Não havia uma fixação dos horários. [...] As aulas não eram segmentadas por conceitos, eu buscava diferentes formas para os diferentes grupos. [...] Nas reuniões, gerenciávamos o tempo e o espaço das aulas, e apagávamos os “incêndios” (Professor 4).

Tantas rupturas necessitavam de um acompanhamento especial por parte da família dos estudantes e dos docentes.

Conforme a idade dos estudantes, a conduta necessária ao grau de autonomia oferecido na rotina escolar requeria uma cuidadosa preparação. Sempre foi de fundamental importância o apoio das famílias, no sentido do reconhecimento e da confiança nas especificidades do *Projeto Amora* quanto à sua estruturação curricular, bem como à própria função do CAP como escola-laboratório.

No depoimento do Professor 1 aparece a seguinte constatação: “estávamos construindo uma nova forma de abordar o currículo e as relações humanas com as assembleias¹⁷, as aulas de articulação e a liberdade de deslocamento pelo espaço escolar [...]”.

A busca de uma aprendizagem focada na interação presente e na rotina dos estudantes e dos docentes do *Projeto Amora* encontrou suporte na epistemologia genética de Jean Piaget e demais autores que se dedicaram a observar o processo de aprendizagem nessa perspectiva.

As considerações de Icle (2006, p.24) sobre a concepção de sujeito epistêmico vão ao encontro da opção teórica adotada no *Projeto Amora*:

A ideia-mestra que situa o trabalho de Piaget como uma teoria da interação é a certeza de que o conhecimento está na ação do sujeito. É no resultado da ação que o sujeito identifica ou toma consciência de si próprio e assim constitui o mundo. [...] Por meio da coordenação de ações, classificando, organizando, comparando, o sujeito edifica não só os conteúdos do que sabe como também as estruturas que suportam e possibilitam tais conteúdos.

Como exemplo desse tipo de elaboração transcrevo um depoimento de um estudante da turma Amora 2/2010 sobre sua concepção de “aula de Teatro”.

¹⁷ As assembleias são eventos previstos no *Projeto Amora* e consistem em reuniões agendadas entre o grupo de professores e o coletivo de estudantes a fim de deliberar acerca de uma pauta extraordinária àquelas tratadas nas reuniões de articulação.

Eu entendi que (*há*) o nosso corpo, o corpo humano, dentro do que é o teatro. O teatro é os humanos representando para outras pessoas e o espaço é o local onde trabalhamos ou imaginamos. No ano passado eu não sabia o que esperar do teatro, não tinha uma hipótese, mas hoje eu sei que teatro não é só ficar ensaiando peças, é também alegria, diversão, ensaios, brincadeiras e muito trabalho em equipe, em outras palavras é união (Aluno 1).

Tal registro é resultado de uma entrevista avaliativa trimestral na qual se colocava como enunciado “descreva uma aprendizagem significativa desse semestre”. O registro realizado demonstra que o estudante identificou os elementos teatrais que foram abordados. Estabeleceu comparações e registrou um conceito próprio que, embora ainda não contemplasse de forma precisa as terminologias pertinentes ao campo do conhecimento, evidenciou um processo de aprendizagem. Seu texto demonstra que ele coordenou ações na medida em que ele utilizou de forma apropriada termos como “hipótese”, “corpo humano” e “equipe”, empregados também nas demais disciplinas.

Selecionei esse depoimento, pois o estudante concluiu o seu relato com a expressão “equipe”, que caracteriza um dos princípios do projeto: o fomento aos processos colaborativos para o ato de aprender.

Ao analisar as condutas interpessoais e de gestão no *Projeto Amora* foi possível reconhecer o que Ivani Fazenda (2002, p. 271) denominou como elementos da “ética da educação”: a coerência, a humildade, a espera, o respeito, o desapego e o olhar.

Os relatos e reflexões aqui analisados evidenciaram apenas em parte os desafios enfrentados pela comunidade escolar do CAP para acolher e desenvolver o *Projeto Amora*. Na análise dos seus processos foi possível constatar que a abordagem interacionista ofereceu um território fértil para os experimentos pedagógicos que buscavam contemplar a complexidade do saber.

4.2 A perspectiva interacionista e o modelo pedagógico relacional

O objetivo de detalhar a perspectiva interacionista e o modelo pedagógico relacional surgiu pelo reconhecimento do currículo como um

documento de identidade através do qual se pode iniciar a concepção das propostas de ensino-aprendizagem.

A mudança do paradigma educacional¹⁸ de um enfoque centrado em conceitos estratificados, seriados e previamente selecionados pelos docentes para um modelo que objetivava a investigação e o estabelecimento de relações entre os saberes, não foram prerrogativas do *Projeto Amora*. Essa mudança é que parecia legitimar a existência do projeto como uma resposta a tais movimentações pedagógicas. Colaborou para isso, a difusão dos estudos da epistemologia genética e das ideias do então denominado “construtivismo na educação”.

Conforme se pode ler no documento eletrônico que descreve o *Projeto Amora* (1998):

[...] a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade assumem papel, não só relevante, no entanto, fundamentalmente, instigante, na medida em que falar nelas supõe, antes de tudo, disciplinaridade. Com isto, corre-se o risco de mexer muito pouco na questão básica do problema. Assim, é preciso se pensar em movimentos e ações multidisciplinares e/ou interdisciplinares não como ações resultantes das ligações ou integrações lógicas entre campos de conhecimento, mas como inter-relações dinâmicas e reorientadas desses campos, permeadas por um contexto de modificações sociais, naturais e tecnológicas, que compreendam o espaço, atual ou virtual onde os processos de ensino-aprendizagem devem acontecer. [...] Assim, trabalhar por disciplinas pode significar não considerar a realidade como um todo. Como temos estudado na epistemologia genética, a inteligência humana apreende sistemas de significações como totalidades indiferenciadas, que operatorialmente vai diferenciando em subsistemas de relações até poder reestruturá-los em novos todos.

Criado na confluência das teorias críticas e pós-críticas de análise dos currículos, o *Projeto Amora* caracteriza sua proposta pela ruptura com a organização de sequências temporais de conteúdos e a hierarquização das disciplinas, como já dito anteriormente. Tal característica remete ao ideário filosófico das teorias para a abordagem do currículo nas quais o estudante não é considerado nem uma “tábula rasa”, nem um ser biologicamente apto a toda e qualquer aprendizagem, mas sim que a sua interação com o seu entorno cultural poderia gerar processos de aprendizagem. A consideração da necessidade de interações entre os estudantes e os objetos de aprendizagem

¹⁸ Abordada nos capítulos 1 e 2.

é fundamental para os atos educativos e a pedagogia torna-se, portanto, relacional.

A utilização do termo “relacional” justifica-se pela consideração acerca das demandas de ações dos estudantes a fim de nortear as ações docentes. Becker (2012, p.1) explica a pedagogia relacional da seguinte forma:

Assim como na postura empirista temos o predomínio das sensações como fontes do conhecimento, numa postura apriorista temos a percepção (penso, aqui, na *Gestalttheorie*) definindo as relações entre sujeito e objeto, na epistemologia interacionista, construtivista ou dialética (ou todas essas ao mesmo tempo, como acontece em Piaget) sujeito e objeto constituem-se estritamente pela relação; nem sujeito, nem objeto são a priori. Ao contrário, constroem-se. Tudo isso, porém, disparados ou realizados por um fator fundamental: a ação do sujeito. O ser humano organiza-se organizando o mundo.

A valorização dos saberes e das ações dos estudantes, a docência compartilhada e a perspectiva interacionista para o conhecimento mostraram-se como as escolhas para as práticas do Projeto Amora no sentido de construir uma pedagogia relacional. Como foi exposto por um dos entrevistados:

Na minha trajetória docente busquei tratar a construção de conhecimento de forma integrada com os estudantes (saberes prévios, relato de experiências, aplicações práticas) e com os professores das demais áreas do conhecimento. No entanto, só consegui trabalhar assim, com outros professores, de forma efetiva, no *Projeto Amora* (Professor 4).

Nesse sentido, a organização da grade de horário escolar dos estudantes prevendo uma carga maior de períodos para uma ou outra disciplina foi totalmente desconstruída na proposta do *Projeto Amora*. A distribuição do tempo em sala de aula passou a ocorrer em função das intervenções pedagógicas planejadas, de modo a suplantar a ideia de hierarquização dos saberes e do compromisso em atender às tradicionais listagens previstas para cada série. Com a grade curricular derrubada, emergia a tarefa de reorganizar os tempos e os espaços escolares sistematicamente.

Uma das estratégias de ação adotadas foi a formação de “redes conceituais” ou “plataformas temáticas”, que consistiam em um conjunto de atividades docentes que poderiam ser disciplinares ou transdisciplinares, partindo de noções como “espaço”, “tempo”, “mito” etc. A necessidade de

compreender tais noções apareciam para os docentes em forma de questionamentos dos estudantes diante dos seus próprios objetos específicos de estudo conjecturados nas aulas de “projetos de aprendizagem”.

O trabalho com as “redes conceituais”¹⁹ formadas a partir dessas necessidades dos projetos de investigação concebidos pelos estudantes buscou viabilizar-se, em muitos momentos, através das tentativas de articulação das disciplinas e da docência compartilhada.

Ao ser questionado especificamente sobre as ações transdisciplinares no *Projeto Amora*, um dos entrevistados disse:

Acredito que em muitos momentos isto ocorre sim. Isso se dá quando se elaboram estratégias metodológicas que não consistem em atividades especializadas para uma ou duas aulas, por exemplo, mas sim quando é constituído um conjunto de ações pedagógicas organizadas e articuladas levando em conta objetos comuns, noções e conceitos, a serem desenvolvidos por várias áreas do conhecimento em momentos diferentes e complementares do currículo escolar (disciplinas, oficinas, projetos, assessorias, articulação, assembleias), visando aprendizagens significativas por parte de todos que participam desse processo (Professor 6).

Dentre as atividades citadas pelos entrevistados como momentos de transdisciplinaridade destaco os “Projetos de Aprendizagem”. A importância dos “Projetos de Aprendizagem” para um modelo pedagógico relacional é que os mesmos constituem um método de aprendizagem focado essencialmente na autonomia, tendo como referencial teórico os estudos de Hernández & Ventura (1998) e o conjunto das produções acadêmicas acerca da teoria da epistemologia genética.

Sobre os projetos de aprendizagem um dos entrevistados destacou:

Ao longo da trajetória de cada projeto são considerados e analisados os diferentes caminhos percorridos pelos alunos para chegarem às soluções dos problemas propostos. O trabalho é operacionalizado através de atividades com os estudantes em encontros sistemáticos do grupo de pesquisa. [...] Os encontros do grupo de pesquisa são reuniões semanais de subgrupos com vistas ao reforço teórico e ao planejamento parcial; reunião coletiva semanal para reflexão sobre a ação e planejamento das ações subsequentes. O mesmo movimento que o corpo docente realiza, os estudantes realizam para o desenvolvimento de suas pesquisas (Professor 6).

¹⁹ Denominação utilizada pelos docentes do *Projeto Amora*.

Apesar de o *Projeto Amora* ter sido formatado dentro desses princípios, havia muita divergência entre a comunidade escolar sobre o seu modo de operacionalização, além de insegurança quanto aos seus resultados. Cito isso, para afirmar o compromisso do CAP como escola-laboratório e a importância em ocupar esse espaço para a pesquisa e também para enfatizar as tensões que sempre estiveram presentes e subsidiaram a consolidação de seus propósitos.

Ao longo dos anos, a forma de organizar os tempos e espaços para as aulas foram sofrendo ajustes. O fato da mobilidade constante dos integrantes do corpo docente e o próprio pioneirismo das propostas pedagógicas como um todo gerou isso.

Por todos os relatos que ouvi para a minha pesquisa, e noutras possibilidades de reflexão sobre o Projeto, como as que costumeiramente se realizam nas reuniões de equipe, percebi a necessidade de uma tomada de consciência dos docentes em relação ao compartilhamento dos seus saberes e a visualização dos campos do conhecimento de forma menos estanque. Percebi também que isso ocorre em tempos distintos para cada professor.

Nas entrevistas realizadas com os docentes aparecem relatos de situações de aprendizagem significativa para os estudantes e para si, nas quais a concepção interacionista pode efetivar-se pela via da articulação dos saberes. Para descrever a importância da pedagogia dos projetos de aprendizagem no contexto do *Projeto Amora*, selecionei o relato de uma investigação que pude orientar em 2009. Esse projeto de aprendizagem envolvia aspectos históricos do teatro brasileiro e por esse motivo selecionado para um relato mais detalhado. Foi desenvolvido por um estudante-pesquisador da sexta série, da turma *Amora 2*, que passarei a denominar como JV. O encantamento do jovem pesquisador em relação às aulas de Teatro frequentadas por ele no CAP tomou corpo de estudo teórico, tendo sido premiado no Salão de Iniciação Científica também denominado “UFRGS Jovem”²⁰.

²⁰ Iniciativa da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFRGS, o *Salão e a Feira de Iniciação Científica da UFRGS* ocorrem anualmente com o propósito de divulgar os projetos de pesquisa dos

A prática da investigação e o estudo de técnicas básicas para a elaboração do seu trabalho científico iniciou pelo levantamento coletivo de aspectos considerados relevantes, atraentes ou instigantes durante as atividades denominadas “exploratórias”. Essas atividades exploratórias coletivas costumam contemplar saídas de campo, visitações a museus e laboratórios, apresentações artísticas ou eventos esportivos e são realizadas em todas as equipes de trabalho do CAP, dos anos iniciais até a EJA, como parte do processo de fomento à pesquisa.

Em 2009, as atividades exploratórias oferecidas no *Projeto Amora* e que antecederam o projeto “Teatro no Brasil”, foram: a exposição de arte digital (INFO), o concerto da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre no Theatro São Pedro, a participação na Semana de Línguas Estrangeiras assistindo ao espetáculo teatral “Drácula”, a atividade integrada das disciplinas de Teatro e História chamada *Theatron*²¹ e a visitação à biblioteca escolar.

Ao delimitar seu objeto de estudo, “a chegada do teatro ao Brasil”, JV foi orientado no sentido de elaborar questões, justificativas e hipóteses, abordando de forma transversal os diversos conteúdos que sua questão envolvia. Tal sistematização no trato da questão de pesquisa possibilitou experimentar desde as técnicas básicas de investigação até o registro escrito e a apresentação de suas descobertas em fóruns presenciais e virtuais (pela *Internet*). O compartilhamento dessas descobertas permitiu que JV instigasse junto aos demais colegas, o desejo de também aprofundar o conhecimento no assunto apresentado.

alunos dos cursos de Graduação da UFRGS. Desde o ano de 2006, desenvolve-se concomitante ao *Salão de Iniciação Científica*, o *Salão UFRGS Jovem*. No *Salão UFRGS Jovem* carinhosamente conhecido como “Salãozinho”, os estudantes da Educação Básica das redes públicas e privadas de ensino encontram espaço para apresentar suas pesquisas. Os trabalhos são expostos em pôsteres, em *stands* com experimentos práticos e em sessões de comunicação visual ou oral. Constitui-se uma banca avaliadora que percorre o espaço ao longo de toda duração do evento, arguindo os pesquisadores e julgando o mérito dos seus trabalhos de acordo com suas justificativas embasadas em metodologias científicas academicamente consagradas. O material selecionado para participar do “Salãozinho” é organizado de acordo com as áreas de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Dentre tantos projetos envolvendo astronomia, tecnologia, esportes, animais e plantas, investigações comumente vistas em eventos dessa natureza, pode destacar-se um projeto que investigava a chegada da arte teatral ao Brasil.

²¹Disponível em www.amora.cap.ufrgs, no link “atividades integradas-2009”.

O projeto “Teatro no Brasil” ocupou a plataforma temática ²² “Arte e Cultura”, que abrigava, ainda, pesquisas sobre a origem das Artes Visuais, sobre a arte na Pré-História e sobre a pintura de Leonardo da Vinci.

O projeto de JV tinha como mote a seguinte pergunta “Como surgiu o Teatro no Brasil?” Em um de seus textos, o estudante JV manifesta a dúvida: “Quem o trouxe?” - como um complemento à sua pergunta inicial. Nas intervenções orais feitas posteriormente a esse registro, ele afirmou que o “*teatro não tinha vindo para o Brasil por uma só pessoa, não era uma invenção de alguém*”.

Vale ressaltar que muitos dos processos de reflexão sobre a temática e sua trajetória de pesquisa não estão contemplados na totalidade dos seus registros. O texto mais conclusivo consta no pôster que foi apresentado no *Salão UFRGS jovem* e é, por assim dizer, a escrita final do projeto de aprendizagem.

O estudante justificou sua escolha por essa temática por apreciar as aulas de Teatro e por estar, na ocasião, vendo sua atriz de telenovelas favorita representando o papel de uma atriz teatral²³ no programa noturno diário assistido com sua família.

Em suas hipóteses, levantadas na fase inicial do projeto, JV especulava que “*teatro era cultura, diversão e aprendizado*”, sem estabelecer uma relação direta dessa afirmativa com a sua pergunta inicial ou com a justificativa para a escolha dessa investigação.

Apoiado em um livro de história do teatro²⁴ escrito especialmente para crianças, com ilustrações instigantes, JV identificou o caminho do ritual ao surgimento da arte teatral tal como se conhece nos estudos teatrais contemporâneos. Reconheceu a origem grega do teatro ocidental e

²² As “plataformas temáticas” são formas de organização da totalidade dos projetos a ser desenvolvidos em cada edição. O conjunto das questões levantadas pelos estudantes é analisado pelos docentes do *Projeto Amora* que os organizam nessas plataformas temáticas tendo como critério trabalhos que, de alguma forma, dialoguem quanto aos conceitos principais a serem investigados.

²³ Atriz brasileira, Paloma Duarte, atuou na telenovela “Poder Paralelo”, exibida na Rede Record em 2009.

²⁴ COELHO, 2006.

estabeleceu relação com a atividade integrada *Theatron*, entremeou seus registros com descobertas sobre o fazer teatral.

JV respondeu sua questão inicial sobre a chegada dessa forma de arte ao Brasil, elaborando textos sobre o teatro como forma de catequese, instituído pelos padres jesuítas.

Ao relacionar a atividade de pesquisa ao estudo do Teatro no Ensino Fundamental, o desenvolvimento desse projeto de aprendizagem ofereceu mais um espaço para os processos de construção do conhecimento que JV pôde construir sobre o fazer teatral na escola.

Os interesses pessoais do jovem pesquisador em relação ao trabalho desenvolvido pela sua atriz favorita também foram satisfeitos.

A arte teatral como um sistema de conhecimentos tem despertado a curiosidade dos estudantes do CAP²⁵ quanto aos seus aspectos históricos, cênicos, literários bem como a sua estruturação como atividade profissional.

Em 2010, houve mais três projetos de investigação no *Projeto Amora*, abordando temáticas específicas da arte teatral, sendo desenvolvidas por alunas das quintas e sexta séries, intitulados, respectivamente, “Teatro Infantil”, “Atores do Brasil” e “Teatro Brasileiro”.

No caso descrito, JV pesquisou o surgimento do teatro como forma de expressão humana. Visualizou, com o apoio de vários atlas geográficos e históricos, os países e regiões citadas em suas fontes de pesquisa (da Grécia, de Portugal e do Brasil). Necessitou compreender o significado da palavra “ritual”, percorreu livros em busca da compreensão sobre mitologia grega e estudou o papel das missões jesuíticas nas Américas coloniais. Nessas buscas, os conceitos de país, estado, cidade-estado, colônia e reino foram também investigados. A função social da arte teatral para os jesuítas, a catequese, foi identificada pelo aluno-pesquisador, que passou a questionar também a prática do estudo do teatro na escola.

²⁵ Em 2012, na EJA, oriento dois projetos de aprendizagem sobre “A arte do Palhaço” e “Teatro de Rua”, que se estruturaram a partir da inserção do Teatro como disciplina para os jovens e adultos que buscam concluir a Educação Básica oferecida pelo CAP no turno da noite.

O acompanhamento do seu processo de construção do conhecimento deu-se no auxílio pela busca de fontes de pesquisa, pela organização dos dados coletados, pela problematização de noções e conceitos envolvidos nos *projetos*, pelo encaminhamento das demandas aos professores especialistas que compõem o quadro do colégio e pelo planejamento de ações interdisciplinares.

No caso relatado, o jovem pesquisador contou com a participação direta e presencial de um grupo de orientadores nos encontros de projetos semanais, com carga horária de cinco horas aula, perfazendo um total de vinte e quatro encontros. A monitora acadêmica de Teatro, os professores de Artes Visuais, Língua Espanhola e Teatro alternavam-se nos espaços do laboratório de informática e da biblioteca, atendendo paralelamente a orientação de dezoito projetos que ocupavam as plataformas temáticas de “Arte e Cultura” e “Países e Idiomas”.

JV também enviou correspondências, em forma de *e-mails*, com uma pequena entrevista formulada a partir de um roteiro semiestruturado para os outros dois docentes em teatro que atuavam no Colégio de Aplicação e para um professor de Teatro da Faculdade de Educação da UFRGS. A entrevista perguntava os motivos pelos quais se aprendia teatro na escola e sobre os atores brasileiros que mais se destacavam. A elaboração dessa entrevista parecia evidenciar as tentativas do pesquisador em estabelecer relações entre a função catequética do teatro jesuítico e as práticas realizadas em teatro na escola.

Foi frequente a prática das “rodadas”, que constituíam apresentações parciais das descobertas dos projetos. A intervenção dos colegas na elaboração do processo investigativo, fosse através da indicação de referências, fosse através de questionamentos ou do auxílio para a elaboração dos registros virtuais foi oportunizada de forma mais intensa nessas ocasiões.

A investigação de tema relacionado à arte teatral despertou a curiosidade dos visitantes adultos do *Salão UFRGS Jovem*. Ao compartilhar o espaço com experiências em robótica, com tubos de ensaios fumegantes e com maquetes de temas variados, JV recebeu um prêmio de destaque pela sua trajetória como pesquisador ao longo desse evento. As afirmativas, feitas

de forma segura, durante sua apresentação do pôster, evidenciaram a autoria dessa trajetória que, mesmo apoiada na metodologia científica, não perdeu seu encantamento infantil, ao dedicar seu trabalho para sua atriz preferida, Paloma Duarte. As fotos de Paloma Duarte e Fernanda Montenegro foram estampadas com destaque no pôster por tratarem-se da "favorita do pesquisador" e da "boa atriz", conhecida por JV.

Ao desempenhar a função de orientador de projetos de aprendizagem, o docente constitui-se em mais um elemento no processo de "aprender a aprender". O Projeto de Aprendizagem foi uma escolha metodológica do *Projeto Amora* porque permite a cada estudante uma caminhada de investigação própria que respeita suas aquisições e suas habilidades cognitivas ao proporcionar a leitura e a produção textual sobre uma temática que inicia pelo seu interesse imediato e avança para outros patamares de investigação.

Como docente, foi importante rever o ensino de Teatro praticado no CAP e seus desdobramentos pelo olhar de um pesquisador. A ênfase conferida à prática teatral durante as aulas especializadas pôde ser reavaliada a fim de aprimorar as intervenções pedagógicas futuras.

Acredito que os Projetos de Aprendizagem possam oferecer aos docentes em Teatro mais um espaço para o aprofundamento no estudo artístico.

Pelo fato de ter participado da orientação de Projetos de Aprendizagem, hoje posso afirmar que, dependendo das características das intervenções docentes, esses projetos constituem um bom exemplo de transdisciplinaridade. Concluo essa análise sobre a perspectiva interacionista e o modelo pedagógico relacional com o depoimento de um dos docentes entrevistados, o qual se refere aos projetos como atividades que respondem ao que pude compreender como perspectiva interacionista e modelo pedagógico relacional:

Destaco também os "Projetos de Aprendizagem" em que professores orientavam conjuntamente e sobre os mais diversos temas, nem sempre de sua área e que buscavam além da iniciação científica o desenvolvimento da autonomia, da busca por métodos e respostas para suas perguntas (Professor 2).

4.3 O reconhecimento do teatro como área de estudo

O tema do reconhecimento do teatro como área de estudo foi abordado nos capítulos anteriores do ponto de vista da legislação, bem como nas obras da pedagogia do teatro que foram referenciadas, mas a temática tornou-se uma categoria de análise quando observei a incidência de citações quanto às especificidades do estudo do teatro. Isso aconteceu em todos os documentos que foram acessados no decorrer da pesquisa, inclusive os fornecidos pelos estudantes.

Início pelo que encontrei no Regulamento interno do CAP quanto ao ensino da arte. O documento trata das normas de funcionamento da escola e normatiza o Teatro como uma disciplina pertencente ao Departamento de Expressão e Movimento (2006, p.11-12). Tal Departamento abriga também as áreas de Artes Visuais, Educação Física e Educação Musical²⁶.

Embora haja a especificação de “disciplina integrante da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*” para o Teatro em documentos oficiais recentes, como nos Parâmetros Curriculares e nos Referenciais Nacionais e Estaduais, não observei no CAP o uso dessa classificação.

Outro aspecto a ser destacado nos pressupostos teóricos que estão enunciados nas “ações pedagógicas dos marcos epistemológico” (criados no ano 2000), aparece o caráter de experimentação como parâmetro para as ações educativas:

O Colégio de Aplicação tem como pressuposto em sua prática a permanente releitura, a resignificação da sua base teórica buscando contemplar teorias que irão auxiliar no encaminhamento de suas propostas curriculares. O aluno é fruto de uma construção social, e não apenas pessoal. A sua construção, com e no meio sócio-histórico, é um processo que se desenvolve ao longo de sua existência, em construção e reconstrução permanentes, caracterizando-se pela incompletude. [...] O conhecimento, dentro de seu caráter provisório, passa a adquirir sentido quando oportuniza elos entre o saber teórico e a práxis, promovendo a articulação com o mundo do trabalho e a sociedade da informação.

²⁶ Esse documento foi acessado no gabinete da direção do CAP, através da visualização de um processo administrativo que tramita desde o ano de 2006 e que intenciona a regulamentação do CAP como Unidade da UFRGS, o que já ocorre de fato, mas ainda não de direito. Não está publicado em nenhum site ou regimento interno da UFRGS.

Como pude perceber, apesar de o CAP organizar-se administrativamente por Departamentos, tal organização não apresenta implicações pedagógicas determinantes no que se refere à filiação teórica para as disciplinas. Não há uma escolha prévia de autores que trabalhem os conceitos comuns de todos os campos do conhecimento dentro de um mesmo viés ideológico. Existe sim, institucionalmente, a busca pelo confronto das teorias que se propõem a realizar a leitura do mundo e das ações humanas a fim de posicionar-se de forma reflexiva diante disso. Na perspectiva do *Projeto Amora*, todas as áreas são componentes curriculares de igual relevância, independentemente do Departamento de origem, articulando-se entre si, a todo o momento.

Quanto à elaboração dos planos de ensino²⁷, as ações são anuais, realizadas por área do conhecimento e compartilhadas nas equipes de trabalho, mantendo-se a noção de “conceitos estruturantes para as áreas” que serão articulados posteriormente.

Durante o processo de investigação, optei por buscar os diferentes formatos curriculares que a área de Teatro adotara respeitando o recorte de tempo selecionado para esta pesquisa, mas também levando em consideração o que havia como referência prévia. Assim, sistematizei o relato a seguir, seguindo uma ordem cronológica.

Os documentos mais antigos aos quais tive acesso foram registros datilografados, assinados pela Professora Olga Reverbel, que sistematizaram as primeiras propostas de ensino para o Teatro no CAP. Esses registros encontravam-se sem data, mas se presume que sejam do período entre 1969 e 1978, período no qual a professora exerceu suas atividades no CAP. Nesses registros, depois transformados em livros, foi possível encontrar conceitos que se reportam às correntes do Jogo Dramático, de origem francesa.

Na sequência desses materiais, encontrei propostas curriculares para a área do teatro, contendo objetivos, conteúdos e propostas metodológicas, que referenciam autores como Peter Slade, Viola Spolin, Ingrid Koudela, Constantin Stanislavski, Ana Mae Barbosa e Eliot Eissner.

²⁷ Alguns modelos de Planos de Ensino constam em anexo, ao final desse trabalho.

Nas revistas “Cadernos do Aplicação”, publicadas entre os anos de 1987 e 1994, foi possível localizar artigos tratando das concepções teóricas que norteavam o trabalho da disciplina Teatro no CAP, o que permitiu identificar a inserção do Teatro como componente curricular de frequência obrigatória e reconhecer as atividades de acompanhamento aos estágios curriculares dos graduandos como parte das atribuições dos professores do CAP.

Os profissionais que atuavam na então chamada “Divisão de Teatro”, participavam de forma ativa nas pesquisas e debates sobre arte-educação. Pude observar isso pelos relatos de experiência e artigos publicados, que referiam a literatura especializada de então. Selecionei o trecho de um artigo de Malinoski (1993, p.25) que corrobora para tais constatações:

[...] para a criança o que importa é FAZER TEATRO (por isso “as pecinhas” são tão bem sucedidas). Todos devem ter o direito de fazer teatro (e de serem aplaudidos no final), sem que isto se restrinja apenas aos mais desinibidos, como acontece na maioria das dramatizações que são realizadas por professores de outras disciplinas que resolvem “fazer apresentações” com seus alunos. Nestes casos, apenas os “melhores” são brindados, mantendo, diríamos até **agravando-se** as desinibições dos demais. Para que isto não aconteça, é preciso que um PROCESSO teatral seja desencadeado, o que envolve tempo, paciência quanto à superação das inibições naturais de cada criança e, principalmente, conhecimento quanto aos objetivos que se pretendem atingir. E é por isso que nós não nos preocupamos em adotar a concepção Contextualista de ensino, nem, tampouco, a Essencialista. Tiramos, é verdade, de cada uma delas o que de melhor podem nos dar para o bom desenvolvimento dos nossos alunos, preocupando-nos, isto sim, com o despertar do ARTISTA que existe adormecido em cada criança.

Nos registros dos textos produzidos nos anos subsequentes, a presença do Teatro nas publicações da Revista *Cadernos do Aplicação* permaneceu oferecendo relatos de experiências ou artigos, consolidando mais um dos propósitos do CAP e do *Projeto Amora*: a valorização dos saberes construídos no cotidiano escolar a partir da divulgação da produção pedagógica e científica dos seus integrantes.

À medida que o número de docentes habilitados na licenciatura em Teatro atuando na escola ampliou-se de um para quatro professores, o processo de elaboração dos planos de ensino tem-se constituído em um

debate permanente em torno das conceituações ditas “específicas para o campo do conhecimento”. Como já dito anteriormente, não havia a preocupação com a proficiência em uma ou outra técnica, ou movimento estético, mas sim, o objetivo de proporcionar um panorama do teatro como forma artística nas diferentes culturas. Percebi que os currículos das diferentes etapas de seriação buscam estruturarem-se em “ênfases” construídas a partir dos elementos teatrais presentes nas mais diversas formas de atuação, dentre eles estão a expressividade corporal, o tempo ficcional, o espaço teatral, a ética nas relações artísticas e as diferentes concepções estéticas para a arte cênica.

Constatee no depoimento de um dos professores as oportunidades para uma apropriação de espaço institucional no que se refere ao estudo do teatro como disciplina obrigatória²⁸. No CAP, dentro de uma sequência que abrange os anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o *Projeto Amora* inaugura essa inserção obrigatória no currículo, mas com uma oferta de horas-aula para que se distingue das demais etapas de seriação²⁹.

Historicamente o ensino de teatro é reconhecido e respeitado, especialmente pela trajetória que os docentes da área foram construindo ao longo dos anos na escola. Entretanto, no *Projeto Amora* havia um reconhecimento institucional e prático ainda maior em relação ao teatro do que nas demais etapas de seriação. Dividíamos os alunos de modo a trabalhar com grupos reduzidos e não havia o “horário responsável”, mas sim, um construído semanalmente de acordo com a demanda. As aulas eram ministradas nas salas ambientes. Podia acontecer de eu ficar duas semanas sem entrar numa turma e, depois, entrar três vezes consecutivas em uma mesma semana, fosse como especialista ou como membro de uma atividade integrada (Professor 1).

²⁸ Nos anos iniciais o Teatro é oferecido em forma de “Oficina”, de caráter eletivo ao estudante e com abordagem transdisciplinar. A metodologia utilizada é apoiada nos aspectos lúdicos do jogo, considerando-se especialmente o desenvolvimento cognitivo da faixa etária das crianças entre seis e dez anos de idade. Essa é a forma que vigora atualmente e encontra-se em fase de experimentação, considerando as recentes mudanças do Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolarização obrigatória.

²⁹ Os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio têm aulas semanais de dois períodos com quarenta e cinco minutos cada um. No Ensino Médio noturno, na modalidade EJA, as aulas são quinzenais e também tem a duração de dois períodos de quarenta e cinco minutos. A carga horária da EJA completa-se com estudos teóricos realizados a distância.

Além de um contato sistemático dos alunos com o campo do conhecimento das artes cênicas, outro aspecto que identifiquei como objetivo para impulsionar o reconhecimento do Teatro como área de estudo no *Projeto Amora* foram as atividades integradas, citadas no depoimento anterior e presentes em todos os depoimentos analisados.

O trânsito dos estudantes entre as atividades especializadas em Teatro e as demais modalidades de articulações disciplinares oferecidas tem sido trabalhado como uma hipótese para a construção de aprendizagens significativas. Ao longo dessas ações desenvolvidas no *Projeto Amora*, objetiva-se que os estudantes possam formular generalizações acerca do ato teatral. Ao procurar contemplar o processo contínuo de estruturação de esquemas e conteúdos, através de operações cognitivas de identificação (o que é só do Teatro), de comparação (o que não é só do Teatro) e de relação (é do Teatro e de outras disciplinas), procura-se oportunizar a construção de justificativas próprias para tais constatações. Dessa maneira, os professores entrevistados manifestaram que a iniciação teatral pretendida no *Projeto Amora* estaria concatenada aos princípios teóricos adotados tanto na concepção de desenvolvimento cognitivo desses estudantes que migram da infância para a adolescência, quanto nas concepções da pedagogia do teatro em vigor no período de tempo selecionado para esta pesquisa.

O trabalho com as noções de “corpo” e “espaço”, que se dá em todas as áreas de conhecimento que compõem o *Projeto Amora*, por exemplo, é o ponto inicial da proposta curricular que a área de Teatro apresenta a esta etapa da seriação escolar. Dito por um dos docentes licenciados em Teatro entrevistado para esse estudo:

Sempre tivemos, como área de conhecimento na escola, o cuidado de não usar o Teatro somente como uma ferramenta para o desenvolvimento de conteúdos referentes a outras disciplinas, a ideia sempre foi valorizar o Teatro como área de conhecimento com conteúdo e forma específicos (Professor 2).

A fim de demonstrar essas aprendizagens específicas na arte teatral, os estudantes se valiam de suas experiências nas aulas práticas e em elaborações escritas, coordenando esses registros a conteúdos já estruturados. Como exemplo disso, selecionei a descrição de uma atividade

avaliativa realizada em 2009, desenvolvida após a apreciação de montagens produzidas pelas turmas do *Projeto Amora*, pelas turmas de sétimas séries do Ensino Fundamental e pelo Projeto de Extensão³⁰ “Teatro na Maturidade”, em evento anual da escola denominado *CAP Encena*³¹.

Num primeiro momento os estudantes expuseram ao grupo, de forma oral, e posteriormente por escrito, as suas concepções sobre “Corpo humano em estado de representação e o espaço cênico”. O enunciado do trabalho pedia que comentassem esses assuntos que constituíam a ênfase do plano de ensino para o *Amora2/2009*.

Espaço cênico é um lugar onde você atua ou provoca para alguém saber onde você está. Com seus movimentos ele passa para o público onde ele está e provoca no cérebro uma reação de semelhança com algum lugar. Corpo humano é o nosso corpo e de uma pessoa. Estado de representação é quando você está vivendo um personagem, “incorporando” (as pessoas usam essa palavra para falar que estão representando um personagem) (Aluno 3).

A escrita do estudante permitiu identificar de que forma suas aprendizagens puderam ser relacionadas entre si. Como exemplo, destaco a citação das habilidades cognitivas de compreensão, memorização e abstração, esboçadas pelo estudante ao explicar as provocações implicadas pela atuação e movimentação de um ator, situando a ação dessas habilidades no “cérebro”. Nessa ocasião, os estudantes haviam trabalhado recentemente com os conceitos da teoria evolucionista de Charles Darwin, numa atividade integrada protagonizada e desenvolvida nas aulas de Educação Física, História e Biologia. Ao estudarem a biografia desse cientista, a evolução da coluna

³⁰ O projeto de extensão “Teatro para Maiores” teve início em 2005, com o objetivo de atender a comunidade com mais de 60 anos. Com o passar dos anos foi grande a procura de aulas de teatro por pessoas na faixa dos 50 anos, motivados pelo início ou proximidade da aposentadoria. Em 2008 a atividade passou a ser ministrada para maiores de 50 anos, substituindo o nome de Teatro na Maturidade para Teatro para Maiores. O grupo monta anualmente uma peça teatral, que é apresentada na EJA e no Projeto Amora no Colégio de Aplicação e também em grupos de 3ª Idade, Escolas, Clubes etc, sempre que convidado. Coordenado e dirigido pela Professora Carmen Silvia Soares da Silva.

³¹ O projeto de ensino “CAP Encena” constitui um espaço anual para a demonstração das produções discentes. Como parte dos processos de ensino-aprendizagem, as disciplinas organizam mostras das suas produções, valorizando o trabalho dos estudantes ao compartilhá-lo com a comunidade escolar. Na área de Artes Visuais acontece a “Mostrarte” e na de Educação Musical, “A Semana da Música”.

vertebral, os conceitos de “ciência” e ainda as intervenções pedagógicas a fim de compreender a transposição do “pensamento mítico para o pensamento lógico”, vividas nas aulas de iniciação científica dos Projetos de aprendizagem, vários estudantes passaram a questionar as funções do cérebro e da mente no corpo humano.

Toda essa rede de pensamento conectado exemplifica também a importância dos momentos das aulas de “articulação”, que deflagraram a curiosidade em relação ao desenvolvimento humano na perspectiva evolucionista. Essa variedade de indagações, buscas e curiosidades dos estudantes surgiram da leitura de uma notícia de jornal sobre “o centenário de Darwin”, que, semanas depois, desembocou em um registro das especificidades das aulas de Teatro, realizado com evidente apropriação.

A prática de refletir sobre os assuntos em estudo numa perspectiva interacionista, em todas as instâncias de aprendizagem, promoveu em alguns estudantes a compreensão, a expressão e a justificativa das relações entre os dados e os fatos.

A fim de compreender as percepções descritas pelos estudantes, procurei relacionar a epistemologia genética à concepção de sujeito extracotidiano, relacionando o trabalho do ator e a coordenação de suas ações. Para isso, recorri aos estudos de Icle (2006, p.28), que explica:

Na prática teatral essa coordenação se dá, também, nos ajustes que o ator vai realizando em suas ações: corrige, regula com base naquilo que percebe estar fazendo e nos referenciais que os outros lhe fornecem. À medida que realiza esses ajustes, vai diferenciando as ações umas das outras, e estas, de seu aspecto cotidiano, até criar um universo plenamente extracotidiano, que independe das ações do cotidiano para existir e nem sequer com ele tem relação direta em alguns casos.

Observei nos registros discentes coletados que esses ajustes presentes no ofício teatral evidenciavam-se na maior parte das situações de aprendizagem nas quais se realizou uma reflexão escrita a partir de uma prática.

Outra ação pedagógica que contempla o reconhecimento do Teatro como disciplina surgiu a partir de reuniões da equipe do *Projeto Amora*. Havia

uma rotina semanal denominada de “rodadas” que constituíam conversas avaliativas nas quais eram relatadas as diferentes atividades dos docentes e dos estudantes ocorridas na semana anterior.

Em uma dessas ocasiões, no ano de 2009, constatou-se que os estudantes das duas turmas do Projeto evidenciavam condutas dispersivas e pouca coordenação de ações com seus pares nas atividades realizadas no turno da tarde, chamadas de “assessorias”. Tais características demonstravam o desenvolvimento moral dos alunos em processo muito inicial, inesperado em sua faixa etária. Os padrões de conduta que estabeleciam para as interações sociais eram inaceitáveis, pois envolviam também agressões físicas, agressões verbais e depredação do espaço escolar.

O grupo de professores levantou como hipóteses para essas condutas dispersivas o desgaste físico e intelectual provocado pela jornada de trinta horas semanais de aulas, assim como a pouca familiaridade com a perspectiva da aprendizagem em colaboração. Diante disso, decidiu-se organizar uma ação pedagógica com a duração de um semestre, que pudesse tratar da necessidade de movimentação corporal e do trabalho criativo em equipe, no qual prevalecessem os aspectos lúdicos e cooperativos. De forma concomitante, os casos particulares de estudantes com condutas agressivas foram encaminhados ao Núcleo de Orientação e Psicologia Escolar (NOPE).

Assim, foi criada a “Assessoria de Jogos”, compartilhando as tardes com as propostas de “Interação Virtual”, “Matemática” e “Leitura e Escrita”.

Inicialmente foram pensados jogos de caráter coletivo, selecionados a partir de sua lógica de funcionamento, levando em conta o desenvolvimento de conceitos comuns a duas disciplinas (o Teatro e a Educação Física) que compartilhavam a docência das assessorias.

A abordagem do “fazer teatral pelo jogo” nas aulas especializadas de teatro fazia com que os estudantes encontrassem pontos de contato entre “as brincadeiras” do Teatro e as da Educação Física. À medida que o planejamento das ações docentes era confrontado com os processos de aprendizagem discentes, deu-se a constatação de que o ato lúdico era por si só um ato transdisciplinar, mesmo que os jogos pudessem ser categorizados de acordo

com as noções, as habilidades ou os conteúdos abordados numa ou noutra disciplina.

Tal constatação fez com que essa assessoria fosse, nos semestres subsequentes, trabalhada por docentes de outras áreas do conhecimento como Educação Musical e Artes Visuais. O planejamento permaneceu em conjunto e foi realizado nos momentos de reuniões.

Transcrevo a seguir, parte da narrativa de um entrevistado sobre essa assessoria, no que se refere, especialmente, à descoberta da possibilidade da articulação do teatro com outro campo do conhecimento.

A integração mais significativa [...] que participei, foi a Assessoria de Jogos/2009 [...]. A lógica interna dos jogos era respeitada e os estudantes eram provocados a compreendê-la, assim como as suas peculiaridades, por meio de intervenções verbais nos intervalos das jogadas, das questões propostas para os registros escritos e de desenhos realizados logo após a prática. Por meio da observação acerca do modo como se desenrolaram as interações durante os jogos de regras da Educação Física e do Teatro, foi possível verificar os processos de apropriação de seus elementos fundamentais: conhecimento das regras e do espaço, coordenação estratégica e aspectos sociais e de cooperação. Os envolvidos foram desafiados a mobilizar ações, representações e esquemas por meio da construção de algumas possibilidades de troca e, dessa maneira, (re) construir “escalas comuns” e permeadas por regras constituídas em conjunto (Professor 6).

Selecionei outro relato de experiência, datado de 2010, que pareceu contemplar o reconhecimento das especificidades do campo teatral pelos estudantes mesmo quando as aulas foram ministradas dentro de alguma das modalidades de articulação das disciplinas.

Os estudantes das turmas Amora 1A e Amora 1B foram convidados a produzir um registro sobre jogos realizados nas aulas de Educação Física e de Teatro. Em muitas situações participavam de jogos regrados de caráter coletivo ou individual, ministrados pelas duas professoras, a de Teatro e a de Educação Física, de forma concomitante ou em aulas separadas, nas assessorias de jogos citadas anteriormente ou mesmo no “Clube do Jogo”³².

³² O “Clube do Jogo” consistia em uma grande caixa plástica que guardava materiais para jogos regrados que poderiam ser utilizados nos momentos de intervalos, recreios e almoço. Durante uma das aulas de articulação a caixa foi apresentada aos estudantes pelos professores do *Projeto Amora* e combinou-se o modo de como utilizá-la. A caixa possuía um bloco para anotações no qual os estudantes registravam o que haviam jogado, quais os

A fim de produzir os registros que objetivavam identificar se os estudantes já compreendiam as especificidades dos jogos motores e dos jogos teatrais, foi proporcionada uma sessão de atividades nas quais as professoras de Educação Física e de Teatro utilizavam uma bola de *handball* na quadra esportiva e, posteriormente, no espaço de palco.

As duas atividades (“10 passos” e “transformando o objeto” - mobilidade do signo teatral) já eram conhecidas dos estudantes, mas foram novamente experimentadas. Após a prática dos jogos, os estudantes foram imediatamente para a sala de aula a fim de registrar, na forma escrita e por desenhos, as suas observações e descobertas.

Os alunos produziram os depoimentos transcritos a seguir, abordando reflexões sobre espaço de jogo, estratégias empregadas para a resolução dos desafios e descrição do uso do material.

Hoje nós pegamos a quadra de handball para jogar 10 passos e depois fomos para a sala de teatro jogar “transforme”. E os espaços dos jogos... um era enorme, outro bem pequeno. De comparação de um jogo para outro era que os dois jogos as pessoas movimentavam os corpos e a bola. No teatro, tu tinha que transformar a bola em outro objeto e no jogo “10 passos” tu ficava com a bola tocando para teus colegas (Aluno 4).

Na sala de teatro eu aprendi o jogo da transformação. O jogo era tentar transformar uma cadeira e uma bola em outro objeto. Na quadra, usamos bola para jogar handball (Aluno 5).

Sobre o uso do objeto, o aluno 6 constatou: “Na Educação Física usamos a bola para passá-la e no Teatro para transformá-la”. Os depoimentos evidenciaram as concepções subjetivas acerca de uma mesma atividade. Ao analisar as habilidades cognitivas de reconstituição e de estabelecimento de comparações já envolvidas nos relatos foi possível identificar tentativas para a generalização das noções em estudo.

materiais gostariam que a caixa contivesse e as dúvidas sobre algum regramento ou uso do material. O objetivo da caixa era oferecer um material concreto que pudesse servir como suporte para as interações sociais e lúdicas ocorrerem também de forma autônoma.

No depoimento do aluno 7 há uma antecipação. Ao ser solicitado que escrevesse sobre o uso dos objetos no teatro, o estudante abordou o uso de outro objeto, que não fizera parte da experiência específica, mas era reconhecido como um artefato para jogar. Ele escreveu: “o taco pode virar um cavalo de madeira ou uma guitarra”.

Na narrativa de outra situação de sala de aula, selecionada como mais um dado da pesquisa mostra a ocorrência da *transdisciplinaridade* pode ocorrer como um fenômeno que não implica obrigatoriamente a docência compartilhada, mas que se nutre disso. Tal situação ocorreu durante a observação de uma aula de estágio curricular.

O estagiário do curso de Licenciatura em Teatro trouxe como proposta para a aula de uma turma de *Amora 1* a intenção de explorar a distinção entre o “espaço de cena” e o “espaço de espera para entrar em cena”. Numa sala em que não havia uma delimitação concreta, fosse com marcas no chão, palco elevado ou cortinados de cena, desejava-se que de forma abstrata, simbólica, se pudesse convencionar com o grupo os espaços “dentro da cena” e “fora da cena”, o que permitira dar seguimento ao plano de trabalho que abordava o corpo cotidiano em oposição ao extracotidiano.

Após o aquecimento através de jogos nos quais os estudantes trabalhavam com visão periférica e deslocamento no espaço, o estagiário solicitou que eles se colocassem em fila e, a partir de uma linha imaginária, que “desenhou” no chão, efetuassem uma “ação corporal que fosse bem diferente de uma caminhada e os impulsionasse para frente, até o final da sala”.

O jogo deu-se de forma satisfatória para o estagiário e para os participantes, exceto pelo fato de que “a linha imaginária” não era localizada no mesmo ponto para todos os estudantes.

Após inúmeras tentativas de explicação do que se considerava uma “linha imaginária” no trabalho do ator, e da insistência dos estudantes para que o estagiário marcasse o chão com um giz, resolvi interferir na discussão, propondo que todos se lembrassem da aula de Geografia que haviam tido naquele dia. Imediatamente emergiram termos como “Macapá”, “meridianos”, “linha do equador”, “Equador”, “Amapá”, “fuso horário” e “cartografia”.

Eu sabia que eles tinham estudado sobre as “coordenadas geográficas”, pois a professora especialista de Geografia tinha dito isso na reunião semanal da equipe. Perguntei a eles como se sabia que a linha do Equador cruzava a capital do Amapá. - “Porque está no mapa” foi a resposta que emitiram vários integrantes da turma.

Diante disso, prossegui perguntando se, na cidade de Macapá se podia visualizar a linha do equador. Silêncio e algumas negativas. Então pedi que eles tentassem imaginar que a linha de “dentro e fora” da cena pudesse ser como a linha do equador. Argumentei que “todos combinam onde a linha fica, mas ela não está desenhada em todos os recantos do planeta, assim como a nossa linha imaginária não está riscada no chão da sala de teatro”. Dito isso, pedi ao estagiário que prosseguisse com a atividade, mas que antes mostrasse novamente onde ficava a linha de limite entre “dentro e fora de cena”.

Na realização da segunda rodada foi possível observar que a organização do espaço combinado resultou em êxito, ou seja, todos os estudantes respeitaram a linha imaginária que demarcava o espaço cênico no espaço mais amplo da sala.

A docência compartilhada entre uma professora mais experiente, na perspectiva da abordagem transdisciplinar, e um estagiário com o foco na especificidade da área do conhecimento, promoveu uma experiência enriquecedora aos estudantes, para além da fruição de uma atividade lúdica.

As minhas experiências docentes e as leituras que realizei para a elaboração deste trabalho me levam a pensar que, quando há uma intenção de articular os conhecimentos, as relações acabam surgindo no “calor” das intervenções pedagógicas. Essa intenção e disponibilidade surgem com o decorrer das atuações pedagógicas, podendo acontecer dentro ou fora de uma proposta explícita como a do *Projeto Amora*.

O depoimento de um docente entrevistado, a seguir referido, colaborou para essa constatação:

As áreas podem estar juntas sem romper as barreiras. [...] No meu segundo ano de *Amora* é que foi possível uma maior articulação com os colegas. Eu tinha tudo organizado em pastas, tinha registros diários e detalhados a fim de não me perder entre tantas atividades. [...] Lembro de ter realizado atividades integradas com os professores

de música e de matemática. Algo que envolvia cadência, tempo, ações e coreografias para uma história. As aulas eram planejadas com a preocupação em não perder-se dos conceitos de teatro. Nos momentos das aulas especializadas era possível aprofundar um pouco mais (Professor 3).

Na sequência, prossegue reiterando a importância que o *Projeto Amora* representou na sua formação continuada como professor.

O trabalho no *Amora* contribuiu para que eu construísse minha identidade como professora, repensando a área de conhecimento, me experimentando a cada dia. Havia um receio em não deixar o Teatro virar ferramenta de outras áreas do conhecimento. Às vezes havia uma voracidade em defender a “área”, mas hoje eu não agiria assim (Professor 3).

Os textos de 1998 que normatizaram o *Projeto Amora* são claros no que se refere aos papéis dos professores “articuladores” e “especialistas”.

Nesta proposta, a modificação relativa ao papel do professor aparece na medida em que se prevêem duas figuras relevantes, distintas em interação: a do “professor articulador” e a do “professor especialista”, ambos atuando como parceiros e orientadores de uma conquista. Isto os obriga a permanecerem em uma inter-relação contínua entre si e os alunos, a fim de reconhecerem os momentos em que podem envolver seu fazer e pensar específico ao que está sendo construído coletivamente. [...] As tarefas do professor especialista, neste projeto, estão estreitamente ligadas ao professor articulador. Para isso, precisa ir além de seu campo de conhecimento para perceber o momento de entrar com conceitos, respeitando a natureza e metodologias de seu campo específico (estrutura da matéria). Cabe, então, ao professor especialista: estabelecer relações entre os diferentes campos do conhecimento; montar estratégias que possam ser utilizadas em outras áreas; orientar projetos investigativos sobre os usos das tecnologias; oportunizar situações de aprofundamento em cada campo. Tanto o professor articulador como os professores especialistas trabalham diretamente com os alunos, dinamizando as ações interativas que são planejadas a partir da reflexão sobre os resultados das construções anteriores. [...] O professor articulador ao orientar os estudantes nas atividades, poderá estar acompanhado por um ou mais professores especialistas, de acordo com as frentes de trabalho que se estabeleceram.

De 1996 até 2011, muitos docentes assumiram as diferentes atribuições demandadas pelo *Projeto Amora*, construindo e reconstruindo tais papéis. Entretanto, o princípio de equidade entre os campos do conhecimento e a consideração pelas especificidades de cada disciplina como enriquecedoras para a proposta como um todo permaneceu inalterado.

O critério que norteou a escolha das áreas de conhecimento do *Projeto Amora* foi abordado no depoimento de um dos entrevistados:

Não sei se é correto afirmar, mas creio que a escolha desse critério é norteada pelo foco do *Projeto Amora – o estudante como cerne de todo o processo de ensino e de aprendizagem*. Dessa maneira, todas as áreas do conhecimento participam de maneira equitativa, sem hierarquias, oferecendo uma variedade de opções para que o estudante tenha uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade relacionada aos seus interesses (como aquilo que o move para aprender) possibilitando diferentes modalidades de reconhecimento, de pesquisa, de questionamentos, construindo, assim, sujeitos ativos e protagonistas das mudanças (Professor 6).

4.4 A avaliação por habilidades cognitivas

A avaliação constitui um dos maiores desafios no ato educativo, pois coloca o professor diante da apreciação de um resultado cujo conteúdo é permeado de subjetividades. Durante o trabalho de pesquisa que originou esta Dissertação, a avaliação mostrou-se como um tema recorrente, e que demandou muito cuidado na concepção e na gestão do *Projeto Amora*. As fontes de consulta e os informantes selecionados ofereceram um panorama disso. O documento que estabeleceu as diretrizes do Projeto trata a temática da avaliação da seguinte forma:

Os professores envolvidos no Projeto Amora têm uma postura de confiança nas possibilidades dos alunos construírem suas próprias verdades e, permanentemente, valorizam suas manifestações e interesses. Assim, as dúvidas, as certezas e os erros que perpassam o cotidiano do trabalho são considerados pelos professores como impulsionadores de novas questões. (Projeto Amora, 1998).

O princípio de avaliar de forma holística e processual foi identificado no depoimento de um dos professores entrevistados:

No *Projeto Amora* procuramos avaliar os alunos nas diferentes propostas de trabalho desenvolvidas na escola, incluindo todas as suas ações para o alcance dos seus objetivos (estudos teóricos, realização de atividades práticas, saídas de campo), de forma continuada, com base nas habilidades cognitivas, integrando as diferentes áreas do conhecimento (Professor 4).

No *Projeto Amora* substituiu-se o questionamento intrínseco a qualquer processo avaliativo em educação – “o que foi aprendido daquilo que eu ensinei?” – pela busca da compreensão de como o estudante aprende e o que está implícito nas respostas que oferece, ainda que elas pareçam equivocadas em uma primeira análise.

Diante do discurso dos documentos oficiais contemporâneos, não apenas brasileiros, mas também os elaborados por organismos internacionais como a UNESCO³³ e da farta literatura especializada em inovações pedagógicas, observei que não se concebe a docência como uma atividade de “transmissão de conhecimento”. A perspectiva interacionista para compreender o fenômeno da aprendizagem ganhou uma dimensão planetária a partir da divulgação dos documentos produzidos por Delors (1999). Tais documentos orientaram os sistemas de educação dos países integrantes da ONU no sentido de conceber a educação em pilares que oportunizassem ao estudante “aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender”.

Aliado a essa perspectiva, o *Projeto Amora* ainda se encontrava atrelado a uma instituição que fora gerada no ideário da Escola Nova, no qual se acredita que o estudante aprende pela experiência em um tempo próprio, subjetivo, e que as ações de ensino só se completam no processo de aprender.

Assim, para conceber os critérios de avaliação, o *Projeto Amora* recorreu à observação sistemática de cada estudante, procurando verificar como se dá sua interação com os objetos de aprendizagem em todas as situações escolares.

Esse acompanhamento viabiliza-se pela figura do “professor tutor”, que se responsabiliza pelo acompanhamento direto de um grupo de sete a dez estudantes. A participação nas entrevistas com os pais, as orientações dos Projetos de Aprendizagem e a escrita do Parecer Trimestral são as principais atribuições do “tutor” em relação ao seu grupo de “tutorados”.

Nos “Pré-Conselhos” cada professor especialista emite um breve parecer sobre a aprendizagem de cada estudante; o tutor registra os dados dos tutorados, que estão sob sua responsabilidade e elabora o Parecer Geral, que

³³DELORS, 2010.

é apresentado ao grupo de professores no “Conselho de Classe” e alterado, caso necessário.

Os pareceres eram elaborados em grupo, com descrição do processo de aprendizagens no que se refere a habilidades cognitivas. Como os alunos entravam e como saíam das experiências nas aulas eram avaliados, de forma cumulativa, não quantitativa (Professor 1).

A avaliação por habilidades cognitivas foi apontada pelos docentes e pelos referenciais teóricos consultados, como abrangente e mais precisa em relação ao sistema de notas e conceitos no que se refere aos aspectos subjetivos da aprendizagem, como se observa no depoimento a seguir:

Para a avaliação havia alguns conceitos de referência para as disciplinas individualmente e para os trabalhos em conjunto que no fim geravam uma avaliação total do aluno e não fragmentada (*por disciplinas*). Na verdade, pensávamos o aluno na totalidade e assim sua avaliação era apresentada. Avaliávamos sob o ponto de vista da nossa área de conhecimento e das relações com as outras áreas. Alguns critérios que eu lembro eram: reconstituir, estabelecer relações entre diferentes conteúdos e antecipar resultados (Professor 2).

Observar, identificar, compreender, estabelecer relações e antecipar possibilidades são as habilidades cognitivas que os instrumentos avaliativos do *Projeto Amora* buscam contemplar a partir da teoria da epistemologia genética e dos estudos de autores como Lino de Macedo. Essas habilidades cognitivas, ao constituírem os critérios para a avaliação pareciam atingir o objetivo de uma avaliação processual, qualitativa e cumulativa.

Tais critérios não se mostram circunscritos a um campo do conhecimento ou específicos de uma faixa etária, mas sim tem como suporte um referencial teórico que trata do desenvolvimento da inteligência humana, dando conta da etapa de transição entre a infância e a adolescência.

Pelo que pude apurar nas fontes consultadas, a emergente abordagem construtivista fomentou nos docentes do CAP dos anos 1990 o desejo de pesquisar os pressupostos da teoria da epistemologia genética na prática. E o modo de avaliar a aprendizagem discente foi um dos motes mais relevantes para a criação da pesquisa-ação *Projeto Amora*.

Considera-se ainda como relevante para a constituição do *Projeto Amora* a vertente da “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire, no que se refere às considerações do ato político e estético que está implícito nos espaços escolares. E, mais recentemente, as concepções de aprendizagem significativa e os mapas conceituais de Ausubel (*apud* DUTRA, 2006).

Paralelos, e não menos importantes, cada campo do conhecimento contribui com seus próprios teóricos, tecendo uma rede que busca a coerência entre as especificidades das disciplinas e os pilares constituintes do *Projeto Amora* também nos processos avaliativos.

Na visão dos docentes do *Projeto Amora*, a prática de trabalhos, temas de casa, testes e provas aplicados em cada aula especializada, não contemplava a dimensão interacionista que se pretendia. Avaliar a partir do recorte de um momento específico da aprendizagem atribuindo um valor quantitativo, numérico ou de conceito, não satisfazia as novas abordagens propostas.

Dessa forma, ao longo de sua existência, o *Projeto Amora* experimentou múltiplos instrumentos avaliativos, tais como: testemunhos, entrevistas e pareceres descritivos trimestrais; fórum de projetos de aprendizagem ao final de cada edição (trimestral ou semestral); mapas conceituais, *blogs*, relatórios, páginas publicadas na *Internet* (*html* ou *wiki*); apresentação de espetáculos cênicos, exposições visuais e orais, concertos. Sobre a elaboração dos Pareceres avaliativos que eram submetidos ao Conselho de Professores, cabe pontuar sua importância como experiências de aprendizagem também para os docentes:

Ao *Projeto Amora* eu associo o teórico Lino de Macedo. Foi um ponto muito positivo aprender a fazer um parecer avaliativo apoiado nas habilidades cognitivas. Meu campo de conhecimento conceitual foi ampliado e direcionou um novo viés para a educação, tendo no papel de professor pesquisador e tutor de seu aluno um diferencial. Percebi um conflito entre o modo de avaliar do *Amora* e da 7ª série (do CAP). A fala dos colegas durante a elaboração do parecer auxiliava a pensar nos critérios de avaliação e oferecia um sentido maior do que apenas a atribuição de um conceito. (...) Para avaliar as atividades de Teatro eu levava em consideração a participação, a disponibilidade, no conceito de Viola Spolin (Professor 3).

Mais do que demonstrar se houve ou não aprendizagem, os instrumentos produzidos pelo *Projeto Amora* objetivam investigar o que a experiência representou para o estudante. Diante de questionamentos que buscam a reconstituição e o estabelecimento de relações entre o vivido, o visto e o refletido, os estudantes podem manifestar-se evidenciando de que forma suas habilidades cognitivas puderam contemplar suas experiências.

Ao focar na avaliação em artes cênicas, selecionei o depoimento que se segue:

[...] Nas aulas de teatro eu procurava estabelecer um vínculo entre esses critérios (reconstituir, estabelecer relações, antecipar resultados) e o fazer teatral. Eu buscava entender como era possível observar no jogo, nas improvisações e composições de cena as habilidades de reconstituir, estabelecer relações e antecipações. Com isso estabeleci alguns aspectos do fazer teatral e seus possíveis “patamares” de aprendizagem. Por exemplo, como o aluno está utilizando o corpo para expressar, fisicalizar suas intenções; se ele trabalha de forma integral utilizando-se do corpo como um todo, ou se utiliza, na maioria das vezes, somente partes do corpo. Depois dessas observações, nós discutimos em área e construímos todo um documento de avaliação para outros conceitos do teatro como jogo teatral, composição de personagem, utilização de espaço cênico, ação dramática, etc. Podendo rever, reinventar o plano de ensino constantemente, conforme avança nosso próprio aprendizado docente (Professor 2).

Essa reinvenção constante dos planos de ensino referida pelo depoimento anterior gerou uma atividade escrita proposta aos estudantes do Amora 1/2010. Ao final do primeiro semestre de trabalho com a turma solicitei que comentassem uma frase que sintetizava a ênfase do Plano de Ensino elaborado para a série: “Teatro é o corpo humano em estado de representação”.

O objetivo era identificar de que forma as práticas desenvolvidas nas aulas de teatro eram descritas pelos estudantes e se havia algum esboço de generalização acerca do que se fazia, via e avaliava verbalmente a cada aula. Em um dos depoimentos é possível identificar a concepção de que o teatro implicava atuação, denominada pelo estudante naquele momento de “imitação”:

Eu acho que essa frase significa que se eu for eu mesma não vai ser teatro, mas se eu imitar um gato, por exemplo, ou um grupo de pessoas imitarem um desenho animado, um filme ou até inventar uma peça, isso vai ser um teatro (Aluno 9).

Tanto no depoimento anterior, ao citar os desenhos animados, os filmes e a peça teatral, como no que se segue, é possível reconhecer o que constituiu para os estudantes uma representação a partir do corpo humano:

A frase significa uma pessoa representar algo, quer dizer, eu vou representar um capitão, mas eu não deixei de ser eu. É assim que acontece em uma peça de teatro, os personagens estão representando algo ou alguém. Antes da apresentação de uma peça necessita de muito aquecimento (Aluno11).

Apesar de, por vezes, os estudantes não conseguirem detalhar por escrito os seus processos de aprendizagem, o fato de serem solicitados a fazê-lo possibilitou um exercício de reflexão sobre sua prática para além dos momentos das conversas avaliativas nas aulas. Essas conversas costumam ocorrer ao final das atividades e contribuem também para a avaliação dos processos de ensino. A fala do aluno 11, citada anteriormente, parece esboçar a necessidade de se elaborar um processo de aquecimento e de trabalho a fim de se concretizar a atuação cênica. Ainda que não mencione isso de forma explícita, o leitor pode inferir uma consciência de que há um esforço laboral para o trabalho de ator. O que também se pode constatar no depoimento que transcrevi a seguir:

Quando estamos representando vivemos em um mundo que não é o nosso e eu particularmente amo isso. Sempre que eu represento procuro não pensar na minha vida e sim na vida do meu personagem. Muita gente acha que representar é só pegar e decorar uma fala e fazer uma peça, não é isso, é muito mais, e o nosso corpo quando está representando deixa a gente ficar mais nervoso. Esse ano eu aprendi uma coisa que vou levar pra sempre comigo, é que representar não é simplesmente fazer uma peça, mas sim criar objetos e outras coisas com o próprio corpo e isso, pra mim, é bem importante porque eu amo muito representar e fazer teatro (Aluno 10).

O fato de o aluno 10 referir-se ao “corpo quando está representando ficar mais nervoso” me fez cogitar que no seu registro ele reconstituiu as experiências de análise de movimento, que foram trabalhadas em aquecimentos de aulas. Pelo fato de ter observado essas experiências penso que ao dizer “nervoso” o estudante talvez quisesse referir-se aos conceitos de tensão ou de suspensão, ou ainda “de movimento forte”, mas acabou por

utilizar o termo “nervoso”, por ser mais coloquial e mais apropriado ao seu vocabulário.

A presença de referenciais subjetivos acerca do objeto em estudo é constante nas produções textuais infantis, como se pode ver a seguir:

Às vezes o teatro parece ser muito complicado, mas essa frase faz sentir que teatro é simples. O teatro é apenas o corpo representando um personagem ou alguma coisa. [...] O símbolo do teatro é uma máscara feliz e outra triste, porque o humano representa poder representar várias ações (Aluno 8).

Acessar essas apropriações conceituais dos estudantes acerca do teatro foi algo realmente enriquecedor para o meu trabalho docente. O fato do *Projeto Amora*, e do CAP, oportunizarem a presença da disciplina Teatro de forma curricular, com aulas sistematizadas ao longo do Ensino Fundamental, permitindo ainda que se utilizem outras faixas horárias para a elaboração de produções escritas, constitui uma situação ímpar quando se pensa na Educação Básica da rede pública brasileira. Digo isso, pois essa atividade avaliativa que incluía descrição, narração e posicionamento pessoal (texto opinativo) foi corrigida tanto por mim, que atuava como professora de Teatro, como pela professora de Língua Portuguesa, durante uma das aulas de “Produção Textual”.

Cada um desses relatos ofereceu um panorama mais nítido acerca das habilidades cognitivas utilizadas pelos estudantes ao formular suas hipóteses para as noções solicitadas, quais sejam as distinções entre o corpo que atua em cena e o corpo cotidiano.

Para nenhuma dessas generalizações que os estudantes puderam construir naquele momento seria possível ajuizar “certo ou errado”, ou ainda mensurar, através de um atributo quantitativo, ou mesmo qualitativo, através de um conceito, o “nível” de suas aprendizagens.

No *Projeto Amora*, cada estudante podia ser visto na sua individualidade, observando-se de que forma se apropriava das noções em estudo e fomentando seu desejo em aprender mais a partir da experiência e da reflexão sobre as suas ações.

As subjetividades e as experiências prévias, como no exemplo que citou “as máscaras que representam o teatro”, evidenciavam a habilidade de reconstituir e estabelecer relações entre os elementos em estudo e as demais apropriações. Nos demais depoimentos também foi possível identificar os estudantes que referiam os processos de trabalho (aquecimento, reconhecimento de tonicidade muscular nos estados corporais), que antecipavam conceitos ainda não “oficialmente” formalizados (ação, personagem, imitar e representar).

O relato de uma experiência avaliativa trazido para esta Dissertação pareceu-me adequado por demonstrar como uma ação pedagógica pode ser articulada entre várias disciplinas e, ainda assim, produzir instrumentos avaliativos que apresentem o aprofundamento desejado pelo especialista na área. Penso que, ao partir do reconhecimento das concepções discentes sobre a *mathema*, o professor pode decidir quais os conceitos e os métodos de trabalho que já encontram estruturas para serem desacomodadas, assimiladas e confrontadas pelos sujeitos da aprendizagem.

Docência em Teatro e transdisciplinaridade

Através deste estudo busquei investigar as relações entre os paradigmas da educação contemporânea e as especificidades da docência em teatro nesse contexto. Ao identificar a transdisciplinaridade como um desses paradigmas, selecionei como campo de pesquisa o *Projeto Amora* do Colégio de Aplicação.

Se a minha trajetória na educação propedêutica e profissionalizante girou em torno da expressão das subjetividades e das corporeidades como modo de satisfazer as curiosidades epistêmicas, o fato de ter acessado o teatro na infância, na condição de espectadora, promoveu o interesse em investigar os atos de criação cênica. A descoberta do envolvimento do corpo no processo de aprender ressignificou não somente minha vida no que se refere ao aspecto profissional, como também no âmbito subjetivo.

Ao prosseguir na visita às minhas memórias, chego ao início da formação como professora no curso de Magistério do Instituto Estadual de Educação Flores da Cunha, que teve como referencial teórico a emergente concepção epistemológica construtivista ou interacionista.

Nos meus questionamentos sobre a organização escolar foi possível identificar como relevantes os aspectos transgressores que adentravam na escola através de inúmeras manifestações, como a “pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire, as noções de aprendizagem significativa da psicologia cognitiva e da epistemologia genética, que preconizavam o reconhecimento da participação ativa do estudante nos processos de construção de saberes.

O fato de ter realizado o Ensino Médio e a formação técnica profissionalizante em uma escola que oferecia a disciplina de teatro em caráter obrigatório favoreceu a compreensão da sua importância como campo do conhecimento. Ao proporcionar às futuras alfabetizadoras oportunidades para tal compreensão, ficava evidente o apoio institucional, pois a gestão escolar permitia tempo, espaço e dispunha de docentes especialistas em artes cênicas, que, além da sua presença na escola como professores, participavam da cena teatral gaúcha em produções artísticas profissionais. Esses aspectos da minha formação docente contribuíram de forma consistente para o meu desejo de

investigar o ato de brincar e o ato de representar relacionados às formas teatrais.

A entrada no CAP através do *Projeto Amora* propiciou o contato com um espaço educativo, que hoje arrisco chamar de “transgressor e dionisíaco”. Um espaço de ensino e pesquisa no qual os pressupostos teóricos que me constituíam desde os tempos do Instituto de Educação ecoaram e transformaram-se a partir de experimentações práticas.

A escola que tradicionalmente “regulava corpos e saberes”, ao solicitar que os estudantes não se movessem e que omitissem suas vozes, tanto de forma simbólica como concreta, era colocada a prova através de tentativas da reconstrução de seus propósitos e métodos. Na contramão da vocação escolástica reguladora, descobri que o CAP e o *Projeto Amora* puderam desconstruir a grade curricular, ressignificar os tempos e os espaços para as intervenções pedagógicas escolares, ousando a prática da perspectiva interacionista que investe na autonomia e no desenvolvimento moral dos sujeitos da educação como mote para a construção de conhecimentos.

A justificativa do envolvimento do corpo e da ludicidade para a construção de aprendizagens, presente em muitas das rotinas do *Projeto Amora* despertou minha curiosidade e o desejo de aprofundar os estudos nessa direção, focando a participação das artes cênicas nesse contexto.

A ação de aprender e o reflexo dessas aprendizagens no ato de ensinar artes cênicas levaram-me a buscar nas experiências prévias e na produção teórica contemporânea os subsídios para responder, ainda que de forma provisória, minhas inquietações epistemológicas.

Uma dessas inquietações estava no fato da escola, de modo geral, estruturar-se em alicerces de regulação segundo os quais o saber a ser compartilhado é definido pelo poder de quem organiza o espaço educativo. Para a compreensão disso, foi necessário recorrer aos múltiplos significados que colocavam o foco da ação, da operação e da reflexão dos processos pedagógicos no disciplinamento.

A formação continuada realizada previamente ao meu ingresso na pós-graduação apresentou-me a autores como Foucault, Deleuze, Gadotti, Capra e Morin, fomentando o desejo de desenvolver estudos que me possibilitassem

estabelecer relações entre os campos de conhecimento da pedagogia e das artes cênicas. Esse “trânsito de ideias” tomou corpo na minha monografia para obtenção do título de *Especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA), na qual teve início a investigação sobre a temática “teatro e transdisciplinaridade”.

Das reflexões delineadas no curso *lato sensu* surgiram constatações e questões que puderam ser tratadas nesta Dissertação. Numa breve retomada de algumas delas, indago: se a organização dos tempos, espaços e currículos escolares, apoiados na divisão do conhecimento em disciplinas, tem sido apontada como algo a ser superado, constituindo-se um novo paradigma para as ciências, como a arte poderia inserir-se nessa discussão?

A arte poderia ser comparada às ciências, visto que os seus paradigmas se complementam, ao invés de se contraporem? De que forma a arte na escola compactuaria, ou divergiria dos aspectos considerados relevantes pelas abordagens sistêmicas?

Ao pensar na *mathema* como algo que individualiza, especifica e define um campo de saber, este estudo acabou por contemplar parte do percurso que a Pedagogia do Teatro atravessou nas últimas quatro décadas, para além da análise do campo de pesquisa. Percebi que a visibilidade do teatro como disciplina e suas modalidades de articulações poderiam indicar a perspectiva que se deseja ao “saber em arte”.

Se a partir de 1971 a disciplina de Educação Artística tornou-se obrigatória, tanto para a instituição como para o estudante, o caráter de polivalência já era vislumbrado desde os currículos das graduações em arte, que preparavam seus docentes sem levar em conta a “integração dos conteúdos” (exceto nas classes de “pré-escola” e das “séries iniciais” do então 1º grau, atual Ensino Fundamental). Ou seja, a chamada polivalência não pode ser considerada equivalente ao que hoje se denomina “articulação das disciplinas”.

Descobri que a forma de conceber o currículo está impregnada de ideologias que transcendem o rol de “saberes” previsto nas cartilhas e nos planejamentos. O currículo e suas abordagens evidenciam as tensões que

existem mesmo dentro de instituições que preconizam a pesquisa e que deveriam ter autonomia para sua gestão. Um exemplo disso é a desobrigação da Arte e da Educação Física na modalidade EJA³⁴, evidenciando a concepção dos saberes sobre cultura corporal, expressão artística e movimento humano como menos necessários do que os campos das ciências exatas e da natureza, da comunicação e das ciências sócio-históricas.

Durante minha carreira como professora, trabalhando em escolas de Porto Alegre e do interior do estado do Rio Grande do Sul, alternando a docência em instituições públicas e privadas, de diferentes perfis, pude presenciar os questionamentos quanto à participação da arte nos currículos quando se necessita “cortar” ou “acrescentar” disciplinas, por força de lei, por demanda “mercadológica” ou para reajustar a gestão de pessoas, há disputas explícitas acerca dos propósitos de cada campo do saber. Nesse contexto, foi possível ver o desenvolvimento das TICS e da informática educativa, tecendo a cultura digital no âmbito escolar e buscando também sua inserção.

Diante disso, arrisco dizer que a gestão do tempo na escola não poderá mais obedecer à concepção de cronologia. Talvez a mitologia grega possa mais uma vez servir de metáfora para uma situação contemporânea: o desejo de conceber o tempo como *kairós*, ou seja, como o “aproveitamento significativo da experiência” ao invés da “contagem quantitativa” da atividade educacional. Assim, acredito que o “leilão dos períodos escolares”, presente em cada reformulação curricular de cada experiência pedagógica, possa surgir constantemente a partir das demandas trazidas pelos estudantes, como se pratica no *Projeto Amora*, tendo a escola, ainda, que se preocupar em oferecer um panorama multicultural a fim de que haja possibilidades para o surgimento de escolhas e demandas.

Se a escola detém o “poder sobre o tempo e sobre o espaço” a fim de “regular o saber”, observo como pertinente substituir a ética do regramento pela perspectiva do cuidado (consigo, com o outro e com o ambiente). A substituição do saber homogêneo pela diversidade, obtida no currículo

³⁴A atual modalidade de “Educação de Jovens e Adultos” considera a Educação Física e a Educação Artística como obrigatórias quanto à oferta institucional e **facultativa** aos estudantes. (CURY, 2000, p.63/64)

parcialmente eletivo, flexível e tratado em rede, ao invés de sequencial e pré-determinado, também pode contemplar uma forma de “aprender a aprender”, podendo preparar o estudante para o desafio de abarcar o imenso universo de saberes produzido pela humanidade.

Conforme pude constatar ao longo da escrita desta Dissertação, há códigos e convenções que necessitam ser apropriados pelos estudantes a fim de subsidiar a comunicação e os atos criativos. A “leitura do mundo” passou a ser compreendida como um movimento de cognição que vai além da identificação de noções, mas também na obtenção de sentidos para o que se estuda. Cito Pedro Demo como um exemplo do que aprendi sobre cognição no *Projeto Amora*:

[...] é importante aprender a “ler”, na acepção de Paulo Freire, de “ler” a realidade. Trata-se de “contra ler”, no sentido de ler na pretensão de autor, não de receptor. Significa que não vale passar por cima, do lado do autor, mas por dentro dele, desconstruindo e reconstruindo. [...] Nem sempre temos prazer de ler, porque nem tudo dá prazer. Muitas vezes temos de ler o que pouco nos interessa, por obrigação. O importante não é o prazer, mas a motivação, o envolvimento (Demo, 1994, p.37).

As palavras de Demo ilustram um dos propósitos do *Projeto Amora*, qual seja, a busca do envolvimento do sujeito da aprendizagem com seu objeto de estudo, protagonizando a autoria de seus textos, das suas reflexões, das suas descobertas e das suas produções, em todos os campos do conhecimento.

As ações de “ler” a realidade, de compreendê-la e representá-la podem proporcionar a elaboração dos “nexos plausíveis”, referidos por Paulo Freire (apud Nogueira, 1996, p.98) como sendo uma função da arte, encaminhando a aprendizagem escolar para uma maior efetividade no que tange a resolução dos desafios do cotidiano. A perspectiva de trabalhar na lógica do encontro de saberes permite o oferecimento de possibilidades de valorização das atividades educativas nas escolas brasileiras.

Sem a pretensão de estabelecer conceituações ou teorias acerca do pensamento transdisciplinar associado ao estudo do teatro na Educação Básica, objetivei trazer a experiência do *Projeto Amora* a fim de enaltecer o seu

pioneirismo no trato dos questionamentos epistemológicos que tenho formulado.

Durante o desenvolvimento deste estudo pude ainda conhecer a obra de pensadores como Stéphane Lupasco e Basarab Nicolescu que problematizam o seccionamento intransponível dos saberes. Nesse sentido:

Haveria alguma coisa entre e através das disciplinas e além delas? Do ponto de vista do pensamento clássico, não há nada, absolutamente nada. O espaço em questão é vazio, completamente vazio, como o vazio da física clássica. Mesmo renunciando à visão piramidal do conhecimento, o pensamento clássico considera que cada fragmento da pirâmide, gerado pelo *bigbang* disciplinar, é uma pirâmide inteira; cada disciplina proclama que o campo de sua pertinência é inesgotável. Para o pensamento clássico, a transdisciplinaridade é um absurdo porque não tem objeto. Para a transdisciplinaridade, por sua vez, o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é considerado como restrito (NICOLESCU, 1992, p.2).

O autor se utiliza da Física, seu principal campo de estudo, a fim de estabelecer justificativas para um paradigma de pensamento que compartilha vários “níveis de realidade”. E considera que o espaço entre as disciplinas não é vazio. Assim como “o vazio quântico está cheio de todas as potencialidades: da partícula quântica as galáxia, do quark aos elementos pesados que condicionam o aparecimento da vida no Universo” (NICOLESCU, 1992, p.2).

Nicolescu caracteriza a transdisciplinaridade a partir de três pilares: os “níveis de realidade”, a “complexidade” e a “lógica do terceiro incluído”. Os “níveis de realidade” ou “níveis de organização” existiriam a partir das dinâmicas entre os campos de conhecimento, as disciplinas; a “complexidade” se daria justamente no fato dos objetos de estudos necessitarem do estabelecimento de relações para que possam se constituir; a “lógica do terceiro incluído” permite a subjetividade, elemento recusado na ciência dita clássica.

Para trazer esta discussão para o campo do estudo em arte foi necessário investigar quais as teorias produzidas acerca da cultura artística contemporânea e refletir sobre diferentes maneiras de confrontar esses discursos com as ideias pedagógicas, além de identificar um objeto de pesquisa que pudesse dar conta disso. Foi dessa forma que cheguei ao termo

transdisciplinaridade e ao *Projeto Amora*. Procurei relacionar os “níveis de organização” a múltiplos discursos pedagógicos e artísticos que atravessam a prática da Arte na escola. Nesse sentido, a “complexidade” refere-se às abordagens pedagógicas, administrativas e conceituais, de um objeto de estudo que habita o campo selecionado, enfrentando as tensões paradoxais intrínsecas: o estudo de um ato transgressor (o teatro) dentro do espaço regulador (a escola). A Lógica do “terceiro incluído” possui múltiplas interpretações, especialmente quando se trata do ato teatral. Estaria na figura do pesquisador-artista, no envolvimento direto do pesquisador como autor do campo de estudo e ainda no próprio fato do teatro necessitar de um olhar externo a fim de que ocorra o fenômeno da recepção.

Nicolescu e Lupasco sinalizaram que a pesquisa transdisciplinar necessita de uma metodologia própria, que não caberia nos moldes de uma ação focada no distanciamento do objeto de estudo, mas sim da análise de suas dinâmicas. “Aprender pela pesquisa” constitui uma das principais opções epistemológicas do CAP, tanto no que se refere ao aprendizado dos estudantes como para a formação continuada docente.

Pelas leituras realizadas pude perceber que os idealizadores do *Projeto Amora* compartilharam os autores de referência que subsidiaram o relatório elaborado pela comissão internacional para a educação no século 21, vinculada à UNESCO. O documento intitulado “Relatório Delors” ressalta a importância de planejar a educação a partir de quatro competências: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Para tanto, a abordagem transdisciplinar para o conhecimento tem sido referenciada como possibilidade de contribuição para o desenvolvimento de tais competências, também no *Projeto Amora*.

Nicolescu enfatiza que tais competências serviriam como suporte para a criação de uma nova forma de abordar a educação, na qual os estudos seriam uma prática, uma atitude permanente:

Um aspecto primordial da evolução transdisciplinar da educação diz respeito à capacidade de *reconhecer-se a si próprio na imagem do outro*. Trata-se de um aprendizado permanente, que deve começar na mais tenra infância e prosseguir ao longo de toda a vida. A educação transdisciplinar lança uma luz nova sobre uma necessidade

que se faz sentir cada vez mais intensamente em nossos dias: a necessidade de uma educação permanente. Com efeito, a educação transdisciplinar, por sua própria natureza, deve efetuar-se não apenas nas instituições de ensino, da escola maternal à Universidade, mas também ao longo de toda a vida e em todos os lugares em que vivemos. (NICOLESCU, 2005, p.8)

A pesquisa resultou no reconhecimento de mudanças no que se referem aos aspectos pedagógicos e administrativos. Foi possível identificar que o *Projeto Amora* do CAP/UFRGS³⁵ transformou as relações interpessoais e a gestão escolar tendo como ponto de partida a concepção de conhecimento interacionista, na qual o desenvolvimento moral e o protagonismo dos estudantes refletem-se no uso dos tempos e espaços institucionais. A pedagogia relacional encontrou um espaço para ser vivenciada e suas concepções nortearam a ressignificação das disciplinas, das experiências de ensino e aprendizagem e dos processos avaliativos.

Nesse sentido, pude identificar que a intenção em organizar intervenções pedagógicas transdisciplinares proporcionou atividades que, ainda que momentaneamente, puderam caracterizar-se como um transbordamento da *mathema*.

A Dissertação que concluo procura expor as certezas provisórias que pude construir até então e constitui o desejo de partilhar dessas abstrações, como forma de compreendê-las, confrontá-las e, oxalá, reconstruí-las.

³⁵ Na banca de Defesa desta Dissertação fui orientada a escrever uma nota de rodapé explicitando brevemente a visibilidade do *Projeto Amora* hoje. Ao digitar 'Projeto Amora do Colégio de Aplicação' no *Google Acadêmico*, obtive 13.800 resultados de citações. Os aspectos de gestão e relacionamentos interpessoais assim como os estudos específicos na educação matemática e no uso das TICs foram analisados em outras Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. O trabalho que desenvolvi analisando a educação em Arte no *Projeto Amora* é pioneiro, ainda que os aspectos da criatividade, da sensibilidade e do lúdico nas atividades escolares tenham permeado as demais produções acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AUSUBEL, David. http://pt.wikipedia.org/wiki/Mapa_conceitual. Acesso em 16 de dezembro de 2011.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

BECKER, Fernando. **Da ação a operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BECKER, Fernando & MARQUES, Tânia B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em 07 de maio de 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> acesso em 29 de abril de 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

COELHO, Raquel. **Teatro**. Coleção "No Caminho das Artes". Editora Formato. Belo Horizonte: 2006.

COLLARES, Darli. **A promoção de um currículo construtivista**. In: Cadernos do Aplicação. Porto Alegre, v. 2, p. 143-148, jul./dez. 1987.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 37-84.

COSTA, Marisa Vorraber. **Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo**. In: LOPES, Alice Casimiro &

MACEDO, Elizabete. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-149.

COSTA, Marisa Vorraber. **Leitura e Diversidade**. Conferência. ANAIS do 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Universidade de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2009. ISSN 2175-0939. Texto disponível online.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer do CNE/CEB 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 17 outubro de 2010.

DELORS, Jacques. In: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>. Acesso em 13 de junho de 2010.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DE MARINIS, Marco. Sociologia, in **Comprender el teatro: lineamientos de una nueva teatrología**. Buenos Aires, Galerna, 1997, P. 65-80

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento – Metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. ANAIS. **II Congresso de Reorientação Curricular**. Blumenau: FURB, 2000.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2010.

DUTRA, Italo Modesto. **Mapas conceituais no acompanhamento dos processos de conceituação**. Tese de Doutorado, CINTED/UFRGS, Porto Alegre, 2006.

ESCHER, Maurits Cornelis. Imagens disponíveis em: <http://richardjakubaszko.blogspot.com/2011/06/escher-genialidade-ilusionista-da-arte.html>. Acesso em 12 de março de 2012.

ESTRÁZULAS, Mônica B. P. **Rede Jovem Paz: Solidariedade a partir da Complexidade**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Porto Alegre, 2004. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ESTRÁZULAS, Mônica B. P. & GOULART, Lígia B. (Organizadoras) **Projeto Amora - Relatório bi-anual 1997-1998**.

FAGUNDES, Léa da Cruz. **A Inteligência construída - A inteligência distribuída**. Revista Pátio, vol. 1, maio / jul., 1997. Disponível em <http://www.revistapatio.com.br>. Acesso em 29 de janeiro de 2012.

FARIAS, Stela Maris Vaucher. **A gênese do projetivo e as interações sociais nos jogos de regra e de construção**. Porto Alegre. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

FAZENDA, Ivani (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores**. Revista do Centro de Educação e Letras. UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu. v. 10 - nº 1 - 1º sem, 2008. P. 93-103.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogiadautonomia-paulofreire.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2011.

FUCHS, Ana Carolina Müller. **Improvisação teatral e descentração**. Porto Alegre. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico da ABNT**. Porto Alegre: s.n, 2010.

GADOTTI, Moacir. <http://www.drb-assessoria.com.br/InstitutoPauloFreire.pdf>. Acesso em 20 de março de 2011.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

GUINSBURG, Jacó & FERNANDES, Silvia. (orgs.) **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOUAISS, Dicionário. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com>. Acesso em 12 de dezembro de 2011.

ICLE, Gilberto. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

ICLE, Gilberto. **O ator como xamã**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ICLE, Gilberto. **Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?** Revista Urdimento. Florianópolis, nº 17, setembro de 2011, p.71-77.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MALINOSKI, Jussindra. **Nem essencialista, nem contextualista: simplesmente artista. (Da corrente teórica adotada no ensino do Teatro no Colégio de Aplicação da UFRGS)**. Cadernos do Aplicação. Porto Alegre, v.6, 1993, p.22-25.

MICHAELIS. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html>. Acesso em 03 de agosto de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em 22 de agosto de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>. Acesso em 22 de agosto de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26§2. Acesso em 22 de agosto de 2010.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo, Triom: 1999. Tradução do Francês por Lúcia Pereira de Souza.

NOGUEIRA, Adriano. **Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade**. Taubaté, SP: Cabral – GEIC, 1996.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PICON-VALLIN, Béatrice. **Os novos desafios da imagem e do som para o autor: em direção a um super-ator?** Revista Cena, n.7, 2009.

PIAGET, Jean. **Evolução intelectual da adolescência à vida adulta**. In: Human Development, n.15, p. 1-12, 1972b (Tradução de Tânia B. I. Marques e Fernando Becker). Artigo de 1970.

PIAGET, Jean. Criatividade. In VASCONCELLOS, Mário Sérgio (org). **Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo**. São Paulo: Moderna, 2001. pág 11-20. (Tradução de Mario Elvira Bellotto e revisão técnica de Mário Sérgio Vasconcelos. Conferência proferida em 1972, no simpósio Creativity: Moving Force of Society, realizado na Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland). O texto dessa conferência foi publicado originalmente por Gallagher, J.M. & Reid, D.K. The learning theory of Piaget and Inhelder. Monterrey, Califórnia, Brooks/Cole, 1981, p.221-29.

PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia: a educação artística e a psicologia da criança**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978; Livros Técnicos e Científicos, 1990.

REVERBEL, Olga. **Enciclopédia Itaú Cultural – teatro - Verbetes 8961**. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br>. Acesso em 30 de abril de 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação. – Porto Alegre: SE-DP, 2009.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez. **Ensino de Artes Cênicas: reflexões sobre a produção teatral escolar**. Cadernos do Aplicação. Porto Alegre, v.18, 2005, p.37-43.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez. **Estudo do Teatro na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez; Tania Beatriz Iwasco Marques . **Estudo do Teatro na Educação de Jovens e Adultos**. In: Simone Valdete dos Santos; Leomar da Costa Eslabão; Naira Franzoi; Roselaine Albernaz; Clóris Dorow; Rafael Arenhaldt. (Org.). Reflexões sobre a prática e a teoria em

PROEJA: Produções da Especialização PROEJA/RS. 1ª ed. Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2007, p. 299-307.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez. **A relevância do estudo do teatro no Colégio de Aplicação**. Cadernos do Aplicação. Porto Alegre, v. 20, jul./dez 2007, p. 327-341.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez; SILVA, Carmen Silvia Soares da Silva; Ana Carolina Müller Fuchs ; Marcelo Kozorosky Almeida . **Reflexões sobre ensino-aprendizagem em teatro na educação de jovens e adultos**. Cadernos do Aplicação (UFRGS), v. 21, p. 337-355, 2008.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez. **Orientação de projetos de aprendizagem em teatro no Ensino Fundamental**. Cadernos do Aplicação (UFRGS), v. 23, p. 267, 2010.

SANTOS, Jair Ferreira. **O que é pós-moderno?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. **Para uma epistemologia do ato teatral**. In: OuvirOUver. Revista do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia. N.3.2007, p. 07-15.

SCHÜTZ, Liane. **Sótons e Porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação**. Porto Alegre. PUC/RS, 1994. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPOLIN,Viola. **Improvisação para teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TERRA, Ernani. **Minigramática**. São Paulo: Scipione, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Colégio de Aplicação. Projeto Amora, disponível em: <http://www.cap.ufrgs.com.br>. Acesso em 01 de agosto de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Colégio de Aplicação. Laboratório de Estudos Cognitivos. Projeto Amora, disponível em: <http://www6.ufrgs.br/leadcap/amora/1998/projeto1.htm>. Acesso em 16 de dezembro de 2011.

VASCONCELLOS, Maria José de. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Cidade: Papyrus, 2003.

ANEXOS

ANEXO I – Entrevista aplicada aos docentes da disciplina Teatro

Dados de Identificação do entrevistado (nome e formação acadêmica):

Período em que atuou no *Projeto Amora*:

1. Como era a distribuição das turmas e da carga horária para as aulas de teatro?
2. Qual era o espaço físico utilizado para as aulas?
3. Como eram planejadas as aulas de teatro?
4. Quais os referenciais teóricos utilizados ao longo da tua trajetória como docente?
5. Quais eram os critérios adotados para as avaliações da aprendizagem dos estudantes?
6. Que instrumentos de avaliação eram utilizados para as aulas de teatro?
7. De que forma as temáticas transversais propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais puderam ser abordadas nas aulas de teatro?
8. Cite um exemplo de atividade realizada de forma integrada às demais áreas do conhecimento.

ANEXO II – Entrevista aplicada através de meio eletrônico aos docentes das demais disciplinas integrantes do *Projeto Amora*

Dados de Identificação do entrevistado (nome e formação acadêmica):

Período em que atuou no *Projeto Amora*:

1. Quais os referenciais teóricos utilizados ao longo da tua trajetória como docente?
2. Quais eram os critérios adotados para as avaliações da aprendizagem dos estudantes?
3. De que forma as temáticas transversais propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais podem/puderam ser abordadas nas aulas de teatro?
4. Cite um exemplo de atividade realizada de forma integrada às demais áreas do conhecimento e com o teatro.

**ANEXO III - Termo de consentimento para uso de dados em pesquisa
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

Termo de consentimento para uso de dados em pesquisa

A presente pesquisa integra o estudo denominado “Docência em teatro na Educação Básica e a perspectiva da transdisciplinaridade”, projeto de Dissertação da Mestranda Lisinei Fatima Dieguez Rodrigues. Tem como objetivo recuperar depoimentos dos docentes que atuaram no Projeto Amora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre os anos de 1996 e 2011. A partir desses depoimentos, a pesquisadora pretende traçar reflexões acerca da aprendizagem em teatro, dos paradigmas emergentes que apontam para as atividades transdisciplinares como forma de construir conhecimento e ainda sobre os reflexos de tais discussões na pedagogia teatral. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado, caso isso não seja do seu consentimento. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada dado o caráter de levantamento histórico e relato de experiência subsidiada por recursos públicos, no caso, Ministério da Educação que mantém os Colégios de Aplicação como escolas-laboratório a fim de produzir, fomentar e analisar pesquisas e projetos no campo da educação. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Atenciosamente,

Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues
Mestranda em Artes Cênicas

Eu, _____ portador do documento RG _____, abaixo assinado, consinto na exposição pública dos depoimentos que concedi acerca do tema “Docência em teatro na Educação Básica e a perspectiva da transdisciplinaridade”, projeto de Dissertação da Mestranda Lisinei Fatima Dieguez Rodrigues e dos relatos que fiz sobre minha trajetória docente no Projeto Amora, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Assinatura

Fone:

Porto Alegre, _____ de _____ de 2011.

ANEXO IV – Requerimento de matrícula do Colégio de Aplicação



SERVICO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



REQUERIMENTO DE MATRÍCULA

ALUNO (A):	
Sexo: Feminino() Masculino()	Etnia:
Religião:	Estado Civil:
Data de nascimento: / /	Cidade de nascimento:
Estado:	Nacionalidade:
Grupo sanguíneo/fator RH:	
RG: _____	Data de expedição: ____/____/____ Órgão expedidor: _____
CPF: _____	
Nome do pai: _____	
Nome da mãe: _____	
Endereço residencial _____	
CEP: _____	Bairro: _____
Cidade: _____	Estado: _____
Telefone residencial: _____	
Celular: _____	
Telefone Comercial Pai: _____	Telefone Comercial Mãe: _____
E-mail: _____	
Profissão Pai: _____	Profissão Mãe: _____

O responsável pelo(a) aluno(a) está ciente de que o uso do uniforme é obrigatório, que deverá acompanhar o desempenho escolar do(a) aluno(a) e comparecer à Escola quando solicitado.

Porto Alegre, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura do(a) responsável.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

O responsável autoriza o(a) aluno(a) _____, pelo qual é responsável, a participar de atividades extra-classe promovidas pela Escola (visitas, trabalhos de campo e eventos culturais e esportivos), bem como de atividades de ensino e de extensão que envolvam filmagens, entrevistas, coleta de dados e divulgação de imagens em publicações de trabalhos acadêmicos. Autoriza a participar de pesquisas de caráter científico desenvolvidas por docentes do Colégio de Aplicação, que envolvam filmagens com preservação da imagem e identidade. Em ____/____/____.

Assinatura do(a) responsável.



SERVICO PÚBLICO FEDERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu _____ responsável pelo(a) aluno(a) _____ da turma _____, declaro estar ciente do PROJETO UCA (Um computador por aluno) que estará sendo desenvolvido durante o presente ano letivo no Colégio de Aplicação da UFRGS, localizado na Av. Bento Gonçalves, nº 9500 – Prédio 43815, na cidade de Porto Alegre, inscrita no CNPJ sob o nº 92.969.856/0001-98. Por meio deste documento responsabilizo-me pela retirada, uso adequado e devolução do Laptop ao término das atividades propostas pelo projeto ou na transferência do aluno para outra escola. Por concordar com o exposto acima, firmo-me.

Porto Alegre, _____ de _____ de 20 _____.

Assinatura do (a) responsável pelo aluno

TERMO DE RESPONSABILIDADE E CIÊNCIA
Departamento de Expressão e Movimento – Área de Educação Física

Declaro que o aluno(a) _____ da Turma _____ apresenta para o período letivo de 2012:

- () condições à prática de atividades de Educação Física;
 () restrições parciais à prática de Educação Física ou
 () restrições à prática de atividades de Educação Física.

Tomo ciência de que a roupa apropriada para a prática de Educação Física é obrigatória e de que o(a) aluno (a) não poderá participar das aulas práticas se não estiver com o uniforme.

UNIFORME: camiseta (uniforme do CAp); calção, bermuda (acima do joelho) ou calça de abrigo; conjunto de abrigo para a prática de atividade física no inverno; tênis (qualquer tipo) e meias (preferencialmente de algodão, de qualquer cor). Obs.: Os tecidos para calção, bermuda e conjunto de abrigo devem ser leves ou flexíveis, tais como: moleton, helanca, tactel, lycra ou microfibra; não serão aceitas calças ou bermudas jeans. Informamos que mesmo em dias de chuva o uso do uniforme para as aulas de Educação Física é obrigatório.

Caso o aluno possua alguma restrição à prática de Educação Física, assinale abaixo:

1. Possui alguma doença crônica? () não () sim
Especifique: _____
2. Toma algum medicamento de uso contínuo? () não () sim
Especifique: _____

Assinatura do (a) responsável pelo aluno

ANEXO V – Modelo de Plano de Ensino do CAP a partir de 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
COMISSÃO DE ENSINO / NÚCLEO DE APOIO AO ENSINO

MODELO DE PLANO DE ENSINO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Departamento:

Área:

Disciplina:

Nome do(s) professor(es):

Série: Turma(s):

2) PRINCÍPIOS ORIENTADORES E TEORIAS INSPIRADORAS DA DISCIPLINA

3) OBJETIVOS

4) DESCRIÇÃO DETALHADA DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

5) ABORDAGEM METODOLÓGICA

6) CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

7) DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO PREVENTIVA.

8) RECURSOS E INFRA-ESTRUTURA

9) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANEXO VI – Plano de Ensino do Teatro no Projeto Amora usado de 2008 a 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
COMISSÃO DE ENSINO / NÚCLEO DE APOIO AO ENSINO

FICHA DE PLANO DE ENSINO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DEPARTAMENTO : Expressão e Movimento
 ÁREA: Teatro
 DISCIPLINA: Teatro
 NOME DO(S) PROFESSOR(ES): Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues
 SÉRIE: 5ª e 6ª TURMAS: Amora 1A, Amora 2A, Amora 2B e Oficina

1) PRINCÍPIOS ORIENTADORES E TEORIAS INSPIRADORAS DA DISCIPLINA PARA ESTA ETAPA.

A área de Teatro compreende como princípios orientadores os seguintes aspectos:

- O fazer teatral pelo Jogo;
- A construção do conhecimento e a aprendizagem pela experiência estética;
- A construção do sentido através do lúdico;
- A compreensão do produto artístico como parte integrante do processo criativo;
- O caráter comunal e socializante;
- O processo artístico como produtor de discurso e fomentador de leituras de mundo;
- A compreensão da linguagem teatral como área do conhecimento com possibilidades de articulações transdisciplinares e não apenas como recurso ou ferramenta facilitadora de aprendizagens para outras disciplinas.

As teorias inspiradoras da disciplina procuram dar conta dos aspectos do desenvolvimento do pensamento simbólico da criança e do adolescente, bem como dos aspectos da linguagem teatral propriamente dita.

Para a compreensão do desenvolvimento do pensamento simbólico e da atividade lúdica para o aprendizado em Teatro buscamos os teóricos Jean Piaget, Joseph Huizinga, Richard Courtney, Vera Lucia Bertoni dos Santos, Ana Carolina Fuchs, Mônica Bonatto, Lisinei Rodrigues e Gilberto Icle. Para questões relativas a aquisição da linguagem teatral, a área se vale dos estudos de Constantin Stanislavski, Renata Pallottini, Rudolf Laban, Michael Checov, Bertold Brecht, Jean-Jacques Roubine, Sandra Chacra, Patrice Pavis e David Ball.

Os aspectos específicos da pedagogia teatral são buscados em Viola Spolin, Augusto Boal, Jean-Pierre Ryngaert, Peter Slade e Patrícia Stokoe.

2) CONCEITOS, COMPETÊNCIAS E/OU HABILIDADES QUE SERÃO ENFATIZADOS NESTA ETAPA

5ª - AMORA I
Ênfase: Corpo e expressividade
Habilidades: Articular símbolos (individuais) e signos (coletivos), através dos elementos teatrais; Construir e desenvolver um corpo vivo, expressivo, presente, capaz de se envolver por inteiro nas ações; **Cooperação:** desenvolver a capacidade de

propor, aceitar e transformar o próprio trabalho em função de objetivos comuns. Compreender, articular, relacionar, justificar significantes e significados através dos elementos teatrais para a construção dessa linguagem.

Competências: Improvisar, compor pequenas cenas, com base nas descobertas corporais; Desenvolvimento da expressividade; Consciência corporal; Jogar (jogo dramático e jogo teatral); Construir o imaginário através das descobertas corporais; Compreender o próprio processo de criação, do outro e do grupo; Compreender o conceito de teatro; Reconhecer a construção da espetacularidade cênica em mídias como o cinema e a TV.

6ª - AMORA II

Ênfase: Corpo e espaço

Habilidades: Compreender o espaço que o cerca e a relação do corpo com este; Articular símbolos (individuais) e signos (coletivos), através dos elementos teatrais; Construir e desenvolver um corpo vivo, expressivo, presente, capaz de se envolver por inteiro nas ações; Cooperação: desenvolver a capacidade de propor, aceitar e transformar o próprio trabalho em função de objetivos comuns; Compreender, articular, relacionar, justificar significantes e significados através dos elementos teatrais para a construção dessa linguagem.

Competências: Improvisar, compor pequenas cenas com base na relação espacial; Construir e desenvolver a noção de espaço cênico- consciência corporal e espacial em relação ao fazer teatral; Construir e desenvolver a noção de espaço individual e coletivo em cena; Jogar (jogo dramático e jogo teatral); Construir o imaginário através da relação corpo do corpo e do espaço; Espaço imediato, amplo e geral; Reconhecer a evolução do teatro e suas principais transformações em relação ao espaço cênico; Reconhecer a construção da espetacularidade cênica em mídias como o cinema e a TV.

3) DESCRIÇÃO DETALHADA DOS CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS QUE SERÃO DESENVOLVIDOS (Conteúdos):

5ª: Expressão corporal; Jogos sensório-motores, simbólicos e regrados; Articulação entre as diversas áreas artísticas (exploração e construção de material cênico); Improvisação, ações, gestos e movimentos; Situação dramática; Compreender o conceito de teatro; Presentificação cênica em mídias como o cinema e a TV.

6ª:

Espaço imediato, amplo e geral; Espaço imaginário e real; Construção do "onde"; Expressão corporal; Jogos sensório-motores, simbólicos e regrados; Articulação entre as diversas áreas do conhecimento; Improvisações com ênfase no corpo e espaço; Situação dramática; Estudo sobre a história e evolução do teatro (do ritual às formas cênicas atuais); Presentificação cênica em mídias como o cinema e a TV.

4) ABORDAGEM METODOLÓGICA (Como os conteúdos serão desenvolvidos)

Jogos dramáticos; jogos teatrais; exercícios teatrais; improvisações; aulas expositivas; trabalhos de pesquisa teóricos e práticos; montagem de cenas; criação de roteiros; apreciação de peças teatrais profissionais e amadoras.

5) CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Crêterios de avaliaçãõ

a) Base geral para avaliaçãõ da aprendizagem e desenvolvimento na áreã de teatro

Serã avaliãdo o processo de desenvolvimento do aluno, no que se refere à construçãõ da linguagem teatral e à construçãõ das habilidades e competências definidas para cada sêrie. O comprometimento e a disponibilidade do aluno frente aos desafios propostos tambêm serã avaliãdo.

Tambêm serãõ observãdas: assiduidãde, horãrio e cumprimento de acordos como ensaios extras, trabalhos ou outras combinações.

b) Bases para avaliaçãõ da aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem teatral:

1. Corpo e expressividade - Como o aluno utiliza o corpo para expressar, fisicalizar suas intenções?

- . O aluno trabalha de forma integral utilizando-se do corpo como um todo, ou utiliza, na maioria das vezes, somente partes do corpo?
- . O aluno tem consciênciã do seu corpo e das possibilidades de movimento e açãõ?
- . O aluno tem consciênciã do corpo do colega e da forma de açãõ do outro?
- . O aluno consegue externalizar atravês do movimento suas intenções?

2. Jõgo dramãtico – jõgo que nãõ visa a participaçãõ de uma platêia.

- . Como o aluno constrõi os processos de criaçãõ artísticã e teatral individualmente e coletivamente?
- . O aluno consegue se envolver nas atividades relacionadas a criaçãõ do prõprio material de trabalho?
- . O aluno brinca, propõe ações e movimentos para a construçãõ do prõprio jõgo e para o jõgo coletivo?
- . O aluno tem consciênciã das característicãs do prõprio jõgo?
- . O aluno consegue compreender as formas do outro jogar?

3. Jõgo teatral – jõgo que visa a participaçãõ de uma platêia.

- . O aluno consegue fazer com que os outros o compreendam atravês de seus recursos corporais e de jõgo?
- . O aluno consegue objetivar, fisicalizar suas intenções durante o jõgo teatral?
- . O aluno procura entender o jõgo do colega?
- . O aluno consegue ceder, propor e transformar o prõprio jõgo em funçãõ dos objetivos e acontecimentos do jõgo coletivo?

4. Identidade e fazer teatral

- . O aluno constrõi e desenvolve característicãs prõprias ou costuma repetir e imitar os colegas?
- . Como o aluno constrõi o novo em teatro?
- . Como o aluno se apropria e constrõi a prõpria identidade artísticã?
- . Como o aluno relaciona característicãs prõprias com as característicãs de outros colegas do grupo?
- . Como os alunos constroem uma identidade de grupo?

O aluno joga de forma verdadeira ou de faz-de-conta?

5. Espaço teatral

O aluno se relaciona com o espaço como um todo ou somente o espaço mais próximo?

O aluno compreende e utiliza as noções de espaço real e espaço imaginário?

O aluno compreender e consegue jogar com as relações entre o corpo, o jogo e a construção do espaço?

Instrumentos de avaliação

Os instrumentos utilizados pela área de teatro para o desenvolvimento do trabalho e avaliação dos alunos são: jogos, improvisações, debates, ensaios, trabalhos escritos e montagens.

6) DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO PREVENTIVA.

A avaliação no Projeto Amora acontece a todo momento e a cada atividade realizada junto aos alunos. No entanto, a cada trimestre, formalizamos nossas observações e conclusões sobre as aprendizagens das crianças através de um parecer descritivo individual. Nosso parecer é composto de três partes: **Visão do Aluno** (o qual contém o roteiro da entrevista realizada e informa aos pais que, em anexo, seguem as respostas e intervenções do professor tutor); **Visão dos Professores** (que contém nossa descrição de como o aluno está-se desenvolvendo em relação a aspectos de relacionamento, de atitudes e comportamentos e de cognição); e **Conselho de Professores** (espaço no qual recomendamos algumas mudanças, fazemos encaminhamentos e combinações com as famílias).

Em 2008, será construído um portfólio para cada aluno, o qual conterá atividades trabalhadas ao longo do ano letivo com o objetivo de avaliá-lo nas diversas áreas de conhecimento e em relação a diferentes habilidades desenvolvidas. A partir da avaliação se definirá a necessidade ou não de o aluno cumprir atividades extras.

7) FORMA DE ACOMPANHAMENTO DO ATENDIMENTO ÀS RECOMENDAÇÕES (relativo ao item anterior - recuperação preventiva).

O acompanhamento à evolução do processo de aprendizagem de cada aluno no que diz respeito às competências cognitivas, pessoais, produtivas e relacionais se dá por meio da observação do professor em aula ou em momentos de estudos de recuperação, oferecidos conforme as demandas.

8) RECURSOS E INFRA-ESTRUTURA NECESSÁRIA (justificar)

- Sala de teatro: 1) limpa, 2) com isolamento acústico, 3) bem ventilada, e 4) com boas condições de climatização.

Justificativa: 1) durante o trabalho os alunos têm muito contato com o solo; 2) a extrema concentração de grupo exigida pelas atividades é prejudicada pelos sons vindos do entorno; 3) o caráter prático das atividades torna imprescindível uma boa oxigenação, e o sistema de cortinas da sala de teatro propicia a proliferação de ácaros quando não há ventilação abundante; 4) a capacidade de concentração, as condições físicas e a disponibilidade para o trabalho corporal são fortemente alteradas em função do frio ou calor intensos.

- Aparelho de som.

Justificativa: estímulo sonoro para exercícios e sonoplastia de cenas.

- Colchonetes.

Justificativa: proteção corporal para atividades de ações corporais junto ao solo.

- Cadeiras.

Justificativa: acomodação da platéia.

- Figurinos e acessórios cênicos.

Justificativa: caracterização de personagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marcelo. Teatro para que, se não cai no vestibular?, in *Revista Lições*. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2007.

BACKES, Lisinei Fatima Rodrigues. Ensino de artes cênicas : reflexões sobre a produção teatral escolar. In: *Cadernos do Aplicação*. Porto Alegre Vol. 18, n. 1/2 (jan./dez. 2005), p. 37-43

BANDET, Jeanne. A criança e os brinquedos. Lisboa: Ed. Estampa, 1973.

BARBA, Eugenio. *A arte secreta do ator : dicionario de antropologia teatral*. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *A canoa de papel : tratado de antropologia teatral*. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 6. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. [7.ed.] rev. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FUCHS, Ana Carolina Muller. *Improvisação Teatral e Descentração*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GASSNER, John. *Mestres do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1974, 1980.

_____. *Rumos do teatro moderno*. Rio de Janeiro: Lidador, 1965.

GIOCA, Maria Inez.

[www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/O JOGO E A APRENDIZAGEM.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/O%20JOGO%20E%20A%20APRENDIZAGEM.pdf).

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens : o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

- ICLE, Gilberto. *Teatro e Construção de Conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.
- _____. *O Ator como Xamã*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- KAMII, Constance. *Jogos em grupo na educação infantil : implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Documento base do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- NOGUEIRA, Adriano. *Reencontrar o corpo: Ciência, Arte, Educação e Sociedade*. Taubaté: Cabral – GEIC, 1996.
- RODRIGUES, Lisinei Fatima Dieguez. *Estudo do Teatro na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Monografia da Especialização – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- ROUBINE, Jean Jacques. *A Arte do Ator*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- _____. *A linguagem da encenação teatral (1880-1980)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. *Brincadeira e conhecimento : do faz-de-conta à representação teatral*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- _____. *A preparação do ator*. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- _____. *A Preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- STOKOE, Patricia. *La expresión corporal y el adolescente*. Buenos Aires: Barry, 1974.
- _____. *La expresión corporal*. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- VASCONCELLOS, Luiz Paulo. *Dicionário de Teatro*. Porto Alegre: L&PM, 1988.

ANEXO VII – Plano de Ensino do Teatro no Projeto Amora usado em 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Colégio de Aplicação - Departamento de Expressão e Movimento - Área de Teatro
Planos de Ensino 2011

Séries	Ênfase	Competências	Habilidades	Conteúdos
5 Séries	Corpo e expressividade	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisar, compor pequenas cenas, com base nas descobertas corporais; - Desenvolvimento da expressividade; - Consciência corporal; - Jogar (jogo dramático e jogo teatral), - Construir o imaginário através das descobertas corporais; - Compreender o próprio processo de criação, do outro e do grupo; - Compreender o conceito de teatro 	<ul style="list-style-type: none"> - Articular símbolos (individuais) e signos (coletivos), através dos elementos teatrais; - Construir e desenvolver um corpo vivo, expressivo, presente, capaz de se envolver por inteiro nas ações; - Cooperação: desenvolver a capacidade de propor, aceitar e transformar o próprio trabalho em função de objetivos comuns. - Compreender, articular, relacionar, justificar significantes e significados através dos elementos teatrais para a construção dessa linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão corporal; - Jogos sensorio-motores, simbólicos e regrados; - Articulação entre as diversas áreas artísticas (exploração e construção de material cênico) - Improvisação, ações, gestos e movimentos - Situação dramática. - Compreender o conceito de teatro.

6ª Série	Corpo e espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisar, compor pequenas cenas com base na relação espacial; - Construir e desenvolver a noção de espaço cênico-consciência corporal e espacial em relação ao fazer teatral; - Construir e desenvolver a noção de espaço individual e coletivo em cena - Jogar (jogo dramático e jogo teatral) - Construir o imaginário através da relação corpo do corpo e do espaço. - Espaço imediato, amplo e geral; - Reconhecer a evolução do teatro e suas principais transformações em relação ao espaço cênico 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o espaço que o cerca e a relação do corpo com este; - Articular símbolos (individuais) e signos (coletivos), através dos elementos teatrais; - Construir e desenvolver um corpo vivo, expressivo, presente, capaz de se envolver por inteiro nas ações; - Cooperação: desenvolver a capacidade de propor, aceitar e transformar o próprio trabalho em função de objetivos comuns; - Compreender, articular, relacionar, justificar significantes e significados através dos elementos teatrais para a construção dessa linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço imediato, amplo e geral; - Espaço imaginário e real; - Construção do "onde"; - Expressão corporal; - Jogos sensório-motores, simbólicos e regrados; - Articulação entre as diversas áreas do conhecimento; - Improvisações com ênfase no corpo e espaço. - Performance. - Estudo sobre a história e evolução do teatro (do ritual às formas cênicas atuais)
----------	----------------	--	--	--