

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Lilian Zanvettor Ferreira

AQUI TEM LUGAR PARA O TEATRO?

Considerações acerca do ensino de arte em uma escola técnica estadual paulista

CAMPINAS

2013

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Lilian Zanvettor Ferreira

Aqui tem lugar para o teatro?

Considerações acerca do ensino de arte em uma escola técnica estadual paulista

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Débora Mazza.

Campinas

2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

F413a

Ferreira, Lilian Zanvettor, 1975-

Aqui tem lugar para o teatro? Considerações acerca do ensino de arte em uma escola técnica estadual paulista / Lilian Zanvettor Ferreira. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Débora Mazza.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Centro Paula Souza. 2. Arte. 3. Arte e educação. 4. Ensino técnico. I. Mazza, Débora, 1963- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-111-BFE

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender como a escola pode contribuir para que os estudantes vivenciem a Arte como um campo de conhecimentos e práticas humanas socialmente constituídas. A Arte é conteúdo obrigatório para todo o Ensino Fundamental e Médio nas escolas brasileiras desde 1971, época em que foi instituída a Lei Federal 5692, de Diretrizes e Bases da Educação. Sabemos, porém, que o ensino de arte ainda apresenta dificuldades e está longe de ser compreendido e aceito como parte intrínseca e necessária da vida escolar. Na contramão dessa realidade, queremos defender que a arte é imprescindível no ambiente escolar, que é parte da cultura humana, feita para todos e que, principalmente, pode ser feita por todos. Nesse contexto, acreditamos que o ensino formal tem uma potencialidade inigualável para a ampliação do acesso, compreensão e inserção dos cidadãos no universo da Arte. Para tanto realizamos uma revisão bibliográfica tendo em vista compreender a importância do ensino de Arte no contexto escolar e, a partir deste recorte, tomamos os festivais de teatro realizados anualmente na Escola Técnica de Monte Mor, tendo em vista compreender como esses festivais de teatro tem auxiliado os estudantes do ensino médio a se tornarem mais abertos para a arte, mais precisamente o teatro. Percebemos ao longo dos últimos três anos que nos envolvemos com a observação e o trabalho junto às atividades de teatro nesta escola, que o campo de diálogo no ensino de Arte, e a compreensão do que é fazer e apresentar arte, foi potencializado pelos efeitos de adaptar, montar e apresentar espetáculos. A pesquisa sugere que por meio das apresentações teatrais os estudantes de ensino médio se mostraram mais receptivos ao universo da arte como um todo e produziram desdobramentos que reverberaram em outras disciplinas e práticas escolares.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPS	Centro Paula Souza
FAPESP	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo
FE	Faculdade de Educação
PTC	Projeto Técnico Científico
SDECT	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia.
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.08
CAPÍTULO I - Arte e sociedade.....	p.11
1.1.Arte e ensino.....	p.14
1.2.Conhecimento historicamente construído.....	p.15
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DA ARTE E A ARTE NA ESCOLA	p.18
2.1- Democracia cultural.....	p.20
CAPÍTULO 3- O CENTRO PAULA SOUZA.....	P.22
CAPÍTULO 4 – DAS ARTES VISUAIS AO TEATRO E DO ENSINO FUNDAMENTAL AO MÉDIO-MEU PERCURSO.....	p.30
4.1. Ação Pedagógica.....	p.32
4.2-Teatro espaço lúdico.....	p.32
4.3. Prática de ensino.....	p.35
4.5. Observações pessoais atuais.....	p.36
CAPÍTULO 5- TEATRO NA ETEC DE MONTE MOR.....	p.38
5.1 Processo.....	p.40
5.2 Interdisciplinaridade.....	p.47
5.3. Leitura, literatura e teatro.....	p.54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.58

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores que ao longo da minha história, com carinho, dedicação e olhar apurado, puderam me inspirar a descobrir o mundo e a possibilidade de nele me colocar através da arte e da literatura. Agradeço profundamente à minha orientadora, professora Débora Mazza pelo seu olhar atento e incentivo constante.

"O senhor sabe?: não acerto no contar, porque estou remexendo o vivido longe alto, com pouco carço, querendo esquentar, demear, de feito, meu coração, naquelas lembranças. Ou quero enfiar a ideia, achar o rumozinho forte das coisas, caminho do que houve e do que não houve. Às vezes não é fácil. Fé que não é."

(Guimarães Rosa)

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta monografia foi o Festival de Teatro que ocorre anualmente no ensino médio da Escola Técnica de Monte Mor, local onde atuo, há três anos, como docente de Arte. Os Festivais são uma construção coletiva que se dá entre estudantes, professores e funcionários.

Em 2009 ingressei como aluna na Faculdade de Pedagogia, na Universidade Estadual de Campinas. Tornar-me novamente uma estudante foi fundamental para que passasse a olhar para meu próprio trabalho não só como um trabalho, mas um processo de pesquisa. Foi através das leituras feitas nessa instituição, a FE da Unicamp, que pude sistematizar e compreender a pesquisa que se dava ao longo do processo de docência e aprender a registrar, questionar e experimentar mais livremente enquanto atuava.

Percebi, ao estudar os diversos autores que discutem a escola, o peso da mesma enquanto aparelho de reprodução ideológica, esse um fato que me ajudou a desconstruir os hábitos de escola e a me tornar mais liberta ao propor atividades de pesquisa em arte. Assim, mesmo com formação em Artes Visuais, e já gostando das atividades teatrais na escola, ao perceber o profundo interesse que o teatro despertava, passei a pesquisar mais a fundo e a participar da exploração do tema e das atividades de teatro juntamente com os estudantes e docentes dessa escola.

Pude notar, ao longo de três anos de observação, que as atividades em torno do teatro funcionaram como um modificador do ambiente escolar, transformando-se em aliado no processo educativo. Ao se inserir nas concepções individuais e coletivas e ampliar a experiência e conhecimento de e em arte, ampliou também, a afetividade dos estudantes em relação à escola e à vida escolar. Além disso, realizei uma revisão bibliográfica sobre o tema,

procurando compreender e demonstrar que se torna mister a continuidade das atividades de arte e de teatro no ambiente de educação formal.

A pesquisa reforçou ainda a necessidade de trabalho no campo da arte-educação como meio de ampliar a compreensão do que é arte, apontando que é possível que o teatro no ensino formal venha a contribuir para que crianças e jovens mantenham-se conscientes da relevância da arte, tanto como campo de conhecimento humano, quanto campo de fazer criativo, mesmo quando já distantes da ludicidade infantil, cheguem ao final de sua vida escolar.

A experiência da arte pode abranger o desenvolvimento de diversos aspectos do desenvolvimento pessoal, entretanto, me aterei aos desdobramentos da aprendizagem em arte e para a arte, que é tarefa do arte-educador.

Se outros benefícios colaterais resultam das atividades de arte, tanto melhor. Se, no entanto, eles não ocorrem, o papel educacional da arte não terá sido traído- contanto que o crescimento das capacidades estético-visuais tenha se efetuado. (LANIER in BARBOSA, 2005)

Pude observar também a possibilidade que a Arte-Educação teve de desenvolver na escola sensibilizações, experiências do belo, processos de humanização, ócio, lúdico e a aprendizagem significativa nos diversos componentes que permeiam o currículo e o ambiente escolar.

Ao colocar o foco desta pesquisa no trabalho educativo em Arte é inevitável que entendamos as atividades de teatro como um campo prático de articulação teórica, que quando desenvolvido no espaço escolar, configura e é configurado pela proposta e pelo entorno. Sabemos que a pesquisa qualitativa não permite uma generalização, mas cremos que é possível que aponte caminhos, trazidos pela experiência compartilhada.

Os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada através de casos escolhidos, estudados com maior profundidade, não permitem uma generalização estatística para o conjunto da população, mas encaminham explicações para o fenômeno estudado e dão bases para que estudos mais amplos possam ser realizados. (LANG, CAMPOS, DEMARTINI, 2010, p. 41)

Este trabalho se organiza em 5 capítulos, neles seguimos o seguinte caminho de escrita:

No primeiro capítulo tratamos do que é a arte especificamente ou do que podemos chamar de arte. O segundo capítulo traz referências sobre a arte na escola e questões legais sobre o ensino de arte, no terceiro situamos o leitor frente ao Centro Paula Souza- local onde ocorreram os festivais de teatro. Finalmente, no quarto capítulo explico a linha de trabalho e metodologia adotada durante os anos como docente e na minha experiência com teatro. No quinto capítulo, o festival de teatro é abordado em suas especificidades a fim de demonstrar as possibilidades que o mesmo engendrou no ambiente escolar. Nas considerações finais acabamos por não responder a uma pergunta específica, mas propomos deixar o leitor aberto às possibilidades e reflexões que essa pesquisa possa ter suscitado em seu ser, quanto ao ensino de arte e as atividades de teatro dentro do ambiente da educação formal. Todas as fotos aqui reproduzidas receberam autorização de uso e estão publicadas no site da escola estudada.



Figura 1- Estudantes antes do início do espetáculo exibem máscara inspirada na pesquisa sobre o teatro grego. *Ilíada*. 2011

CAPITULO I

ARTE NA SOCIEDADE

Falar com argúcia sobre arte não é difícil, porque as palavras que os críticos usam têm sido empregadas em tantos contextos diferentes que perderam toda a precisão. Mas olhar um quadro com olhos de novidade e aventurar-se numa viagem de descoberta é uma tarefa muito mais difícil, embora também mais compensadora. É incalculável o que se pode trazer de volta de semelhante jornada. (GOMBRICH, 1993, p. 18).

Segundo Gombrichi, é tão difícil precisar quando se deu o aparecimento da arte na sociedade humana, quanto é difícil precisar o aparecimento da linguagem (GOMBRICH, 1993, p.19). Segundo o autor há uma confusão diante do termo arte. Há muitas e constantes valorações sociais em torno do termo e, para ele, “nada existe realmente que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas.” e “na verdade, arte com A maiúsculo passou a ser algo como um bicho-papão, como um fetiche.” (GOMBRICH, 1993, p.3).

Se considerarmos a arte como a conhecemos na contemporaneidade, algo compreendido como uma linha de estudo e pesquisa, que engendra uma profissão, um mercado e todo um mundo de teorias de arte pela arte, talvez corramos o risco de cortar todo um universo de arte feito de forma utilitária pelos povos primitivos, e ao longo da história humana. Afinal esses povos não intencionavam “fazer arte” ao pintar. Segundo o autor

a explicação mais provável para essas pinturas rupestres ainda é a que se trata das mais antigas relíquias da crença universal no poder produzido pelas imagens; dito em outras palavras, parece que esses caçadores primitivos imaginavam que, se fizessem uma imagem da sua presa- e até se a espicaçassem com lanças e machados de pedra- os animais verdadeiros também sucumbiriam ao seu poder. (GOMBRICH, 1993, p.22)

Observar uma pintura rupestre pode ser uma experiência curiosa. Lembro-me que quando conheci as pequenas pinturas rupestres do Parque Estadual de Sete Cidades no

Piauí, a impressão de que a humanidade, muito antes de poder construir casas, roupas, sapatos e fábricas, já se dedicava à pintura, ficou muito forte e inquietou-me bastante enquanto estudante de arte. A pergunta era: o que é tão forte na arte, que a faz presente em nossa sociedade desde os primórdios de sua existência na terra? No filme “A Guerra do Fogo” (1981) Jean-Jacques Annaud procura fazer uma reconstrução da vida de povos primitivos da era paleolítica (Idade da Pedra Lascada). No filme, é curiosa a observação de que, embora em uma das tribos retratadas, os homens ainda fossem nômades caçadores, com uma organização social bastante rudimentar (relações de parentesco simples) já se dedicavam a dança (ritual em torno ao fogo) e à música (flauta feita de ossos de animais). O filme retrata a possível época em que adquirimos linguagem. Para Ferdinand de Saussure, “não é a linguagem que é natural ao homem, mas a faculdade de construir uma língua vale dizer: um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (SAUSSURE, 2006, p.18).

Um sistema de signos, com muitas mudanças ao longo da história, me parece um bom modo de tentar explicar a arte. Com o passar dos tempos os motivos de se fazer arte e os temas com as quais a fizemos mudaram muito mas é inegável que continuamos a fazê-la, e a atribuir-lhe importância. A arte perpassa toda a história humana. Segundo Read,

Tanto a arte como a sociedade, em qualquer sentido concreto dos termos, tem sua origem nas relações do homem com seu ambiente natural. As mais antigas obras de arte que chegaram até nós são as pinturas paleolíticas das cavernas, bastante numerosas, e umas poucas estatuetas de osso ou marfim, do mesmo período. Não sabemos com exatidão as origens ou propósitos dessas obras de arte, mas ninguém supõe que fossem obras de arte pela arte [...] Em toda a longa perspectiva da história é impossível conceber uma sociedade sem arte, ou uma arte sem significação social, até chegarmos a época moderna. (READ, 1983, p20).

Embora os antigos e habilidosos artistas do paleolítico não se intitulassem como tal e não pensassem propriamente em fazer arte ao fazê-la, quem se atreveria ao olhar um bisão encontrado na caverna de Altamira (Espanha) a dizer que não se trata de arte?



Figura 2-Bisão de Altamira

Paulo Cheida Sans em seu livro “Fundamentos para o ensino de Artes Plásticas” retoma Cassier para auxiliá-lo a definir o que é Arte. Para este autor, a arte é “fenômeno do mesmo estágio espiritual que a linguagem, o mito, a religião e a ciência, sendo essas manifestações humanas formas simbólicas diversificadas da mesma atividade criadora do pensamento, o qual apodera-se da realidade externa, dispondo-a de acordo com símbolos[...] (CASSIER apud SANS, 2005, p.82). Mariazinha Fusari defende que a arte deve ser compreendida em sua articulação entre o fazer, o representar e também o exprimir.

Ao longo da história da arte, essa unidade do construir-representar-exprimir mostra-se em várias ênfases, maneiras, tendências e períodos. Por exemplo, há uma ênfase no exprimir em momentos como o Romantismo e o Expressionismo que defendem a criação artística e a concepção da beleza subordinadas ao sentimento interior, em oposição à correspondência a modelos e regras de construção técnica-inventiva, como ocorria no Classicismo [...] Em outras palavras, o fazer técnico-inventivo, o representar com imaginação o mundo da natureza e da cultura, e o exprimir sínteses de sentimentos estão incorporados nas ações do produtor da obra artística, na própria obra de arte, no processo de apresentação dos mesmos à sociedade e nos atos dos espectadores. Assim, num contexto histórico-social que inclui o artista, a obra de arte, os difusores comunicacionais e o público, a Arte apresenta-se como produção, trabalho, construção. Nesse mesmo contexto a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo. (FUSARI, 1991, p. 22-23)

Entre todas as possíveis articulações sobre o que é arte, a que mais nos auxilia, enquanto educadores é aquela que se constitui em sua relação com a sociedade e o trabalho. Afinal, a escola deve ser compreendida como parte e reflexo da sociedade, já que reflete e reproduz as relações que aí se dão. Não vamos nos ater as questões de filosofia da arte, que embora importantes, demandariam um tempo que não nos cabe.

1.1.Arte e ensino

Questões muito prementes para entender a arte e seu contexto social são as trazidas por Bourdieu. Para o autor, o ensino de arte, através do sistema de inculcação, próprio da lógica escolar, pode ser colocado no campo da “violência simbólica”, já que escolhe e perpetua a cultura de elite, e acaba, portanto, por reproduzir as relações de poder do capital, também no campo da e para a arte.

Pelo fato de que toda ação pedagógica se define como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima, exclusivamente através do efeito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e ilegítima de abordar as obras legítimas. (BORDIEU, 2004, p. 120)

Ainda sobre o trabalho de Bourdieu, Peixoto (2003) retoma a discussão de Gombrich sobre o que é arte e o que é a arte considerada válida (que Gombrich nomeia de a arte dita, pelo mercado, como a arte de “a” maiúsculo) em determinado contexto social.

As obras, frutos da concepção de arte pela arte, tem por característica uma suposta pureza e exigem do público uma disposição especificamente estética para sua apreciação; são também abstratas, porque pedem enfoques específicos (não trabalham com totalidades) e herméticas ou esotéricas, pois exigem conhecimento sobre estruturas anteriores para a sua apreciação. Trata-se de um tipo de arte excludente, que exige domínio de códigos refinados para a sua apreciação, somente disponibilizados por e para grupos distintos. Em suma, é um tipo de arte que age tendo em vista a conservação cultural e, por extensão, a conservação social [...] (PEIXOTO, 2003, p.19)

Acredito que a arte na escola possa ser pensada como oportunidade de reverter a lógica da arte erudita, aquela que, como vimos, é feita para poucos e por poucos e funciona como um mantenedor do sistema de submissão de classes.

1.2. Conhecimento historicamente construído

Além do fato óbvio de que a escola pode ser o lugar onde todos acessam democraticamente os códigos de compreensão dessa arte, ela é também, como propõe FUSARI, o local onde pode-se entrar em contato com a esfera do trabalho-ação em arte, um local onde podemos fazê-la, ser produtores, muito além de consumidores ou expectadores. A proposta triangular que articula os três eixos da arte na escola (fazer- conhecer- apreciar) vai muito além do somente apreciar ou se apropriar de um conteúdo arbitrariamente escolhido e pode tornar o estudante potencialmente um produtor da arte.

Claro está que é preciso que o professor de arte tenha plena consciência do arbitrário cultural e se esforce por transpassar o local da arte erudita, incluindo na escola toda a discussão sobre os códigos de valoração da arte, a fim de levar os estudantes à compreensão da arte em seu contexto social.

Encontramos em Gramsci um outro olhar agregador no que diz respeito ao papel social da escola e ao trabalho que ora se apresenta. CASTRO e RIOS (2007) em seu artigo “Escola e Educação em Gramsci” pontuam sobre o autor

[Gramsci] compreende que em termos metodológicos e de formação, que todos precisam ter acesso à cultura dominante, a cultura socialmente construída, apropriada de maneira privada, que dê as devidas condições de todos serem dirigentes, ou melhor, de todos estarem em condições de assumirem funções de dirigentes. (CASTRO e RIOS, p. 223, 2007).

Se a escola mostra, através da experiência, que todos podem criar, ela acaba por propiciar, possibilidades de ampliação da democracia cultural.



Figura 3. Últimos ajustes de figurino. Foto: Raquel Prando, estudante do Ensino médio, para Acervo da Instituição.

Penso que o peso que a educação tem enquanto reprodutora dos sistemas de classes, reforça ainda mais a seriedade com que deve ser visto o trabalho de arte na educação formal. Creio que há a possibilidade de, ao se olhar para as escolhas arbitrárias de currículo e romper conscientemente com essas escolhas, ampliar a discussão do que deve ser legitimado/transmitido pela escola contribuindo para a popularização do fazer, conhecer e fruir arte.

Em aula de Arte (mais especificamente em aulas de Música, Artes Plásticas, Desenho, Teatro, Dança), espera-se que os estudantes vivenciem intensamente o processo artístico, acionando e evoluindo em seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade. FUSARI, 2001, p. 70

Nesse caso, onde o ensino de arte é tratado de forma triangular, e se prioriza não só a transmissão de conteúdos, mas também o fazer e o apreciar a arte, a arte não se torna objeto apenas inculcado como um conhecimento externo, ela é fazer e no fazer propicia ao aluno a encontrar seu próprio processo artístico e pessoal.



Figura 4 Ao fundo estudantes observam apresentação do espetáculo que produziram. 2013. Acervo da Instituição.

CAPITULO II

O ENSINO DA ARTE E A ARTE NA ESCOLA

O direito legal de a Arte estar na escola

Por que a história da arte-educação é importante para o professor de arte? A história da arte-educação é importante para o professor de arte por que somos um grupo minoritário. Nos Estados Unidos e talvez no Brasil somos discriminados pelo nosso sistema educacional (...) Por estas razões, como qualquer grupo minoritário, habitualmente maltratado, desenvolvemos uma fraca imagem de nós mesmos. Assim, arte-educadores precisam conhecer suas raízes, suas tradições, a herança de sua profissão e seus heróis. Precisam conhecer seu passado da mesma forma como qualquer grupo minoritário, para se sentirem orgulhosos de ser o que são: professores de arte e arte-educadores. Temos uma profissão que remonta ao tempo das pinturas das cavernas e deveríamos nos orgulhar disso (BARBOSA, 2003, p.59).

O ensino de Arte é componente obrigatório na Educação Básica brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1971, a LDBEN 5692/71, e manteve-se obrigatório quando da reformulação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei promulgada em 20 de dezembro de 1996, a LDBEN nº 9.394/96. Mais adiante uma nova redação dá importância ao caráter regional do ensino de arte e valorização cultural local, a Lei 12.287, de 13 de julho de 2010, sancionada pelo então presidente da República Luis Inácio Lula da Silva.

A importância da arte na educação brasileira, porém, é uma discussão bastante anterior. Desde o governo de Dom João VI, em 1816, já havia a intenção de incentivar a cultura na colônia em virtude da necessidade da corte vir morar no Brasil, motivo que levou Dom João VI a fundar a Academia Imperial de Belas Artes. Era, no entanto, uma escola fundada e voltada apenas para a educação da corte. Podemos sugerir ainda que a ideia de que a arte educa, no Brasil, é anterior a Dom João VI: considerando que José de Anchieta utilizou o teatro na educação e catequese dos indígenas.

Até a época da república, a arte era privilégio da elite. Rui Barbosa, através de um ideário positivista (BARBOSA, 2006), talvez tenha sido um dos precursores da tentativa de popularização da arte ao reivindicar a inclusão da Arte nas escolas elementares.

Na década de 30, Mario de Andrade sai novamente em defesa da Arte na educação. Ana Mae Barbosa ressalta que o ensino da arte, desde a época do Império, veio imbuído de preconceitos, que o caracterizavam como algo menor em relação aos outros ensinamentos e, por isso, talvez ainda hoje, encontramos dificuldades em sua constituição no contexto escolar. (BARBOSA, 2006, p. 112)

O grau de valoração das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante que, refletindo a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos. (BARBOSA, 2006, p.21)

A questão da Arte na escola parece estar resolvida hoje no que toca a legislação. É assegurado ao estudante o direito a esse ensino, e ao professor de Arte é assegurado o direito de trabalho. A educação básica obrigatória atinge hoje, 51,5 milhões de brasileiros, o ensino fundamental atinge 31.005.341 alunos (Fonte: Portal Brasil, 2013). Isso equivaleria a dizer que 51,5 milhões de brasileiros têm acesso às possibilidades expressivas e reflexivas propiciadas pelo ensino e, portanto, ao ensino de arte.

Segundo o Censo Escolar de 2010, 31.005.341 de alunos estão matriculados no Ensino Fundamental Regular. A maioria (54,6%) na rede municipal com 16.921.822 matrículas. As redes estaduais correspondem a 32,6% dos matriculados, as privadas atendem a 12,7% e as federais a 0,1%. O ensino fundamental é obrigatório para crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos. Essa etapa da educação básica deve desenvolver a capacidade de aprendizado do aluno, por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo. “Após a conclusão do ciclo, o aluno deve ser também capaz de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores básicos da sociedade e da família.” (Portal Brasil, 2013)

A escola obrigatória, aliada ao ensino de arte obrigatório, dentro dos ensinamentos fundamental e médio, faz com que as possibilidades de acesso às matérias escolares, entre elas a arte, sejam mais eficazes no que toca a quantidade de crianças e jovens atingidos.

2.1 Democracia cultural



Figura 5. Democracia Cultural. Acervo da Instituição. 2013

Acredito que um bom ensino de Arte pode propiciar a democracia cultural e o acesso das crianças e jovens às diferentes formas de expressão possibilitadas por esse ensino. Além disso, penso que o ensino de Arte possibilita a criação de um público atento e perspicaz quanto às diversas manifestações culturais, tradicionais ou populares, ajudando a promovê-las, preservá-las e incentivá-las, gerando um sentimento de fomento e recuperação do ambiente cultural. Há de se pensar, portanto, que além dos diversos ganhos na esfera individual, o ensino de arte é forte aliado em promover o campo de conhecimento em arte tanto na esfera do público quanto do social.

O debate sobre a democracia cultural é um norte para os gestores públicos da área cultural desde muito antes da Constituição Federal (CF) de 1988. A discussão a respeito do conceito de democracia cultural mobiliza interpretações e ideias distintas, mas relacionadas. Em primeiro lugar, indica a ideia de democratização cultural quando as artes tradicionais são consideradas importantes e, adicionalmente, aponta que seria necessário promovê-las, incentivando-as e formando públicos. IPEA ,2009, p.229.

Além do ensino de arte ser um caminho de acesso a bens culturais e de ampliação dos processos de democratização no país, ele também estimula a leitura, a escrita, a interpretação, a declamação, a representação e o prazer de estar e agir coletivamente na escola.

Segundo Coudry e Freire (2005) há uma estigmatização da escola como o lugar do mesmo, aquele lugar do instrucional e repetitivo. Descolada da realidade do aluno a escola cai em descrédito e é alvo de profundo desinteresse.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam constantemente a importância da diversidade na escola. É preciso que os professores, e não só os de Arte, tenham alguma coragem para reivindicar o espaço do novo e do diferente. E é preciso saber que, desse modo, ensinamos muito mais- para além do chamado conteúdo, ao valorizarmos o ensino da arte, ensinamos a valorizar a leitura, a cultura e a própria arte, ao valorizar as relações sociais e as conquistas políticas que se dão através dessas relações.

Acredito que a escola tem um grande caminho a percorrer no que tange a valorização da cultura e suas diversas formas de expressão. Acredito, porém, que não podemos nos paralisar diante das dificuldades apresentadas: é possível percorrer, se estivermos dispostos a agir individual e coletivamente, o caminho que transformará a escola em um ambiente significativo de aprendizagem.

“É preciso manter o desejo e a esperança de que, pela educação, a vida e a escola podem melhorar. É preciso recuperar o valor social humano na e da escola: um prestígio que começou a se perder nos primeiros anos de ditadura militar no Brasil.”
(COUDRY e FREIRE , 2005, p. 7).

A escola em que atuo - e as escolas técnicas em geral - têm um ambiente de trabalho com muitas especificidades. Um dado de realidade é que há um processo seletivo que regula a entrada dos alunos e que, talvez por isso, não convivamos com a violência e o desprestígio que rondam muitas escolas públicas e privadas. Entendo que isso nos possibilita um trabalho mais direcionado às questões pedagógicas.

CAPITULO III

O ENSINO TÉCNICO o CENTRO PAULA SOUZA e a ESCOLA TÉCNICA DE MONTE MOR

A escola observada para a presente monografia faz parte do Centro Paula Souza, uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT).

O Centro Paula Souza foi fundado em 1969 com a intenção de aliar a educação à formação profissional exigida pelas indústrias em expansão no Estado e foi inicialmente administrado conjuntamente a Institutos Isolados de Ensino Superior existentes no Estado de São Paulo, depois incorporados pela Universidade do Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP.

A SDECT, segundo o site da instituição, é a secretaria responsável por fomentar o desenvolvimento tecnológico, industrial e econômico- ela é responsável, por exemplo, por diversas fundações e autarquias de relevância para o Estado, entre elas, a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), o Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN), e as Universidades Estadual Paulista (USP), Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP) e Universidade de Campinas (Unicamp).

Segundo Ramos, "na primeira metade do século vinte o ensino médio foi fortemente marcado pela organização dual da educação com um tipo de ensino voltado para as elites e outro para as classes populares." (RAMOS, 2013, p.105). Ainda segundo a autora, a não equivalência entre os cursos técnicos e secundários, e o caráter enciclopédico, muito

conteudista do último foi "a expressão mais concreta de uma distinção social mediada pela educação"(RAMOS, Idem)

Como vemos em Cunha (2010), desde a década de 40, havia no país uma tentativa de fusão entre a educação propedêutica e a profissionalizante. A partir da década de 90, no entanto, as reformas pretenderam uma desvinculação entre Ensino Técnico e Ensino Médio a fim de que os cursos técnicos fossem frequentados prioritariamente por aqueles que buscavam ingressar no mercado de trabalho.

Dentre as mudanças ocorridas na educação brasileira nos anos 90, verificamos que a inflexão da tendência que se definia desde os anos 40 - a progressiva fusão entre a educação geral-propedêutica e a educação técnico-profissional - cedeu lugar a uma tentativa de cisão entre elas. Numa situação conflitiva, tal tentativa foi atenuada pela exigência de que o curso técnico somente poderá outorgar certificados para os alunos que tenham também concluído o ensino médio, ainda que os módulos dos cursos técnicos possam ser frequentados separadamente. Embora os técnicos possam candidatar-se a qualquer curso de nível superior, a ênfase ministerial no oferecimento de cursos sequenciais permite prever que eles serão frequentados, majoritariamente, pelos estudantes que não conseguirem acesso aos cursos superiores. (CUNHA, 2010).

Na década de 90, o ensino profissionalizante foi palco de diversas mudanças, o fracasso do projeto desenvolvimentista, que aliava projetos pessoais a projeto de nação (RAMOS, p.105, 2013) e a crise do emprego, fizeram com que se modificasse a tônica das políticas públicas. Agora, mais que preparar para o mercado de trabalho, o intuito era preparar "para a vida", o estudante precisaria sair da escola com um conjunto de competências que o fizessem capaz de fazer frente às mudanças sociais da época contemporânea. Nesse contexto foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9.394). Em 1997 o então presidente Fernando Henrique Cardoso lança o decreto 2.208/97 que desvincula o ensino técnico profissionalizante do ensino médio :

Art. 1º . A educação profissional tem por objetivos:

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º . A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º . A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.
(BRASIL, 1997)

Quando pensamos em políticas públicas para a educação, o decreto 2.208/97 pode ser compreendido como uma retomada das divisões de classe sociais por intermédio da educação, pois separa intencionalmente o ensino profissionalizante do ensino médio - voltaríamos à velha fórmula: à elite o ensino humanista e à classe trabalhadora o ensino técnico profissionalizante. Na contramão dessa ideia, diversos autores vêm defendendo o ensino médio integrado, sob uma perspectiva Gramsciana.

Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Em 2002, o presidente Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, foi eleito como representante de esquerda, pensava-se, por isso, que ocorreria um avanço no campo da educação, mais especificamente na educação da classe trabalhadora, coisa que não se concretizou, "as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram" (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). O então governo manteve a implementação das leis do

governo anterior sem revogá-las como era desejo dos pesquisadores e dos movimentos sociais de esquerda.

O fato de a regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB (Lei n. 9.394/96), especialmente com o Decreto n. 2.208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio (Brasil, CNE, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b), ter sido contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da educação profissional se instituisse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005)

Para buscar um ensino integrado que expresse "uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida - o trabalho, a ciência, a cultura- no processo formativo" (RAMOS, 2013, p.107), seria preciso uma profunda revisão das políticas públicas de educação. O que ocorreu, no entanto, foi a promulgação de um decreto- o Decreto Nº 5.154 de 23 de Julho de 2004, que regulamentou a educação técnica profissionalizante, sem modificar em essência, a cisão com a escola de ensino médio.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a promulgação do novo decreto só reforçou as concepções de ensino expressas na LDB, afinal, "se é uma nova e atual concepção político-pedagógica que se exige, não se poderiam manter as mesmas diretrizes definidas para o ensino médio e para a educação profissional técnica vigentes".

A concepção de ensino com formação politécnica defendida pelos pesquisadores vai muito além de um ensino técnico integrado ao médio. No documento de avaliação do Plano Nacional de Educação, Marise Ramos reforça o sentido politécnico das mudanças requeridas.

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida(...) no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a formação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte de formação , nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão

das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento de forças produtivas. (RAMOS, 2013, p. 107)

A escola observada possui uma turma de Ensino Técnico Integrado ao Médio ou ETIM, como costumamos chamar. É um curso que pouco avança no intuito de formação global e omnilateral dos estudantes. Compõe-se de uma grade curricular de ensino médio e técnico agregadas, onde aumenta-se o tempo em que os estudantes passam na escola, mas onde não ocorrem modificações estruturais. O ETIM, por sua carga pesada de horas, disciplinas e exigências de trabalhos técnicos, apresenta maiores dificuldades no desenvolvimento de projetos que saiam do habitual e do disciplinar, como é o caso do Festival de Teatro. Esse tipo de aplicação de integração é previsto no documento de RAMOS (2013), onde ela chama a atenção sobre a " ideologia que têm sustentado a política governamental de incentivo ao ensino médio integrado" (p. 110) reforça que o integrado, para as políticas atuais, "têm se tornado sinônimo de ensino médio profissionalizante voltado às necessidades do mercado de trabalho" e à preparação dos estudantes para o ingresso nesse mercado de trabalho, "constituindo-se numa alternativa àqueles que não seguirão ao ensino superior, na linha da histórica dualidade educacional"(p.111)

As escolas técnicas estaduais do Centro Paula Souza possuem sua administração descentralizada. É matéria de regimento escolar que a administração é composta por dois grupos distintos: A direção e o Núcleo de Gestão Administrativa. O Núcleo de Gestão Administrativa é responsável por diversas funções de apoio administrativo ao diretor.

A Gestão no Centro Paula Souza é constituída por processo eleitoral, previsto no Regimento Comum das ETECs, tem a duração de quatro anos, podendo ser prorrogada por mais quatro.

Artigo 19 - A designação ou a recondução do Diretor dar-se-á com base em relação que contenha os nomes dos três primeiros candidatos mais votados pelo Colégio Eleitoral, constituído especialmente para esse fim, em cada Unidade”.

§ 1º - O Colégio Eleitoral, de que trata o *caput* deste artigo, será constituído, no mínimo, 30 dias antes do término do mandato do Diretor e terá a seguinte composição:

1 - todos os professores em exercício na Unidade, contratados pelo CEETEPS;

2 - todos os servidores técnicos e administrativos do CEETEPS em exercício na Unidade Escolar;

3 - todos os alunos matriculados na Unidade Escolar.

§ 2º - Os votos válidos terão peso percentual final correspondente à 60, 20 e 20, respectivamente, para professores, servidores técnicos e administrativos e alunos.” (Regimento Comum das ETECs , 2006, P. 11)

Os dados do último vestibulinho (2º semestre de 2013), que podem ser acessados no site da instituição, indicam o perfil dos estudantes que ingressam para estudar nas escolas técnicas.

As informações fazem parte do Relatório Socioeconômico, que traça um perfil dos candidatos a uma vaga nas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs). O levantamento é realizado pela Fundação de Apoio à Tecnologia (FAT), responsável pelos processos seletivos do Centro Paula Souza. Os percentuais da pesquisa referem-se aos 50.745 aprovados que responderam ao questionário. As mulheres são 50,85% do total. As pessoas solteiras, 78,76%. Em relação à faixa etária, 30,41% dos entrevistados têm até 17 anos. O número de alunos com idade entre 18 e 23 anos atinge o percentual de 32,20%. A maior parte dos entrevistados (77,71%) estudou integralmente em escolas públicas. Por fim, a soma da renda das pessoas que moram na mesma casa que o aprovado é de até cinco salários mínimos (90,52%). (Disponível em www.centropaulasouza.gov.br. Acesso em: 26 de Set. 2013)

A tentativa de priorizar o ensino técnico para jovens de famílias mais pobres, porém, parece não ter rendido frutos para a finalidade a priori pretendida. Nas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza os estudantes possuem renda familiar de até 5 salários mínimos, o que os enquadraria na chamada classe C, que têm acesso a bens de consumo e culturais. A instituição faz uma pesquisa socioeconômica com aqueles que ingressam no vestibulinho.

Na ETEC de Monte Mor o quadro não é diferente. Os alunos são em grande maioria estudantes com renda familiar estável. Alguns oriundos de escolas privadas da região, outros de escola pública. O ingresso no vestibular para o ensino superior é a intenção de 96% dos alunos entrevistados (Foram questionados 80 alunos do primeiro ano, dos quais, apenas três

disseram não pretender o ingresso na universidade e ter a pretensão de trabalhar na formação técnica).

A escolha de cursar o ensino médio na ETEC se dá, segundo eles, por se tratar de “um ensino mais forte”, além de gratuito. A cidade é considerada pequena para abrigar uma ETEC (comparação feita pela direção em relação a outras cidades que abrigam escolas técnicas). Ainda assim, percebe-se que a ETEC atende apenas parcialmente aos estudantes que tentam o ingresso no Ensino Técnico: a relação candidato vaga na ETEC de Monte Mor é em torno de três alunos por vaga. Já quando analisamos o ensino técnico (período oposto, não integrado) percebemos que poucos destes estudantes fazem a opção pelos cursos profissionalizantes- a maioria dos estudantes mantém o foco no ensino médio, o que reforça a ideia de cisão entre os cursos técnicos e médios e sua relação com as classes sociais que os procuram.

A ETEC de Monte Mor tem três anos e meio de funcionamento e faz parte de um projeto de expansão de escolas técnicas promovido pelo então governador Sr. José Serra, durante a gestão de 2007 a 2010. É ainda deficitária em suas instalações, não tendo, por exemplo, prédio próprio (funciona em um prédio cedido pela prefeitura da cidade) e laboratórios especializados com equipamentos próprios (arte, química, biologia e física).

A escola possui 6 salas de aulas, 4 laboratórios de Informática bem equipados, uma sala para uso de material audiovisual, chamada sala de gestão, e os laboratórios de química, física e biologia, que ainda não estão equipados com materiais específicos dessas disciplinas. A escola não possui quadra para as atividades de Educação Física. Há um pequeno pátio, uma cantina e três banheiros, cozinha, áreas de secretaria e administrativa.

Em seu Plano Plurianual de Gestão, documento criado coletivamente com intenção de orientar os passos da gestão democrática e participativa, a ETEC de Monte Mor coloca como missão a “formação de cidadãos críticos e preparados para as mudanças sociais” (Plano

Plurianual de Gestão, 2009 , p. 02). Imagino que esse seja o desejo da instituição, como uma autarquia ligada à pesquisa, incentivar nos estudantes uma leitura crítica do que é a vida e do que é o mundo.

A escola tem um ambiente bastante informal, é possível encontrar grupos de estudantes sentados ao sol nos intervalos entre aulas e de almoço. Os cursos do ensino técnico funcionam nos períodos da tarde e noite, o ensino médio pela manhã. Nem todos os estudantes optam por fazer o ensino técnico. Aproximadamente 40% dos alunos fazem apenas o médio. Há um carinho da maioria dos estudantes pela escola e pelos projetos nela desenvolvidos.

Recentemente os cursos técnicos no Brasil ganharam um catálogo nacional em lei promulgada pelo então ministro da Educação Sr Fernando Haddad, no intuito de regulamentar a nomenclatura dos diversos cursos disponíveis. O presente documento reforça que o ensino técnico permanece como intenção na política pública para a educação brasileira.

“Entendemos que a presença do técnico de nível médio torna-se cada vez mais necessária e relevante no mundo do trabalho, sobretudo em função do crescente aumento das inovações tecnológicas e dos novos modos de organização da produção. Desse modo, o Catálogo objetiva, ainda, induzir a oferta de cursos técnicos de nível médio em áreas insuficientemente atendidas.” (BRASIL- MEC, 2008, p. 180.)

CAPITULO IV

DAS ARTES VISUAIS AO TEATRO E DO ENSINO FUNDAMENTAL AO MÉDIO. MEU PERCURSO.

As observações do presente trabalho partiram da minha prática como docente. Professora de arte no ensino público desde 2001 e mais recentemente no ensino técnico, posso dizer que o campo da Arte é um campo controverso dentro da escola.

Ana Mae Barbosa nos fala que educação e arte são campos paradoxais. Enquanto uma prevê a contenção, o conduzir e o moldar, a outra prevê a expansão, a liberdade, a criatividade e o novo. (BARBOSA, 1972, p.11)

Costumo brincar que os professores e coordenadores de escola precisam de aulas para entender a arte, pois as crianças e os jovens não só se dão muito bem com as propostas de todo tipo de arte, como atribuem a elas uma importância ímpar, só entendida pelo olhar de um mundo que ainda não foi rendido completamente à razão utilitária.

Minha relação pessoal com a realidade do teatro na escola me instigou a pesquisar mais a fundo o tema. Formada em artes visuais pela Universidade Estadual de Campinas adentrei a escola de Ensino Fundamental do SESI, interessada em propiciar o contato das crianças com o meu campo de estudo. Percebi, pela primeira vez, conscientemente, como o ambiente escolar era massacrante. Sentar por cinco horas seguidas e ser obrigado a prestar atenção ao discurso verbal de outro, não me parecia uma tarefa fácil nem para mim, uma adulta, já com o corpo acostumado aos bancos dos colégios, imaginei imediatamente o quanto deveria ser difícil e penosa essa tarefa para as crianças pequenas.

Apesar de berço dos estudos de Paulo Freire- foi no SESI que o educador iniciou-se como professor para Educação de Jovens e Adultos- EJA, posso dizer que a escola do SESI,

hoje, é um local onde se prioriza a disciplina e a produtividade. Senti, desde essa época, a enorme necessidade de não me adaptar a essa lógica escolar. Quanto mais tempo passava dentro desse universo, mais desumano me parecia o tempo extenso que era dedicado apenas às atividades intelectuais dentro da escola, especialmente aquelas voltadas às crianças pequenas.

Acabei por encontrar um caminho de resistência através das atividades de teatro. Em 2002 ingressei, através de concurso, para trabalhar como docente em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I da região de Campinas. O ambiente das escolas estaduais era, na época, mais livre do que hoje. Os professores eram um pouco menos cobrados por gráficos, tabelas de desempenho e sugestões de currículos escolhidos e impostos por programas estaduais de educação. Assim, pude escolher me aprofundar nos jogos lúdicos feitos em grupo e com o corpo. O mesmo corpo que é negado pela escola da educação bancária, recebe muito calorosamente todas as propostas de atividade que o utilizem em toda sua capacidade de expressão e sentido.

Desde que descobri as potencialidades dos jogos teatrais, me acostumei, como, docente, a iniciar o ano com as propostas de teatro, em parte por que todos adoram e assim se sentem bem-vindos à escola, em parte por que o corpo é sempre uma boa forma (bastante concreta) de iniciar a ampliação do repertório sobre o que é arte.

Minhas primeiras experiências com a prática de teatro na escola foram, portanto, com o Ensino Fundamental I- crianças de 06 a 09 anos, quando ainda era uma professora iniciante e escolhi o teatro para iniciar as atividades letivas, pois percebi que, além de transbordar as salas de aula, o teatro era uma espécie de resistência à educação bancária.

4.1 Ação pedagógica

Nessa época, trouxe à escola questões que eram minhas também, já que não tive formação em teatro. Me propus a descobrir, juntamente com as crianças: O que é teatro? Como é que se faz? Descobri novos exercícios de alongamento, concentração, consciência corporal e interação entre o grupo, muitos deles propostos nos estudos de Viola Spolin.

Segundo Koudela (2001) a intenção de Spolin ao construir a sistematização dos jogos teatrais era atingir professores que não tivessem necessariamente conhecimento em teatro. Para ela os jogos eram importantes auxiliares no processo educativo.

Viola Spolin é conhecida internacionalmente por sua contribuição metodológica tanto para o ensino do teatro nas escolas e universidades como para a prática da arte cênica, principalmente para o teatro improvisacional. A “avó do teatro improvisacional norte-americano”, cunhou o termo *theatre game*, traduzido entre nós como jogo teatral. Os jogos teatrais acentuam a corporeidade, a espontaneidade, a intuição e a incorporação da platéia, indicando como princípios da linguagem teatral podem ser transformados em formas lúdicas, criando um acesso criativo para a atuação no teatro com leigos e profissionais (KOUDELA, 2010, p.1)

4.2-Teatro, espaço lúdico.

Huizinga, em seu livro *Homo Ludens*, pontua que é natural e inerente ao homem a atividade lúdica, para ele “O homem é um ser lúdico por excelência. Ele não é apenas homo sapiens ou homo faber, mas homo ludens.” (HUIZINGA, 1971, p. 10). A escola, por outro lado, parece querer ignorar o lado lúdico do ser humano. Construída dentro de uma lógica racionalista e capitalista utilitária, muitas vezes se contrapõe ao jogo e a brincadeira entendendo-os como perda de tempo.

“Havia uma outra instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o uso econômico do tempo: a escola [...] Uma vez dentro dos portões da escola, a criança entrava no novo universo do tempo disciplinado.(THOMPSON, 1998, p. 293)

Em seu artigo “A escola como oficina lúdica” Elza Dias Pacheco ressalta que o papel do prazer, do lúdico e da experiência estética não fazem parte de uma escola que reproduz as relações nascidas com base no poder do capital.

Olhando a escola sob essa ótica- a do lúdico, da arte- teremos que considerar a criança como um fim em si mesma, que esbarra com os objetivos burgueses pelo qual a educação foi criada e existe, ou seja, toda a nossa prática educativa se baseia no pressuposto de que a criança apenas um meio para o vir a ser do adulto que ingressará no mercado de trabalho. (PACHECO, 1995, P.21)

Aqui no Brasil o nascimento da escola segue uma lógica semelhante, as primeiras experiências educativas e escolares nas terras recém-descobertas foram as das missões jesuíticas e tinham por finalidade trazer o modo de vida e de pensamento europeus para os indígenas que aqui habitavam. PAIVA nos lembra que “As atividades educativas em terras brasileiras se iniciaram com a chegada dos primeiros jesuítas (1549), encarregados pela coroa portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões de civilização ocidental cristã. (1987, p.56).

O teatro, nesse tempo, foi usado como instrumento pedagógico para melhor transmitir os valores cristãos.

O teatro chegou ao Brasil no séc. XVI trazido pelos Jesuítas [...] que o praticavam não como um instrumento lúdico ou forma de expressão artística, mas como instrumento de catequese. (GORAYEB, 1996, p.6).

Hoje, os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de arte tentam promover o conceito contemporâneo de que a arte é formada por múltiplas linguagens e, portanto, preveem o ensino do teatro nas escolas.

O recorte de conteúdos de ensino, além de estar em consonância com o projeto político-pedagógico da escola, dever preservar os temas que alicerçam a área: história da arte, arte e culturas, arte e organizações político-sociais. [...] Nos PCNEM, a disciplina engloba artes visuais, audiovisuais, dança, música e teatro. (PCNEM, 2000, p.196).

É possível e é desejável que a escola seja o local aonde se possa estimular e desenvolver múltiplas manifestações artísticas e culturais

Trabalhar o teatro na escola é trabalhar a humanização, a desmecanização. Além disso, trabalhar com teatro é também uma atividade de descoberta estética. A estética do corpo, da

fala, dos movimentos. Em seu livro “Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas” Augusto Boal ressalta a importância do teatro como um libertador:

[...] os jogos (teatrais) ajudam a desmecanização do corpo e da mente alienados às tarefas repetitivas do dia a dia, especialmente às do trabalho e às condições econômicas, ambientais e sociais de quem os pratica. (BOAL, 1991, p.16).

Os anos de trabalho com o ensino fundamental e , posteriormente participando dos festivais de teatro acabam por reforçar, para mim, questões que dizem respeito à relevância do ensino de arte e do teatro nas escolas de hoje.

Em um momento histórico em que a produtividade, as metas, notas e avaliações de desempenho têm crescente valoração no universo educacional, e em que as políticas públicas para a área da educação se veem perpassadas da necessidade de eficiência, o ensino de arte - a arte como algo ligado ao prazer e ao lúdico acaba por sofrer um questionamento de sua importância e necessidade.

Como diz BRECHT (2005), é preciso defender o teatro e trabalhá-lo na escola evitando uma oposição entre aprender e divertir-se.

Pois então, o princípio básico do teatro é a diversão. É esta que é responsável por uma “dignidade especial” que lhe foi atribuída. O teatro precisa poder continuar a ser algo absolutamente supérfluo, o que significa, evidentemente, que vivemos para o supérfluo. E a causa dos divertimentos, dentre todas, a que menos necessita de ser advogada (BRECHT, 2005, p.128)

A ideia do supérfluo associa-se à saberes e fazeres sem uma dimensão utilitária e prática imediata mas que nem por isto é menos importante na medida em que sensibiliza, humaniza, cria condições múltiplas de expressão, comunicação e confere sentido a existência.

Através da pesquisa que por si só, representa um dialogo que permeia uma revisão bibliográfica e a prática de ensino, procuramos nos aprofundar na importância do ensino de teatro para a ampliação da compreensão dos estudantes, dentro das possibilidades e dos limites da escola, sobre como a arte se insere na sociedade, de como dela é parte intrínseca e das possibilidades que cada um tem, como cidadão, de consumir, fazer e fruir arte.

4.3. Prática de ensino

Embasada no trabalho de Viola Spolin e nas considerações de Paulo Freire e Barbosa sobre a escola e o ensino de arte, resolvi atuar dentro de uma linha metodológica que iniciasse com jogos lúdicos e seguisse uma lógica de libertar o movimento, encarando a criação teatral como um processo que parte da vivência do aluno, além de colocar o teatro como uma introdução à literatura.

Os Jogos lúdicos são muito apreciados pelas crianças. Normalmente, enquanto ainda trabalhava com as crianças pequenas, mudava a configuração da sala para uma configuração em U, para aproveitar o espaço que se abre no meio da sala ou então saímos e íamos nos abrigar no pátio ou quadra, espaços costumeiramente amplos e que servem bem ao trabalho com o corpo.

Antes dos jogos teatrais, o alongamento traz a criança de volta a um tipo de “permissão ao movimento”. As crianças, apesar dos diversos estudos feitos, alertando para o quanto isso é prejudicial, ainda ficam por muitas horas sentadas e, sem poder soltar o corpo, se acostumam a movimentos contidos.

Aos poucos as atividades pontuais e de improvisação com as crianças pequenas foram dando espaço a pequenos ensaios, para tanto foi preciso que conversássemos sobre algumas coisas como roteiro, leitura e escrita- isso sempre foi feito em conjunto entre eu e as crianças porque sempre acreditei que, no ensino de arte, não é o resultado final que mais importa, mas o processo e a construção do trabalho. É durante o processo que ocorre a aproximação das crianças ao fazer artístico.

Pedia então, às crianças que escrevessem, da sua maneira, as suas histórias preferidas para que pudéssemos escolher qual encenar. Lemos alguns livros de histórias, com o intuito de decidir conjuntamente em que trabalhar e ensaiar. Algumas classes preferiram trabalhar

sobre suas próprias histórias, outras se encantaram com os diferentes contos e histórias lidos, preferindo a escolha dos mesmos.

4.5 Observações pessoais atuais

Muita coisa se passou desde que deixei o ensino fundamental em 2010 e passei a trabalhar no Ensino Médio Técnico do Centro Paula Souza, local em que atuo hoje desde 2010. O Ensino Médio do CPS possui uma carga mais ampla de aulas de arte nos primeiros anos por motivos de logística (Segundos e Terceiros anos são dedicados a matérias mais técnicas). Esse maior espaço para a disciplina de arte me possibilitou mais tempo com as atividades de teatro. Um tempo maior de observação sobre os desdobramentos das atividades e o meu ingresso na Faculdade de Educação da Unicamp, no curso de Pedagogia foram fundamentais para ampliar a reflexão sobre o meu próprio trabalho.

Outra questão que percebo como um fator importante e que influenciou o meu trabalho foi que, diferente das crianças pequenas, que se cansam com muitos ensaios e preferem uma atividade mais pontual (sem a obrigação de apresentar), para os estudantes do ensino médio, fazer teatro é apresentá-lo é uma consequência natural. Para isso, desde 2010, montamos durante uma Semana de Estudos do Centro Paula Souza, intitulada “Paulo Freire”, o Festival de Teatro, que ocorre anualmente, e para o qual, cada turma, após dedicação de dois meses aos jogos teatrais e trabalho com o corpo, escolhe, adapta e encena uma peça para a comunidade escolar. Diferente do meu trabalho com o ensino fundamental I as atividades de teatro na ETEC passaram a ter um desenvolvimento mais coletivo, com mais professores e que extrapolaram a minha aula, isso unido ao fato das apresentações passarem a ser um compromisso formal tornou o trabalho mais sistemático. PERIC a respeito de suas aulas de teatro para crianças pequenas pontua que “[...] a apresentação pede uma nova postura diante do fazer. Nossos encontros semanais costumam seguir o fluxo de improvisações, cuja duração

está sujeita ao período da aula. O preparo para mostrar o trabalho demanda, então, a paciência do aprimoramento, da reflexão, do fazer de novo muitas vezes[...]”(PERIC , 2013, p. 216.)

É importante ressaltar que os Festivais de Teatro não são um projeto isolado da ETEC de Monte Mor. Acontecem em outras ETECS, Festivais de teatro, cultura e dança, todos muito incentivados pelo Centro Paula Souza, que possui, entre suas escolas técnicas, uma dedicada exclusivamente ao ensino de arte (ETEC de Arte, São Paulo).

A potencialidade dos projetos culturais em se replicar é demonstrada pelo fato de que o Festival da ETEC Monte Mor foi trazido até a presente unidade por uma das professoras da escola, que teve um percurso como aluna na mesma instituição e participou enquanto estudante, dos Festivais de Dança na ETEC de Hortolândia.

O trabalho tem, portanto, um caráter de projeto de unidade, mas é apoiado e incentivado pela instituição. Caberá talvez, para uma futura pesquisa, a ampliação do universo analisado, até para que possamos saber quantas ETECS se apropriaram da iniciativa de incentivo à cultura do CPS, levando a frente e efetivando a realização das atividades de teatro. Em caso de serem muitas, vislumbramos aí um amplo espaço de humanização e sensibilização do currículo do Ensino Médio Técnico.

Percebi, através das possibilidades engendradas por minhas atividades com o Ensino Fundamental e posteriormente, com o ensino Médio Técnico, que o teatro pode ser um forte aliado na ampliação dos espaços de humanização, da criatividade e da ludicidade, mesmo quando inserido no espaço institucionalizado da escola.

CAPITULO V

O Teatro na ETEC de Monte Mor



Figura 6-Estudante faz última leitura do roteiro antes da apresentação. Foto: Raquel Prando, estudante do Ensino Médio. (Acervo disponibilizado pela autora) 2011.

Ao ingressar na ETEC de Monte Mor, há três anos, para atuar como docente de arte, encontrei as atividades para o Festival de Teatro em andamento. Esse era um projeto que se replicou: uma das professoras de Educação Física, trouxe com o projeto, parte de sua experiência de aluna na Escola Técnica de Hortolândia, onde Festivais de dança aconteciam ano a ano na sua trajetória escolar. Na ETEC de Monte Mor, quando cheguei, o projeto era encaminhado por essa professora e pela professora de Literatura.

Comecei a lecionar a disciplina no ano de 2010, ano de minha entrada como professora na ETEC de Monte Mor. A inexperiência fez com que eu tentasse utilizar

em minhas aulas tudo aquilo que convivi enquanto aluna na ETEC de Hortolândia e o Festival de dança era muito conhecido por lá. [...] Foi daí que veio a ideia do Festival de Teatro. C. professora de Educação Física.

Assim que entrei para atuar na escola, no segundo semestre de 2010, já havia ocorrido o primeiro festival e as discussões sobre o próximo já se encaminhavam. Logo me perguntaram se eu poderia trabalhar figurinos e cenários para a futura apresentação, ao que prontamente acquiesci, já que desde há muito tempo, para mim, trabalhar teatro era uma fonte de prazer no ensino de arte.

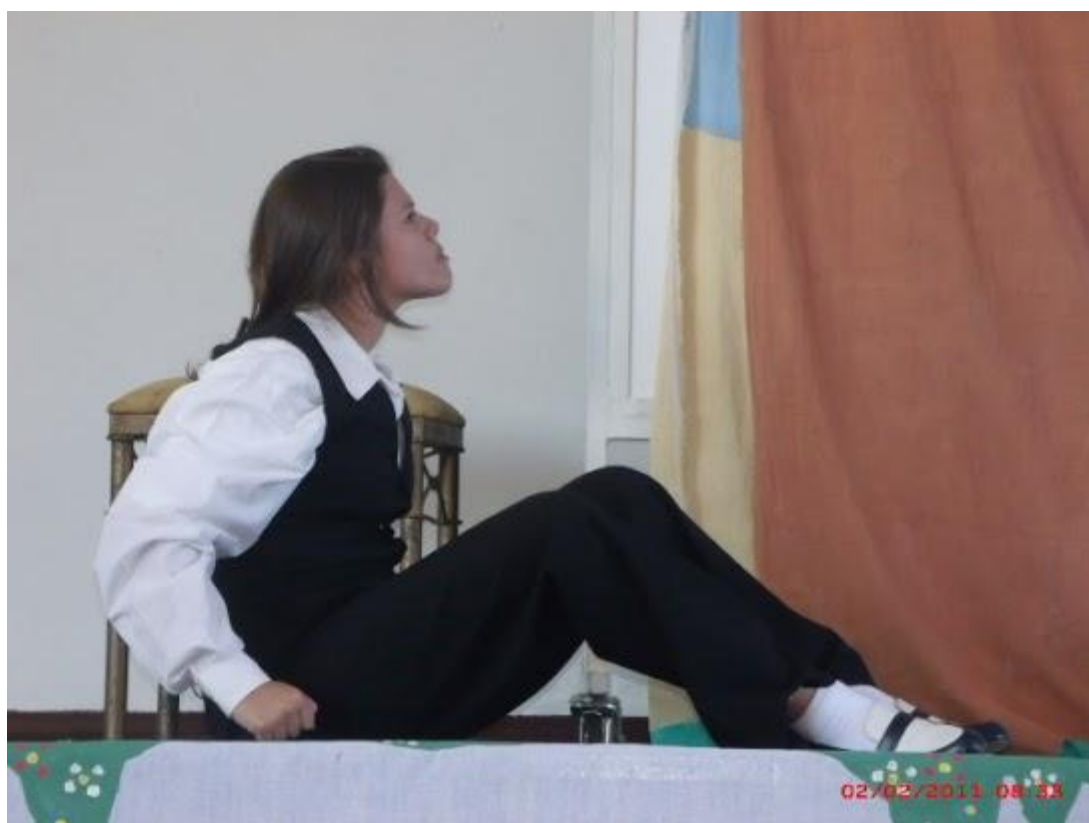


Figura 7- Em cena. 2011.

Através desse festival pude descobrir que trabalhar em grupo poderia se configurar em mais uma forma de transgredir a lógica escolar: do individualismo da fábrica, do processo de produção isolado (onde cada um é responsável por um setor), para o trabalho coletivo.

Fui então, aos poucos, tomando parte desse trabalho que posso dizer se tornou muito importante para mim e para a minha formação enquanto professora de Arte e, agora, enquanto Pedagoga.

Normalmente propomos o festival assim que os estudantes da ETEC chegam das férias de janeiro. A ideia é que eles tenham desde o início do ano até maio para se organizarem em relação às atividades.

5.1 Processo

É preciso após ler, adaptar ou criar um roteiro, treinar trabalho corporal e voz, planejar figurinos e cenários, além de ensaiar a peça e finalmente apresentar. As aulas de Arte e Educação Física são disponibilizadas para as discussões sobre o que é arte e o que é teatro, para as manufaturas de objetos necessários, para os ensaios e trabalhos corporais. Fazemos a contextualização teórica do que é teatro e seu papel histórico, social e artístico, fundamental para estudantes do Ensino Médio Técnico.

A escola pode interferir qualitativamente nas relações entre cérebro e linguagem de modo a torná-las mais produtivas, mais preparadas para as invenções e transformações históricas, em consonância com o potencial criativo próprio do homem. (COUDRY, 2005, p. 5)

Segundo Coudry e Freire (2005) há uma estigmatização da escola como o lugar do mesmo, aquele lugar do instrucional e repetitivo. Descolada da realidade do aluno a escola cai em descrédito e é alvo de profundo desinteresse. Indo contra essa corrente, posso perceber que o projeto desenvolveu um forte e vivo interesse por parte dos alunos, tanto no fazer teatro, quanto nos trabalhos que intermeiam toda essa dinâmica até as apresentações. Isso nos leva a PERIC: “A sala de aula precisa salvaguardar esse espaço de criação desde os primeiros momentos de exploração. O professor que conhece a sua necessidade de criação propicia a mesma oportunidade aos alunos. (PERIC, 2013, p.199). Os espetáculos teatrais, que

acontecem no Festival de Teatro, são só parte de todo esse processo, eles desencadeiam vários tipos de trabalho ao longo dos meses que os antecedem.

Na aula de hoje tivemos que improvisar. Foi muito legal, pois me senti muito confortável atuando. T.E.S. 15 anos.

A aula anterior serviu para nos conhecermos mais e nos soltarmos um pouco, consequentemente perdemos a timidez e interagimos uns com os outros. As atividades propostas foram super descontraídas, envolvendo ao mesmo tempo muita concentração. Algumas dessas atividades nós nunca tínhamos feito antes. A dinâmica dos espelhos foi muito interessante, o qual necessitava total entrosamento entre a dupla. Enfim, foi muito legal, descontraído e o mais interessante foi a participação de toda a sala. L. 16 anos .

Bom, na aula prática de artes formamos uma roda no pátio e nos alongamos. Fizemos algumas atividades em grupo e em duplas. Todos gostaram da experiência, pois foi divertida e descontraída. M. 15 anos.

Adorei a aula de teatro, é lógico que no começo ficamos com um pouco de vergonha, porém interagir, experimentar coisas e sensações diferentes, ter que improvisar e imaginar como reagiríamos a certas situações é ótimo, acho que deveríamos ter mais aulas de teatro. VMS, 15 anos.

Atuar exige concentração, atenção e a seriedade das pessoas para que possamos entrar no personagem e não errarmos as falas. Treinamento após treinamento ajuda o ator a ter uma boa peça pois é uma forma de que posso pegar o jeito da coisa E.15.

Fizemos também a atividade em que trabalhamos movimentos e expressões diversas. N. 15 anos.

Nós percebemos que não é fácil fazer teatro, pois exige muito do psicológico, da concentração e do físico, é necessário muito sentimento para dar vida ao personagem e se identificar com a plateia. B, 17 anos.

A sala se reuniu no pátio onde foi dividida em quatro grupos de 10 pessoas cada, os grupos deveriam improvisar uma atuação. Depois cada grupo se espalhou pela escola, fez um círculo e decidiu o que iria ser feito. Enfim, os quatro grupos se reuniram na frente dos banheiros e fizeram a apresentação. M, F M., N. e R. 17 e 18 anos.

Na aula nós aprendemos a realizar alguns exercícios teatrais envolvendo expressões faciais e corporais. Um dos exercícios mais complicados foi o do espelho, pois não nos conhecíamos bem e estávamos envergonhados. Apesar de ter sido difícil foi uma atividade engraçada e interativa, fazendo com que os alunos se descontraíssem e interagissem uns com os outros. R.15 anos

Embora a escola, de uma maneira geral, tenha dificuldade com o trabalho que exija diversidade, e prefira aquilo que Paulo Freire denominou de educação bancária, no caso do teatro, os trabalhos coletivos e diversificados têm funcionado bem. Normalmente não é difícil

que cada um se ajeite de imediato, em um grupo de trabalho pelo qual tenha mais interesse, mesmo que isso se defina fora de sua “panela” de origem.

É, por exemplo, um ponto pacífico que bons desenhistas se disponibilizem para o cenário, muitos deles ficam até de certa forma aliviados, pois estando com seu trabalho definido não correm o “risco” de ter que encenar. A tarefa de encenar é normalmente adotada pelos que preferem as atividades corporais. Iluminação, foto e som, costuma ser preferida por aqueles que demonstram facilidades com a tecnologia.

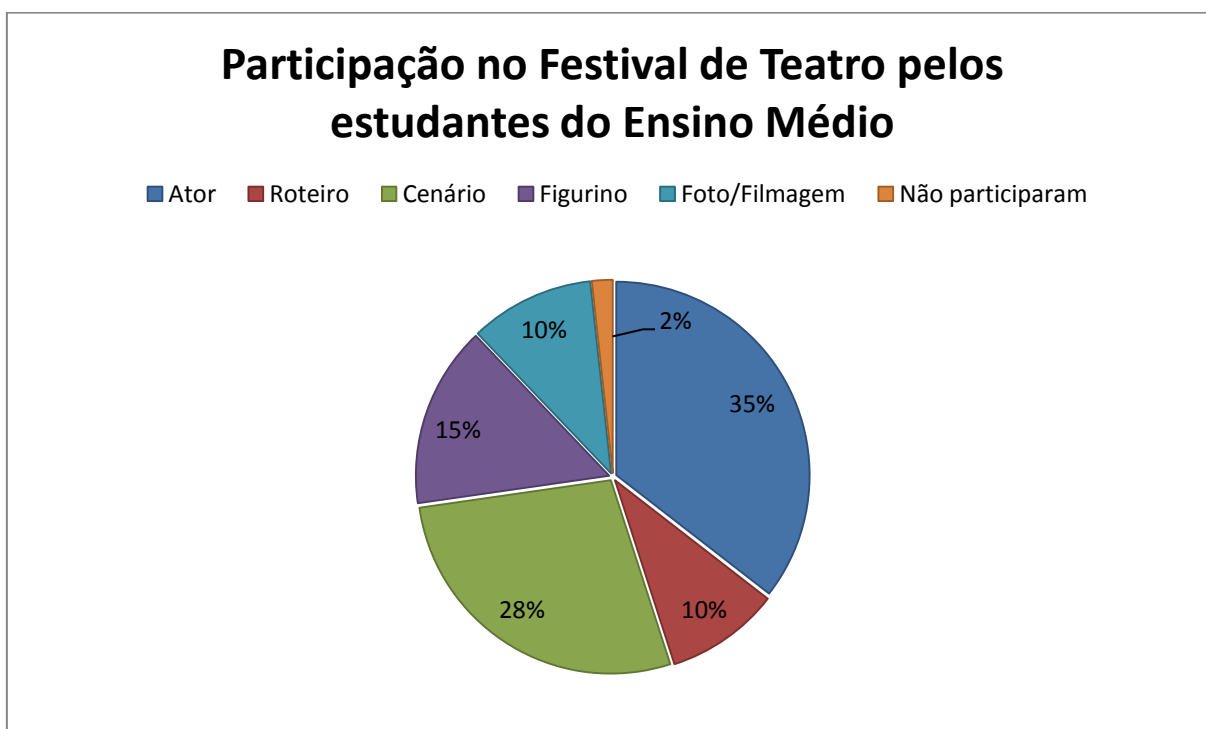


Figura 8. Foram questionados 231 estudantes do Ensino Médio.

No dia em que a professora chegou com a proposta da realização do teatro, todos nós ficamos empolgados; logo cada um pegou sua função. No caso as meninas já quiseram ficar com a maquiagem e o figurino, mas não foram só as meninas que se empolgaram, os meninos também se apressaram para pegar suas funções, alguns ficaram com a sonoplastia e também ajudaram no cenário, já os alunos mais dedicados se encarregaram do enredo.[...] O próximo passo foi decidir os papéis dos atores, por conta do grande numero de candidatos, resolvemos fazer um teste, isso foi legal pois aumentou a integração da sala e também por que encaixamos cada um em seus melhores papéis. J.V. 13 anos

O recorte de gênero proposto por J.V. em sua fala é algo que, de fato, acontece. Nos três anos que acompanhei o Festival, nenhum menino se prontificou a participar do figurino. O que demonstra que nessa idade, e após décadas de aprendizagem social do que é “papel de menino” e “papel de menina”, são fortes os preconceitos, especialmente entre os meninos, no que toca aos papéis considerados femininos (vestuário, maquiagem).

Curiosamente todo esse recato quanto ao gênero não se reforça no desenrolar do processo criativo: em mais de um espetáculo, os meninos assumiram papéis de mulheres no espetáculo e as meninas de homens. Penso que isso possa ser considerado uma evidência de que o espaço do teatro se configura no espaço do novo, do livre e do possível. É onde as construções sociais podem ser afrouxadas e podemos viver, talvez, com menos amarras.



Figura 9 Meninas fazem personagens masculinos. 2013. Acervo da Instituição.



Figura 10 Personagem feminino é representado por um estudante, quebra nos padrões de gênero?. 2012. Acervo da Instituição.

Cada turma (1ª ao 3º ano do ensino médio) fica responsável por uma peça e por montar sua equipe de roteiristas, atores, cenógrafos e figurinistas. Partimos sempre de um tema comum para todos, que é decidido em planejamento pelos professores, o que a meu ver, não é ainda a condição ideal.

Em 2013 procuramos quebrar com esse planejamento proposto: combinamos que o tema seria livre e escolhido coletivamente por eles. Queríamos que os espetáculos surgissem do interesse e momento do grupo. Ao vermos, no entanto, que a escolha estava se encaminhando para “contos de fadas” trocamos rapidamente a forma proposta. Percebemos que não estávamos preparados para propor uma discussão que, entre 600 alunos, levantasse um tema de interesse comum e acabaríamos por resvalar para o lugar comum.

Penso que a escola tem questões urgentes, especialmente no que concerne a participação política dos alunos nas decisões para o bem comum. Não há, por exemplo,

nenhuma iniciativa de grêmio ou associação estudantil e os alunos participam pouco de conselhos de classe ou outras decisões que lhes dizem respeito.

Em sua tese “Arte para Educar os Sentidos” MIORIM, defende o papel emancipador do teatro através do estudo de uma companhia teatral que realiza um trabalho consistente na periferia paulistana, a Brava.

E essa é a proposta de trabalho da Brava Companhia[...]buscar um teatro que tenha a capacidade de tirar o espectador de seu lugar comum, ou de situações, memórias e experiências sensoriais individualizadas, para alavancá-las a um estado maior, que contemple uma realidade onde o indivíduo se perceba sujeito e objeto, ator social de sua própria época. (MIORIM, 2012, p.30)

Após a leitura da tese, percebo que, além de tudo, os festivais podem se tornar um espaço para fomentar, na ETEC, a compreensão da ação coletiva e da participação política.

Como já foi mencionado, se a princípio intentamos deixar a escolha para que partisse do interesse comum. Na medida em que as discussões foram caminhando, percebemos que a escolha acabaria resvalando para o senso comum e que isso teria que ser evitado. Uma escolha muito óbvia, sobre um assunto muito fácil faria com que perdêssemos o processo de pesquisa que caracterizou os anos anteriores (tragédias gregas em 2011, obras de literatura brasileira em 2012). Com os olhos voltados para a riqueza de possibilidades dos estudantes do ensino técnico, preferimos mais uma vez, colocar um tema que os desafiasse. Em 2013 o tema em torno do qual gravitaram as peças foi Shakespeare. A questão da participação política, no entanto, ainda precisa ser trabalhada e fomentada. Talvez necessitemos de mais tempo para que as discussões em torno do que é relevante estudar e encenar sejam feitas a contento. Fato é que isso precisa ser posto. As atividades em torno do teatro podem e devem movimentar o cenário político da escola e se unir a vida e ao aprendizado de atuação social.



Figura 11 . Julieta, Shakespeare. Acervo da Instituição. 2013.

É preciso evitar os equívocos que costumam afetar o uso do teatro na educação. Um deles é o culto do espontaneísmo, que considera tudo válido. Mas essa preocupação não pode, por outro lado, desconhecer o fato de que, na escola, o jogo lúdico pode transmutar-se quase que automaticamente no jogo dramático. Essa transformação revela ao estudante o prazer de novas descobertas. Platão considerava o jogo fundamental. Valorizando os jogos que exploravam os recursos e a linguagem do teatro, da música, da dança, e da literatura, ele dizia que, praticados com as crianças, eles seriam parte indissociável da sua formação quando adultos (FIGUEIREDO, 2005, p.121)

5.2 Interdisciplinaridade

Os desdobramentos que o Festival de Teatro causa vão além do esperado e se espalham pelas diversos componentes curriculares. Ao pensar o cenário das tragédias gregas, por exemplo, foi preciso uma pesquisa sobre a Grécia antiga, sua constituição geográfica, sua arquitetura e costumes. No desenvolvimento das obras de literatura brasileira, foi preciso entender os contextos migratórios que deram origem a “Vidas Secas”.

No âmbito escolar, o teatro acaba influenciando em diversas matérias. Escrever o roteiro e mergulhar na história a ser contada, ajudava no crescimento do vocabulário. Muitos disseram ser capazes de melhor apresentar seminários após atuar. Entender a mentalidade de personagens de épocas distantes ajudava em conceitos de história e até conteúdos que aprendemos em química foram usados para produzir sangue cenográfico que não manchasse a roupa dos atores. V.T.M. 17 anos.



Figura 12. Macbeth. 2013.

É possível pensar em outros desdobramentos advindos do projeto, que não os institucionalizados. Não temos um trabalho de matemática ligado aos espetáculos, por exemplo, mas me parece óbvio que há naturalmente um aprendizado, uma pesquisa matemática quando os estudantes planejam um cenário e pra isso precisam das medidas do palco a fim de distribuir objetos de cena e imagens de fundo. Da mesma forma, atores

precisam compreender que têm uma área para atuar, que precisam usá-la com expansão e planejamento. Isso fica evidenciado na fala de uma das cenógrafas:

O espaço que pretendíamos usar foi bem pesquisado e analisado para colocarmos cada detalhe. Além de que cada objeto usado (cama, poste, banco) deveria ser colocado de uma maneira que não atrapalhasse os atores. (H.N.S, F, 15 anos)



Figura 13. Utilizando as diversas possibilidades do palco. 2013. Acervo da Instituição.

Entre as falas coletadas muitas vezes os estudantes se referem ao fato de que o teatro, para eles, funcionou como uma preparação para as apresentações dos seminários escolares.

Eu acho que fazer teatro foi uma coisa que me ajudou muito na escola, porque eu parei de ter vergonha na hora de apresentar trabalho para a classe.(G. 16 anos)

A ETEC possui, em sua grade curricular, o componente curricular Projeto Técnico Científico (PTC), onde os alunos se dedicam ao desenvolvimento de um projeto, aprendendo nessa disciplina, todas as questões formais em torno a construção, desenvolvimento e apresentação de um projeto. Os projetos desenvolvidos são apresentados, ao fim do semestre e na própria escola, para bancas compostas por professores avaliadores.

Muitos desses projetos são inscritos em feiras científicas e tecnológicas para o ensino médio e convidados por essas feiras para apresentação oral ou em formato de pôster. Em 2012 tivemos uma aluna contemplada com bolsa CNPq para o Ensino Médio, em 2013 outra estudante foi contemplada com bolsa CNPq após apresentação do seu projeto em uma feira tecnológica de Novo Hamburgo. Houve um projeto contemplado com o Prêmio de Excelência em Iniciação Científica, na categoria medicina/saúde, oferecido pela ABRIC (Associação Brasileira de Incentivo à Ciência).

Depois de fazer teatro fiquei com menos medo de apresentar seminário. É uma experiência que a gente usa nos seminários, essa de ir pro palco e atuar na frente de um monte de gente. (H.S. 18 anos).

Isso está aqui posto a fim de dizer que a escola investe muito no desenvolvimento e apresentações dos trabalhos. Entre os estudantes é conhecida a necessidade e a possibilidade de expor sua pesquisa desenvolvida durante a disciplina de PTC, em feiras científicas e tecnológicas pelo país. Dessa forma talvez mesmo os estudantes que não se interessam por arte, veem no teatro uma forma de aprendizagem ligada ao âmbito profissional (técnico-científico).

O Festival de Teatro é, por isso, muitas vezes, visto como um auxiliar no rendimento escolar.

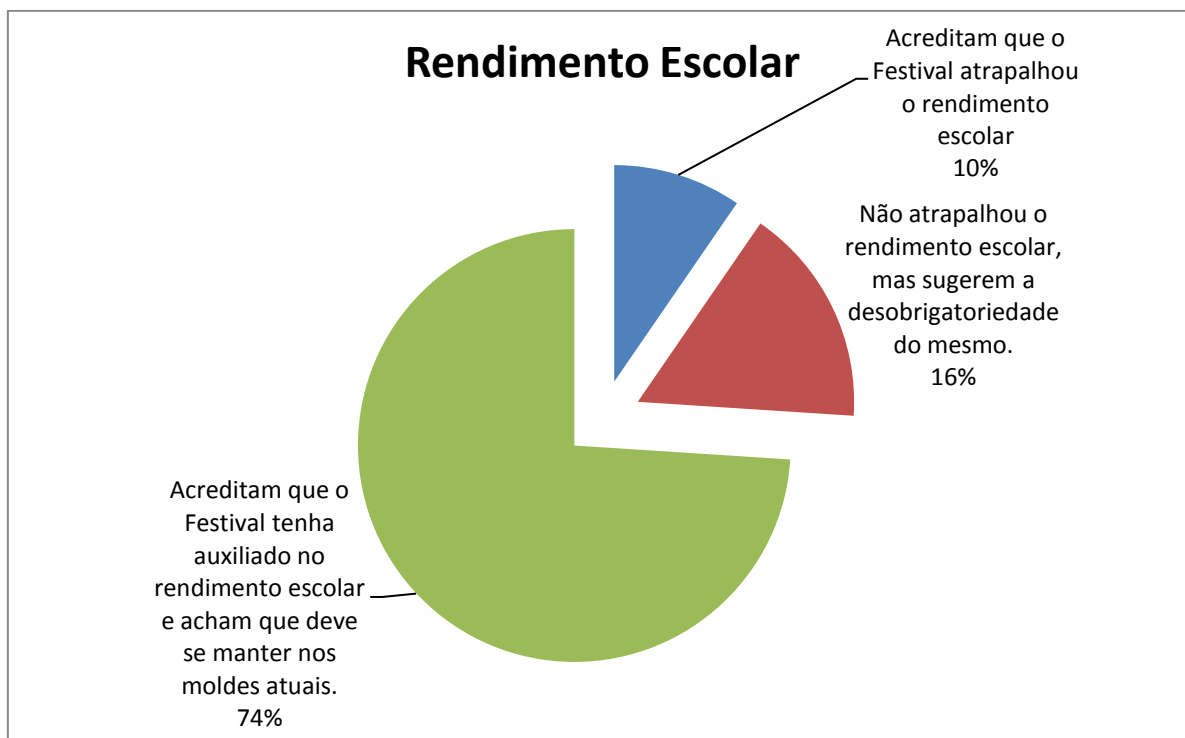


Figura 14. Foram questionados 231 estudantes do Ensino Médio.

As influencias que os estudantes citam, relacionadas às outras matérias do currículo, acontecem de maneira não formal. As únicas matérias que se utilizam de aulas formais para o teatro são as já citadas, Arte, Literatura e Educação Física.

Isso acaba por ser um dos motivos de descontentamento entre os estudantes. Muitos citaram a falta de tempo para desenvolver as atividades de teatro. Especialmente entre aqueles que trabalham, essa dificuldade mostrou-se evidenciada.

No que toca ao ensino de música, que é a partir de 2010, obrigatório na escola, o Festival tem feito a experiência de incentivar os estudantes que já têm uma história de aprendizagem em música a trazer essa experiência para a turma e a colocá-la no espetáculo. Imaginamos que dessa forma, podemos incentivar a musica a adentrar a escola. Percebemos que é relevante a participação do Projeto Guri (Programa Estadual de Educação Musical) e

das comunidades religiosas no incentivo aos estudantes para seu ingresso no mundo da música.



Figura 15 Serenata para Julieta- Romeu canta e dança enquanto Benvólio toca violão. 2013. Acervo da instituição.

A meu ver, incentivá-los a trazer sua experiência com a música tem sido uma forma de mostrar que a música aprendida é valorizada em outros contextos além do religioso. É uma forma também de propiciar, aos que não tem, a audição de instrumentos clássicos ou populares de maneira mais próxima.

Essas atividades ao longo desses anos me fizeram pensar um pouco sobre a questão da autonomia na escola. É preciso, para um projeto tão complexo, que os alunos ganhem autonomia em suas decisões.

Não é possível pensar em controle quando falamos de 06 turmas de 40 alunos cada. Os professores aqui funcionam como propositores do trabalho. Acompanhamos o processo e propomos reflexões ao longo dele, mas o resultado final é definitivamente uma conquista do

grupo. Posso explicar que ao pesquisar um objeto de cena o cenógrafo traz mais qualidade visual para o palco do que ao construir um objeto que remeta ao original. Por exemplo, um paletó do avô, causa melhor efeito que tentar construir um paletó de tecido ou de papel, mas não posso ter o controle de como será feita essa escolha, de como as sugestões técnicas vão acontecer nas escolhas do grupo.



Figura 16 Enxadas , objetos de cena em Vidas Secas. 2013. Acervo da Instituição.

O Festival tem caráter obrigatório nas atividades escolares. Há um júri e premiações com medalhas para os primeiros lugares. Para a escolha dos vencedores é considerado todo o processo de trabalho, desde o roteiro até a apresentação final. Melhores atores, figurinos,

cenários também recebem medalhas. A partir de 2014 será instituído o prêmio de melhor peça por júri popular. A pesquisa tentou quantificar a questão da obrigatoriedade do teatro. Curiosamente, a maioria dos estudantes considera importante o caráter obrigatório. Entre os estudantes dos primeiros anos é maior o descontentamento com a obrigatoriedade. Entre 80 questionados, apenas 6 concordam com a obrigatoriedade do festival. Estávamos no fim do ano e os 80 estudantes de primeiro ano haviam participado do festival 2013. Questionados, no entanto, sobre a relevância do processo em suas vidas, os números se invertem. Dos 80 questionados, 72 afirmaram ter tido um processo relevante.

Já nos terceiros anos, também com 40 alunos cada- totalizando 80, 100% dos estudantes afirmaram concordar com a obrigatoriedade. Questionados o porquê, declararam, entre outras coisas, que se o festival tivesse caráter voluntário, provavelmente não teriam participado, e agora, depois de 3 anos, percebem que o medo do novo, do stresse e mesmo a comodidade os teria impedido de experimentar a atividade.

Ao fazer uma avaliação do trabalho percebemos que no primeiro ano de projeto - 2010 - o festival foi algo bem simples. Tímido até. Ao longo do tempo, talvez pelo grande interesse que despertou nos alunos, talvez por quebrar a rotina escolar, o projeto cresceu: aumentou em tamanho (de um dia de apresentação, agora temos três), em importância (de apresentações feitas no pátio improvisadamente, para um local com palco e cochia cedido pela prefeitura) e também no envolvimento de todos (se antes reuníamos os três professores responsáveis, hoje comparecem coordenadores e diretor de escola para as falas iniciais).

Nos primeiros dias, ao chegar nessa escola, eu nem imaginava como era o teatro, só via-o pela televisão. Mas depois de alguns dias reunida com a sala durante os ensaios, percebi as sensações de como é fazer parte de uma peça e como é trabalhar em grupo.
(N, 15 anos)

5.3. Leitura, literatura e teatro

Esse ano participei como cenógrafa. A parte que eu mais gostei foi colocar o sangue para os atores. Porque foi muito forte, era uma cena muito forte, acontecia uma morte, e de uma maneira desnecessária, sem porquê. Aquilo me marcou. (S.V, 18, cenógrafa para *Otelo* de Shakespeare)

Sobre a questão da leitura - percebo que apesar das obras escolhidas para as apresentações serem adaptadas apenas por aqueles que mais gostam e mais tem facilidade com a leitura e escrita, todos os estudantes acabam por, de uma maneira ou outra, adentrar esse universo, seja através da leitura simplificada do roteiro final, seja através da introspecção e pesquisa necessárias para a criação do personagem e de cenários, ou até mesmo, em último caso, da torcida e olhar atento para que a peça de seu grupo seja corretamente apresentada. O fato é: todos sabem que aquela obra que observam, na qual atuam e pela qual torcem, partiu de um livro, de um escritor e de um trabalho coletivo.



Figura 17 Estudantes do terceiro ano em primeira fila durante apresentação do espetáculo. 2012. Acervo da Instituição.

Há uma intenção quanto à promoção da competência leitora pelos estudantes e a apropriação das obras pelos mesmos durante as atividades de teatro. A professora de literatura costuma retomar diversas vezes a obra que deu origem a construção do roteiro e os diversos aspectos literários em torno dela.

Participo do Projeto Festival de teatro da ETEC de Monte Mor a partir de sua segunda edição, em 2011, quando assumi as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, curso Ensino Médio. Em relação aos estudos que realizo na área de Historiografia Linguística – também interdisciplinar entre a História e a Linguística tal como o presente projeto entre Arte, Educação Física e Literatura – digo que foi primordial, porquanto nesse ano o tema foi o teatro grego. Isso possibilitou a pesquisa sobre o nascimento do teatro na Grécia, a tragédia e a comédia, além dos alunos conhecerem a respeito dos dramaturgos Ésquilo, Sófocles, Eurípedes e Aristófanes, enfim, do contexto histórico em que as peças foram produzidas e aspectos das mudanças linguísticas: grego, latim e consolidação da Língua Portuguesa.

A adaptação textual por parte dos alunos foi um exercício árduo, pois o tempo para o espetáculo sempre é menor que a dramatização da peça original, lembrando que são seis turmas encenando.

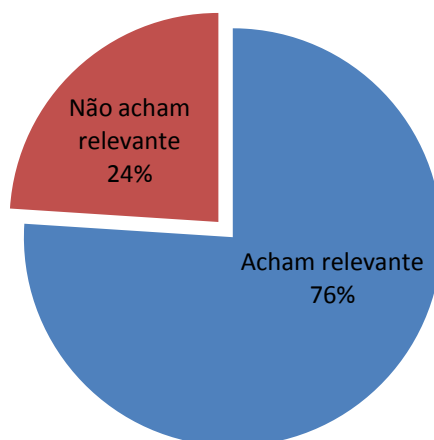
No ano de 2012, também ocupei a função de coordenadora do curso Ensino Médio, assim, sugeri a lista de leitura obrigatória do gênero romance tanto da literatura brasileira como portuguesa proposta pela Comvest. As Professoras envolvidas acharam a indicação pertinente e realizamos o sorteio das obras para cada turma.

Para esse festival, pude relacionar o surgimento do teatro de Gil Vicente, em Portugal, e o teatro brasileiro de forma contextual e solicitar pesquisas aos alunos. Nesse passo, obras de autores consagrados como Almeida Garret, José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida, Machado de Assis, Aluísio Azevedo e Graciliano Ramos foram adaptadas do gênero romance para o gênero dramático, o que favoreceu a ampliação das competências leitora e escritora por parte dos alunos.

Outra característica desse trabalho foi a preferência da maioria pela comédia, por exemplo, Vidas Secas ganhou também ares de graça com o elenco do 3º ano B, e alcançou o 1º lugar de premiação, além de receber o convite para a inauguração do Centro Cultural da Cidade de Monte Mor.

Em 2013, selecionamos o teatro shakespeariano. A riqueza da contribuição de Shakespeare foi observada pelos alunos, pois para William o mundo é um palco... Vale lembrar que recebemos novos alunos a cada ano letivo, então, retomei questões relacionadas à tragédia e comédia próprias desta intensa produção do dramaturgo, o clima de opinião da época de produção de Romeu e Julieta, O Mercador de Veneza, Otelo, A Megera Domada, Macbeth e Hamlet. As análises e releituras tiveram como suporte a versão traduzida do gênero para o Português. (R. professora de literatura)

Festival de Teatro na Trajetória Escolar



Como já explicitamos, as atividades relativas ao Festival e que ocorrem durante as aulas de arte, educação física e literatura, são apenas um primeiro contato dos estudantes com o universo do teatro, percebo que as aulas são como pedras jogadas num lago e que reverberam. Além, muito além do espaço de ensino formal muita coisa acontece. Os atores, roteiristas, cenógrafos, figurinistas e diretores se reúnem, decidem, planejam e realizam, em pouco tempo, muita coisa. É possível dizer que um verdadeiro espaço de educação não formal se constitui, longe da escola, movido por ela e pelas atividades nela realizadas ou iniciadas.

Boa parte do que é organizado, planejado e ensaiado por eles, ocorre em um espaço que não é o escolar. A cada ano o envolvimento dos alunos, a comoção de cada um deles antes e depois das apresentações, suas palmas e ovações reforçam para todos nós, o grupo, que esse é um espaço necessário.

No início das aulas na ETEC de Monte Mor eu e acho que a maioria dos alunos novatos, conhecidos como bichos, foram surpreendidos com uma notícia que não era dada convencionalmente em nossas antigas escolas: teríamos de apresentar uma peça de teatro. Essa notícia logo de início, confesso que não foi muito agradável, achei a ideia de ter que apresentar a peça uma besteira, pensei “isso é perda de tempo”. Com o passar do tempo fui aceitando a ideia e começando a participar mais. Os dias foram se passando, os papéis foram definidos, enredo pronto, era hora de trabalhar. [...] Poucas semanas antes do grande dia a apreensão aumentara, com as expectativas a mil, ficava matutando como seria, se iriam gostar, se alguma coisa ia dar errado. Dia 11/05, era chegada a hora, todos apreensivos, mas mesmo assim todos foram corajosos, subiram

no palco (mesmo com alguns imprevistos) representaram seu papel com grande êxito, sem dúvida uma experiência inesquecível. Não tivemos o privilégio de sermos premiados com a medalha, mas todos nós temos a certeza de que ganhamos o respeito, a compreensão e o principal, fomos coroados com a experiência da aprendizagem. (L.P. 14 anos)



Figura 18 Plateia durante a reapresentação da peça vencedora, Vidas Secas de Graciliano Ramos (Foto: Lilian Zanvettor, Acervo da Escola. 2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente monografia propusemos um caminho de leitura que nos levasse a compreender a arte na sociedade, a arte na escola, o meu percurso como arte-educadora e, finalmente, o ensino de arte, mais precisamente de teatro, dentro de um recorte bastante pessoal: meu local de trabalho, uma escola técnica de ensino médio.

Procuramos trazer ao leitor a compreensão de que a arte é parte da história e da cultura humana, e que por isso deve ter seu espaço dentro do ensino formal ressaltado e valorizado. Além de conhecimento historicamente construído, buscamos mostrar que a arte, e as atividades de teatro, são um espaço do lúdico, da criação, do desenvolvimento de sensibilidades e habilidades diversas. Ressaltamos o espaço da arte e da criação em arte como um direito de todo o ser humano e sugerimos que esses espaços podem e devem fazer parte da escola formal, transformando-a, modificando-a e possibilitando aos estudantes o contato prático com os processos de criação artística, apreciação e aproximação ao universo do fazer, do apreciar e do conhecer a arte.

A arte pode estar presente em todos os níveis e modalidades da educação escolar. Estudiosos da educação infantil já reivindicam a arte-educação como desencadeadora de processos de desenvolvimento infantil (Márcia Gobbi, Ana Lucia Goulart) Outros apontam para a importância dos jogos e das brincadeiras no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental (Ana Lucia Guedes, Ana Luiza Smolka) entretanto, minha pesquisa tem como campo os jovens do ensino médio, técnico e profissionalizante e entre esse coletivo a arte mostrou também seu potencial organizador, criativo, articulador, indutor de cooperação e de desenvolvimento e aprendizagem.

O presente texto buscou demonstrar que o espaço da arte, mesmo inserido na educação formal, pode ser o espaço do novo, da criação, e da descoberta artística. Buscamos ainda demonstrar que ressaltar o espaço da arte no ensino pode significar ressaltar o espaço da criação e a compreensão do que é arte e a possibilidade do *fazer* da arte. Sugerimos que ao fazer arte e ao se dedicar ao teatro, os estudantes passarão a ter uma relação mais próxima com esse universo, agora parte da vida e da história deles.

Assim sendo, de modo inacabado e inconcluso desejamos a todos os leitores desta monografia, e aos que queiram também trabalhar o teatro na educação, boa sorte, ou, como se diz em linguagem teatral antes de entrar em cena: MERDA!



Figura 19 Últimos ajustes de cenografia. Acervo da Instituição. 2012.



Figura 20 Em cena. 2014. Acervo da Instituição.



Figura 21 Vidas Secas. 2012. Acervo da Instituição.



Figura 22 As três moiras. Acervo da Instituição. 2013.



Figura 23 Grupo se reúne para foto após apresentação de Memórias Póstumas de Brás Cubas.

2012. Acervo da Instituição



Figura 24 Memórias Póstumas de Brás Cubas. Com trazer para o teatro a ideia da morte (morto) que fala? Estudantes congelam o velório para que Brás Cubas possa contar sua história. 2012.



Figura 25 Memórias Póstumas de Brás Cubas. Brás Cubas em sua juventude. Acervo da Escola. 2012.



Figura 26 Acervo da Instituição. 2012.

REFERÊNCIAS

- ANNAUD, J. **A Guerra do Fogo**. [Filme-vídeo] Direção de Jean-Jacques Annaud. Canadá - França - EUA (1981), 100min. Colorido.
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **O artista no ensino da arte nos Estados Unidos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, MEC-INEP, Rio de Janeiro , 1973, Vol. 59, no 130 in Teoria e Prática da Educação Artística. 2. Ed. São Paulo: Editora Cultrix.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação, Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Orientações Complementares, Linguagens , códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação, Brasília: MEC, 2000. <Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>
- BRASIL- MEC. **PRONATEC**. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio <Disponível em http://pronatec.mec.gov.br/cnct/pdf/parecer_cne.pdf>
- BRASIL. **IPEA**. 20 anos de Constituição Federal. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais/ Brasília, 2009 <Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/bps_completo_2.pdf>
- BRECHT, B. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**, 6. ed., Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. SP : Ed. Perspectiva, 2004
- BOWLES, S.; GINTIS, H. **A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho**: reflexões sobre o princípio da correspondência. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 1, 1990.
- CASTRO, M. C.; LEMOS, V. **Escola e Educação em Gramsci**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.
- CASSIER apud SANS, P. T. C. *Fundamentos para o Ensino das Artes Plásticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.
- COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. **O Trabalho do Cérebro e da Linguagem**. A Vida e a Sala de Aula. Ministério da Educação, Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

CUNHA, L. A. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile.** Cadernos de Pesquisa, n.111, São Paulo, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 02/08/2013.

FIGUEIREDO, Hermes (Org.) **Arte na Escola. Anais do Primeiro Seminário Nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem.** São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

FRIGOTTO G.; CIAVATTA M. ; Ramos, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso.** Educ. Soc. vol.26, no.92. Campinas Oct. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edart.org&nextAction=lnk&lang=p&indexSearch=&exprSearch=ENSINO%20TECNICO> > Acesso em 06/11/2013.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ M. H. C. de T. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

GORAYEB, R. V. **A contribuição de um Núcleo de teatro na escola para o processo educativo e a socialização.** Tese (Mestrado) Universidade Estadual do Rio de Janeiro. UERJ. 1996.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** 6. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KOUDELA, Ingrid. **Apresentação do Dossiê Jogos Teatrais no Brasil: 30 anos.** Revista de História e Estudos Culturais, Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEHAC), Universidade Federal de Uberlândia. 2010.<Disponível em http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXTO_08_APRESENTACAO_DOSSIE_INGRID_DORMIEN_KOUDELA_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf

LANG, A. B. S. G.; CAMPOS, Maria C. S. S.; DEMARTINI, Z. B. F. **História Oral, Sociologia e Pesquisa: A abordagem do CERU.** São Paulo: Humanitas, 2010.

LANIER, V. in BARBOSA (ORG.). **Arte-educação: Leituras no subsolo.** 6 ed. São Paulo: Cortez , 2005.

MIORIM, Marina A. **Arte para Educar os sentidos: a atuação da Brava Companhia no Parque Santo Antônio.** Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Unicamp. 2012.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes

OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira.** Autores Associados, 2006.

PACHECO, E. D. **A escola como oficina lúdica: um espaço de reflexo e criação** in ARTE NA ESCOLA: Anais do primeiro seminário nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: Ed Cruzeiro do Sul, 1995.

_____. **Comunicação educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5 edição - São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PERIC, T. **No exercício da arte: o professor criador**. Diálogo entre o fazer artístico e a prática pedagógica. [Editorial]. Revista Pro-Posições- Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp. V.24, n 2 (71)- maio/ago 2013.

PORTAL Brasil. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional>>. Acesso em: 20 de Set. 2013.

RAMOS, M. in PINO, I.R.; PACHECO, D. (Orgs). **Plano Nacional de Educação (PNE) : Questões desafidoras e Emblemáticas**- Brasília, DF: Inep, 2013.

READ, H. **Arte e alienação**- o papel do artista na sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia das letras, 1998. p.267-304.

VARELA, J. ALVAREZ-URIA, F. **A Maquinaria Escolar**. In Teoria e educação, 6, 1992.

VON SIMSON, O. (org.) **Experimentos com historias de vida**. SP: Vertice, 1988.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.