



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

KALYNA DE PAULA AGUIAR

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE DO TEATRO MEDIADA
PELO DIÁLOGO FREIREANO NO CHÃO DA ESCOLA**

RECIFE

2021

KALYNA DE PAULA AGUIAR

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE DO TEATRO MEDIADA
PELO DIÁLOGO FREIREANO NO CHÃO DA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliete Santiago

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

A282p Aguiar, Kalyna de Paula.
Prática pedagógica docente-discente do teatro mediada pelo diálogo
freireano no chão da escola. / Kalyna de Paula Aguiar. – Recife, 2021.
156f. : il.

Orientadora: Maria Eliete Santiago.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências.

1. Prática Pedagógica – Docência - Discência. 2. Teatro Escolar. 3.
Paulo Freire - Método. 4. Ensino Dialógico. 5. UFPE - Pós-graduação. I.
Santiago, Maria Eliete. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-042)

KALYNA DE PAULA AGUIAR

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE DO TEATRO MEDIADA
PELO DIÁLOGO FREIREANO NO CHÃO DA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 26/02/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Eliete Santiago (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Maria Betânia e Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Marília Gabriela de Menezes Guedes (Examinador/a Externo/a)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

À minha mãe, Maria Eunice de Paula Aguiar, exemplo de mulher,
companheira de todas as horas,
amor incondicional.

(in memoriam)

À Maria Sofia, amada filha,
presente de Deus,
razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Antes de agradecer a cada pessoa que esteve comigo na caminhada do Doutorado, gostaria de registrar um pouco dos passos que dei e a importância deste percurso para este momento, e com isso, agradecer a todos/as, que anteriormente ao Doutorado, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

Do lugar de onde vim, de onde falo e ainda permaneço... lugar de acolhimento, de conhecimento, formação, chegada e de permanência, tecidas de histórias de vida e de trajetórias profissionais. Lugar de vínculos afetivos, amizade, colaboração e acolhimento. Lugar onde ainda permaneço e reverencio. O primeiro sentimento vem do coração, expresso na palavra gratidão. Minha eterna gratidão para todos/as que fizeram parte da minha história até esse momento. Familiares, amigos/as, professores/as, alunos/as, colegas de trabalho. Infância, Arte e Teatro: o contato com a Arte e o Teatro vem de longe, da infância através das lembranças das idas ao Teatro com meu pai, a quem sou eternamente grata por ter me apresentado esse universo. A primeira vez que fui ao Teatro fui levada pelas suas mãos – um espetáculo infantil! Fiquei encantada! Um mundo que se revelou! A leitura do mundo através da imagem. Depois, dois momentos significativos: o primeiro, o curso de Interpretação Teatral por correspondência, ministrado pelo Instituto Universal. Recebíamos as correspondências, e todos os dias, na frente do espelho, praticávamos os diálogos, as caras, as bocas e as expressões faciais – um luxo! O segundo momento, quando surgiu na cidade o primeiro curso de Teatro presencial e, junto com ele, a elaboração dos argumentos para convencer a minha mãe a assinar um termo de responsabilidade, por eu ser menor de idade, para que pudesse participar como aluna. Mais adiante, fiz o Curso de Formação de Ator (CFA), o mais importante e badalado curso da cidade – muitos candidatos, poucas vagas e seleção concorridíssima. Os atores, as atrizes, os/as encenadores do curso de Licenciatura em Educação Artística da UFPE ministravam as disciplinas. Esse curso correspondia a um Bacharelado de Teatro. Pós-CFA, trabalhos como atriz na cidade, participação em diversos espetáculos, em seguida, o ingresso na universidade como aluna na Licenciatura em Educação Artística, oportunizando o encontro do Teatro com a educação - nosso encontro com a educação veio por via do Teatro. Nessa fase, muitos convites para ministrar cursos de Teatro em diversos espaços e instituições, período de fortalecimento da práxis teatral. Em seguida, o desenvolvimento do Mestrado em Educação, cuja temática girou em torno da formação do Arte-Educador de Teatro. De aluna à professora formadora de professores/as

de Teatro no curso onde estudei, e hoje, trabalho como professora formando professores/as de Arte/Teatro. Todos ou quase todos aqueles/as professores/as que haviam sido o/as meus/minhas mestres/as passaram a ser meus/minhas colegas de trabalho. Hoje, percebo que o trabalho como professora formadora vem de longe, foi sendo construído ainda quando eu não sabia que o meu melhor palco seria a sala de aula. Espetáculo que nunca acaba, ou melhor, revigora-se a cada encontro. Tanto no Teatro como na Educação, e por que não dizer, no Teatro-Educação, experimentei, e ainda experimento, os melhores encontros da minha existência.

Gratidão a todos/as que participaram desses momentos da minha vida!

A Deus, por ter me permitido voltar e reformular aquilo que precisava ser reformulado. À família, irmãos, Valentina, Luiz Cláudio e Madalena, sobrinho e sobrinhas, Gabriel, Maria Júlia e Maria Letícia, cunhada Conceição e cunhados Bruno e Uwe. À Célia Salsa, amiga e incondicional incentivadora na feitura deste trabalho.

Ao meu querido pai, Luiz Cláudio Aguiar, por seu amor, cuidado e incentivo. Dele herdei o gosto pelo estudo, o respeito pelos livros e a paixão pelo Teatro. Só o tempo, esse sábio mudo, para nos possibilitar o reencontro.

À professora e orientadora Eliete Santiago, que amorosamente conduziu o processo da busca esperançosa pelo conhecimento, com quem aprendi que rigor metodológico e solidariedade andam de mãos dadas. Minha eterna gratidão pela confiança depositada.

À professora Maria Betânia e Silva e ao/às professores/as José Batista Neto, Lucinalva Almeida (Nina), Marília Guedes que, juntos à professora Eliete Santiago, contribuíram para o engrandecimento do estudo com as críticas e as sugestões na ocasião da Qualificação do Projeto de Pesquisa.

Aos professores Alexandre Magno, Claudilene Silva, Marília Guedes, Daniela Gontijo, Edneide Souza, Jaqueline Carvalho e Eliete Santiago pelas sugestões no Seminário de Pesquisa sobre a Tese. Gratidão por ter tido o privilégio de dialogamos sobre o trabalho.

Ao meu irmão escolhido, Roberto Lúcio, pelo incentivo, apoio incondicional.

Ao PPGE/UFPE, funcionários, professores/as, em especial, aos/às professores/as José Batista Neto, Lucinalva Almeida (Nina), Eliete Santiago, Rosângela Tenório e Ferdinand Röhr, pelos ensinamentos. Aos/às colegas da turma 14 de doutorado, ingresso 2015, em especial, à Jaqueline Carvalho e à Maria das Graças Soares.

A todos/as que fazem a Cátedra Paulo Freire – UPFE, pela oportunidade de participar dessa egrégora de seres amorosos e esperançosos.

Aos/às funcionários/as, técnicos/as, professores/as e colegas de trabalho do Departamento de Artes, pelo apoio e torcida, em especial aos/às professores/as: Roberto Lúcio, Luís Reis e Marcondes Lima, Izabel Concessa, Renata Wilner, Francini Barros, Márcia Virgínia, Carlos Newton, Ana Lisboa e Maria Betânia e Silva.

Aos/às meus/minhas queridos/as mestres/as, Ricardo Bigi de Aquino, Rosa Vasconcelos, Marilena Almeida, José Francisco, Maria de Jesus Baccarelli, Milton Baccarelli e Marco Camarotti, minha sempre gratidão pelos ensinamentos, apoio e incentivo.

Aos/às queridos/as alunos/as, gratidão pela convivência e por me proporcionarem o privilégio de aprender mais do que ensinar. Agradecimentos especiais a André Lourenço, Breno Pereira, Anne Andrade e Carolina Holanda, estagiários/as participantes da pesquisa.

Aos/às ex-alunos/as que, generosamente, aceitaram colaborar com a pesquisa. Sempre abertos/as, sempre disponíveis.

Agradecimentos especiais à/ao professora/or de Teatro, Suzana Vital e Marcus Silva, por terem abraçado o desafio de participar da pesquisa, abrindo as portas de suas salas de aula para a construção do olhar atento.

Aos/às gestores/às, ao/às professores/às e aos/às funcionários das instituições de ensino que abraçaram a ideia, colocando-se como chão da pesquisa. Em especial aos/às estudantes de Teatro participantes da pesquisa, integrantes essenciais, protagonistas da aprendizagem.

À amiga Fia, presente em todas as horas, sempre acolhedora.

Ao amigo Richardson Alberto Dantas, sempre presente nas urgências tecnológicas.

À Antônia Cileide, revisora atenciosa, cuidadosa e atenta aos detalhes.

À Universidade Federal de Pernambuco, local de trabalho, de estudo, de formação e de encontros.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. O diálogo é uma exigência existencial”. (FREIRE, 1987, p. 78).

RESUMO

A prática pedagógica docente-discente do/a professor/a de Teatro mediada pelo diálogo freireano no chão da escola consistiu em nosso objeto de pesquisa. Objetivou compreender, analisar e evidenciar as marcas e os gestos que se aproximam da matriz do diálogo em Paulo Freire na prática pedagógica docente-discente vivenciada no Ensino Fundamental, tomando Recife-PE como contexto da pesquisa. Como categorias da pesquisa, tomamos prática pedagógica e diálogo. Prática pedagógica sustentada por Souza (2009), como ação social coletiva institucional, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores) permeada pela afetividade, enquanto, diálogo como dimensão relacional e dinâmica, fundamento da ação pedagógica e mediação entre sujeito e realidade, ancorada nos referenciais freireanos. Prática pedagógica ganhou centralidade como categoria de análise e atividade formadora e o diálogo foi abordado com categoria teórica e atitude pedagógica. Pronúncia do Mundo, Saber Escutar, Amorosidade, Humildade, Fé, Confiança, Conhecimento Crítico, Práxis e Esperança constituíram a matriz do diálogo na perspectiva de Paulo Freire. Para tratar a matriz do diálogo em Paulo Freire (1987, 1996, 1997); Freire e Shör (2008); Freire e Faundez (1985) e Santiago (2006), para o estudo da prática pedagógica docente-discente na perspectiva freireana buscamos Souza (2009); Santiago e Batista Neto (2016) e Paulo Freire (1987, 1993a, 1997). A opção teórico-metodológica incidiu sobre o materialismo histórico dialético, que permitiu olhar as práticas pedagógicas docentes-discentes como práticas sociais com as lentes da história como possibilidade e a educação como anunciadora da liberdade. Utilizamos de análise documental, entrevista semiestruturada e observação participante para a coleta e produção dos dados e recorremos à Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), para o tratamento e a análise dos dados, fizemos a opção pela Análise Temática (AT). Os dados nos permitiram enxergar marcas e gestos que se aproximam da matriz do diálogo em Paulo Freire, entre outras estão: ritual da entrada; leitura do protocolo; jogo teatral; roda de diálogo; projeto de encenação e supervisão de estágio, evidenciadas através das demonstrações de gestos de amorosidade; princípio de equidade; democratização do espaço; comprometimento ético; estímulo à curiosidade; confiança; protagonismo; respeito à fala do outro; silêncio respeitoso; alegria do ensinar e do aprender; escuta atenta e partilha de saberes. Concluímos que as práticas pedagógicas que ocorrem na relação docente-discente do/a professor/a de Teatro evidenciaram marcas e gestos do diálogo na perspectiva de Paulo Freire, contribuíram para a construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação humana do sujeito no processo de escolarização e possibilitaram a produção de um conhecimento crítico em Teatro por meio da relação docente-discente.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica docente-discente; Ensino de Teatro; Paulo Freire; Diálogo.

SUMMARY

The pedagogical practice of the teacher-student of the Theater mediated by freirean dialogue on the school floor consisted of our research object. This study aimed to understand, analyze and highlight the marks and gestures that approach the matrix of dialogue in Paulo Freire in the teacher-student pedagogical practice experienced in elementary school, taking Recife-PE as the context of the research. As categories of research, we take pedagogical practice and dialogue. Pedagogical practice supported by Souza (2009), as an institutional collective social action, action of all his subjects (students, teachers and managers) permeated by affection, while dialogue as a relational and dynamic dimension, the foundation of pedagogical action and mediation between subject and reality, anchored in freirean references. Pedagogical practice gained centrality as a category of analysis and training activity and the dialogue was approached with theoretical category and pedagogical attitude. World Pronunciation, Knowing Listening, Love, Humility, Faith, Trust, Critical Knowledge, Critical Thinking, Praxis, and Hope constituted the matrix of dialogue from Paulo Freire's perspective. To treat the matrix of dialogue in Paulo Freire, we used Paulo Freire (1987, 1996, 1997); Freire and Shör (2008); Freire and Faundez (1985) and Santiago (2006), for the study of teacher-student pedagogical practice from the Freirean perspective we sought Souza (2009); Santiago and Batista Neto (2016) and Paulo Freire (1987, 1993a, 1997). The theoretical-methodological option focused on dialectical historical materialism, which allowed to look at the pedagogical practices of teachers and students as social practices with the lens of history as a possibility and education as an announcer of freedom. We used documental analysis, semi-structured interview and participant observation for data collection and production and used Content Analysis from Bardin's perspective (1977), for the treatment and analysis of data, we made the choice for Thematic Analysis (TA). The data allowed us to see marks and gestures that approach the matrix of dialogue in Paulo Freire, among others are: ritual of entry; protocol reading; theatrical play; dialogue wheel; staging project and supervision of internship, evidenced through demonstrations of gestures of love; principle of equity; democratization of space; ethical commitment; stimulating curiosity; trust; protagonism; respect to the speech of the other; respectful silence; joy of teaching and learning; attentive listening and sharing knowledge. We conclude that the pedagogical practices that occur in the teacher-student relationship of the theater teacher evidenced marks and gestures of dialogue from Paulo Freire's perspective, contributed to the construction of pedagogical practices aimed at the human formation of the subject in the schooling process and enabled the production of critical knowledge in Theater through the teacher-student relationship.

KEYWORDS: Teacher-student pedagogical practice; Theater teaching; Paulo Freire; Dialog.

RESUMEN

La práctica pedagógica del profesor-alumno del Teatro mediada por el diálogo freirean en la planta de la escuela consistió en nuestro objeto de investigación. Este estudio tenía como objetivo entender, analizar y resaltar las marcas y gestos que abordan la matriz de diálogo en Paulo Freire en la práctica pedagógica profesor-alumno con experiencia en la escuela primaria, tomando Recife-PE como el contexto de la investigación. Como categorías de investigación, tomamos la práctica pedagógica y el diálogo. Práctica pedagógica apoyada por Souza (2009), como acción social colectiva institucional, acción de todas sus sujetos (estudiantes, profesores y gestores) impregnadas de afecto, mientras que el diálogo como dimensión relacional y dinámica, fundamento de la acción pedagógica y la mediación entre materia y realidad, anclada en referencias freireanas. La práctica pedagógica ganó la centralidad como categoría de actividad de análisis y formación y el diálogo se abordó con categoría teórica y actitud pedagógica. La Pronunciación Mundial, Saber Escutar, Amor, Humildad, Fe, Confianza, Conocimiento Crítico, Pensamiento Crítico, Praxis y Esperanza constituyeron la matriz del diálogo desde la perspectiva de Paulo Freire. Para tratar la matriz de diálogo en Paulo Freire, utilizamos Paulo Freire (1987, 1996, 1997); Freire y Shor (2008); Freire y Faundez (1985) y Santiago (2006), para el estudio de la práctica pedagógica profesor-alumno desde la perspectiva freirean buscamos Souza (2009); Santiago y Batista Neto (2016) y Paulo Freire (1987, 1993a, 1997). La opción teórico-metodológica se centró en el materialismo histórico dialéctico, que permitió ver las prácticas pedagógicas de profesores y alumnos como prácticas sociales con la lente de la historia como posibilidad y educación como locutor de libertad. Utilizamos el análisis documental, la entrevista semiestructurada y la observación de los participantes para la recopilación y producción de datos y utilizamos el análisis de contenido desde la perspectiva de Bardin (1977), para el tratamiento y análisis de datos, tomamos la decisión para el análisis temático (TA). Los datos nos permitieron ver marcas y gestos que se acercan a la matriz de diálogo en Paulo Freire, entre otros: ritual de entrada; lectura de protocolo; obra teatral; rueda de diálogo; proyecto de puesta en escena y supervisión de pasantías, evidenciado a través de demostraciones de gestos de amor; principio de equidad; democratización del espacio; compromiso ético; estimular la curiosidad; confianza; protagonismo; respecto al discurso del otro; silencio respetuoso; alegría de enseñar y aprender; escuchar atentamente y compartir conocimientos. Concluimos que las prácticas pedagógicas que se producen en la relación profesor-alumno del profesor de teatro evidenciaron marcas y gestos de diálogo desde la perspectiva de Paulo Freire, contribuyeron a la construcción de prácticas pedagógicas dirigidas a la formación humana de la materia en el proceso de escolarización y permitieron la producción de conocimientos críticos en el teatro a través de la relación profesor-alumno.

PALABRAS CLAVE: Práctica pedagógica profesor-alumno; Enseñanza de teatro; Paulo Freire; Diálogo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AC	Análise de Conteúdo
AT	Análise Temática
AIBA	Academia Imperial de Belas Artes
BC	Biblioteca Central
BDTD	Banco de Dados de Tese e Dissertação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAD	Curso de Arte Dramática
CONTINUUM PROFOCO	Programa Nacional de Referência à Formação
ContinuadaCNE	Conselho Nacional de Educação
CCB	Centro de Ciências Biológicas
CP	Conselho Pleno
CPT	Curso Prático de Teatro
CCEPE	Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE	Centro de Educação
CAC	Centro de Arte e Comunicação
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CAP	Colégio de Aplicação
CIN	Centro de Informática
CTG	Centro de Tecnologia e Geociências
CFA	Curso de Formação do Ator
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Escola de Comunicação e Arte
EAD	Escola de Arte Dramática
EF1	Escola Formação 1
E1	Escola 1
E2	Escola 2
EDUFDE	Editora Universitária
EMTIPA	Escola Municipal de Tempo Integral Pedro Augusto

EUA	Estados Unidos da América
FAEB	Federação dos Arte-Educadores do Brasil
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
FPPP	Formação de Professores e Prática Pedagógica
HC	Hospital das Clínicas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano do Município
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIKA	Laboratório de Imunopatologia Keizo Asami
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MCP	Movimento de Cultura Popular
MAM	Museu de Arte Moderna
MAC	Museu de Arte Contemporânea
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NUSP	Núcleo de Saúde Pública e Desenvolvimento Social
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
NEFD	Núcleo de Educação Física
ONG	Organização Não Governamental
PE	Pernambuco
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PT	Partido dos Trabalhadores
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PFLEA 1	Professor Formador Licenciatura Educação Artística 1
PFLEA 2	Professora Formadora Licenciatura Educação Artística 2
PFTL 1	Professor Formador Teatro – Licenciatura 1
PFTL 2	Professor Formador Teatro- Licenciatura 2
PLT1	Professor Licenciado em Teatro 1
PLT2	Professora Licenciada em Teatro 2
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PIBID	Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência
RMR	Região Metropolitana do Recife
RJ	Rio de Janeiro
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SNT	Serviço Nacional de Teatro
SOAE	Serviço de Orientação e Apoio ao Estagiário
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Secretaria de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SESC	Serviço Social do Comércio
TV	Televisão
TO	Teatro do Oprimido
TCP	Teatro de Cultura Popular
UEC	Universidade Estadual de Campinas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
USP	Universidade de São Paulo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções do ensino de arte	47
Quadro 2 – Dados do estado do conhecimento (1996 a 2017)	53
Quadro 3 - Recursos humanos do departamento de arte/ufpe	81
Quadro 4 - Professores/as formadores/as do curso de teatro – licenciatura	83
Quadro 5 - Cadastro do curso de teatro – licenciatura/ufpe	84
Quadro 6 - Curso de teatro-licenciatura/ufpe	84
Quadro 7 - Licenciado/a em teatro atuando com docência	85
Quadro 8 – Distribuição dos/as licenciado/a em teatro atuando em escola pública	85
Quadro 9 - Codificação do sujeito do espaço de atuação	88
Quadro 10 - <i>Corpus</i> documental da pesquisa	96
Quadro 11 – Disciplinas ministradas pelos/as professores/as formadores/as curso de teatro – licenciatura	110
Quadro 12 – Característica da matriz do diálogo inspirada em Paulo Freire	132
Quadro 13 – Marcas e gestos que se aproximam da matriz do diálogo inspirada em Paulo Freire	133

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Prática pedagógica na perspectiva de Souza (2009)	67
Figura 2 – Diálogo em Paulo Freire	69
Fluxograma 1 – Matriz do diálogo inspirada em Paulo Freire	69
Figura 3 - Universidade Federal de Pernambuco	75
Tabela 1 – Mapeamento dos/as licenciandos/as que estão ensinando arte/teatro no sistema público de educação do estado de Pernambuco	86
Figura 4 – Imagem da cidade do Recife – PE	88
Figura 5 – Mapa de Pernambuco - destaque para o Recife	94
Figura 6 – Colégio de Aplicação – UFPE	97
Figura 7 – Escola municipal de tempo integral Pedro Augusto	102
Figura 8 – Mandala do ensino de Arte	105
Tabela 2 – Achados referentes ao diálogo nas atividades do teatro na escola	130
Fluxograma 2 – Modelagem do fluxo de aproximações com a matriz do diálogo inspirada em Paulo Freire	134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
2 ARTE, TEATRO, TEATRO - EDUCAÇÃO E PAULO FREIRE: TRAJETÓRIAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS.....	32
2.1 ARTE E TEATRO COMO POTÊNCIAS EDUCATIVAS.....	32
2.2 ENSINO DE ARTE E ENSINO DE TEATRO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS.....	40
2.2.1 Concepções sobre o ensino de arte e do ensino de teatro na educação escolar	47
2.2.2 A presença de Paulo Freire em práticas pedagógicas teatrais escolares.....	50
2.3 PENSAMENTO PEDAGÓGICO FREIREANO.....	54
2.4 CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA O CURRÍCULO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIO.....	58
2.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIÁLOGO: ABORDAGENS TEÓRICAS E ATITUDES PEDAGÓGICAS.....	64
3 CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO.....	72
3.1. DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	74
3.1.1 Traços dos referenciais freireanos no projeto político pedagógico do curso de teatro-licenciatura.....	75
3.1.2 Trajetória formativa e atuação profissional dos sujeitos colaboradores da pesquisa.	80
3.1.3 Sujeitos colaboradores: professores/as formadores/as da licenciatura em educação artística – artes cênicas	81
3.1.4 Sujeitos colaboradores: professores/as formadores/as do curso de teatro – licenciatura.	82

3.1.5 Sujeitos colaboradores: licenciados/as em Teatro atuando em escolas públicas.....	83
3.2 CONTEXTOS DA PESQUISA: DE PERNAMBUCO PARA O RECIFE.....	93
3.3 CONTEXTUALIZAÇÕES DAS FONTES E DOS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA.....	95
3.3.1 Política de ensino da rede municipal do recife	102
3.3.2 Perfil dos/as professores/as de teatro (formadores e licenciados)	108
3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS.....	111
3.5 COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS	114
3.6 PROCEDIMENTOS DE TÉCNICAS DE ANÁLISE	114
4. MARCAS E GESTOS REVELADORES DE DIÁLOGO FREIREANO NAS RELAÇÕES DOCENTES-DISCENTES	117
4.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ROTINA ESCOLAR.....	117
4.1.1 Cenário das escolas.....	118
4.1.2 Ritual da entrada.....	119
4.1.3 Protocolo e agenda do dia.	120
4.1.4 Exercícios de aquecimento físico e vocal.....	122
4.1.5 Jogo teatral	122
4.1.6 Roda de diálogo.	124
4.2 ATIVIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS.....	125
4.2.1 Projeto de encenação.....	125
4.2.2 Supervisão de estágio (regência)	126
4.2.3 Supervisão de estágio (orientação).....	127

4.3 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS/AS PROFESORES/AS DE TEATRO EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE	155

INTRODUÇÃO

Das referências históricas sobre Educação e Arte no Brasil, a que mais se aproximou dos nossos interesses investigativos encontra-se na década de 1960. Nesse período, alguns grupos ligados à Arte desenvolveram uma pedagogia crítica inspirada nas ideias do educador Paulo Freire (1921-1971)¹, que valoriza a formação humana por meio de uma educação estética, ética, política, criativa e questionadora, em que o pensar/fazer artístico constituiu-se prioridade. Dentre as iniciativas mais relevantes, destacamos o Movimento de Cultura Popular (MCP)², onde as linguagens artísticas eram entendidas como um modo de conscientizar as classes populares a respeito de sua posição social e atitude participativa. No espaço do MCP aconteciam,

[...] a educação, a alfabetização de crianças e adultos a fim de reduzir o número de analfabetos através de um ensino politizado que conscientizasse a população de seu lugar na sociedade, além de elevar o nível cultural do povo. (MARQUES, 2011, p. 932).

Da diversidade das atividades artísticas desenvolvidas no MCP, inspiramo-nos nas ações teatrais que ficaram a cargo do Grupo de Teatro de Cultura Popular (TCP)³, arregimentada pela direção artística do encenador Luiz Mendonça Filho (1931-1995)⁴. A iniciativa de levar o Teatro para as ruas, para as comunidades, possibilitou a participação efetiva do povo ao teatro.

As pessoas assistiam às peças do TCP nas ruas e iam para as aulas de Teatro no Sítio da Trindade, assim como participavam da montagem do espetáculo no palco. Após as apresentações, aconteciam debates sobre os temas levantados. Durante sua trajetória,

¹ Paulo Freire, nascido no Recife, em 1921, é autor de mais de 20 livros, sendo a Pedagogia do Oprimido a sua obra de maior destaque. É reconhecido internacionalmente como um dos maiores educadores do Século XX. Exilou-se, por 16 anos, durante o período da ditadura militar no Brasil, trabalhando em diversos países do mundo, para a transformação de contextos sociais opressivos e a favor da autonomia e emancipação dos excluídos. (ALEXANDRE SAUL, 2011, p. 35). Freire é dono de 35 títulos de Doutor Honoris Causa de universidades da Europa e América e do prêmio da UNESCO de Educação para a Paz. É um dos mais importantes pensadores brasileiros de todos os tempos. Disponível em: <http://www.blogdomagno.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2020.

² O MCP foi criado na cidade do Recife na década de 1960, constituído por estudantes universitários, artistas e intelectuais e que tinha como objetivo realizar ação comunitária de educação popular a partir de uma pluralidade de perspectivas, com ênfase na cultura popular, além de almejar a formação de uma consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do país.

³ Grupo de teatro criado pelo Movimento de Cultura Popular para dar sustentação ao projeto cultural e educacional do governo Miguel Arraes (1916-2005), em uma perspectiva de educação conscientizadora. Disponível em: <https://www.encyclopedia.itaucultural.org.br/grupo507835/teatro-de-cultura-popular-tcp>. Acesso em: 04 fev. 2020.

⁴ Luiz Mendonça Filho (1931-1995): Diretor e ator. Fundador do Movimento de Cultura Popular no Recife, tendo como fonte de inspiração para suas encenações a cultura popular nordestina. Disponível em: <https://www.encyclopedia.itaucultural.org.br/grupo507835/teatro-de-cultura-popular-tcp>. Acesso em: 04 fev. 2020.

o TCP passou a encenar dramatizações escritas por Paulo Freire com a finalidade de problematizar questões educacionais e situações do cotidiano como forma de efetivação da chamada educação libertadora. O palco, como nunca antes, tornava-se capaz de levar o/a espectador/a a pensar/refletir sobre sua realidade por meio de um ato artístico-pedagógico consciente.

Nos últimos tempos, o pensamento de Paulo Freire tem sido alvo de ataques por parte de grupos que buscam o controle para legitimar sua visão de mundo exclusivista no campo das ideias, incluindo, nesse processo, tentativas de destituí-lo da condição de Patrono da Educação Brasileira⁵. Essas condutas acontecem porque a educação é para ele um ato político, diretamente vinculado às relações humanas em uma perspectiva de totalidade social.

Em seu entendimento, o ato de educar tenta esclarecer nossas consciências para a urgente necessidade de investimento em uma educação que priorize o ser humano em suas múltiplas dimensões: ser inacabado, político, ético, estético, cultural, colaborativo, sujeito criador e criatura do processo histórico, e, principalmente, dialógico. Uma educação que nos retire da condição de ajustado, acomodado e acrítico e nos remeta a uma condição de criticidade e de responsabilidade social, conduzindo-nos na direção de uma sociedade humanizada.

Questionar ideias no plano social, cultural ou artístico, propor novas perspectivas acerca das verdades veiculadas é um ato de transgressão que provoca mudanças, pois implica trazer à cena política e educacional outras narrativas e possibilidades de pensar o mundo, diverso em seus diferentes aspectos. A necessidade de diálogo se fez presente e a construção de relações dialógicas de humanidades se fez urgente.

Saber que toda pesquisa vincula pensamento e ação, teoria e prática, nos ajudou a compreender que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. (MINAYO, 1994, p. 17). Logo, os fios que tecem a origem dessa investigação estão relacionados a interesses e circunstâncias reais. Minha experiência com o Teatro-Educação surgiu em meados de 1980, quando cursei a

⁵ Patrono da Educação Brasileira constituído pela Lei Federal nº 12.612 promulgada em 13 de abril de 2012, assinada pela Presidenta Dilma Rousseff, por meio do projeto de lei da autoria da deputada Luiza Erundina de Souza do Partido dos Trabalhadores (PT). Patrono da Educação do Recife, lei municipal assinada pelo prefeito Geraldo Júlio (PSB), promulgada em 09 de novembro de 2019, projeto de lei de autoria do vereador Rinaldo Júnior (PSB) e Patrono da Educação de Pernambuco, originada pelo projeto de lei de autoria do deputado Paulo Dutra (PSB) em 16 de março de 2020. Disponível em: <https://www.blogdomagno.com.br>. Acesso em: 04 fev.2020.

Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Artes Cênicas na UFPE, mesma ocasião em que trabalhei como atriz de Teatro na cidade do Recife. Lugar, onde hoje vivo e exerço a atividade docente de professora formadora de professoras/es de Arte/Teatro no Curso de Teatro – Licenciatura na mesma universidade há vinte anos.

A pesquisa desenvolvida na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, começou a ser revelada a partir do Mestrado em Educação (1995-1997)⁶, quando, por meio de um estudo de caso, analisamos se a formação inicial do/a professor/a de Arte/Teatro possibilitava ou não a construção da sua autonomia. Os resultados incidiram sobre a possibilidade de construção autônoma do/a professor/a em torno da concepção de um/a profissional cuja prática pedagógica estivesse sob constante reflexão. A verificação da reflexão da prática como resultado da pesquisa ampliou-se no doutorado a partir das leituras sobre o pensamento de Paulo Freire e do corpo a corpo pedagógico nas salas de aula das disciplinas de Estágio.

Junto a isso, diante da responsabilidade de formar outros/as professores/as, colocamo-nos epistemologicamente curiosos, expressão cunhada por Paulo Freire (1994, p. 148), no sentido de que “[...] produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória”. Curiosidade de ir além,

[...] das indagações fundamentais em torno do que faço, de como faço, de com que faço o que faço e desafiar-me com outras indispensáveis perguntas: a quem sirvo fazendo o que faço, contra quê e contra quem, a favor de quê e de quem estou fazendo o que faço. (FREIRE, 1994, p. 114).

Como disse Paulo Freire, um saber que foi sendo produzido, maturado e (des) velado. Saber que não veio de uma *aderência*, como descrito em seguida,

[...] este saber a que me venho referindo jamais foi uma *aderência* a mim, algo que viesse de fora e periféricamente a mim fosse justaposto. Pelo contrário, este saber veio sendo produzido em minha prática e na reflexão crítica sobre ela, como na análise da prática dos outros. O pensar sobre minha própria prática e a prática dos outros me conduzia, por ter sido um pensar crítico, profundamente curioso, a leituras teóricas que iam pela iluminação da prática em análise, explicando ou confirmando o acerto ou o erro cometido nela. (FREIRE, 1994, p. 114).

Neste contexto, o estágio como elemento integrador, componente curricular fundamental, compreendido como espaço privilegiado à aquisição dos saberes próprios da docência conduziu-nos a reflexões sobre docência no Ensino Superior e docência na

⁶ AGUIAR, Paula Kalyna. Autonomia do Arte-educador: licenciatura em educação artística – um processo em construção. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 1997.

Educação Básica, sinalizadas pela formação e atuação do/a professor/a de Teatro. Investigamos a relação entre as áreas de conhecimento Educação e Arte/Teatro, anunciadas pelo Teatro-Educação.

Os princípios pedagógicos do Teatro norteiam relações claras entre os dois campos de conhecimento, tornando significativo o referencial bibliográfico de sistematizações metodológicas para o seu desenvolvimento. Deste modo, sabemos que o Teatro na Educação possibilita a mobilização das capacidades criadoras dos indivíduos e o aprimoramento de suas relações com o mundo, dependendo tanto de ações institucionais, quanto de ações individuais.

No entanto, a convivência com as escolas selecionadas como campo de estágio nos fez enxergar dificuldades, como desvalorização do ensino de Teatro na sala de aula; marginalização do conteúdo de Teatro no currículo escolar e desenvolvimento de práticas pedagógicas limitantes. Essa última, orientada pela transmissão de conteúdos desarticulados do cotidiano dos/as estudantes, dificultando a implementação de um ensino de Teatro como espaço-tempo de desvelamento da realidade.

Segundo Koudela (2006), o Teatro enquanto área de conhecimento no contexto da educação representa uma grande conquista, contudo fatores têm impedido sua sedimentação, tanto no que se refere às pesquisas teóricas, quanto àquelas relacionadas às ações pedagógicas significativas. Mais do que impeditivas, as medidas institucionais do Ministério da Educação tornaram-se impactantes, quando verificamos o retrocesso do ensino de Arte na cena brasileira a partir da atual BNCC⁷. A Arte agora é componente curricular da área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, enquanto o Teatro constitui uma das linguagens artísticas que integram o componente curricular Arte. Recuo que estabeleceu um verdadeiro abismo entre a formação de professores/as de Teatro e a realidade escolar.

Tomando como base as considerações acerca do ensino de Teatro e do fenômeno educacional, condensamos as mais recentes concepções teóricas e metodológicas desse ensino em três enfoques que se inter-relacionam e se complementam, potencializando a inserção dessa linguagem no contexto escolar: a questão da legislação educacional no País em relação ao ensino de Arte e de Teatro, abordando aspectos da sua efetivação ou não no currículo; a profissão docente como posicionamento político, sobretudo, nos

⁷ BRASIL. Ministério da Educação (MEC) /Secretaria Executiva (SE) /Secretaria de Educação Básica (SEB). Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017, que fixa os currículos Educação Infantil e Ensino Fundamental em âmbito federal, estadual e municipal e dá outras providências. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 20/04/2018.

tempos contemporâneos e a prática pedagógica do/a professor/a de Arte/Teatro voltada para a formação humana do sujeito no processo de escolarização. Essa pesquisa inscreveu-se num contínuo de anúncio e denúncia da formação-recrutamento-prática para se fazer síntese da atuação do/a profissional docente em Teatro na educação escolar.

Uma vez estabelecidos os enfoques que nos ajudaram na compreensão da inserção do Teatro no contexto escolar, realizamos um estudo do tipo Estado do Conhecimento⁸ com o propósito de averiguar a presença de Paulo Freire no ensino de Teatro no chão da escola. O estudo foi desenvolvido a partir de leituras de registros escritos e eletrônicos oriundos de quatro fontes: teses e dissertações, período de 1996 a 2017; artigos publicados em periódicos e artigos publicados em eventos científicos, período de 2000 a 2017. Nesse percurso investigativo, evidenciou-se um quase silenciamento das produções acadêmicas relacionadas aos espaços escolares que tratam da presença de Paulo Freire no ensino de Teatro na escola.

Paulo Freire é pouco estudado no ensino de Teatro escolar. A maioria dos trabalhos onde Paulo Freire se fez presente localizam-se no âmbito da ação cultural, isto é, em espaços não escolares. Resultado que nos trouxe revelações importantes: o de enxergarmos a importância de realizar uma investigação sobre a contribuição dos referenciais freireanos no ensino de Teatro no chão da escola e a constatação de ser escassa a produção sobre a temática, indo na contramão dos diversos trabalhos acadêmicos que tomam o pensamento do educador e sua prática como referências em diferentes áreas do conhecimento.

Neste trabalho, ressaltamos a importância da contribuição de Paulo Freire no ensino de Teatro escolar, quando assumimos a tese de que o pensamento pedagógico freireano pode subsidiar a relação entre as áreas Educação e Arte por meio do Teatro, demonstrada na tensão entre os contextos da prática formadora e da prática pedagógica, levando-nos à análise dos elementos que contribuem para a construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação humana do sujeito no processo de escolarização, com base na produção de um conhecimento em Teatro permeando a relação docente-discente mediada pelo diálogo.

Nesse sentido, tomamos prática pedagógica na perspectiva de Souza (2009), que a compreende como ação social coletiva realizada institucionalmente, por dimensões, entre elas, prática docente e prática discente, sustentadas pelos referenciais pedagógicos

⁸ Será apresentado, posteriormente, os dados coletados no estudo Estado do Conhecimento.

freireanos, cujos termos docência-discência implicam indissociabilidade em relação e preservação de suas identidades. Com base nesse contexto, assumimos o objeto de estudo, prática pedagógica docente-discente do/a professor/a de Teatro mediada pelo diálogo freireano no chão da escola.

Diante do exposto, as primeiras questões foram a respeito das escolhas pedagógicas que as instituições formadoras e de atuação profissional do ensino de Teatro fizeram e sobre as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas pelos/as professores/as formadores/as e os/as professores/as licenciados/as em Teatro. Questões que nos possibilitaram organizar o pensamento sobre a prática pedagógica docente-discente do/a professor/a de Teatro na escola como centralidade mediada pela abordagem do diálogo na perspectiva freireana. Nesses termos, chegamos à elaboração da seguinte questão de pesquisa: quais as práticas pedagógicas dos/as professores/as de Teatro nos âmbitos da formação e da atuação profissional, e dentre essas, que marcas e gestos de diálogo na perspectiva freireana estão presentes e como são evidenciadas?

Marcas e gestos são noções distintas que se complementam na sociabilidade e relação entre os sujeitos. Marcas materializam-se nas ações, enquanto, que os gestos expressam atitudes e não possuem tanta frequência quanto as marcas. Os gestos acontecem provocado pelas situações pedagógicas em decorrência da relação docente-discente no espaço da sala de aula. As marcas, por serem mais frequentes, criam um estilo, estabelece um modo, uma maneira de ser, estar e fazer.

Isso porque nos interessa compreender as práticas pedagógicas que ocorrem na relação docente-discente do/a professor/a de Teatro na perspectiva freireana, orientamos pelo objetivo geral, e, especificamente, analisar marcas e gestos reveladores do diálogo freireano presente nas práticas pedagógicas docente-discente, bem como evidenciar como essas marcas e esses gestos são materializados no chão da escola. Indagação e objetivos que nos levaram a Minayo (1994), quando nos chamou a atenção para o conceito de “hipótese aplicável”, que significa ter clareza nos conceitos, especificidade do assunto e base teórica sustentável, derivando na edificação de um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado.

Sendo assim, afirmamos que a base da pedagogia freireana compõe a construção de um conhecimento crítico-dialógico e libertador por meio das concepções de ser humano homem-mulher, enquanto ser de relação, histórico, inacabado e vocacionado a

Ser Mais; educação, cuja finalidade pauta-se na humanização; escola, como espaço de disputa política e diálogo, em sua dimensão relacional entre os sujeitos históricos e o mundo, como fundamento da educação problematizadora, onde o diálogo, implica partilha de saberes.

[...] É condição para a construção de conhecimento, porque, na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão dialogando, problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido. (ANA MARIA SAUL, 2013, p. 112).

Afirmção que vem somar com a definição de Paulo Freire sobre diálogo: “[...] uma relação horizontal de A com B. Nutre-se de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança”. (FREIRE, 1987, p.68). Nesse sentido, defendemos que o ato de conhecer não pode ser compreendido como algo isolado, individual, mas relacional e dialógico, uma vez que a ideia de conhecimento, nessa perspectiva, está relacionada à concepção de inacabamento dos seres humanos. Homens e mulheres só podem ser educados, porque a natureza humana permite que se vá além do conhecer por via do processo educativo. Trata-se da busca do *Ser Mais* em que o ser humano aventura-se no conhecimento de si mesmo e do mundo, onde o diálogo cumpre papel fundamental.

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é um movimento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (FREIRE; SHÖR, 1984, p. 64).

Segundo os autores, o dinamismo do diálogo pode afirmar ou contestar as relações entre as pessoas que se comunicam, o objeto em torno do qual se relacionam e a sociedade na qual estão constituindo-se enquanto diálogo libertador. Dialogar faz parte do ato de conhecer, quando, “[...] sela o relacionamento entre os seres cognitivos, que podem, ou não, atuar criticamente para transformar a realidade”. (FREIRE; SHÖR, 1984, p. 65). Existe o esclarecimento de que o objeto a ser conhecido medeia os sujeitos cognitivos, ou seja, “o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta. [...] e o diálogo se estabelece como um caminho na produção do conhecimento”. (FREIRE; SHÖR, 1984, p. 65). Sobre esses esclarecimentos, o diálogo é abordado “como categoria teórica e atitude pedagógica, na perspectiva freireana”. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 128), uma vez que o enxergamos como dinamicidade da relação presente na prática pedagógica docente-discente do ensino de Teatro no chão da escola.

Nessa perspectiva, os autores ressaltam a contribuição de Paulo Freire para o trabalho docente-discente na escola, por meio da prática pedagógica, quando afirmam que:

[...] a prática pedagógica ganha centralidade como categoria de análise e como atividade formadora, tratada numa perspectiva institucional e plural, enquanto que a prática pedagógica docente se constitui em uma das suas traduções [...] que se conclui ao pôr em evidência a contribuição de Paulo Freire para o trabalho docente-discente na escola. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p.128).

Em sintonia, encontramos nas pesquisas realizadas por Ana Maria Saul (2003) a influência de Paulo Freire no esteio das políticas e práticas educacionais brasileiras, em quatorze sistemas/redes públicas municipais e estaduais do Brasil por meio dos movimentos de reorientação curricular e de implementação da gestão democrática, caracterizadas pela valorização de práticas pedagógicas emancipatórias nas redes analisadas.

A autora destacou a participação da Região Nordeste, em especial, o Estado de Pernambuco. A esse respeito, a contribuição de Paulo Freire nos espaços escolares tem sido objeto de pesquisas, cujos focos residem em escolas públicas, abarcando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses trabalhos buscaram colocar em evidência:

[...] os referenciais freireanos como contribuição à prática pedagógica para a humanização, finalidade da educação problematizadora, cujo foco é o diálogo. Educação problematizadora compreendida como aquela em que os/as educandos/as são chamados/as a conhecer, a realizar o ato cognoscitivo enquanto que o objeto do conhecimento faz a mediação professor/a-estudante. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p.131).

Quando olhamos as práticas pedagógicas dos/as professores/as de Arte, licenciados/as em Teatro, respaldados por conhecimentos advindos da formação e de outros adquiridos em sua prática docente, estamos olhando a materialização de um currículo enquanto prática pedagógica. Sobre isso, tomamos as considerações de Santiago (1998, p.124):

[...] as contribuições de Paulo Freire no campo da teoria e da prática curricular resulta do diálogo entre os diversos campos do conhecimento e do confronto de interesses que se instalam na escola/sala de aula. Nessa perspectiva, a autora esclarece que, [...] currículo é relação de poder: discussão (processo de fala-escuta), atividade de estudo e pesquisa, processo avaliativo nas suas diferentes modalidades e funções, tomada de decisão, definição política e prática curricular.

Currículo expresso por meio de uma rede de relações e indo além da prescrição dos programas e dos conteúdos. Currículo compreendido como um projeto de sociedade,

[...] que se traduz como um projeto de universidade, como projeto de centro profissional, como projeto de escola que, em última instância, é traduzido como situações de ensino que se corporificam nas e com as práticas escolares cotidianas. Currículo é o próprio movimento institucional, representado pelo confronto dos valores, dos interesses e das posturas teóricas que vão tomando corpo e se plasmando pelas e nas ações dos sujeitos educadores e educandos. É na escola que vislumbramos a materialização das políticas públicas educacionais, das práticas curriculares e pedagógicas. É no chão da escola que professores vivenciam elementos da subjetividade do ser professor, tais como respeito, valorização profissional, acolhimento, amorosidade e ética. (SANTIAGO, 1998, p.124).

As referências sobre currículo justificam-se, por ser ele a expressão documental das políticas públicas educacionais, consubstanciadas no projeto político-pedagógico e no objeto de conhecimento, materializadas nas práticas curriculares e pedagógicas. O currículo como prática pedagógica foi a perspectiva adotada na presente pesquisa, uma vez que:

[...] como prática pedagógica, o currículo não é apenas a expressão documental que guia as ações docentes e discentes na escola, ele é a própria vida da escola e, em especial, no movimento de constituição dos saberes escolares, expressando-se tanto no Projeto Político-Pedagógico dessa instituição como na sala de aula. Nessa perspectiva, ele materializa a dialeticidade da educação, deixando evidentes os princípios de historicidade, intencionalidade, unidade teoria-prática e criticidade da ação pedagógica. (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 72).

Diante dos argumentos, tomamos como categorias teóricas, prática pedagógica e diálogo. A primeira, sustentada pela conceituação de Souza (2009), e a segunda, ancorada nos referenciais freireanos. Com Souza (2009, p. 30), a prática pedagógica assume contorno de prática institucional, quando definida como:

Ação social coletiva institucional, portanto, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores) permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os sujeitos.

Enquanto o diálogo como dimensão relacional e dinâmica “é fundamento da ação pedagógica, é mediação entre sujeito e realidade, realiza-se como discurso e prática de compreensão e intervenção na realidade”. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 129), constituindo-se categoria central do pensamento freireano. Essas categorias nos ajudaram a compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições formadora e atuação profissional.

Para o encontro teórico-metodológico da pesquisa, dialogamos com Minayo (2006, p.11), que nos esclareceu sobre a complexidade de se compor uma metodologia: “[...] metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”. Desse modo, aproximamo-nos dos referenciais da teoria do Materialismo Histórico e Dialético.

Por dialético, trouxemos a concepção de que esse enfoque,

“[...] abarca não somente o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que constituem a vivência das relações objetivas pelos atores sociais, que lhe atribuem significados. (MINAYO, 2006, p. 11).

Dito isso, elegemos o cenário do Sistema Público de Ensino do Estado de Pernambuco, especificamente, a Educação Básica, no tocante aos/às licenciados/as em Teatro que fizeram a opção por exercer à docência de Arte/Teatro em escolas públicas. O curso de Teatro – Licenciatura/UFPE e duas escolas da Educação Básica constituíram o campo empírico intencionado para a pesquisa.

Em relação aos sujeitos colaboradores, focamos nos professores/as de Arte/Teatro formadores do curso de Teatro, único espaço de formação de professores/as de Pernambuco, além dos/os licenciados/os que estão atuando em escolas públicas da cidade do Recife-PE. Observação participante, análise documental, questionário e entrevista do tipo semiestruturada foram os instrumentos selecionados para coleta de informações, enquanto, para o tratamento dos dados, fizemos a opção pela Análise de Conteúdo com a técnica categorial do tipo temática a partir de Bardin (1977).

Para a organização textual, apresentamos a seguinte estrutura: Arte, Teatro, Teatro-Educação e Paulo Freire: trajetórias políticas e pedagógicas aborda trajetórias sobre Arte, Teatro e Teatro-Educação a partir das dimensões político-crítico-educativas em conexão com os princípios pedagógicos freireanos, que ora são bases para a compreensão das práticas pedagógicas dos/as professores/as de Teatro no espaço da escolarização.

Construção do percurso metodológico apresenta o referencial teórico-metodológico selecionado para a pesquisa, identificando os campos e os sujeitos colaboradores da pesquisa. Sistematiza e descreve os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta e tratamento dos dados.

Marcas e gestos reveladores de diálogo freireano nas relações docentes-discentes contém a análise dos dados e resultados encontrados nas observações e nas escutas,

evidenciando marcas e gestos reveladores do diálogo freireano presente nas práticas pedagógicas docente-discente.

Nas considerações finais, assinalamos o percurso construído pelo estudo, confirmando marcas e gestos que se aproximam da matriz do diálogo na perspectiva freireana, no tocante a amorosidade; princípio de equidade; democratização do espaço; comprometimento ético; estímulo à curiosidade; confiança; protagonismo; respeito à fala do outro; silêncio respeitoso; alegria do ensinar e do aprender; escuta atenta e partilha de saberes, que, uma vez baseado no pensamento de Paulo Freire, cooperaram para a construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação humana do sujeito no processo de escolarização, com base na produção de um conhecimento em Teatro por meio da relação docente-discente mediada pelo diálogo.

“A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”. (FREIRE, 1987, p. 24).

2 ARTE, TEATRO TEATRO-EDUCAÇÃO E PAULO FREIRE: TRAJETÓRIAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

Para nos debruçarmos sobre a prática pedagógica docente-discente do Teatro mediada pelo diálogo freireano, elaboramos uma linha de pensamento onde resgatamos trajetórias sobre Arte, Teatro e Teatro-Educação a partir das dimensões político-crítico-educativas alinhadas aos princípios pedagógicos freireanos como fundamento para a compreensão das práticas pedagógicas dos/as professores/as de Teatro no espaço da escolarização.

2.1 ARTE E TEATRO COMO POTÊNCIAS EDUCATIVAS

Ao buscarmos definições para Arte, podemos encontrar conceitos até contraditórios e que foram incorporados pela cultura. Fusari e Ferraz (1992) orientam que, para não incorremos em equívocos, precisamos aprofundar estudos e ampliar reflexões, que nos levem à compreensão da

[...] Arte, com suas múltiplas formas, tanto dentro do nosso tempo, quanto em diferentes épocas [...] Arte como técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, são variantes do conhecimento arte que fazem do nosso universo conceitual estreitamente ligado ao sentimento de humanidade. (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 99).

Compreendemos que a Arte está vinculada ao seu tempo, não podendo ter um único sentido ou função. Trata-se de uma das “suas inquietantes e eloquentes produções do homem”. (FUSARI; FERRAZ, 1992, p.99). Entretanto, ao longo da história, é possível captá-la como um poderoso aspecto cognitivo. A Arte ensina nova maneira de olhar a realidade, constituindo-se olhares reveladores e construtores. Sua trajetória como processo pedagógico nos fez perceber a estreita articulação entre Arte, humano e conhecimento.

De acordo com Alexandre Saul (2011), as palavras Arte e conhecimento estão ligadas desde a sua etimologia. Assertiva corroborada por Bosi (2001, p. 27-28), quando afirmou que: “[...] de acordo com a linguagem indo-europeia [...] termo alemão para arte, *kunst*, partilha com o inglês *know*, com o latim *cognosco* e com o grego *gignosco* (= conheço) a raiz *gno*, que indica a ideia de saber teórico ou prático”. (BOSI, 2001 apud ALEXANDRE SAUL, 2011, p. 23). Além desses, outros autores e pesquisadores têm se debruçado sobre a relação arte e conhecimento e também sobre a linguagem teatral e seu potencial educativo.

Das manifestações do homem primitivo até as mais modernas formas de representação, o Teatro sofreu diversas modificações, porém sempre ocupou seu lugar na história do ser humano. O Teatro continuamente refletiu o momento social e os pensamentos de cada época. Berthold (2006), ao expor a história do Teatro, referiu-se ao Teatro do século V a.C produzido na Grécia antiga como um dos mais legítimos espaços de educação ao ar livre. Os Festivais Sagrados onde aconteciam as representações das tragédias eram considerados verdadeiras fontes de aprendizagens. O potencial educativo do Teatro em nenhum outro lugar alcançou tamanha importância.

Para os romanos, o Teatro podia apresentar propósitos educacionais, desde que transmitisse lições morais. No campo da Filosofia, Courtney (1980) aponta o Grego Aristóteles (384-322 a.C) e o Romano Horácio (65 a.C -8 a.C) como lançadores das bases para o pensamento humanista no Teatro. O primeiro, em sua Poética (330 a.C), já afirmava que a imitação é natural ao homem e que o ser humano aprende por meio dela; o segundo, por sua vez, em Arte Poética (18 a.C), considerava que o Teatro deveria tanto entreter, quanto educar. Durante a Idade Média, a Igreja Católica utilizou-se do poder educativo do teatro com o propósito de aproximar o povo iletrado das histórias e ensinamentos eclesiásticos. Por cinco séculos, os Mistérios⁹ e as Moralidades¹⁰ constituíram-se nos únicos prazeres intelectuais das multidões. Escolas e livros, a bem da verdade, eram privilégios de poucos. Foi o Teatro que propiciou às massas sua educação.

No período da Renascença, houve a redescoberta das obras clássicas e a retomada do pensamento humanista. A valorização da arte do falar, especialmente o Latim, levou ao estudo do Teatro antigo, o que acabou por favorecer muitas encenações escolares. De acordo com Berthold (2006), as encenações escolares realizadas durante o século XVI aconteceram, simultaneamente, em diferentes países europeus, como Alemanha, Áustria, Dinamarca, França, Hungria, Inglaterra, Suécia e Suíça. A maior parte desses países admitia que o Teatro pudesse exercer influência benéfica sobre os/as alunos/as, tanto na prática da língua latina quanto na transmissão de comportamentos entendidos como socialmente adequados. O drama escolar não ficava restrito a salas de aula ou pátios das

⁹ Mistério: “drama medieval, representado por ocasião das festas religiosas, em que se encenavam episódios da Bíblia (Antigo e Novo Testamento) ou da vida de santos. Costumava durar vários dias e era encenado por atores amadores, sob a direção de um condutor, em cenários simultâneos, denominados Mansões”. (PAVIS, 1999, p. 246).

¹⁰ Moralidade: “obra dramática medieval, de inspiração religiosa e intuito didático e moralizante, em que vícios e virtudes eram personificados alegoricamente”. (PAVIS, 1999, p. 250).

escolas, sendo também apresentado em auditórios de conferência de universidades, prefeituras, sedes de grêmios, praças públicas, mercados e, até mesmo, em palácios.

Courtney (1980) destaca que, na Inglaterra, as Escolas dos Tudor desenvolveram forte tradição dramática, encorajando o Teatro não apenas para estudo das obras clássicas, mas como exercício de linguagem utilizado para desenvolver a língua materna. Segundo Berthold (2006), a Dinastia dos Tudor reinou na Inglaterra entre os anos de 1485 e 1603. A última monarca dessa casa real foi a rainha Elizabeth I sob cujo reinado viveram poetas e dramaturgos como William Shakespeare (1564-1616), Christopher Marlowe (1564-1593) e Ben Jonson (1572-1637). Ainda no contexto dos Séculos XVI e XVII, a autora faz referência a uma série de filósofos e estudiosos que teceram considerações acerca do potencial educativo do Teatro. Francis Bacon (1561-1626), por exemplo, referia-se ao Teatro educacional como:

[...] uma arte que fortalece a memória, regula o tom e efeito da voz e pronúncia, ensina um comportamento decente para a fisionomia e gestuação, promove a autoconfiança e habitua os jovens a não sentirem incômodos quando estiverem sendo observados. (COURTNEY, 1980, p. 12).

Da perspectiva educativa do Teatro no Brasil, ainda nos Séculos XVI e XVII, a utilização dessa arte teatral enquanto recurso pedagógico merece destaque com os padres da Companhia de Jesus, cuja fundação data o ano de 1534, por Inácio de Loyola (1491-1556). As encenações de peças teatrais escritas pelos próprios religiosos da ordem constituíam um dos principais recursos didáticos de que os jesuítas lançavam mão. As representações nos colégios jesuítas eram realizadas especialmente em dias de festa e tinham como principal objetivo manter os/as alunos/as atrelados à moral cristã. Os/as estudantes apresentavam as encenações não apenas dentro das escolas, mas também nos pátios das Igrejas para o público em geral.

No raio de ação ampliada, no Século XVIII, Courtney (1980) salienta que o Teatro obteve pouco espaço em contextos escolares no mundo ocidental. A crença de John Locke (1632-1704) de que a educação deveria visar à formação de hábitos da mente também contribuiu para que o fazer educativo assumisse um aspecto muito mais formal do que liberal. Só ao final do Século XVIII e início do Século XIX, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) viria declarar uma opinião diferente, ressaltando o jogo como um importante recurso pedagógico na primeira infância. Defendia que a primeira educação da criança deveria ser quase que inteiramente por meio do jogo. Isso porque “[...] os simples atos de correr, saltar e brincar têm valor. Não haveria repressão e os instintos deveriam ser

encorajados”. (COURTNEY, 1980, p. 18). Rousseau não apoiava especificamente o Teatro na Educação, contudo sua defesa de uma educação pedocêntrica e fundamentada no jogo serviu de inspiração a pensadores futuros, que viriam a defender o jogo dramático e, mais tarde, o jogo teatral como procedimentos efetivos de aprendizagem.

A partir desse contexto, Japiassu (2009) faz uma clara distinção entre jogo dramático e jogo teatral, baseado na etimologia das palavras drama e teatro. A primeira, de origem grega, significa “eu faço, eu luto” (SLADE, 1978, p. 18); já a segunda, deriva do vocábulo grego *theatron*, cujo significado é “local de onde se vê” (plateia). O jogo dramático, portanto, seria aquele em que todos “fazem”, ou seja, todos participam da ação imaginária, não havendo espectadores. Crianças imersas em brincadeiras de “faz-de-conta”, por exemplo, estão realizando jogo dramático. O jogo teatral, por sua vez, é intencional, e pressupõe a existência, tanto de jogadores, quanto de observadores.

Só ao final do século XIX, a teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-1882) forneceu base científica ao que Rousseau sustentava, na medida em que demonstrou que “a criança é um ser em desenvolvimento e que cada fase de seu crescimento deve ser estimulada adequadamente”. (COURTNEY, 1980, p.18). Nesse cenário, apoiado na pedagogia de Rousseau, surge o movimento Educação Ativa ou Escola Nova, como veio a ser conhecido no Brasil, originalmente liderado pelo norte-americano John Dewey (1859-1952). O movimento, considerado como progressista na época em que surgiu, revolucionou as formas tradicionais de ensino ao colocar a criança no centro do processo educativo, defendendo o respeito ao seu desenvolvimento natural.

É também nessa época que o Teatro volta a ter participação importante na educação. Por um lado, há a retomada de encenações de peças em escolas, em especial para estudos de línguas; por outro, emerge uma nova maneira de se pensar atividades ligadas ao Teatro em ambientes escolares, alinhada aos postulados do movimento Educação Ativa. Se na visão tradicional, o Teatro em escolas resumia-se à montagem de peças, sem o cuidado com a formação do indivíduo, na concepção “escolanovista”, o foco passava a ser o desenvolvimento da criança e a livre expressão de sua imaginação criativa.

De acordo com Japiassu (2009, p. 24), foi na segunda metade do Século XIX que passou a haver uma “[...] literatura caracterizada como especificamente debruçada sobre o binômio Teatro-Educação”. Antes dessa fase, os pensadores que teceram considerações a respeito do Teatro na Educação, o fizeram considerando separadamente cada um desses

campos do conhecimento. No final desse século, em especial, na primeira metade do Século XX, diversos autores se debruçaram sobre o tema Teatro-Educação, desenvolvendo abordagens pedagógicas que continuam até os dias atuais a influenciar trabalhos na área.

Na primeira metade do século XX, Caldwell Cook (1885-1939) destacou-se com a obra *The Play Way* (1917), que estabelecia a atividade dramática como um método eficiente para a aprendizagem de conteúdos escolares diversos. Com a premissa de que “fazer é melhor do que ler ou ouvir”, a obra do professor inglês expôs um método de abordagem de atividades dramáticas em ambientes escolares, também conhecido como *play way* ou método dramático. Até então, o Teatro em escolas consistia apenas em encenações de peças e leituras de diálogos em aulas de língua, porém, a partir de Cook, uma nova forma de abordagem foi proposta: a atuação, por meio do jogo, como um caminho para a aprendizagem, não apenas de línguas. Seu método consistia em utilizar o conteúdo dos livros didáticos de diversas disciplinas como pretexto para que os alunos o encenassem, de forma espontânea, facilitando a aprendizagem.

Na década de 1950, o pedagogo e teatrólogo inglês Peter Slade (1912-2004) publicou a obra *Child Drama* (1954), considerada a obra seminal para a abordagem pedagógica anglo-saxônica do jogo dramático infantil. A abordagem anglo-saxônica do Teatro na educação defende que o drama deve ocupar posição central no currículo, constituindo uma espécie de eixo em torno do qual poderiam se articular as demais áreas do conhecimento, a serem trabalhadas de maneira interdisciplinar. O autor atribuiu importância ao jogo dramático no desenvolvimento infantil, reivindicando para a atividade um espaço próprio no currículo escolar. Assim, ao invés de servir de método de ensino de outras matérias, como propunha Cook, o inglês Peter Slade sugeriu que a atividade dramática deveria constituir uma “[...] disciplina independente, com seu próprio lugar no horário escolar”. (COURTNEY, 1980, p. 46).

Nesse mesmo período, o *Sistema de Jogos Teatrais*, desenvolvido pela diretora, atriz e professora de Teatro Viola Spolin (1906-1994), foi exposto pela primeira vez no ano de 1962, em seu livro *Improvisação para o Teatro*. Segundo Pupo (2001, p.181), o sistema de jogos teatrais “caracteriza-se como uma abordagem da improvisação teatral cercada por regras precisas, entre as quais se destacam o acordo grupal, o foco, a instrução e a avaliação”. Apesar de os jogos teatrais serem amplamente utilizados em ambientes escolares até os dias atuais, Koudela (2001) explica que a obra de Spolin não se dirige

apenas aos interessados no trabalho com Teatro em escolas, mas a “[...] todos os que desejem se expressar através do Teatro, sejam eles profissionais, amadores ou crianças”. (KOUDELA, 1992, p. 40). Ao contrário do jogo dramático defendido por Peter Slade, em que a criança joga livremente, sem intervenção do/a professor/a, no jogo teatral há regras claras e os jogadores devem estar sempre concentrados na busca de soluções para os desafios propostos pelo/a professor/a ou coordenador/a.

Outros autores que contribuíram de forma relevante, no decorrer do Século XX, para a maneira de se pensar o Teatro na Educação foram Jacob Levi Moreno (1889-1974), Bertold Brecht (1898-1956) e Augusto Boal (1931-2009). O primeiro, psiquiatra romeno que trabalhou o aspecto terapêutico do Teatro, por meio do Psicodrama e do Sociodrama. O Psicodrama,

[...] se ocupa das relações interpessoais e da psicologia da vida privada do paciente, enquanto o Sociodrama investiga as relações intra e intergrupais, com base nos valores culturais do grupo social ao qual pertence o paciente. (JAPIASSU, 2009, p.35).

A ênfase de Moreno à espontaneidade, à criatividade e ao trabalho em grupo valorizou esses fatores, favorecendo a incorporação da terapia psicodramática à educação.

O segundo dramaturgo utilizou o Teatro como instrumento de luta política contra as contradições econômicas e sociais da sociedade burguesa e cujas peças didáticas continuam a influenciar “[...] práticas teatrais educativas de caráter político-estético [...]” (JAPIASSU, 2009, p. 38). As peças didáticas de Bertold Brecht fazem parte de suas primeiras obras dramáticas. Foram a princípio concebidas para serem trabalhadas por grupos de operários ou por crianças e jovens em escolas. Desgranges (2011) considera que a iniciativa, na medida em que propunha um trabalho com amadores, visava a uma democratização do Teatro. O mesmo autor também explica que as peças didáticas estariam fundamentadas,

[...] na ideia de que os atuantes ensinam a si mesmos, a partir do questionamento provocado pela ação dramática, da crítica à situação social que os envolve e da reflexão sobre suas atitudes diante dos fatos abordados na peça. (DESGRANGES, 2011, p. 82).

Assim, pode-se dizer que o principal objetivo das peças didáticas de Bertold Brecht não é sua encenação, mas a conscientização daqueles que nelas atuam.

Augusto Boal, o terceiro autor citado, foi dramaturgo, diretor teatral e criador do Teatro do Oprimido (TO), cuja pedagogia tem inspirado experimentações e investigações

no Brasil e no mundo. O Teatro do Oprimido consiste em uma série de procedimentos baseados na improvisação teatral, que pretende, por meio da conscientização política, transformar a visão sobre as relações tradicionais de produção material nas sociedades neoliberais. Trata-se de uma poética teatral inspirada na estética brechtiana e na pedagogia libertadora de Paulo Freire, levando a uma democratização do acesso ao palco, já que o espectador tem papel ativo nas encenações, convertendo-se em espetADOR. As relações desses contextos com as ideias de Paulo Freire são oriundas das atividades artístico-educativas implementadas pelo Movimento de Cultura Popular e corporificadas nas experiências teatrais do Teatro de Cultura Popular.

Ainda na segunda metade do Século XX, no Brasil, as contradições eram evidentes. Segundo Constâncio (2017, p. 65),

[...] De um lado, um promissor país, que mantinha uma relação de inovação com a indústria, com as artes e com a educação; de outro lado, um país jogado ao fundo do poço, com algumas regiões em petição de miséria, sem o básico para a sobrevivência da vida humana e com uma taxa de analfabetismo muito elevada.

Diante desse cenário, o Movimento de Cultura Popular¹¹, a partir das ações desenvolvidas “[...] tinham por objetivo elevar o nível cultural do povo e conscientizá-lo acerca das opressões que sofria. ‘Educar para a Liberdade’ era a divisa que conduzia as suas ações”. (CONSTÂNCIO, 2017, p. 51). Neste contexto, das ações e relações construídas pelo MCP, interessam-nos as relacionadas às atividades teatrais, onde Paulo Freire se fez presente.

A esse respeito, pontuamos os círculos de cultura, e dentro desses, os esquetes teatrais produzidos pelo educador e encenados pelo grupo como forma de educar por meio do Teatro. Os círculos de Cultura, processo para o desenvolvimento humano na relação entre sujeitos, tinham como ponto de partida a cultura popular. Barbosa (2009, p. 213-214) explica:

¹¹ De acordo com “[...] O Movimento de Cultura Popular foi fundado em maio de 1960, constituindo-se numa sociedade civil sem fins lucrativos, mantida pela Prefeitura do Recife, entre 1960 e 1962, e, posteriormente, pelo governo do Estado de Pernambuco, entre 1963 e 1964, nas gestões de Miguel Arraes. [...] participaram ativamente do MCP artistas, intelectuais, políticos e educadores, como Paulo Freire, Paulo Rosas, Anita Paes Barreto, Norma Coelho, Josina Godoy, Silke Weber, Aluísio Falcão, Abelardo da Hora, Geraldo Menucci, Mário Cândia, José Wilker, Teca Calazans, Eduardo Coutinho, Augusto Boal, Luiz Marino, José Cláudio, Nelson Xavier, Luiz Mendonça, Ilva Niño, Jomard Muniz de Brito, Joacir Castro, Francisco Brennand, Hermilo Borba Filho, Ariano Suassuna, Geninha da Rosa Borges, Rosa Vasconcelos, entre outros”. (CONSTÂNCIO, 2017, p. 51-52).

[...] O círculo de cultura era assim chamado não somente pela forma da disposição das cadeiras, mas sobretudo, pela participação ativa dos educandos por meio do diálogo. [...] havia interação dos participantes pela linguagem verbal, pela sensibilização; havia o comprometimento ativo com o processo de alfabetização pessoal e com a organização das ações da comunidade expressas de forma democrática. O educador funcionava como coordenador de debates e os programas eram elaborados com base em situações existenciais desafiadora dos grupos, o que os levava, por meio de debates, a posições mais críticas.

As ações desenvolvidas junto à relação dialógica proporcionavam as leituras de mundo, no sentido de humanizar, conscientizar e se fazer pronúncia por via da cultura, que naquele momento, representava uma espécie de conteúdo programático sem escola. Os diálogos produzidos nos círculos de cultura foram responsáveis pela conscientização política dos/as participantes.

[...] diálogo sobre o objeto a ser conhecido e sobre sua representação da realidade a ser decodificada, respondem às questões provocadas pelo coordenador do grupo, aprofundando suas leituras do mundo. O debate que surge daí possibilita uma re-leitura da realidade, de que pode resultar o engajamento do alfabetizando em práticas políticas com vista a transformação da sociedade. (GADOTTI, 1996 apud CONSTÂNCIO, 2017, p. 52).

Não só a conscientização política, mas, sobretudo, as bases para uma pedagogia crítico-libertadora. Paulo Freire relata que,

[...] os círculos de cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou superposição de conhecimento feito pelo educador ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo. (COELHO, 2012, p. 158).

Leitura do mundo advinda das atividades teatrais do TCP que, de forma crítica e dialética:

[...] construiu um fazer teatral vinculado ao universo da cultura popular nordestina como ponto de apoio para a conscientização da população e assim, desencadeou um processo de transformação social. O teatro do TCP era assumidamente político e trabalhava em conjunto com outras atividades do MCP, especialmente, no projeto de alfabetização de adultos, coordenado por Paulo Freire. (TELLES, 1999, p. 33).

Contexto que nos leva a afirmar que, para Paulo Freire, não existe separação entre Educação e Arte. A educação é a práxis do ato artístico, uma vez que o ato artístico se torna práxis da Educação. Não há Educação sem Arte, assim como não há Arte sem Educação. Nesses termos, reconhecemos o educador e suas ideias como esteio para as ações teatrais que buscam compreender e transformar a realidade por meio do Teatro feito no chão da escola. A partir disso, destacamos, tanto os círculos de cultura, quanto as

concepções pedagógicas do Teatro de cultura popular, subsídios para compreendermos as trajetórias dos ensinamentos de Arte e Teatro em diálogo com Paulo Freire.

2.2 ENSINO DE ARTE E ENSINO DE TEATRO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS

O ensino de Arte no Brasil iniciou-se com a Missão Artística Francesa em 1816, pela presença da Coroa portuguesa, que se encontrava no Brasil desde 1808. Essa missão, ao se instalar no Rio de Janeiro, capital da colônia, tinha como propósito transplantar o padrão urbano cultural europeu para a nova sede do Império Português. A Fundação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios na cidade do Rio de Janeiro, que, em 1826, daria origem à Academia Imperial de Belas Artes¹² e com o advento da República passou a se chamar de Escola Nacional de Belas Artes. Essas iniciativas são exemplos históricos da inserção do Ensino de Arte no Brasil.

As iniciativas desse período influenciaram na segunda metade do século XIX a criação de Liceus de Artes e Ofícios em diversas partes do País. O ensino de Arte de caráter utilitário e tecnicista disseminado nos Liceus destinava-se a qualificar a mão de obra operária para o artesanato e para a indústria, que entrava em fase de crescimento e atingiria seu ápice na primeira metade do século XX.

Já o Teatro foi implementado no Brasil após a chegada dos jesuítas no Século XVI, como ferramenta de catequização dos indígenas. O Teatro jesuítico era uma forma estética híbrida que apontava para diferentes matrizes culturais. Destaca-se o trabalho do padre José de Anchieta (1534-1597), que escreveu peças que combinavam português, espanhol e tupi antigo e apresentavam elementos das culturas indígenas em seus enredos. A Reforma Pombalina¹³ trouxe a extinção das escolas jesuítas em Portugal e em suas colônias, ocasionando o encerramento da prática teatral na escola, delegando-a a espaços extracurriculares. Esse panorama permaneceu até a virada para o Século XX, momento

¹² A Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) foi uma escola que dividiu o seu ensino nas especialidades de pintura histórica, paisagem, arquitetura e escultura. Além desses, havia também aulas de desenho, anatomia e fisiologia. Disponível em: <https://www.mapa.an.gov.br>. Acesso em 15 mar. 2021.

¹³ Período Pombalino (1750 - 1777) refere-se ao período em que Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, exerceu o cargo de primeiro-ministro português, sob nomeação do rei de Portugal, Dom José I. governou com mãos de ferro, impondo a lei a todas as classes, desde os mais pobres até à alta nobreza. Ao assumir o cargo de ministro da Fazenda, em 1750, empreendeu reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais, que afetaram diretamente as relações colônia-metrópole. Disponível em: <http://www.mapa.an.gov.br>. Acesso em 15 mar. 2021.

em que diversos núcleos e grupos de estudos teatrais começaram a se organizar em universidades do Ocidente.

A história revela que somente a partir do início do século XX algumas linguagens da Arte começaram a aparecer no ensino primário em disciplinas como desenho, música e ginástica. O aprendizado técnico era o princípio predominante, representado por meio de cópia de modelos do desenho, para o caso das Artes Visuais ou Técnicas de Solfejo, para a Música. Já a Dança e o Teatro apareciam como práticas eventuais associadas à comemoração de datas festivas. Essas práticas educativas, em sua maioria, reproduziam a transmissão de modelos predominantes do universo europeu. A mudança desse cenário só aconteceu com a difusão, no Brasil, das proposições da Escola Nova, quando o ensino de Arte na escola ganhou novo impulso.

O processo de escolarização do ensino de Teatro no Brasil teve início com o movimento da Escola Nova, compreendido entre os anos de 1927 a 1935. Nesse período, surgiu, não apenas o embrião de um pensamento, como também de uma prática pedagógica que procurou articular noções de jogo, Teatro e Educação. Fundada sobre os ideais de uma educação ativa, a Escola Nova coloca a criança no centro do processo educativo, organizando as ações pedagógicas de acordo com os interesses dos/ alunos/as.

As formulações da Escola Nova influenciaram o modo como o ensino de Teatro era visto no espaço escolar brasileiro, propondo maior integração da linguagem teatral com o planejamento e as práticas pedagógicas, voltadas para o universo lúdico infantil, apoiado, sobretudo, no Teatro de marionetes. Nesse mesmo período, as escolas de Educação Básica mantinham o ensino da linguagem teatral apoiado em uma abordagem pedagógica calcada na espontaneidade da criação. Conforme Santana (2000), dificilmente essas práticas incorporavam textos dramáticos e, quando o faziam, seus temas eram voltados para as datas comemorativas.

As proposições da Escola Nova também impulsionaram o movimento de Escolinhas de Arte no Brasil, que funcionavam como centros de formação em Arte, as quais tiveram início no Rio de Janeiro em 1948, lideradas por Augusto Rodrigues (1913-1993) e Lúcia Valentim (1921), tornando-se, nas décadas de 1960 e 1970, modelo de formação de professores (as) de Arte em todo o País. Além disso, uma outra iniciativa merece destaque pelo significado de sua contribuição no ensino de Arte no Brasil. A Escola-Parque, idealizada por Anísio Teixeira (1990-1971), pusera a Arte em posição de

relevo na formação de estudante em tempo integral, modificando o foco de ensino, anteriormente ligado aos aspectos técnicos, para a realização de projetos.

Iniciativas de conciliação da arte com a formação política continuaram a existir mesmo depois do Golpe de 1964. Na contramão da história, espaços para projetos como o Teatro do Oprimido por Augusto Boal (1931-2009) ou os Domingos de Criação (1971), promovidos por Frederico Moraes (1936-) no Museu de Arte Moderna no Rio de Janeiro (MAM-RJ), foram momentos de experimentação, resistência e democratização artística. A efervescência de grupos teatrais amadores preparou o terreno para a formação profissional em Teatro, desembocando na criação de diversos espaços¹⁴ formais de ensino-aprendizagem da linguagem teatral. A criação desses espaços construiu um caminho para que se estabelecessem cursos superiores em Teatro.

Paradoxalmente, foi no período da ditadura militar que a Arte passou a ser obrigatória como atividade escolar no currículo da Educação Básica. A Lei nº 5.692/1971¹⁵ trouxe a nomenclatura Educação Artística para designar a obrigatoriedade da Arte. Esta atividade escolar deveria constituir-se pela abordagem dos conteúdos das Artes Plásticas, Música, Dança e Teatro, em geral sem maior aprofundamento, por um/a professor/a que era levado/a a ser polivalente em todas essas linguagens artísticas. Apesar de obrigatória, o resultado foi negativo, devido à superficialidade dos conteúdos tratados, que com o passar dos anos, passou a ser vista como uma espécie de “aula-recreio”, de menor valor no currículo escolar.

A reforma educacional de 1971 instituiu o Teatro, ainda de maneira enviesada, dentro do panorama do ensino formal. O Teatro insere-se como conteúdo central para o ensino da disciplina de Educação Artística, amparada na figura do/a professor/a polivalente. Apesar de todas as discussões relacionadas a esse projeto, foi a partir dessa regulamentação que se identificou a necessidade de ampliação dos espaços de formação de educadores/as em Arte, momento também da verticalização das pesquisas específicas de cada linguagem artística.

¹⁴ Espaços, como o da Fundação do Curso Prático de Teatro do Serviço Nacional de Teatro (CPT-SNT) em 1939; em 1948, da Escola de Arte Dramática de São Paulo (EAD), posteriormente integrada à Universidade de São Paulo (USP); em 1956, da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA); em 1967 e do Curso de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAD-UFRGS).

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692/1971. Disponível: www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein5692.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

O ensino de Teatro na escola deu-se dentro de uma perspectiva estritamente tradicional, não apenas em função do pensamento e das práticas teatrais dominantes que valorizavam, sobretudo, o jogo verbal em detrimento do jogo corporal. A prática do Teatro começa a ser introduzida na escola, como recurso didático ou instrumento pedagógico para o ensino de conteúdos extrateatrais, ligados às diferentes disciplinas do currículo. No campo acadêmico, essa visão recebeu o nome de corrente contextualista ou instrumental. Abordagem acabou por determinar o campo do Teatro-Educação, que poderíamos chamar de Pedagogia da Expressão, que valoriza objetivos educacionais mais amplos como o desenvolvimento da criatividade. Sua ênfase é a expressão, valorizando o lado subjetivo e individual, sintetizando as ideias da Escola Nova, que via o aluno como um ser criativo, a quem se devia oferecer as condições necessárias para sua expressão artística – aprender fazendo.

A ideia da livre-expressão predominou até a década de 1980. A partir daí o ensino de Teatro passou a ter uma nova perspectiva, denominada de estética ou essencialista. O Teatro foi reconhecido em sua essência, em sua natureza artística e como tal, comportou em si mesmo um valor educacional que está intrínseco ou relacionado a suas próprias qualidades estéticas. Por meio dessa abordagem, podemos colocar sobre novas bases a relação entre Teatro e Educação, reconhecendo o ato de ensinar Teatro como um princípio ativo que confere vida às ações cênicas, sendo responsável por articular os elementos e signos teatrais na criação de uma linguagem artística.

A noção do Teatro enquanto objeto estético encontra seu fundamento no pensamento pós-moderno do ensino da Arte. Esta proposta enfatiza que o ensino de Teatro deva ser visto não apenas como expressão, mas também como cultura, daí a necessidade de se estabelecerem relações entre o Teatro e o seu contexto histórico, entre o Teatro e os diversos conjuntos de saberes, entre o Teatro e as questões que circulam na contemporaneidade. Assim ocorre a ênfase na leitura da imagem e leitura do mundo produzida por um gesto, por uma ação, por uma palavra, pela criação do sentimento humano. O Teatro na escola é criado de imagens poéticas, é um campo amplo e flexível de significações, um espaço vazio, que poderá ser relacionado ao contexto pessoal, histórico e cultural, fazendo do homem e da Arte algo em constante transformação.

A profissionalização do/a professor/a de Teatro é algo recente na história educacional brasileira. Situa-se no início da década de 1990 a transposição do/a professor/a polivalente no ensino da Arte para o/a professor/a de linguagem artística

específica – Teatro, Dança, Artes Visuais e Música. Consoante Concílio (2010), falar em professor/a de Teatro:

[...] já é assumir uma postura em busca da especificidade de uma linguagem artística dentro de um contexto histórico e político-educacional que só recentemente decidiu propor o fim do professor polivalente no ensino da Arte. (CONCÍLIO, 2010).

Diante da escassez de profissionais licenciados em Teatro, a situação que se configura é o preenchimento de vagas do ensino de Teatro por profissionais com pouca ou nenhuma formação pedagógica, mas muitas vezes, de reconhecida formação teatral. A discussão ganha mais vulto, quando se toma consciência da diferença de atuação entre um/a profissional que ensina Teatro dentro das aulas de Artes em contextos escolares, outros/as que atuam no ensino técnico profissionalizante formando atores/atrizes, além daqueles/as que atuam nas mais diferentes formas de ação cultural. Concílio (2010) protesta:

[...] Se o contexto escolar aceita, por princípio regulador legislativo, somente profissionais licenciados, o ensino profissionalizante e projetos de ação cultural costumam prescindir da licenciatura como fator de seleção dos profissionais que atuarão no ensino do teatro em contextos não escolares. (CONCÍLIO, 2010).

Em relação ao princípio regulador legislativo, o autor afirma que, muitas vezes, despreza-se a licenciatura em Teatro de duas formas: desprezando o valor artístico dos processos e produtos criados pelos/as profissionais do ensino de Teatro, o que, em última análise, é um questionamento da qualidade da formação artística dos/as licenciados/as, e, duvidando do princípio democratizador de processos artísticos e pedagógicos de qualidade, que ampliam o acesso de qualquer interessado/a aos meios e códigos da linguagem teatral.

Na opinião de Pupo (2001), torna-se essencial que:

[...] um processo de ensino de teatro manifeste seu compromisso com a qualidade da formação dos indivíduos, assumindo sua responsabilidade para com o potencial artístico de qualquer interessado em praticar arte, pois a depuração estética da comunicação teatral é indissociável do crescimento individual do jogador. (PUPO, 2001, p.182).

Assim, é preciso garantir maiores possibilidades de acesso à licenciatura, ainda pouco asseguradas por nossas universidades públicas, e quase inexistentes em universidades privadas. Desta forma, só o/a profissional do ensino de Teatro terá uma formação condizente com as necessidades de sua função, num momento em que a

Educação como um todo reavalia o seu papel e busca na Arte respostas para solucionar algumas de suas inquietações atuais.

Só na década de 1980, com o término da ditadura e a reorganização da sociedade civil, esforços experimentais e teóricos foram realizados na busca de equiparação entre o ensino de Arte e outras disciplinas escolares. Diligências representadas pelo surgimento e fortalecimento de organizações de arte-educadores¹⁶ e o aumento de pesquisas acadêmicas na área, além de propostas metodológicas para o ensino de Arte, estabeleceram as condições políticas e epistemológicas favoráveis para a ressignificação do ensino de Arte na educação escolar.

Na década de 1990, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Arte, como disciplina, nos diversos níveis da Educação Básica, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁷, que apresentaram as orientações didáticas das linguagens artísticas, inauguraram a disciplina Arte como uma área de saber relacionada à área de conhecimento de linguagens e seus códigos e tecnologias.

Essas conquistas aconteceram sob o amparo epistemológico do ensino de Arte pós-modernista, que surgiu na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir da segunda metade do Século XX, tendo dois vetores estruturantes da práxis pedagógica em Arte: a diversidade cultural e a interdisciplinaridade. No Brasil, essa tendência consolidou-se por meios de concepções educativas como a Abordagem Triangular. Essa proposição apoia-se em três eixos (apreciar, contextualizar e fazer) e tem orientado muitas ações educativas em Arte. A educadora Ana Mae Barbosa constitui-se como principal representante no Brasil. Abordagem que também fundamentou o PCN - Arte para os ciclos de Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), consolidados em 1997, preconizando a necessidade do ensino de quatro linguagens na disciplina de arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

¹⁶ A Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB) congrega ações de professores e pesquisadores responsáveis por uma significativa produção de conhecimento referente a temas da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação, bem como dos processos educativos informais e não formais das artes visuais, dança, música e teatro. Disponível: <https://www.faeb.com.br/sobre-a-faeb/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível: www.portal.mec.gov.br/sef/publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 18 fev. 2018.

As questões culturais ganharam centralidade com propostas voltadas para o entrelaçamento entre arte e cultura; a compreensão dos códigos culturais como códigos de poder; a defesa da apropriação crítica dos códigos dominantes em manifestações artísticas e visuais; a preocupação com a herança artística e estética dos alunos e o compromisso com a diversidade cultural somam-se a algumas mudanças desse período.

No final da década de 1990, novas abordagens pedagógicas passaram a apontar para a necessidade de estabelecer um ensino de arte que partisse de visões analíticas embasadas na Antropologia e na Sociologia, que propusessem uma perspectiva multicultural crítica, trazendo para o centro dos processos pedagógicos as diversas culturas que compõem as sociedades, com temáticas que abarcam discussões sobre relações sociais desiguais, questões étnico-raciais, de classe, de gênero e de orientação sexual. A aprovação da Lei nº 10.639, de 2003¹⁸ e da Lei nº 11.645, de 2008¹⁹, a primeira, conquista dos movimentos negros brasileiros, e a segunda, luta e reconhecimento dos povos indígenas, constitui marcos da educação intercultural, não eurocêntrica, não hierarquizada e não hegemônica.

É preciso considerar o impacto das novas tecnologias e da indústria cultural no cotidiano dos jovens do Século XXI; assim, tem sido cada vez mais necessária uma abordagem teórica do ensino de Arte disposta a tornar intrínseca a relação arte e cultura e, que, portanto, valorize o repertório do estudante e reconheça os aspectos visuais, materiais, sonoros, corporais e performáticos como fontes de cultura.

O ensino de Arte e suas diferentes linguagens artísticas compõem um território privilegiado para a abordagem dessas temáticas, revelando-se como expressões do patrimônio cultural humano. Neste contexto, adquire especial importância para tratar de

¹⁸ Lei nº 10.639/2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

¹⁹ Lei nº 11.645/2008 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

temas de relevância ética e estética da contemporaneidade, suscitando debates relativos à identidade, alteridade, diversidade cultural e, sobretudo, o diálogo entre culturas diversas.

2.2.1 Concepções sobre o Ensino de Arte e do Ensino de Teatro na educação escolar

Nos fios que tecem a história do ensino de Arte no currículo da educação escolar, encontram-se três tendências e concepções que explicam a trajetória do ensino de Arte na educação brasileira, conforme pode ser visto no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Concepções do ensino de arte

Tendência	Ensino de Arte	Característica
Pré-modernista	. Ensino como técnica	Processo de aprendizagem por meio do ensino de técnicas artísticas. Utilização da arte como ferramenta didática - pedagógica para o ensino de outras disciplinas. Abordagem contextualista.
Modernista	. Ensino como expressão . Ensino como atividade	Arte como expressão criativa, baseada na valorização da experiência como argumento cognitivista.
Pós-modernista	. Ensino como conhecimento	Ideia da arte na educação, tendo como objeto de conhecimento a própria arte com suas várias linguagens e códigos, respeitando a diversidade cultural e a sua pluralidade. Abordagem essencialista.

Fonte: A autora (2020).

O quadro 1 revela, na primeira tendência, características de um ensino que instrumentaliza outras áreas do conhecimento, confirmando um lugar de subalternidade no currículo escolar em relação as disciplinas ditas mais importantes, valorizando o produto em detrimento do processo. Na segunda tendência, as concepções apresentadas apontam para a valorização da experiência como produção de conhecimento, através do refinamento dos sentidos e alargamento da imaginação, a exploração dos múltiplos sentidos e significados, sem menosprezar o mundo, a cultura e a sociedade. A terceira tendência, a abordagem mais contemporânea do ensino de Arte encontra-se associada ao desenvolvimento cognitivo, buscando a valorização, tanto do produto artístico, como dos processos desencadeados no ensino de Arte. Salientamos que essas tendências não são estanques, não se encerram em si mesmas e que todas as tendências coexistem até os dias de hoje.

Tomando como base o contexto sobre o ensino de Arte, olhamos para a historiografia da didática do Teatro na realidade escolar brasileira e percebemos duas abordagens que dialogam nos cenários escolares: abordagem contextualista e abordagem essencialista.

A abordagem contextualista contestada por Elliot Eisner (1972, p.9) “ênfatiza as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades particulares dos estudantes ou da sociedade para formular seus objetivos” (EISNER, 1972, apud KOUDELA, 2001, p. 17). Nessa perspectiva, o Teatro cumpre a função de servir ou instrumentalizar outros campos de estudos para justificar sua presença no currículo escolar, aproximando-se de um ensino mais tecnicista, pautado na instrumentalização de outros conteúdos.

Em contraposição, a abordagem essencialista “considera que o Teatro tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humanas, diferenciando-a de outros campos de estudo”. (KOUDELA, 2001, p. 18). Por esse ângulo, o Teatro não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar. O sentido de contribuição única passa pelo entendimento de que existem aprendizagens e experiências individuais e coletivas que só o Teatro pode proporcionar, como exemplo, a consciência humana por meio da contemplação estética do fazer/pensar artístico. Por essa perspectiva, o ensino de Teatro é compreendido como conhecimento.

Do ponto de vista epistemológico, o Teatro é uma arte produzida coletivamente, por isso, pode ser uma linguagem importante para redesenharmos os contornos da escola atual. Neste sentido,

[...] a prática com o teatro na escola pode mobilizar os sujeitos envolvidos nesse processo, para o encontro com o (a) outro (a), onde trocas humanas ocorrerão pautadas no respeito e na solidariedade, onde os (as) professores (as) e os (as) alunos (as) assumem a responsabilidade do diálogo, para além do confronto de ideias, mas com um esforço subjetivo, de abertura pessoal, que é pressuposto para a construção do trabalho coletivo nessa linguagem. O teatro não existe sem a prontidão de todos (as) os (as) envolvidos (as) para vivenciá-lo. (SILVEIRA, 2009, p.03)

O Teatro é um trabalho que se faz com o coletivo, onde o/a professor/a cria em parceria com seus/suas alunos/as, ao mesmo tempo em que os/as auxilia na construção de saberes acerca da linguagem teatral. Entretanto sabemos que o Teatro tem o papel de mobilização das capacidades criadoras do indivíduo e aprimoramento da sua relação com o mundo; contudo o Teatro na escola ainda se encontra em uma posição que requer melhor compreensão de seu papel, dependendo de ações institucionais e individuais que precisam ser redefinidas. Como se ensina Teatro na escola? Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas?

Para compreender como se ensina Teatro na escola e quais as práticas pedagógicas são desenvolvidas, buscamos dialogar com estudiosos do Teatro-Educação. Neste sentido, a reflexão sobre o papel do Teatro na escola, afirma que

[...] o teatro como arte produzida coletivamente a partir da interpretação refletida através da expressão humana sobre as manifestações do homem no mundo, pode ser uma prática pedagógica importante para pensarmos a reinvenção da escola. (SILVEIRA, 2006, p. 32).

Segundo a autora, cabe ao Teatro “oportunizar aos indivíduos experiências expressivas em busca da recriação do mundo, estimulando relacionamentos humanos mais harmônicos”. (SILVEIRA, 2006, p. 32). Todavia, ao perguntarmos como se ensina Teatro nas escolas, a autora nos revela que o Teatro ainda,

[...] vem sendo adotado apenas com a tarefa de promover a desinibição e a socialização, procurando motivar os alunos a participarem de outras disciplinas. Em outros momentos, ele aparece com o enfoque voltado para a formação de atores e atrizes, estimulando principalmente aqueles estudantes mais desinibidos a participarem da montagem de uma peça teatral. (SILVEIRA, 2006, p. 32).

Práticas que reforçam um ensino descontextualizado, distanciando-se de sua função que é reinventar a escola a partir de relações humanizadas e harmônicas.

Na contramão das práticas pedagógicas teatrais descontextualizadas, Soares (2003) revela que o jogo teatral constitui uma prática pedagógica que se propõe a desenvolver e estimular a educação estética do aluno, ao que irá nomear de Pedagogia do Jogo Teatral. Defende a prática dos jogos teatrais na escola como um meio valioso de proporcionar ao aluno uma educação estética significativa para sua formação integral. Prática pedagógica fundada,

[...] na experimentação, na relação sensível e direta com o espaço com o outro, na produção e apreciação de formas e imagens teatrais, que lhe permitam experimentar e criar novos universos simbólicos, dotados de maior significação para sua vida. (SOARES, 2003, p.52).

Essa autora defende o direito à expressão estética, ao elevar o jogo teatral à categoria de um objeto estético, produtor de uma teatralidade em sala de aula. Neste contexto, o ensino de Teatro na escola é o responsável pelo desenvolvimento das funções estéticas do indivíduo, levando-o a experiências em busca da recriação do mundo. Os trabalhos que fizeram a opção pela ressignificação do ensino de teatro no âmbito escolar

onde Paulo Freire foi inspiração, são exemplos importantes na materialização da reinvenção da escola.

2.2.2 A presença de Paulo Freire em práticas pedagógicas teatrais escolares

O Estado do Conhecimento da pesquisa revelou um (quase) silenciamento em relação à presença do pensamento de Paulo Freire no ensino de Teatro escolar, entretanto trazemos algumas pesquisas concluídas que se aproximam dos nossos propósitos investigativos.

A presença de Paulo Freire no campo do Teatro escolar está aqui representada pelo trabalho de Alexandre Saul (2011), *Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos*, o qual trabalhou com as ideias centrais do pensamento freireano para codificar, em linguagem teatral, e debater, com uma comunidade escolar da cidade de São Paulo, as situações-limites por ela vivenciadas. O autor objetivou desenvolver um teatro dialógico, na qual o diálogo assumiu um papel central no que se refere à construção de conhecimento e a uma prática emancipatória.

O trabalho de Silveira (2007), intitulado *O jogo teatral na construção de sujeitos*, partiu de uma reflexão sobre as possibilidades emancipatórias da prática pedagógica realizada na escola por meio do jogo teatral. Para tanto, propõe como suas principais referências o pensamento de Theodor W. Adorno e de Paulo Freire, promovendo ainda o diálogo com teóricos da área de Teatro-Educação, como Richard Courtney, Viola Spolin, Ingrid Koudela, entre outros.

A pesquisa de Turci (2006), *Teatro do oprimido: em busca de uma prática dialógica*, oportunizou a compreensão do uso do Teatro do oprimido na construção de um processo educacional dialógico, segundo a perspectiva de Paulo Freire, resultando numa prática pedagógica dialógica em conexão entre Augusto Boal e Paulo Freire. Já o trabalho de Costa (1999), sob o título *Teatro e educação: a escola como teatro* investigou as analogias entre Escola e Teatro, explicitando essa relação na perspectiva de apontar diretrizes pedagógicas que possibilitem o uso criativo da arte dramática no processo de ensino-aprendizagem, do que decorrem interferências no currículo. Apresenta a educação enquanto cultura, seu sentido humanístico, algumas tendências pedagógicas (DEWEY, VYGOTSKY E FREIRE) e a relação dos rituais e símbolos com o currículo.

O trabalho *Ensino de teatro e diálogo freireano: uma experiência junto ao PIBID-Teatro*, elaborado por Silva (2015), problematizou o ensino de Teatro desenvolvido sob a ótica do diálogo em Paulo Freire a fim de perceber como esse conceito é compreendido, e como isso influencia e reverbera na estruturação desse planejamento pedagógico e sua execução em salas de aula do Ensino Fundamental (anos iniciais), onde os integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência subprojeto Teatro atuam. Os referenciais teóricos situam-se nos trabalhos de Paulo Freire, onde o diálogo é desenvolvido como problematização do planejamento pedagógico do Ensino de Teatro.

O trabalho de Gonzalez (2012), *O teatro na educação escolar indígena: ética, estética e emancipação humana* inscreveu-se como um processo de Teatro intercultural. Os fundamentos teóricos sobre Teatro intercultural, interculturalidade, diálogo e princípios dialógicos da prática pedagógica a partir das teorias de Paulo Freire ganharam centralidade. *A escola e seu duplo – aquisição das ferramentas do teatro pela educação para a construção de uma escola democrática* foi o título do trabalho de Hamed (2007), o qual tratou, em sua discussão, do conceito de escola democrática a partir de Paulo Freire.

A sistematização da prática pedagógica de Teatro-Educação enquanto componente curricular da Escola Comunitária propondo um currículo construído numa relação dialógica, apoiando-se na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, foi o trabalho desenvolvido por Silva (2005). Nessa mesma perspectiva, o espaço para o ensino de Teatro na Educação Básica e os aspectos que concorrem para a sua ocupação, sob o ponto de vista de professores/as de Teatro inseridos no sistema escolar, ganharam voz através de Freitas (2014), com o trabalho *A escola como lugar de teatro: táticas de ocupação para o teatro como disciplina na Educação Básica*.

Em convergência com esses autores, Oliveira (2014), ao defender *Arte em Cena: teatro na escola pública como prática de liberdade*, trabalhou o Teatro como prática da liberdade e seu potencial de proporcionar oportunidade a adolescentes, educandos e ex-educandos da escola pública, ampliarem a habilidade de criação, bem como o processo criativo e construtivo como facilitador do desenvolvimento de potencialidades de vivência na sociedade atual, com participação ativa e de modo mais humanizado. Dialogou com os pensamentos de Edgard Morin, Paulo Freire e Lev Vigotski em uma perspectiva histórico-cultural.

A pesquisa de *Práticas docentes de Educação Artística para o desenvolvimento da participação e do diálogo: um estudo com os/as educandos/as do Proeja no Instituto Federal do Espírito Santo* de Cavati (2013) buscou a contribuição de jogos teatrais como prática educativa, acrescentando conhecimentos à área de estudos sobre o currículo, em uma perspectiva crítica, apresentando a possibilidade de se construírem novas práticas docentes na interface com práticas da Educação Artística. Os embasamentos teóricos da pesquisa fundamentaram-se em obras de Paulo Freire e Augusto Boal, sobretudo, *Pedagogia do Oprimido* (1968) de Freire e *Teatro do Oprimido* de Boal.

Elencamos como campo para a pesquisa do conhecimento, teses e dissertações, artigos publicados em periódicos e artigos publicados em eventos científicos, distribuídos entre os quantitativos de trabalhos pesquisados e os trabalhos sobre Teatro-Educação que trazem Paulo Freire como referência, cuja a periodização somam 21 anos (1996 a 2017). Para visualizar e compreender o caminho trilhado do Estado do Conhecimento, apresentamos o levantamento realizado nos bancos de dados disposto em forma de quadro, conforme exposição a seguir:

Quadro 2 – Dados do estado do conhecimento (1996 a 2017)

Fonte	Período	Quantidade Trabalho	Quantidade relacionada à temática: trabalhos sobre Teatro-Educação que tem como referência Paulo Freire
Teses e Dissertações ²⁰	1996 a 2017	2.449	329
Artigos publicados em periódicos ²¹	2000 a 2017	1.977	00
Artigos publicados em eventos científicos ²²	2000 a 2017	715	00
Total	1996 a 2017	5.191	329

Fonte: A autora (2021).

Dos 329 trabalhos identificamos que Paulo Freire é referência em pesquisas, que se aproximam de uma prática pedagógica teatral desenvolvida no ambiente escolar em apenas 11 trabalhos. Esses trabalhos chamou-nos a atenção pela natureza de suas temáticas: prática pedagógica teatral dialógica desenvolvida no ambiente escolar; planejamento pedagógico dialógico do ensino de teatro; o teatro-educação enquanto elemento curricular no meio rural: escola comunitária na perspectiva freireana e contribuição de jogos teatrais como prática educativa à área de estudos sobre o currículo, em uma perspectiva crítica a partir dos referenciais freireanos.

O restante, localizam-se no âmbito da ação cultural, em espaços não escolares, onde Paulo Freire dialoga com temáticas sobre mediação teatral voltado a formação de

²⁰ O Banco de Dados de Tese e Dissertação do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) refere-se a uma instituição que integra, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibiliza para os usuários um catálogo nacional em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. Disponível em: <https://www.bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 8 ago. 2018.

²¹ Selecionamos 04 revistas para pesquisa em periódicos, sendo 2 relevantes na área da Educação (Revista Brasileira de Educação e Revista e – Currículo – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo PUC-SP) e 02 revistas na área do Teatro na Educação (Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas e Revista Sala Preta). A escolha por essas revistas justifica-se pela importância e qualidade de suas produções no universo acadêmico. A Revista Brasileira de Educação, publicação trimestral da ANPED, circula no meio acadêmico desde 1995. Publica artigos inéditos que abordam temas associados à área da educação, resultantes prioritariamente de pesquisas. A Revista e-Currículo propõe-se a elevar a qualidade da produção científica na área, em nível nacional e internacional. Sua missão é estimular a publicação de pesquisas em uma perspectiva crítica e emancipatória, comprometida com a superação de todo o tipo de desigualdade e opressão. Está voltada à difusão de pesquisas acadêmico-científicas da Área de Humanas, com especial destaque para a área de Educação, compreendendo que o currículo é um tema central para o desenvolvimento da sociedade. Já as revistas da área de Teatro na Educação, priorizam trabalhos em Teatro e Teatro na Educação nos domínios da pesquisa, do ensino e da prática artística. O periódico Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, por exemplo, publicada desde 1997 pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, mantém como propósito a criação de um corpo temático de pesquisa, promovendo estímulo e suporte teóricos para futuras reflexões sobre diferentes temas abordados do Teatro e do Teatro na Educação. E a Revista Sala Preta, criada em 2001 pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.anped.org.br/RBE/>; <http://www.portalabrace.org/4/>. Acesso em: 08 ago. 2018.

²² Os Grupos de Trabalhos da ANPED (Política e Currículo) e da ABRACE (Pedagogia do Teatro & Teatro na Educação) foram selecionados pela aproximação com a temáticas Educação e Teatro que discutem e articulam saberes, práticas e políticas relacionadas à prática docente na sua relação com as questões educacionais mais gerais.

espectadores emancipados; processo de composição de espetáculo teatral; busca de novos significados dos jogos teatrais tradicionais; processo colaborativo como procedimento metodológico para o ensino de teatro; corporeidade enquanto construção cultural, além, de trabalhos sobre a relação do Teatro do Oprimido com a Pedagogia do Oprimido.

Falar do que existe e daquilo aonde se apoiar foi um passo importante por ter possibilitado seguir, entretanto, os trabalhos mencionados evidenciam como Paulo Freire está presente no teatro nos últimos vinte e um anos (1996 a 2017), mas, não existindo uma prática concreta, ou seja, uma experiência escolar que confirme uma prática pedagógica teatral de inspiração freireana. Dos 11 trabalhos comentados, deparamo-nos com aproximações.

O conhecimento da produção acadêmica sobre a temática proposta através do nosso objeto de pesquisa, prática pedagógica docente-discente do/a professor/a de Teatro mediada pelo diálogo freireano no chão da escola, nos impulsionou para o desenvolvimento do trabalho. Os autores abordaram a prática dialógica na perspectiva freireana, tomando o Teatro como campo de investigação onde a escola foi palco privilegiado do cruzamento de práticas educativas emancipadoras. O quase silenciamento das produções acadêmicas relacionadas aos espaços escolares que tratam da presença de Paulo Freire no ensino de Teatro na escola, nos estimulou a compreender a relevância do pensamento pedagógico de Paulo Freire.

2.3 PENSAMENTO PEDAGÓGICO FREIREANO

Tomamos o pensamento pedagógico de Paulo Freire, inscrito no campo da educação crítica, como sustentação teórica, para compreendermos a prática pedagógica docente-discente do/a professor/a de Teatro. Nesse sentido, trazemos concepções fundantes de seu pensamento, entre as quais destacamos a concepção de humanização, enquanto vocação de mulheres e homens, e a desumanização como processo de condições opressoras.

A educação libertadora, declara que o impulso que leva ao ser humano a educação decorre de sua própria natureza, ou seja, “[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. (FREIRE, 1997, p.55; 64). Aliado a isso, apresenta a concepção de “ser humano inacabado”, de não

ser uma realidade pronta, estática, fechada, e sim, um ser por fazer-se, um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral e afetivo.

Para Paulo Freire, o sentido de *Ser Mais* é o da busca do conhecimento de si mesmo e do mundo, pela autonomia que implica um constante autofazer-se no mundo humano, que vai se construindo e reconstruindo na busca de fazer a própria história. O educador defende ainda uma ética universal do ser humano, cujo mérito é o da defesa de uma vida digna para todos, com justiça e igualdade social. Uma verdadeira ética da solidariedade expressa em um projeto de educação libertadora, que a todo o momento reafirma posturas e ações com consciência e crítica.

[...] já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. (FREIRE, 1997, p.58).

De mãos dadas com a ética está a esperança, o de Ser esperançoso. A esperança, ao fazer parte da natureza humana, torna-se para Freire uma necessidade ontológica, junto ao reconhecimento de entrelaçamento entre ensino, alegria e esperança. Sobre isso, discorre:

[...] Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. [...] Por tudo isso, me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. (FREIRE, 1997, p.80-81).

Freire reforça a ideia de que a sua concepção de educação deriva de sua concepção a respeito da singularidade (esperançosa) da natureza humana. “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por exigência ontológica”. (FREIRE, 1992, p.10). O autor faz referência a esperança crítica e necessariamente consciente. Esperançar não no sentido de esperar, e sim, de seguir no trabalho, na luta e na resistência. Esperançar na capacidade de desvelamento e compreensão da realidade, que uma vez problematizada pode levar para ações transformadoras.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1997, p.52). Para ele,

[...] este saber não apenas precisa ser apreendido pelo docente e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1997, p.52).

O entendimento sobre a construção do conhecimento passa pela coerência entre a teoria e a prática e o ato de conhecer, por sua vez, implica a cumplicidade entre sujeitos educador/a-educando/a.

[...] O meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 1997, p.53).

Envolvimento que passa pelo respeito à autonomia do educando “[...] saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. (FREIRE, 1997, p.67). O respeito à autonomia do ser e o devido respeito pelos seus saberes são aspectos fundamentais de qualquer prática educativa.

[...] Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1997, p. 71).

A curiosidade epistemológica destaca-se pela singularidade e importância. Para Freire, devemos criar as condições para o constante exercício da curiosidade, que significa a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, requerendo, desde modo, o desenvolvimento da rigorosidade metódica, o que representa um desafio constante com a formação de educadores/as.

[...] O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1997, p.96).

A sistematização do seu pensamento resultou da reflexão de suas próprias experiências vivenciadas da realidade concreta do educador a partir do seu esforço reflexivo sobre a sua própria prática e do outro, caracterizando um processo de ação e reflexão, só possível àqueles/as que se colocam em constante movimento de revisitação de si e do mundo.

A constatação de que ensinar exige convicção de que a mudança é possível. “É o saber da história como possibilidade e não como determinação”. (FREIRE, 1997, p.85). Será preciso manter acesa a capacidade de se indignar com as injustiças sociais. Compreender que o mundo não é. O mundo está sendo. Essa “máxima” vem legitimar as razões políticas defendidas pelo educador: a de se ter consciência do nosso inacabamento, como, por exemplo:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. (FREIRE, 1997, p.59).

Ou seja, não basta saber-se condicionado pelo contexto histórico sociocultural onde vivemos. É preciso ter consciência dos condicionamentos a fim de construir uma visão crítica sobre o mundo e superar, com uma luta solidária e coletiva, as situações-limites impostas pelas realidades condicionantes.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 1997, p.60).

Conscientização que os sujeitos devem assumir como compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. Constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 1997, p.86).

Paulo Freire reitera a conscientização como tarefa histórica e de resistência crítica ao contexto neoliberal, confirmando a natureza política da prática educativa. Nesse sentido, das três dimensões que fundamentam o pensamento freireano, é possível afirmar que: ensinar é uma especificidade humana, além de ser uma intervenção no mundo, “intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. (FREIRE, 1997, p.110); que o comprometimento, a postura ética e a atitude política são requisitos fundamentais para a constituição de um ser humano docente e que a sua autoridade só se sustenta com competência profissional juntando-se essa com “relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autenticam o caráter formador do espaço pedagógico”. (FREIRE, 1997, p.103), além do reconhecimento de que “o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais e mães, filhos, filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”. (FREIRE, 1997, p.105).

Essas considerações nos levam a pensar na necessidade de existir uma coerência entre o pensar e o fazer dentro e fora da sala de aula. A esse propósito, temos que, “[...] não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. E saber, pelo

contrário, que devo viver concretamente como os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática”. (FREIRE, 1997, p. 107). Ainda nos ensina que em todos os momentos, subjaz a certeza de que não existe neutralidade na educação. Assim, declara:

[...] Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância, minha maneira de ser, de pensar politicamente. [...] Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1997, p.108).

Buscamos falar em dialogicidade na perspectiva freireana. Para isso, se fez necessário compreender os conceitos de libertação e conscientização, ambos intimamente imbricados entre si e construídos pelo alicerce do humanismo. O verdadeiro humanismo não pode aceitar a manipulação e a conquista. A educação, para ser verdadeiramente humanista, deve ser libertadora, portanto não pode manipular. Entre suas preocupações centrais deve constar a conscientização que se produz nos homens quando agem, quando trabalham, quando travam, entre si e o mundo que os rodeia, relações de transformação.

O que temos como cultura, sociedade e modos de expressão dos sujeitos individuais é o resultado da construção de um conhecimento humano. O ser humano é um ser cognoscente por natureza. “Um ato de conhecer implica, portanto, a cumplicidade do sujeito que o realiza. Cumplicidade no sentido de necessitar comparecer com os seus sentidos e percepções prévias a fim de incrementá-las ou refazê-las”. (FREIRE, 1997, p.96). Para Freire, o conhecimento é o resultado de processos de aprendizagem, não existe o abstrato. Ele só existe aderido às pessoas, enquanto significado por sujeitos cognoscentes, ou reconhecido como tal. Dito isso, direcionamos o foco para apresentar a influência do pensamento pedagógico freireano na perspectiva do currículo crítico-emancipatório.

2.4 CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA O CURRÍCULO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIO

O contexto histórico que embasa o currículo crítico-emancipatório foi pontuado no início da década de 1970 nos Estados Unidos, quando o movimento de *reconceptualização* do currículo originado na rejeição do caráter prescritivo e no reconhecimento do caráter político do pensamento e da prática curricular trouxe para o campo da educação, não só nos Estados Unidos, mas na Inglaterra e em outros países europeus, discussões sobre as teorias educacionais que colocavam em questão a teoria tradicional.

De acordo com Guedes e Santiago (2014, p.46, grifo da autora). “Estudiosos como Henry Giroux e Michael Apple, influenciados pela teoria social europeia, pela psicanálise, pela nova sociologia da educação e pela pedagogia de Paulo Freire criticaram a abordagem técnica do currículo e desenvolveram uma análise de forte cunho sociológico”, procurando demonstrar como a distribuição do conhecimento escolar desfavorecem as classes e grupos subordinados. Ainda na década de 1970, iniciada por Michael Young na Inglaterra, a Nova Sociologia da Educação (NSE) constituiu-se na primeira corrente sociológica voltada para a discussão do currículo.

[...] Young (1989) defendeu que as questões curriculares precisavam ser analisadas em relação ao contexto sócio, histórico e econômico em que se situavam, para possibilitar a compreensão das relações de poder que permeavam o campo do currículo. (GUEDES; SANTIAGO, 2014, p.47).

A I Conferência sobre Currículo, ocorrida na Universidade de Rochester, Nova Iorque, em 1973, foi o primeiro evento que deu impulso ao movimento de *reconceptualização* do currículo. Aqueles que faziam esse movimento criticavam a concepção técnico-linear do currículo, principalmente, por ela não “ser coerente com as ideias difundidas pelas teorias sociais, tais como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt”. (SILVA, 2007, apud GUEDES; SANTIAGO, 2014, p. 47). Os propósitos dos teóricos da Escola de Frankfurt trabalhavam em torno de uma teoria de desvelamento e ruptura com as estruturas opressivas. Seus representantes caminhavam na direção de um pensamento dialético, como pensamento crítico.

Nesta mesma direção, McLaren (1997) trouxe os princípios norteadores da pedagogia crítica, pautados na compreensão da Educação como um processo político e cultural que visa à transformação social e à emancipação dos sujeitos, além da dimensão moral da educação. Segundo o autor, o princípio de olhar a Educação numa dimensão política e cultural só é possível na medida em que compreendemos a escola como espaço de embate, resistência e diálogo.

Na escola não cabe a neutralidade, lugar restrito de transmissão do conhecimento, mas a pluralidade de ações, intervenções e questionamentos. A escola viva com sujeitos vivos e autônomos sabedores e fazedores de seus conhecimentos. Compreendendo as relações sociais vivenciadas no espaço escolar nesta perspectiva, estamos preparando e legitimando formas de organização social que superem relações de poder e de cultura dominantes, possibilitando, com isso, a constituição de instituições democráticas.

O princípio da dimensão moral da Educação considera o sujeito em sua totalidade objetiva e subjetiva. Este princípio,

[...] se preocupa com a formação dos sujeitos tendo em vista não apenas o mercado de trabalho e a satisfação de necessidades individuais, mas também o desenvolvimento de valores que possibilitem aos estudantes se tornarem capazes como cidadãos críticos e ativos para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. (GUEDES, 2012, p. 56, grifo da autora).

Nessa perspectiva, Santiago (1997, p.69) trouxe uma visão de intersecção entre o macro e o micro, quando definiu: “[...] a compreensão de currículo como construção social e, particularmente, como um projeto de escola, traduzido como situações de ensino que se corporifica nas e com as práticas pedagógicas no cotidiano escolar”. O entendimento de currículo como construção social nos levou até Goodson (2008), no esclarecimento sobre o impacto dos interesses ideológicos na escolha e organização do conhecimento escolar, quando refletem as relações complexas entre Educação e sociedade.

Neste sentido, para além dos interesses ideológicos dominantes, as ações cotidianas que expressam as ideias e os valores dos grupos sociais identificados com a chamada ideologia da resistência, nos retira da condição de ser determinado para a condição de ser condicionado.

[...] enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque, sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação. (FREIRE; SHOR, 2008, p. 25).

Considerando esse contexto, Guedes e Santiago (2014) esclarecem que a partir dos anos de 1950, a Educação, por via da educação de adultos e da educação popular, encontrou em Paulo Freire a referência que formulou as bases da educação libertadora como um paradigma que influenciou o campo do currículo em uma perspectiva crítico-emancipatória.

A construção de um currículo crítico-emancipatório, pautado na resistência e questionamento, nos fez enxergar o contexto histórico da teoria crítica do currículo como um avanço, sobretudo, nas últimas décadas. Um dos exemplos deste fenômeno está traduzido pela superação de uma visão técnica e fragmentada de currículo para uma visão de multidimensionalidade. Nessa perspectiva, o currículo, ampliado e compreendido como instrumento de ação política e pedagógica, pode ser visto em uma totalidade social. A contribuição de Paulo Freire para o campo do currículo encontra-se na formulação e

vivência de uma proposta educativa de superação da educação bancária e na implementação de uma educação libertadora, conforme o texto a seguir:

[...] A educação bancária, que tem por referência as teorias tradicionais do currículo, compreende os (as) estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdo do domínio exclusivo do (a) professor (a). Nessa concepção, o (a) estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia vão-se perdendo na produção do conhecimento, uma vez que o conhecimento é narrado pelo (a) professor (a) como algo acabado, estático. Assim, expõe-se o (a) estudante a um processo de desumanização, dessa forma, os homens e as mulheres apenas vivem no mundo, mas não existem. (GUEDES e SANTIAGO, 2014, p. 48).

Na contramão da educação bancária, encontram-se os pressupostos da educação libertadora que, uma vez ancorados na possibilidade da humanização dos/as professores/as e dos/as estudantes, realiza-se na relação entre sujeito e mundo, constituindo-se em relações de transformação e conscientização. De acordo com Sartori (2008), a educação libertadora ou problematizadora “constitui-se no resultado da confrontação homem-mundo; mundo aqui entendido como a realidade concreta, a qual se desvela de forma objetiva para o educando”. (SARTORI, 2008 apud ZITROSKI, 2008, p.154).

Desvelar a realidade criticamente é problematizá-la dialeticamente. Giroux (1983) enfatiza que o pensamento dialético fortalece o pensamento crítico, o que significa a possibilidade do desmascaramento das certezas “absolutas”, das verdades fechadas difundidas pela educação bancária que não,

[...] permite a formação de consciência crítica, pois os/as estudantes são estimulados/as a memorizar o conteúdo, e não a conhecê-lo, posto que não realizam nenhum ato cognoscitivo do objeto de conhecimento além do caráter verbalista, dissertativo, narrativo. (GUEDES; SANTIAGO, 2014, p.48).

Nesse sentido, a possibilidade de compreensão e conscientização acerca da realidade se dá por meio da educação libertadora que tem no diálogo o princípio da ação pedagógica. Segundo Giroux (1983), na mesma direção, a construção de currículo pautado no diálogo pode contribuir para que os seres humanos busquem a própria libertação, a práxis libertadora, a autêntica unidade da ação e da reflexão. Paulo Freire (1991) chama a atenção para o fato de que,

[...] compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta. (FREIRE, 1991, p.123).

A pedagogia crítica reconhece a contribuição de Paulo Freire por meio da influência de suas ideias nos trabalhos desenvolvidos pelos críticos, segundo os quais,

[...] o trabalho de Freire tem sido citado por educadores de todo o mundo e constitui uma importante contribuição para a pedagogia crítica, não somente por causa de seu refinamento teórico, mas por causa do sucesso de Freire em colocar a teoria na prática. (GUEDES, 2012, p.71).

Um desses exemplos pode ser descrito em Santiago (1998), que sublinha a importância de Paulo Freire na educação e sua repercussão no Brasil e no mundo; a recepção de suas ideias e práticas desenvolvidas, tanto no campo da política educativa, quanto da prática pedagógica e o entendimento da interação teoria-prática, a teoria como norteadora da prática ou a prática sendo teoria.

Ao indagar sobre as contribuições de Paulo Freire no campo da teoria e da prática curricular, Santiago (1998) prioriza a inteireza de ouvir, falar e indagar sobre a realidade social que constrói e destrói vidas; o trato político²³ que dá à Educação, ao conhecimento e ao saber como construções sociais e ato de sujeito individual e coletivo e a coerência entre o discurso político e a prática pedagógica. A autora chama a atenção para entendermos que:

[...] a pedagogia crítico-transformadora, a partir de sua origem, não pode ser vivenciada em qualquer contexto, sem sombra de dúvida, também não poderá ser utilizada para orientar, fundar, nortear experiências políticas e práticas curriculares que não estejam comprometidas com processos participativos, democráticos, transformadores, que permitam aos sujeitos professores e alunos as oportunidades de ouvir-falar e indagar-discutir sobre suas realidades, para que, juntos, possam encontrar respostas e nortes para suas necessidades básicas de aprendizagens, bem como, conhecer os limites da educação e aqueles impostos à educação. (SANTIAGO, 1998, p. 123).

Essa autora informa que o uso dessa coerência remete ao pensar e ao fazer em relação como algo fundante na Pedagogia Paulo Freire, representando uma das contribuições para o trabalho em Educação enquanto prática social e de modo particular para as questões curriculares. É o que faz a diferença no trabalho pedagógico a partir de Paulo Freire: o de saber que, na matriz do seu pensamento, a categoria relação está presente como indicativo de aproximação, de articulação e de unidade. Relação com a compreensão de diferentes que, na aproximação, vão se constituindo em significados e explicações sócio-político-filosóficas.

²³ Em relação ao “trato político”, a autora cita alguns fatos conquistados por Paulo Freire a partir do uso dessa coerência: capacidade de ter mudado o trato dado à alfabetização de adultos; quando sob sua gestão, mudado a cara da escola pública da cidade de São Paulo pelo modo de pensar/falar/fazer educação.

Em Freire, relação está significando, ao mesmo tempo, uma categoria de análise e uma atitude.

[...] Relação como análise serve para compreender e explicar os termos, as relações entre os termos e com eles as concepções de homem, de educação, de sociedade, de diálogo em si e que se estabelecem entre si. E, relação como atitude, não dispensa a compreensão teórica enquanto categoria de análise, mas, apropriando-se dela, imprime uma postura de sujeito, face ao sujeito, uma postura de sujeito face ao objeto e face ao mundo. Ao contrário, assume a incorporação teórica e testemunha a prática que gera coerência entre o discurso e a ação político-educativa. É, portanto, uma categoria síntese ao reunir em torno de si os princípios básicos da educação crítica e dos processos metodológicos para o ensino crítico e criativo. (SANTIAGO, 1998, p.122).

A partir desse contexto, compreendemos que a Educação deveria ser uma constante tentativa de mudança de atitude. Construção, troca, vivência, ensaio e não transferência. Assim,

[...] optar pela contribuição de Paulo Freire para com ele analisar as questões curriculares e ir além, procurando firmar a ação curricular como política educacional e, enquanto prática social, é ir à gênese das relações entre os sujeitos com os seus diferentes traços – social, étnico e de gênero – e a realidade social nas suas diferentes esferas – econômica, política, cultural – como possibilidade de compreendê-la e nela intervir. (SANTIAGO, 1998, p.123).

Nessa perspectiva, a autora afirma que o currículo se expressa por meio de uma rede de relações, deixando de ser visto como prescrição dos programas e dos conteúdos e passando a ser compreendido como um projeto de sociedade que se traduz como um projeto de universidade, como projeto de centro profissional, como projeto de escola que, em última instância, é traduzido como situações de ensino que se corporificam nas e com as práticas escolares cotidianas.

Currículo compreendido com o próprio movimento institucional, representado pelo confronto dos valores, dos interesses e das posturas teóricas que vão tomando corpo e se plasmando pelas e nas ações dos sujeitos educadores e educandos. Em síntese, para a autora, currículo é a expressão da política educacional que resulta do diálogo entre os diversos campos do conhecimento e do confronto de interesses que se instalam na escola/sala de aula. Currículo é relação de poder! Currículo é discussão (processo de fala-escuta); atividade de estudo e pesquisa; processo avaliativo nas suas diferentes modalidades e funções; tomada de decisão, definição política, prática curricular. Para isso,

[...] a análise e a direção das questões curriculares poderão se apoiar nas contribuições de Freire, desde que se voltem para empreender uma educação voltada para a compreensão e intervenção da realidade, em função da construção de uma escola pública e democrática. (SANTIAGO, 1998, p. 124).

Nessa perspectiva, pensar políticas de currículo é pensar políticas de conflito e de negociação epistemológicas. Mas é a partir dessas tensões que se constrói conhecimento. Currículo é movimento. Como movimento, dá-se a partir da relação com o outro e com o mundo, onde o diálogo constrói um caminho para o conhecimento. Currículo é, sobretudo, luta de poder e movimento, não podendo ser visto como maniqueísmo, nem justaposição e, sim, relação. O currículo enquanto texto, enquanto currículo, enquanto prática e, sim, interligados.

Pautado na premissa de que todo objeto de conhecimento está sempre ancorado em um lugar, apresentamos a dimensão micro-local e a dimensão macro-global, enfatizando que o local é capaz de traduzir, ressignificar e produzir sentidos, sendo o “chão” da escola onde tais ações são operadas. Não existe separação entre o macro e micro, entre o global e o local. É preciso enxergá-los imbricados, o que faz com o processo de reformulação curricular seja contínuo.

Na questão curricular, existe uma intencionalidade política, é preciso saber interpretar essa realidade política. O cotidiano e a sala de aula irão nos ajudar a refletir sobre as ideias com que dialogamos com determinados autores/pesquisadores e, se necessário, incorporá-las.

2.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIÁLOGO: ABORDAGENS TEÓRICAS E ATITUDES PEDAGÓGICAS

A prática pedagógica constitui foco de interesse de diversos estudiosos da Educação. Neste sentido, Veiga (1989, p. 16) considera “[...] a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. De acordo com a autora, a prática pedagógica constitui-se uma dimensão da relação teoria-prática, sendo o dever de todo/a educador/a buscar as condições necessárias à sua realização, conforme o excerto que segue:

[...] atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente e subjetivamente humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo. (VEIGA, 1989, p. 17).

A autora irá nos dizer que existe o lado teórico representado pelo conjunto de ideias, constituído pelas teorias pedagógicas. Essas teorias são sistematizadas a partir da prática realizada, ou seja, do movimento dialético nas condições concretas de vida e de trabalho. O que significa que sua finalidade é a elaboração ou transformação ideal e não real da matéria-prima. Ao passo que o lado objetivo da prática pedagógica é constituído “[...] pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas pelo professor, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto”. (VEIGA, 1989, p. 17). Isto é, a transformação real, objetiva, de modo natural ou social, vai satisfazer determinada necessidade humana.

Em consonância com Veiga (1989), Garcia (1975) esclarece que a relação teoria-prática é dialética por constitui-se como uma relação,

[...] progressiva que implica em evolução desde o momento que a teoria influi sobre a prática, modificando-a e na medida em que a prática fornece subsídios para teorizações que podem transformar uma dada situação. (GARCIA, 1975, p. 128).

Isso nos levou a compreender que teoria e prática são inseparáveis, ou seja, uma não existe sem a outra. Diz Veiga (1989, p. 17) que “[...] a teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade”. Veiga (1989) irá deter-se sobre duas perspectivas de práticas pedagógicas: a de natureza acrítica e a de natureza crítica.

A prática pedagógica acrítica, segundo a autora, não interage com a realidade social. Não há questionamentos. Trata-se de uma prática instrumental, onde o professor,

[...] não se reconhece na atividade pedagógica, pois coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas. Assim, a prática pedagógica em que há uma débil intervenção da consciência faz com que o professor não reconheça nenhum sentido social em suas ações. (VEIGA, 1989, p. 19).

Sua principal característica é o rompimento da unidade entre teoria e prática, aproximando-se da educação bancária em que o ensino é transferido e não construído.

Ao contrário da anterior, a prática pedagógica crítica tem por característica a não ruptura da unidade teoria-prática. Existe, em sua essência, a preservação do sentido de unidade, de inteireza, mantendo-se em estado de criação e coerência com a prática social. A prática pedagógica possui um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura compreender a realidade

sob a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há uma constante preocupação com a mudança para uma nova realidade material e humana.

Sobre isso, Rodrigues (1985, p. 21) pondera que a prática pedagógica, nessa perspectiva, coloca-se: “[...] capaz de produzir um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão de mundo que, incorporada ao educando, o impulsiona a ser um cidadão”. Deste modo, na relação entre professor/a e aluno/a não cabe postura de autoritarismo, e sim, de ação recíproca, decisão conjunta. A prática pedagógica reflexiva pressupõe:

[...] o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que faz. Acentuada presença da consciência; ação recíproca entre professor, aluno e a realidade; uma atividade criadora; um momento de análise crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação. (VEIGA, 1989, p. 21).

Argumentos que se aproximam das bases da educação problematizadora defendida por Paulo Freire, que considera o ato de ensinar e aprender uma tarefa de sujeitos, que estão em relação com seus contextos, construindo conhecimento que parte da realidade como processo de reflexão e a ela retorna como uma intervenção, pois a perspectiva é a de construção de um mundo melhor.

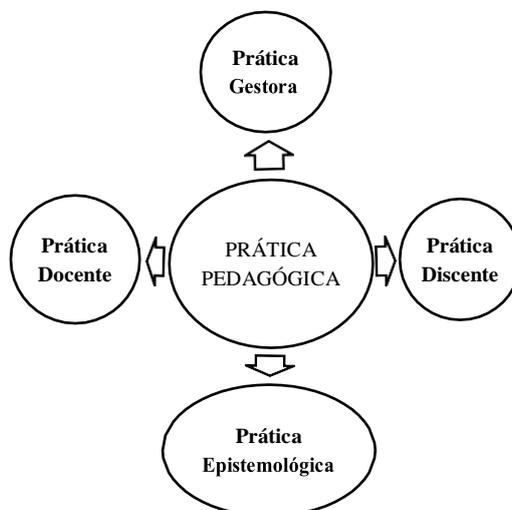
Em sintonia com esse pensamento, trazemos a concepção de prática pedagógica de Souza (2009) que, em diálogo com os referenciais freireanos, constituiu as lentes teóricas escolhidas para a compreensão das práticas pedagógicas dos/as professores/as de Teatro no espaço da escolarização. Nesse contexto, do ponto de vista de Souza (2009), o primeiro esclarecimento advém do uso do termo prática pedagógica como sinônimo de outras práticas²⁴, dificultando o desenvolvimento da prática pedagógica nas instituições de ensino e de formação. A partir desse esclarecimento, o autor trouxe o entendimento de prática pedagógica como práxis:

²⁴ Os termos prática docente, prática de ensino, prática de professor, prática educativa, como sinônimos de prática pedagógica.

[...] uma ação coletiva específica, dentro do fenômeno social mais amplo, que é a educação, pois é uma ação organizada com finalidade e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto pela instituição. É a ação coletiva de formação humana do sujeito humano, na perspectiva filosófica por nós assumida, que busca garantir as condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todas as pessoas em todos e quaisquer quadrantes da Terra, inclusive a sua profissionalização como um dos meios que contribuem para nos tornar humanos ou para uma desumanização. (SOUZA, 2009, p. 35).

Transparece nessa transcrição a compreensão de que a prática pedagógica é uma prática institucional, constituindo-se como ação coletiva de formação humana, o que significa que nenhuma instituição sozinha forma um profissional. É preciso mais de uma instituição, no mínimo, a instituição formadora e a instituição onde se dá a atuação profissional, que no caso do/a professor/a corresponde a espaços destinados aos estágios supervisionados. Isso remete à percepção de que prática formativa e atuação profissional andam juntas. Ação coletiva humana de todas as pessoas para além do profissional. Prática enquanto práxis, também caracterizadas como processos educativos em ação, ao mesmo tempo lidando com a teoria e a prática, representados na figura 1 subsequente:

Figura 1 - Prática Pedagógica na perspectiva de Souza (2009)



Fonte: Souza (2009, p.35).

Entendida como ação social coletiva, Souza (2009) considera que a prática pedagógica que é realizada,

[...] institucionalmente conforma-se na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios). (Souza, 2009, p. 35).

Os dois educadores pernambucanos teceram suas contribuições teórico-metodológicas no âmbito escolar e nos movimentos sociais, convergindo pensamento e ação. Para esses autores, tanto a prática formativa, quanto o espaço de atuação profissional materializado na prática pedagógica têm por finalidade a formação humana dos sujeitos humanos, onde o diálogo ganha centralidade.

A categoria diálogo mediatiza a relação sujeito-sujeito e sujeito-contexto, só sendo materializada em condições concretas e em processos interativos de sala de aula, aqui assumidos por meio das relações docente-discente, discente-discente e sujeitos-conteúdos, concretizados como intencionalidade, atitude de pessoas, opções e responsabilidades coletivas.

A educação problematizadora, cujos pressupostos foram pautados no pensamento crítico, criativo e inovador, traz na base da sua concepção o tripé: sujeito-existência-conhecimento, que significa,

[...] a relação do sujeito com o seu contexto mediado pelo conhecimento como resultado dessa mediação. Conhecimento não se dá, conhecimento se constrói, como atitude de sujeitos, como ato de produção de sujeitos, como produção social com possibilidades emancipatórias. (SANTIAGO, 2006, 75).

De caráter essencialmente humano, tendo a palavra como codificadora, o diálogo em Freire só acontece quando se diz a palavra verdadeira, que significa práxis. Para ele,

[...] Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. [...] mas, se dizer a palavra, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. [...] Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como um caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (FREIRE, 1987, p. 44-45).

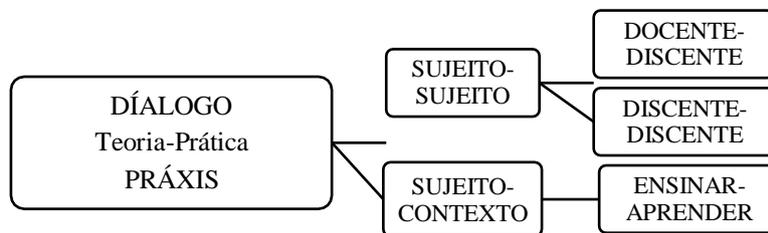
Isso tem a haver com a coerência entre o pensar e o fazer e o comprometimento dos sujeitos com a transformação do mundo. Dizer a palavra verdadeira significa ter confiança no outro, acreditar na possibilidade de humanização.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizados sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p. 78).

Através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação e

o “[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo”. (ZITKOSKI, 2008, p. 130). Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver.

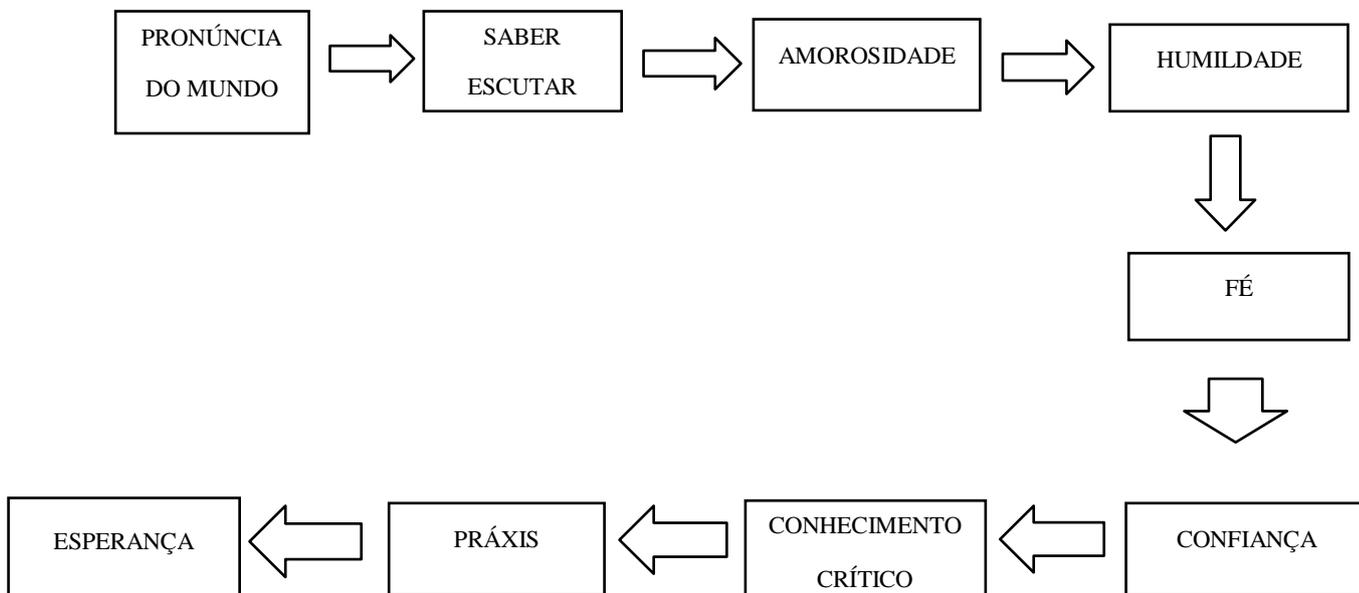
Figura 2 – Diálogo em Paulo Freire



Fonte: A autora (2020).

Diálogo solicita disponibilidade de fala-escuta; requer comprometimento com a pronúncia do mundo; implica abertura ao outro e ao mundo; exige coerência entre o pensar e o agir; requer criação e recriação; implica a conquista do mundo para a libertação dos homens; diálogo começa com a busca do conteúdo programático. Pronúncia do Mundo, Saber Escutar, Amorosidade, Humildade, Fé, Confiança, Conhecimento Crítico, Práxis e Esperança formam as características do diálogo freireano, demonstradas no fluxograma 1, como segue:

Fluxograma 1 - Matriz do diálogo inspirada em Paulo Freire



Fonte: A autora (2020).

Mas ensinar também exige humildade e tolerância. Além do cultivo da humildade e da tolerância, saber que o papel do/a educador/a passa por uma permanente reflexão

crítica sobre a sua prática educativa, valorizando os conhecimentos prévios dos/as educandos/as. “O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância”. (FREIRE, 1997, p.74).

Fé no sentido de acreditar na capacidade do outro. Fé no renascimento. Fé no poder de fazer “[...] e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Acreditar que todo mundo tem algo a ensinar”. (FREIRE, 1987, p. 46). Amor, humildade e fé sintetizam a horizontalidade nas relações.

Confiança, segundo Freire, “[...] implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções”. (FREIRE, 1987, p. 46). Rima com coerência entre o pensar e o fazer, entre ação e reflexão, entre pensar certo, pensar crítico. Paulo Freire afirma que “[...] Não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceita a dicotomia mundo-homens”. (FREIRE, 1987, p.47). Pensar a realidade em seu estado de impermanência, transformação permanente rumo à humanização.

Para Paulo Freire, a esperança faz parte da natureza humana, enquanto a desesperança é a sua negação; portanto, o diálogo não pode fazer-se na desesperança. Na relação docente-discente, a esperança aparece de mãos dadas com a alegria, a qual denomina de necessária. Assim, declara:

[...] Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (FREIRE, 1996, p. 72).

Por via do diálogo, podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. A esse respeito, Paulo Freire (1987, p. 130) manifesta que: “[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo”, aqui, expresso pela prática pedagógica enquanto processos educativos em ação, cujo cenário será apresentado no texto subsequente.

“Sem prática não há conhecimento ”. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 111).

3 CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO

Intencionamos anunciar a sistematização do percurso metodológico construído para a realização da pesquisa. Relatamos o referencial teórico-metodológico, bem como identificamos os campos e os sujeitos colaboradores por meio da apresentação das pesquisas bibliográfica, exploratória e de campo, além da exposição do tratamento do material.

Ao debruçarmo-nos sobre determinada realidade, estamos buscando encontrar uma resposta anunciadora da novidade a partir da pesquisa. Por pesquisa, trazemos Minayo (1994, p. 26), que a definiu como:

[...] um labor artesanal, que não se prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem essa que se constrói com um ritmo próprio e particular [...] começa com um problema ou pergunta e termina com produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.

Tomamos essa perspectiva, tendo como desafio compreender as práticas pedagógicas que ocorrem na relação docente-discente do/a professor/a de Teatro na ótica freireana a partir da presença de marcas e gestos reveladores do diálogo em Paulo Freire. Fizemos a opção por uma abordagem que possibilitou priorizar o aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas, como aspirações, crenças, valores, atitudes, sentimentos, ou seja, aspectos que não podem ser quantificados.

Com esses propósitos, aproximamo-nos dos referenciais da teoria do Materialismo Histórico e dialético. Do Materialismo Histórico, buscamos enfatizar “[...]a dimensão histórica dos processos sociais, a partir da identificação do modo de produção de uma determinada sociedade e de suas relações com os sujeitos envolvidos neste contexto”. (TRIVINOS, 1987, p. 41). Em relação à dialética, encontramos justificativa na compreensão de um enfoque que contém o sentido de “[...] abarcar os sistemas de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também, as representações sociais que traduzem o mundo dos significados”. (MINAYO, 1994, p. 24). Desse modo, enxergamos os fenômenos sociais com as lentes da história como possibilidade e a educação como anunciadora da liberdade. A Educação nesta perspectiva explica que,

[...] por isso mesmo não determinista, a educação deva ser, cada vez mais, uma experiência de decisão, de ruptura, de pensar certo, de conhecimento crítico. Uma esperançosa, e não desesperançada, já que o futuro não é um *dado dado*, uma *sina*, um fado. Daí, que a educação demande de seus sujeitos alto senso de responsabilidade. (FREIRE, 1994, p. 145).

O que significa dizer que o/a educador/a só pode ser estudado/a como objeto de reflexão, quando situado/a em determinado contexto histórico, político e social, que leve em consideração o caráter político da atividade científica.

Nesses termos, Alexandre Saul (2011, p.60) nos dirá que:

[...] pesquisar na perspectiva freireana, exige assumir uma atitude de procura permanente pela compreensão cada vez mais crítica e acurada das intervenções dos seres humanos no mundo e com o mundo, da razão de ser dos fatos como vêm sendo, possibilitando gerar novas ações para a construção de um mundo mais solidário e mais justo.

Nessas bases, defendemos o conceito de metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Dessa forma, a metodologia “[...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino criativo do investigador”. (MINAYO, 1994, p.16). A partir disso, nosso entendimento residiu na percepção de metodologia como construção, que “[...] deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”. (MINAYO, 1994, p. 16), caminhando na direção da constatação de que nada substitui a criatividade do/a pesquisador/a, apesar da presença de elementos essenciais à sua construção: rigorosidade metódica²⁵, curiosidade epistêmica e ousadia intelectual.

Sob essa égide, a pesquisa foi estruturada em momentos distintos, porém interligados. Momentos identificados como Ciclo da Pesquisa, “[...] que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”. (MINAYO, 1994, p. 26). O ciclo da pesquisa iniciou-se com a fase exploratória, em seguida, fez-se a pesquisa de campo, e por fim, o tratamento dos dados. Buscamos sustentação para afirmar que: “[...] a fase exploratória da pesquisa é tão importante que ela em si pode ser considerada uma pesquisa exploratória”. (MINAYO, 2000, p. 89). A autora declara ser esse um “tempo dedicado”, recheado de oportunidades,

²⁵ Para Freire (1996, p.26), a “rigorosidade metódica” aparece como o primeiro saber necessário à prática educativa, antecedendo a criatividade, a ética, a estética, a alegria e apreensão da realidade.

conduzindo-nos ao encontro de decisões e definições significativas para o desenvolvimento do trabalho.

Desse modo, elaboramos a pesquisa exploratória,

[...] que significou a preparação para a entrada no campo, cujos objetivos consistiram em delimitar o objeto e interrogar ou refutar a hipótese apresentada, além de evidenciar a escolha do espaço da pesquisa; seleção dos critérios para a definição dos sujeitos e definição de métodos, técnicas e instrumentos, visando à construção de dados e os mecanismos para a entrada em campo. (MINAYO, 2000, p.89).

Da pesquisa exploratória, chegamos à pesquisa de campo, considerada como uma fase central para o conhecimento da realidade para, só então, atingirmos o tratamento dos dados.

3.1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Procedemos à pesquisa exploratória que consistiu, no primeiro momento, no estudo bibliográfico das obras de Paulo Freire²⁶, cujo propósito girou em torno do acercamento das principais ideias sobre o pensamento político-pedagógico do/a educador/a. Em seguida, elegemos o curso de Teatro - Licenciatura²⁷, vinculado ao Departamento de Artes, do Centro de Artes e Comunicação da UFPE, como campo de investigação, por ser o único curso que forma professores/as de Teatro no Estado de Pernambuco, e também por constituir-se lócus da nossa atuação profissional. Nesse campo, fizemos análise do projeto político pedagógico do curso de Teatro-Licenciatura²⁸ com o intuito de compreendermos a prática pedagógica institucional, e com isso, identificarmos traços de referenciais freireanos presentes no documento.

Em seguida, realizamos, nos arquivos do departamento, mapeamento das informações contidas nas fichas cadastrais dos/as docentes e dos/as discentes, visando à identificação dos/as professores/as formadores/as (antigos/as e ativos/as) e dos/as

²⁶ Especialmente as publicações: *Pedagogia do Oprimido* (1987); *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática docente* (1997); *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor* (1986); *Professora Sim, Tia Não – cartas a quem ousa ensinar* (1993); *A educação na Cidade* (1991) e *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992).

²⁷ O curso de Licenciatura em Educação Artística, com duas habilitações específicas, Artes Cênicas e Artes Plásticas teve sua homologação em 1975, entretanto a reformulação curricular ocorrida em 2009, por sua vez, substituiu o perfil do curso de Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas por um novo passando a ser denominado Curso de Teatro - Licenciatura.

²⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Projeto Pedagógico do Curso de Teatro – Licenciatura. Aprovado pelo colegiado do Curso de Teatro, 12 de março de 2019. rev. e atual. Recife: Reitoria UFPE, 2019.

licenciados/as que estão atuando como professores/as de Arte/Teatro em escolas públicas. Em relação aos/às licenciados/as, aplicamos questionários buscando a localização das escolas, espaços de atuação, aqui compreendidos como os campos empíricos da Educação Básica escolhidos para a pesquisa de campo.

3.1.1 Traços dos referenciais freireanos no projeto pedagógico do curso de teatro – licenciatura

Procedermos às primeiras leituras, exploramos o documento no sentido de compreendermos os significados de seus conteúdos, tanto numa totalidade social, quanto numa especificidade artístico-pedagógico-teatral. Do ponto de vista macro, o curso de Teatro – Licenciatura corresponde a um dos 109 cursos de graduação presenciais existentes atualmente na UFPE²⁹, cuja reprodução fotográfica consta na figura 3.

Figura 3 - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE



Fonte: <http://www.blogs.ne10.uol.com.br>

Vinculado ao Centro de Artes e Comunicação (CAC)³⁰ e pertencente ao Departamento de Artes³¹, o curso de Teatro constitui, há 46 anos, uma trajetória histórica

²⁹ Consta no documento que: “[...] a UFPE oferece, atualmente, um total de 109 (cento e nove) cursos de graduação presenciais distribuídos em 12 (doze) centros e 05 (cinco) cursos de graduação a distância, 75 (setenta e cinco) mestrados acadêmicos, 17 (dezessete) mestrados profissionalizantes, 53 (cinquenta e três) doutorados, além de cursos de especialização *lato sensu*, distribuídos nos três campus: Recife, Agreste e Vitória de Santo Antão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p. 07).

³⁰ Consolidado em 1975, o Centro de Artes e Comunicação – CAC corresponde à junção da Escola de Belas Artes de Pernambuco, da Faculdade de Arquitetura do Recife, do Departamento de Letras e do Curso de Biblioteconomia. Atualmente, oito departamentos acadêmicos compõem o CAC: “Arquitetura e Urbanismo, Artes, Ciência da Informação, Comunicação Social, Expressão Gráfica, Design, Letras e Música. Esses departamentos são responsáveis por 24 (vinte e quatro) cursos de graduação e 9 (nove) programas de Pós-Graduação, que oferecem mestrados em Letras, Comunicação Social, Arquitetura, Design, Ciência da Informação e Artes Visuais, além de doutorados em Letras, Arquitetura, Comunicação Social e Design”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p. 7-8).

³¹ O Departamento de Artes substituiu a nomenclatura Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, conforme descrito abaixo: “Criado em decorrência da aplicação do Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Pernambuco (1974), o Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística originou-se da reformulação dos preexistentes Departamentos de Desenho, Pintura e Escultura, do Departamento de História das Artes e do Departamento de Música, ligados então à Escola de Belas Artes, da UFPE. Sua finalidade é desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, no campo das Artes Plásticas e das Artes Cênicas. A partir de dezembro de 2018, o

de relevância no que tange à formação de educadores/as na área de Teatro. Criado em 1975, o chamado curso de Licenciatura em Educação Artística (Habilitações em Artes Plásticas e Artes Cênicas), desde então, passou por três reformas curriculares (1982, 1986 e 2009), sendo a última a que substituiu,

[...] o perfil do curso de Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas por um novo, passando a ser denominado Curso de Teatro - Licenciatura. Tal empreendimento justificou-se em razão da crença manifestada pelos docentes de que uma Licenciatura em Teatro fortaleceria a formação profissional dos educandos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p. 13).

A partir desse período,

[...] O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Teatro - Licenciatura necessitou de atualização gradual desde a implantação do novo perfil, revendo bibliografias, ajustando conteúdos programáticos, implantando novos componentes curriculares eletivos, flexibilizando pré-requisitos, elaborando e revisando os regulamentos de Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades Complementares e de Estágio. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p. 13-14).

Nesse sentido, o atual documento procurou atender, tanto às necessidades da comunidade acadêmica do curso de Teatro, quanto aos dispositivos legais³² vigentes. Do ponto de vista da identificação do atual curso de Teatro, consta ser de natureza licenciatura, em modalidade presencial, com entrada anual de 35 vagas, nos turnos manhã e tarde, carga horária correspondente a 2.940 horas, distribuídos em 8 semestres (mínimo) e 14 semestres (máximo), cuja data da reforma deu-se em junho de 2009 e a data da última atualização, em março de 2019.

Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística teve sua denominação alterada para Departamento de Artes". (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p.9).

³² Dispositivos legais que embasam o PPC de Teatro – Licenciatura: “[...] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96); Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, pertinente à duração e à carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da educação básica em nível superior; Resolução CNE/CP nº 4, de 08 de março de 2004, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro; Resolução CNE/CPR, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre a carga horária mínima e sobre procedimentos relativos à integralização e à duração dos cursos de graduação, bacharelado, na modalidade presencial; Resolução CCEPE nº 12/2008, que estabelece as diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, Lei 9.795/1999 e Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que instituem a política nacional de Educação Ambiental, de forma transversal no decorrer de todo o curso; Resolução CNE/CP Nº 01/2004, de 17 de junho de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Decreto 5.626/2005, que trata da inclusão de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores; Resolução CCEPE nº 01/2006, que dispõe sobre procedimentos para alteração dos currículos dos cursos de graduação da UFPE; Resolução CCEPE nº 20/2015 e 09/2016, que trata dos Estágios Curriculares; Resolução CCEPE nº 12/2008 (Seção VIII), que trata do Trabalho de Conclusão do Curso; - Projeto Reuni UFPE/2007 (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais); Resolução CCEPE nº 12/2013, referente às Atividades Complementares”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p. 14).

Tomando como base esses contextos, identificamos uma estrutura curricular organizada em sistema de créditos, onde as experiências de ensino, pesquisa e extensão são articuladas. A organização do currículo considerou a flexibilidade importante, ao compreender “[...] o currículo como um processo dinâmico, interativo, que revela suas intencionalidades a serviço de redes de conhecimentos e saberes, aprendizagens e sujeitos da educação”. (SILVA, 2019, p. 15).

A referência pedagógica do documento defende que o/a educando/a precisa adquirir saberes e ter domínio sobre os instrumentos que levam à aquisição de conhecimentos, ou seja,

[...] do início até a conclusão do percurso de qualificação do educando deve ser garantida uma formação em cultura geral, a valorização dos conteúdos específicos e transversais pertinentes ao Teatro e à pedagogia do Teatro, além do compromisso com a não dissociação entre conhecimento teórico e prático. A formação do educador de Teatro parte da premissa de dois eixos norteadores: o diálogo e a construção de um conhecimento crítico-reflexivo por intermédio da ação reflexiva permanente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p. 17-18).

Enxergamos a defesa do diálogo como mediador na construção de conhecimento crítico-reflexivo por meio da constante reflexão sobre a prática como indício revelador de aproximação com o pensamento de Paulo Freire, principalmente, quando no texto estão explicitadas as concepções sobre diálogo e conhecimento crítico-reflexivo:

[...] Por diálogo, o fazer interdisciplinar entende partilha, troca de experiências, diálogo com os seus pares [...] Por construção de um conhecimento crítico-reflexivo, compreende-se o trabalho calcado em uma ação pedagógica que busque, por meio da reflexão e da participação, uma formação que promova uma prática interdisciplinar capaz de pôr em destaque não apenas a capacidade intelectual, os conhecimentos adquiridos, a adaptabilidade ou a autoconfiança, mas também valorizar atributos interativos, tais como: capacidade de comunicação e de relacionamento, competência plurilíngue, capacidade de trabalhar em equipe, entre outras. (PACHECO; FLORES, 1999 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p. 18).

Criticidade, criatividade, ética, responsabilidade e consciência postulam como atributos pertencentes ao objetivo geral do curso, o que indica uma perspectiva de humanização do sujeito, como exposto a seguir:

[...] Instituir processos de ensino e de aprendizagem de ordem teórico-prática para a formação do educador em teatro, habilitando-o tecnicamente e desenvolvendo, nesse profissional, competências críticas, metodológicas e criativas, para que estes possam atuar prioritariamente na Educação Básica, com ética, responsabilidade e consciência, como agentes formadores no campo do ensino do teatro. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p. 19).

Destacamos alguns atributos que se desdobraram como objetivos específicos que mais se aproximaram dos objetivos de pesquisa, conforme texto apresentado na sequência:

[...] Formar educadores capazes de refletir criticamente sobre seu trabalho e exercê-lo de modo criativo; Desenvolver a ética e a consciência das responsabilidades psicológicas, fisiológicas e sociais das atividades do teatro; Capacitar o aluno para responder às demandas plurais do mercado de trabalho, acompanhando as mudanças aceleradas na sociedade e no campo artístico e nas diversas áreas afins de conhecimento; desenvolver a compreensão e a aplicação em campo da inseparabilidade da teoria e da prática do cotidiano do professor, do artista e do espectador de teatro; Estimular o aluno a estabelecer um diálogo entre o teatro e outras expressões artísticas, permitindo uma interação entre diversas áreas do conhecimento, além de contribuir para que a arte do teatro seja mais presente na vida das pessoas e assuma seu papel de agente transformador da sociedade, a partir de valores alimentados por ideais de justiça e de solidariedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p. 19-20).

Autonomia, protagonismo e reflexão sobre a realidade são as bases das concepções metodológicas defendidas no projeto político-pedagógico do Curso sugerindo uma predisposição aos fundamentos de uma educação problematizadora em superação a uma educação bancária, ou seja, trabalhando na perspectiva de uma educação progressista, onde o conhecimento é construído na relação docente-discente mediado pelos problemas e situações reais advindas do cotidiano. Posicionamento conferido por meio da explanação a seguir:

[...] As concepções metodológicas desse PPC têm como base as atuais reflexões em torno das metodologias ativas, as quais objetivam a aprendizagem por meio de estratégias didáticas que contribuam para a autonomia e o protagonismo do discente, por meio de problemas e de situações reais advindas do cotidiano. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p. 20).

Nesses termos, essas concepções posicionam os/as estudantes no centro da dinâmica das aulas, atuando de maneira ativa e sendo responsáveis pela construção do seu conhecimento, a partir de vivências didáticas, como

[...] situações-problema, aulas expositivas dialogadas, seminários, debates a partir de leituras dirigidas, microaulas realizadas pelos alunos, análises de obras artísticas e produções culturais, atividades de experimentação e criação artística, dentre outras. Os alunos são estimulados a participarem de encontros acadêmico-científicos, atividades de monitoria e outras atividades interdisciplinares e complementares. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p.23).

Colocando-se, também, como sujeitos responsáveis pela formação.

A sistematização de avaliação das aprendizagens dos/as estudantes está organizada, por um lado, pelos/as docentes a partir de quatro eixos de discussão: os componentes curriculares do curso, a frequência, as notas e a questão da acessibilidade

em consonância com a Resolução 04/1994³³ do CCEPE/UFPE, e por outro, sistematização de avaliações periódicas, protagonizada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), conforme a transcrição:

[...] O Núcleo Docente Estruturante reúne-se sistematicamente, com o objetivo de adequar continuamente a sua estrutura curricular, os seus objetivos, e a sua organização como um todo, às necessidades dos alunos e da sociedade. A avaliação dos alunos integra esse processo, levando-se em conta a importância de dar relevo à singularidade do seu posicionamento valorativo em relação ao seu curso, ao Departamento de Artes, ao Centro de Artes e Comunicação e à UFPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p. 29).

A atuação do NDE e a articulação com o Colegiado do curso dizem respeito às estratégias para, periodicamente, promover o diálogo com os/as discentes, tanto com promoção de eventos, quanto no atendimento individualizado dos/as alunos/as, momento relevante para que os/as discentes tragam suas contribuições quanto à atuação da coordenação, no que concerne às suas demandas e ao funcionamento do currículo. Ressaltamos tratar-se de um diálogo entre discentes e coordenação, mediado pelo Diretório Acadêmico, a fim de que sejam mobilizadas tomadas de decisão, de ordem pedagógica, didática e metodológica do curso, espaço de formação inicial do/a professor/a. O diálogo propositivo nos diz sobre o sentido de flexibilidade a partir da reflexão entre seus pares.

Mais adiante, espera-se o desempenho de funções como criadores/as, educadores/as e espectadores/as críticos/as e que devam ser capazes “de multiplicar, de redimensionar e de ampliar as experiências vividas em seus percursos formativos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p. 18). Essas são as expectativas descritas sobre os/as egressos/as, enfatizando a relevância do profissional de Teatro – Licenciatura enquanto contribuição para o desenvolvimento artístico e cultural local e regional, uma vez que existe uma carência desses profissionais atuando, tanto nas instâncias do ensino formal, quanto do espaço não formal.

Em relação ao perfil profissional do/a egresso/a, o documento prevê um/a egresso/a que estará credenciado/a a atuar, prioritariamente, como professor/a de Teatro em escolas do Ensino Fundamental e Médio. Sua formação constará de uma ampla gama de matérias nos campos do saber do Teatro e da Arte, bem como de estudos dos

³³ Resolução 04/1994 do CCEPE, de 23 de dezembro de 1994, que dispõe sobre aspectos relativos ao processo de avaliação, tais como: aprovação por média, aprovação, reprovação, reprovação por falta, frequência, número de exercícios escolares, formas de avaliação pertinentes, etc. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39459/0/resolucao_04_1994.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

fundamentos dos processos educacionais, além da prática pedagógica em Teatro, de acordo com as Diretrizes Curriculares do MEC. O campo de atuação profissional prepara profissionais habilitados para atuar como professor/a de Arte em escolas de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, também podendo agir como educador/a em instâncias de ensino não formal.

O campo de atuação do/a licenciado/a em Teatro abrange ambientes educacionais de instituições públicas e privadas e do terceiro setor. Além do espaço estrito da sala de aula em diversas e distintas instituições de ensino, ele/ela poderá desenvolver ações artístico-pedagógicas em museus, centros culturais, fundações, centros de pesquisa, bibliotecas, hospitais e empresas, isso porque a formação desse/dessa profissional precisa considerar a dinâmica dos novos contextos sociais, articulando a investigação acadêmica e a interdisciplinaridade necessárias como suporte de qualidade ao exercício profissional.

A prática pedagógica institucional tem no diálogo e na construção de um conhecimento crítico-reflexivo os pilares de suas bases, constituindo-se aproximações com o pensamento pedagógico de Paulo Freire.

3.1.2 Trajetória formativa e atuação profissional dos sujeitos colaboradores da pesquisa

Consideramos que o/a pesquisador/a trabalha com escolhas concebidas como critérios norteadores para a identificação de seus sujeitos colaboradores. Por sujeitos colaboradores compreendemos seres inacabados, por isso, condicionados pelos contextos sociais e históricos, enxergando a realidade numa perspectiva provisória, portanto, com possibilidade de transformação.

A partir desse contexto, os critérios criados para a definição dos sujeitos colaboradores da pesquisa foram: 1º) – Professores/as formadores/as da Licenciatura em Educação Artística - Artes Cênicas que atuaram na docência; 2º) – Professores/as formadores/as do curso de Teatro – Licenciatura que atuam na docência e 3º) – Licenciados/as do curso de Teatro – Licenciatura que atuam na docência em escola pública da Educação Básica do Estado de Pernambuco, com maior tempo como professores/as efetivos/as trabalhando com ensino do Teatro em suas salas de aula.

A partir dos critérios, elegemos o Departamento de Artes do curso de Teatro – Licenciatura como primeira estação aportada, por ser o espaço legitimado para o fornecimento das informações sobre os sujeitos colaboradores da pesquisa.

O Departamento de Artes tem a finalidade de administrar os cursos de Graduação nomeados, Teatro – Licenciatura, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Dança, Bacharelado em Artes Visuais; o Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais com a UFPB, oferecendo o Curso de Mestrado em Artes Visuais; os Grupos de Pesquisa: Arte, Educação e Diversidade Cultural; Arte, Cultura e Memória e História, Teoria e Crítica do Teatro e o atendimento com disciplinas e professores/as aos cursos de Arquitetura, de Arqueologia, de Comunicação Social (Publicidade, Jornalismo, Rádio e TV), de Expressão Gráfica, e de Música.

Reunimos as informações soltas, visando transformá-las em dados organizados, apresentados em formato de quadros. Portanto, os quadros são as informações organizadas, contextos de análise que nos possibilitaram a retirada dos elementos em busca das respostas aos objetivos formulados. Nesse sentido, os recursos humanos do departamento estão organizados a partir da configuração apresentada no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Recursos humanos do departamento de arte – ufpe

Equipe	Quantidade
Professores/as	32
Funcionários/as Técnico- Administrativos	10
Alunos/as Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado)	184
Alunos/as Dança	143
Alunos/as Teatro	151
Programa Pós-Graduação (Mestrado Artes Visuais)	30
Total	550

Fonte: A autora (2019).

Efetuamos um levantamento para inventariar o acervo disponibilizado, cujo propósito consistiu na configuração do perfil dos possíveis sujeitos da pesquisa. De posse do levantamento, elaboramos um mapa sobre os dados coletados relacionados aos/as professores/as formadores/as que atuaram e atuam, respectivamente, nos cursos Licenciatura em Educação Artística – Artes Cênicas e o Curso de Teatro – Licenciatura, além dos/as licenciados/as em Teatro que estão atuando em escolas públicas.

3.1.3 Sujeitos colaboradores: professores/as formadores/as da licenciatura em educação artística - artes cênicas

O curso de formação de professores/as de Teatro está sendo responsável pela formação e atuação a quatro gerações e meia em Pernambuco e no território nacional. Os/as professores/as formadores/as que integraram o período entre 1975 a 1986

vivenciaram um contexto tecnicista da história do ensino de Arte. Contexto estruturado no modelo de formação 3 + 1, em que os/as licenciandos/as nos três primeiros anos cursavam as disciplinas específicas da sua área profissional e, no quarto, as disciplinas pedagógicas.

Neste cenário, localizamos um total de 15 professores/as pertencentes à primeira geração de formadores/as. Desses, hoje aposentados/as, conseguimos o contato de seis, a quem encaminhamos um questionário, por correio eletrônico, com o intuito de deixá-los mais à vontade. Nesse instrumento, pedimos depoimentos sobre sua concepção de Arte, a trajetória formativa, formação, prática docente, construção do conhecimento, relação professor-aluno, prática pedagógica e outras temáticas que eles viessem a considerar pertinentes ao período em que atuaram como professores/as formadores/as do curso.

Das seis mensagens encaminhadas, apenas duas retornaram com as respostas. Os conteúdos foram de grande relevância, ajudando-nos a compreender a prática pedagógica institucional do período, influenciando na formação e a na atuação das gerações seguintes. A importância da escuta desses/as professores/as para a pesquisa residiu no fato de terem sido eles/elas os/as responsáveis pela formação da segunda geração de alguns docentes que atuavam como professores/as formadores/as no mesmo curso onde foram formados/as. Por sua vez, foram os responsáveis pela formação daqueles/as que hoje atuam em escolas públicas, configurando-se uma espécie de rede de formadores/as e influenciadores/as geracionais.

3.1.4 Sujeitos colaboradores: professores/as formadores/as do curso de teatro - licenciatura

A reformulação curricular ocorrida em 2009 substituiu o perfil do curso de Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas por um novo, passando a ser denominado Curso de Teatro - Licenciatura. Reunimos as informações sobre os docentes lotados no Departamento e em atividade no quadro 4, subsequente:

Quadro 4 – Professores/as formadores/as do curso de teatro – licenciatura

Prof ^o /a	Área de Conhecimento	Titulação	Qualificação Profissional	Regime Trabalho	Vínculo Empregatício
1	Artes	Doutor	Letras	DE	Efetivo
2	Artes	Doutor	Ed. Artística/Artes Cênicas	DE	Efetivo
3	Artes	Mestra	Ed. Artística/Artes Cênicas	DE	Efetiva
4	Artes	Mestre	Comunicação Visual	DE	Efetivo
5	Educação/Arte	Doutora	Ed. Artística/Artes Cênicas	DE	Efetiva
6	Artes	Doutor	Comunicação Social /Jornalismo	DE	Efetivo
7	Artes	Mestre	Ed. Artística/Artes Cênicas	DE	Efetivo
8	Artes	Doutora	Ed. Artística/Artes Cênicas	DE	Efetiva
9	Artes	Mestre	Teatro	DE	Efetivo
10	Artes	Doutor	Comunicação Social/Jornalismo	DE	Efetivo
11	Artes	Doutora	Música	DE	Efetiva

Fonte: Universidade Federal de Pernambuco (2019, p.49).

Somam-se 11 professores/as formadores/as atuando na licenciatura em Teatro: 7 doutores/as; 5 mestres/as, desses, 1 realizando doutorado. Por via de correio eletrônico, encaminhamos cartas-convite sobre a pesquisa, acompanhadas de um questionário baseado em temáticas sobre a formação, o tempo de serviço, a atuação. Obtivemos dois retornos. Fizemos entrevistas com os professores/as disponíveis ao diálogo. Os dados coletados configuraram acervo importante na compreensão do chão da formação de professores/a de teatro.

3.1.5. Sujeitos colaboradores: licenciados/as em teatro atuando em escolas públicas

Para darmos conta dos/as licenciados/as em Teatro que fizeram a opção pela docência em escolas públicas, examinamos os arquivos do curso de Teatro – Licenciatura, localizados no Departamento de Artes da UFPE. A partir dessa análise, fizemos um mapeamento sobre as informações contidas nas fichas cadastrais dos/as licenciados/as com o objetivo de identificar aqueles/as que concluíram o curso e estão atuando como professores/as de Arte/Teatro em escola.

Localizamos 325 fichas correspondentes ao período de 1995 a 2016. Deste montante, 40 fichas estavam incompletas ou com dados inconsistentes, enquanto 285 fichas encontravam-se com informações suficientes para extração de dados, conforme exposto no quadro 5, consecutivo:

Quadro 5 – Cadastro do curso de teatro – licenciatura – UFPE

Licenciado/a em Teatro	Quantidade
Ficha cadastral com dados inconsistentes	40
Ficha cadastral com dados consistentes	285
Total	325

Fonte: A autora (2019).

De posse das 285 fichas, passamos ao próximo passo: aplicação de questionário objetivando conhecer a atividade profissional dos/as licenciados/as em Teatro, demonstrada no quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Curso de teatro – licenciatura – UFPE

Licenciado/a em Teatro	Quantidade
Licenciado/a fora da docência	192
Licenciado/a atuando na Docência	93
Total	285

Fonte: A autora (2019).

A partir da leitura e análise do quadro 6, identificamos os grupos com a seguinte classificação: licenciados/as atuando fora da docência e licenciados/as atuando na docência. Encontramos 192 licenciados/as atuando em atividades³⁴ relacionadas ao Teatro como prática artística, isto é, em atividades pertencentes a outras áreas de atuação da Pedagogia do Teatro³⁵, ao passo que 93 licenciados/as atuam na docência. Dados reveladores sobre a formação do professor/a de teatro no Estado de Pernambuco, provocando-nos reflexões sobre a formação e a atuação profissional uma vez que nos últimos vinte e anos (1995 a 2016)³⁶, dos 285 licenciados/as em Teatro, apenas 93 (32,64%) atuam na docência, enquanto, 192 (67,36%) licenciados/as em Teatro não

³⁴ Atividades de atriz/ator, gestor teatral, produtor cultural, técnico, entre outros.

³⁵ Segundo a Professora Dra. Ingrid D. Koudela - USP/ECA. “A Pedagogia do Teatro incorpora tanto a investigação sobre a teoria e a prática da linguagem artística do teatro, quanto a sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino” (LIMA, Mariângela; FARIA, João Roberto e GUINSBURG, Jacob. Dicionário do teatro brasileiro. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 239). Seleccionamos alguns dos possíveis espaços não escolares da Pedagogia do Teatro: 1. Mediação e apreciação de espetáculos, junto a grupos de teatro profissionais, as chamadas visitas guiadas, previamente planejadas com o elenco profissional de teatro. 2. Organizações extracurriculares: que vão desde a colaboração em centros especializados, tais como Centro Especializado em Educação Especial, em Terceira Idade até Museus ou Centros Culturais; 3. Lazer: referente à realização de projetos de animação para crianças, jovens e adultos em centros de férias; 4. Contexto social: voltado a projetos de integração, prevenção e socialização – Teatro enquanto desenvolvimento social; 5. Contexto terapêutico e da saúde: relativo ao trabalho realizado em hospitais, centros de reabilitação ou psiquiátricos, e; 6. Contexto empresarial: que implica a aplicação da Pedagogia do Teatro no treinamento de lideranças ou o melhoramento da comunicação, ou ainda, no processo de humanização dentro das empresas.

³⁶ Período investigado em virtude das fichas cadastrais localizadas no arquivo do Departamento de Artes do curso de Teatro – Licenciatura.

exercem docência, ou seja, estão fora da sala de aula. Esses dados nos levam a uma reflexão sobre a necessária implementação de ações que venham a inverter a situação exposta.

Como um dos critérios tinham como foco os/as licenciados/as que estavam atuando com maior tempo de ensino de Teatro em escolas públicas da Educação Básica do Estado de Pernambuco, direcionamos nosso olhar para os 93 licenciados/as e aplicamos um segundo questionário com perguntas sobre sua trajetória formativa, natureza da escola (pública ou privada), além da localização do campo de atuação. Esses aspectos compuseram o segundo questionário³⁷, cujos resultados estão expostos no quadro 7 na sequência:

Quadro 7 – Licenciado/a em Teatro atuando com docência

Licenciado/a em Teatro	Quantidade
Escola Pública	39
Escola Privada	11
Outros espaços ³⁸	43
Total	93

Fonte: A autora (2019).

Dos 93 licenciados/as, 39 atuam em escolas públicas, enquanto 11, em escolas privadas e 43 desenvolvem docência em outros espaços de formação. Importava-nos saber mais, onde estavam situados seus campos de atuação, por isso, passamos a um refinamento da busca por meio de um terceiro questionário que objetivou localizar o espaço de atuação, uma vez que tomamos como critério escolas públicas da Educação Básica de Pernambuco. Assim, obtivemos o resultado demonstrado no quadro 8 seguinte:

Quadro 8 – Distribuição dos/as licenciados/as em teatro atuando em escola pública

Licenciado/a em Teatro	Quantidade
Outros Estados	08
Professor/a da Casa (Licenciatura em Teatro-UFPE)	02
Estado de Pernambuco	29
Total	39

Fonte: A autora (2019).

³⁷ Fizemos uso do correio-eletrônico e das redes sociais (WhatsApp e Face book) para o envio dos questionários.

³⁸ Centros Culturais; SESCOs; ONGs; Teatros; Escolas de Teatro representam a expressão “outros espaços”, dentro e fora do Estado de Pernambuco.

O quadro 8 revelou a seguinte configuração: dos 39 licenciados/as que atuam na docência, 8 estão fora do Estado de Pernambuco, em sua maioria, na Região Nordeste³⁹, enquanto 2 estão como professores substitutos no curso de Teatro – Licenciatura/UFPE e 29 exercem a profissão em escolas públicas no Estado de Pernambuco. Assim, chegamos a uma aproximação dos possíveis sujeitos colaboradores da pesquisa. No universo de 29 licenciados/as atuando no Estado de Pernambuco, elaboramos um quarto questionário para darmos conta dos critérios: maior tempo como professores/as efetivos/as e estar atuando com ensino do teatro em sala de aula. Desse conjunto, apenas 6 questionários foram respondidos e devolvidos à pesquisadora. Das respostas coletadas, organizamos a tabela 1, como segue:

Tabela 1 – Mapeamento dos/as licenciados/as que estão ensinando arte/teatro no sistema público de educação do estado de pernambuco

Identificação /Ano Formação	Escola/Localização	Atuação com ensino de Teatro	Tempo de atuação na escola
Professor 1 /2012	Escola localizada no município de Jaboatão dos Guararapes – PE	Trabalho direcionado para o ensino de Arte, a linguagem do Teatro entra como conteúdo.	2016 (03 anos)
Professor 2 / 1995	Escola localizada no município de Recife-PE	Trabalho direcionado ao ensino de Teatro.	2010 (09 anos)
Professor 3/ 2007	Escola localizada no município de Lagoa dos Gatos-PE	Trabalho direcionado para o ensino de Arte, a linguagem do Teatro entra como conteúdo.	2014 (05 anos)
Professor 4 2010	Escola localizada no município de Caruaru-PE	Trabalho direcionado para o ensino de Arte, a linguagem do Teatro entra como conteúdo.	2013 (06 anos)
Professor 5 2002	Escola localizada no município de Ipojuca-PE	Trabalho direcionado para o ensino de Arte, a linguagem do Teatro é trabalhada a partir de projetos.	2011 (08 anos)
Professor 6 / 2006	Escola localizada no município de Recife - PE	Trabalho direcionado ao ensino de Teatro.	2011 (08 anos)

Fonte: A autora (2019).

³⁹ São Paulo (01); Alagoas (01); Sergipe (01); Rio de Janeiro (01); Rio Grande do Norte (01); Paraíba (01); Piauí (01) e Bahia (01).

Retomamos o critério, licenciados/as do curso de Teatro – Licenciatura da UFPE que atuam com docência em escola pública da Educação Básica do Estado de Pernambuco, com maior tempo como professores/as efetivos/as e que estejam trabalhando com ensino de Teatro em suas salas de aula, com o intuito de servir de parâmetro para a leitura do quadro, resultando esta configuração: dos seis professores/as que responderam ao questionário são licenciados/as no curso descrito; são professores/as efetivados/as em Secretarias de Educação situadas no Estado de Pernambuco entre o Agreste e a Região Metropolitana do Recife (RMR).

Em relação ao ano de formação, o ano de 1995 correspondeu ao professor com maior tempo, enquanto o ano de 2012, ao de menor tempo de formação, significando um período estimado entre 1995 a 2012. Esse dado nos levou a enxergarmos uma relação entre esse período e o período entre 1995 a 2016, correspondente ao tempo identificado nas fichas cadastrais do levantamento feito no Departamento de Artes do Curso de Teatro – Licenciatura/UFPE. Sobre o trabalho direcionado ao ensino de Teatro, identificamos que apenas três atenderam a essa demanda. Ao requisito maior tempo de atuação na escola, 1 docente atua há 10 anos e dois cumprem o tempo de 9 anos.

Uma vez que encontramos mais convergências do que divergências nos resultados apresentados, consideramos que as respostas divergentes foram determinantes na definição dos sujeitos colaboradores, conseqüentemente, do campo empírico da pesquisa. Nesse sentido, dos dois licenciados com o mesmo tempo de atuação (nove anos), apenas um atendeu ao requisito “trabalho direcionado ao ensino de Teatro”, o que significou reconhecer os licenciados que atuam diretamente com o ensino de Teatro e possuem maior tempo de atuação na escola como os nossos sujeitos colaboradores da pesquisa. Partimos das 325 fichas para chegarmos a dois professores, ambos pertencentes às escolas localizadas na Região Metropolitana do Recife⁴⁰, situada no município do Recife-PE.

Construímos um caminho para chegarmos aos sujeitos colaboradores da pesquisa, que se iniciou no espaço de formação até a identificação dos/as licenciados/as e a identificação de seus espaços de atuação. Por questões de preservação das identidades e

⁴⁰ A Região Metropolitana do Recife (RMR), corresponde a uma economia que representa 35% do PIB nordestino, concebido num arco de 300 quilômetros em torno da capital pernambucana. Compreende 15 municípios: Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Paulista, Igarassu, Abreu e Lima, Camaragibe, Cabo de Santo Agostinho, Goiana, São Lourenço da Mata, Araçoiaba, Ilha de Itamaracá, Ipojuca, Moreno, Itapissuma e Recife. Disponível em: <https://www.pdui.rmr.pe.gov.br>. Acesso em 15 mar. 2021.

localização dos campos de atuação, criamos codificações para os sujeitos participantes e suas respectivas escolas, como se vê no quadro 9 subsequente:

Quadro 9 – Codificação do sujeito e do espaço de atuação

Quant.	Sujeito Colaborador da Pesquisa	Espaço	Professor/Espaço
01 01	Professor Formador Licenciatura em Educação Artística Professora Formadora Licenciatura em Educação Artística	Espaço Formação 1	PFLEA 1/EF1 PFLEA2/EF1
01 01	Professor Formador Teatro - Licenciatura Professor Formador Teatro – Licenciatura	Espaço Formação 1	PFTL1/EF1 PFTL2/EF1
01 01	Professor Licenciado em Teatro – Licenciatura Professora Licenciada em Teatro – Licenciatura	Escola 1 Escola 2	PLT1/E1 PLT2/E2
06			

Fonte: A autora (2020).

Os/as seis professores/as foram escolhidos/as como sujeitos colaboradores da pesquisa. A pesquisa exploratória nos permitiu delimitar o objeto de estudo ao possibilitar conhecer a prática pedagógica institucional do curso de Teatro voltada a uma perspectiva humanizada, dialógica e produtora de conhecimentos críticos, bem como identificar os sujeitos colaboradores da pesquisa, e a partir desses, localizar os outros campos empíricos da investigação: Colégio de Aplicação da UFPE (CAp/UFPE) e Escola Municipal de Tempo Integral Pedro Augusto (EMTIPA). Todos localizados no Estado de Pernambuco e sediados na cidade do Recife, possibilitando-nos organizar os dados quantitativos e qualitativos nos sentidos macro e micro referentes a esses contextos.

Segue reprodução fotográfica do Recife, acompanhada de uma descrição poética feita por Paulo Freire. Nos próximos parágrafos, apresentamos uma caracterização do Estado de Pernambuco.

Figura 4 - Imagem da cidade do Recife



Fonte: <http://www.br.depositphotos.com>

Recife sempre⁴¹
Cidade bonita
Cidade discreta
Difícil cidade
Cidade mulher.
Nunca te dás de uma vez.
Só aos pouquinhos te entregas
Hoje um olhar.
Amanhã um sorriso.
Cidade manhosa
Cidade mulher.
Podias chamar-te Maria
Maria da Graça
Maria da Penha
Maria Betânia
Maria Dolores
Serias sempre Recife,
Com suas ruas de nomes tão doces:
Rua da União ...
Rua das Creoulas
Rua da Aurora
Rua da Amizade
Rua dos sete pecados.
Podias chamar-te Maria

⁴¹ FREIRE, Ana Maria. Recife. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 355-358.

Maria da Esperança

Maria do Socorro

Maria da Conceição

Maria da Soledade.

...

Recife, raiva de ti não posso ter,

Recife, cidade minha,

Já homem feito

Teus cárceres experimentei.

Neles, fui objeto

fui coisa

fui estranheza.

...

Recife, cidade minha,

em ti vivi infância triste

adolescência amarga em ti vivi.

...

Não me entendem

Se não te entendem

Minha gulodice de amor

Minhas esperanças de lutar

Minha confiança nos homens

Tudo isso se forjou em ti

Na infância triste

Na adolescência amarga

o que penso

o que digo

o que escrevo

o que faço
Tudo está marcado por ti.
Sou ainda o menino
que teve fome
que teve dor
sem saber por quê
só uma diferença existe
entre o menino de ontem
e o menino de hoje,
que ainda sou:
Sei agora porque tive fome
Sei agora porque tive dor.
Recife, cidade minha.
Se alguém me ama
Que a ti te ame
Se alguém me quer
Que a ti te queira. Se
alguém me busca
Que em ti me encontre
nas tuas noites
nos teus dias
nos teus rios
no teu mar
no teu sol
na tua gente
no teu calor
nos teus morros
nos teus córregos

na tua inquietação
no teu silêncio
na amorosidade de quem lutou
e de quem luta.
De quem se expôs
e de quem se expõe
de quem morreu
e de quem pode morrer
buscando apenas
cada vez mais
que menos meninos
tenham fome e
tenham dor
Sem saber por quê
Por isto disse:
Não me entendem
Se não te entendem.
o que penso,
o que digo
o que escrevo
o que faço
Tudo está marcado por ti.
Recife, cidade minha,
Te quero muito, te quero muito.
Santiago, fevereiro 1969.
Paulo Freire

O Recife apresentado pelas palavras de Paulo Freire, conterrâneo que nunca esqueceu o lugar de onde veio, por onde caminhou e desejou retornar. Em sua trajetória mundo afora, sempre declarou o seu amor e a sua gratidão pela cidade. Suas marcas, seus gestos estão registrados em diversas passagens de sua vida e trajetória profissional com a educação.

[...] Olhando a biografia do educador, percebe-se que Freire nasceu e viveu seus anos de mocidade em Casa Amarela. O bairro se formou a partir dos fluxos das classes populares que subiram o morro para construir suas saudosas malocas. Ora, se essas paisagens fazem parte da tessitura urbana do Recife e dos seus arredores nos anos 1950-60, ao tomar o sistema Paulo Freire como mapa de uma época percebe-se sua relação com as periferias e seus protagonistas históricos. Menos do que teorias de desenvolvimento nacional, existencialismos e outros “ismos”, a pedagogia anfíbia (*arte pedagógica & política*) de Freire está agenciada maquinicamente à lama e às pontes que ligam as escolas, os movimentos sociais do Recife e os seus subúrbios”. (VERAS, 2013 apud SANTIAGO; BATISTA NETO, 2013, p. 29-30).

Através do Recife, Paulo Freire desvelou o mundo.

3.2 CONTEXTOS DA PESQUISA: DE PERNAMBUCO PARA O RECIFE

A pesquisa de campo é considerada uma fase central para o conhecimento da realidade. Nesta fase, fizemos uso dos instrumentos análise documental, entrevista e observação participante. Exploramos documentos no sentido de compreender os significados de seus conteúdos. Os dados sobre Pernambuco, em especial, o Recife, visam contextualizar o chão da pesquisa. Chamada de Nova Lusitânia, a Capitania de Pernambuco (1534-1554), assim foi batizada por Duarte Coelho (1485-1554), seu donatário. Nessa época, teve início o processo de colonização de Pernambuco, conforme texto a seguir:

[...] No período colonial, o estado tornou-se um grande produtor de açúcar, sendo responsável por mais de metade das exportações brasileiras. Sua prosperidade, entretanto, chamou a atenção dos holandeses, que, entre 1630 e 1654, ocuparam a região, sob o comando de Mauricio de Nassau que se estabeleceu no Recife, fazendo-a capital do Brasil holandês. Nassau realiza várias obras de urbanização, amplia a lavoura da cana fazendo o estado pernambucano prosperar. (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2021).

Figura 5 - Mapa de Pernambuco – destaque para o Recife



Fonte: <https://www.pt.wikipedia.org> (2021).

Pernambuco é um Estado do Nordeste brasileiro, tendo como limites a Paraíba, o Ceará, Alagoas, Bahia e Piauí. Possui uma área de 98.067,881 km² e 185 municípios. O município do Recife é a capital do Estado de Pernambuco. Está localizada na posição central no litoral do Nordeste do Brasil, situando-se na área central da Região Metropolitana do Recife, a 800 km das metrópoles regionais de Salvador e Fortaleza. Ocupa uma extensão territorial de 218.843 km² e tem como divisas ao norte, com os municípios de Olinda e Paulista; ao sul, Jaboatão dos Guararapes; a leste com o oceano Atlântico e a oeste, com São Lourenço da Mata e Camaragibe.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, o Estado de Pernambuco comportava uma população de 9.616.621 pessoas e o panorama da educação no Estado estava assim configurado: 1.301.930 de alunos/as matriculados no Ensino Fundamental e 352.383, no Ensino Médio; 64.351 docentes atuando no Ensino Fundamental e 18.409, no Ensino Médio. De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁴², em 2010, Pernambuco marcava 0,673, ocupando o 19º no ranking nacional, acentuando ainda mais as desigualdades existentes na Região Nordeste, onde estão concentrados os piores índices do País.

De acordo com Rezende (2002),

[...] a palavra *arrecife* é uma forma antiga do vocábulo *recife* e que ambos procedem do árabe, *arraçif*, que significa calçada, caminho pavimentado, linha de escolhos, dique, paredão, muralha, cais, molhe. No antigo castelhano, arrecife tinha o sentido de caminho, banco ou baixo mar. (REZENDE, 2002, p.20).

⁴² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 06 jan.2021.

A origem do Recife,

[...] remonta à terceira década do Século XVI, quando era uma estreita faixa de areia protegida por uma linha de arrecifes que formava um ancoradouro. Devido as suas características físicas favoráveis, o local passou a abrigar um porto. E no entorno dele, que servia a Vila de Olinda, formou-se um povoado com cerca de 200 habitantes, em sua maioria, marinheiros, carregadores e pescadores. O assentamento ocupava a península correspondente ao que é hoje o Bairro do Recife. Por se tratar de região portuária, a atividade comercial desenvolveu-se rapidamente, impulsionando o crescimento do povoado. E em 1537, a constituição da Vila do Recife é registrada. No século XVII, com o desenvolvimento econômico da colônia, o porto prosperou, favorecendo a expansão da vila que toma forma de cidade. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021).

O município do Recife, capital de Pernambuco, em 2020, abrigava 1.653.461 pessoas. De acordo com os dados do IBGE e do Programa Todos pela Educação, a dimensão da rede pública do município do Recife tem a seguinte estrutura: um total 91.619 estudantes matriculados, distribuídos em 7.150 matriculadas em Creche, 12.379 na Pré-escola, 51.053 do Ensino Fundamental (anos iniciais) e 21.047 no Ensino Fundamental (anos finais). Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM), em 2010, Recife alcançava 0,772, ocupando o 2º lugar no ranking, ficando entre Fernando de Noronha (1º) e Olinda (3º). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴³ demonstra como resultado a nota 4,7, constituindo-se acima do IDEB de Pernambuco, resultante a nota 4,1 e do Brasil, cuja nota pontua 4,5, ressaltando as desigualdades educacionais, assim como a necessidade de melhores condições de vida e trabalho, principalmente, na Região Nordeste.

3.3 CONTEXTUALIZAÇÕES DAS FONTES E DOS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA

De acordo com Gil (2008, p.166), “para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”.

⁴³ O IDEB é calculado com base no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no fluxo escolar do ciclo avaliado (taxa de avaliação). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2021.

Na mesma opinião, Severino (2007, p.122) defende que, na pesquisa documental, “têm-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como, jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), a pesquisa documental “pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problemas”. Tomando como referências esses autores, analisamos os documentos: Projeto Pedagógico do Curso de Teatro - Licenciatura; Projeto Político-Pedagógico do CAp -UFPE⁴⁴ e Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano (2015⁴⁵; 2019⁴⁶), conforme o quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – *Corpus* documental da pesquisa

Fonte	Ano	Local	Ementa
Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE	2016	Colégio de Aplicação/UFPE	Documento norteador das ações educacionais e políticas do fazer acadêmico cotidiano no fortalecimento das ações referentes ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão.
Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.	2015	Secretaria de Educação do Recife	Documento que trata da diretriz curricular para o Ensino Fundamental na Rede Municipal do Recife.
Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.	2019	Secretaria de Educação do Recife	Documento que trata da diretriz curricular para o Ensino Fundamental na Rede Municipal do Recife.

Fonte: A autora (2020).

Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE

⁴⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE. Recife, v.2 ver. e atual, 2016.

⁴⁵ RECIFE. Secretaria de Educação. Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano/organização: Jacira Maria L’Amour Barreto de Barros, Kátia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçafra. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

⁴⁶ RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. Política de ensino da rede municipal do Recife: ensino fundamental (1º ao 9º ano)/Coordenação: Alexsandra Felix de Ima Souza, Jacira L’Amour Barreto de Barros, Nyrluce Marília Alves da Silva. 2. ed. rev. e atual. Recife: Secretaria de Educação, 2019.

Figura 6 - Colégio de Aplicação/UFPE

Fonte: <http://www.diariodepernambuco.com.br>

No que se refere ao Projeto político pedagógico da instituição, a concepção de mundo/sociedade prioriza a formação humana do sujeito humano respaldada pelos princípios da “liberdade, da justiça, da ética, da democracia e da solidariedade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p. 36), onde prevalecem pluralidade, diversidade, multidimensionalidade, complexidade, heterogeneidade e emancipação. Nessa direção, o documento explicita sobre a sociedade desejada, quando afirma:

[...] a sociedade que queremos: baseada no pleno direito solidário, justo, crítico e autocrítico, consciente, criativo, pacífico, dinâmico, dialógico, flexível, respeitoso, tolerante, partícipe, cooperativo, autônomo, atento à realidade de sua coletividade, preparado para os desafios sociais e existenciais, valorizador da justiça e da democracia, ciente dos seus direitos e deveres, preocupado com as questões ambientais e com a economia solidária, com os valores éticos e as relações de igualdade, capaz de olhar além dos próprios interesses, que reconheça as diferenças e as respeite, que saiba viver na e para a coletividade, desenvolvimento e valorização do ser humano e fortemente empenhada na manutenção dos princípios da liberdade, da justiça, da ética, da democracia e da solidariedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p.36).

Vozes que se afinam com os princípios defendidos por Paulo Freire (1987), quando defende a humanização como finalidade da educação problematizadora. Na mesma direção, a concepção de ser humano como sujeito histórico,

[...] constituído por uma formação humanizada, ética, estética, criativa, espiritual, crítica e autônoma, voltada para o desenvolvimento de valores e competências necessárias à integração do seu projeto de vida ao projeto coletivo de seus pares. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p.37).

Essas vozes fazem coro com a vocação para a humanização, a busca do *ser* mais, por meio da qual o ser humano se aventura curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, da esperança crítica, que na dimensão prática, significa esperar através do trabalho, da luta, da resistência e da não desistência. O direito de sonhar, na busca do inédito viável, visando a erradicação das desigualdades sociais, por isso, precisamos ir além do conteúdo, do conhecimento através da problematização da realidade, onde o diálogo se faz ponte.

Por sua vez, o entendimento sobre educação envolve o desenvolvimento humano,

[...] no qual o que se deseja não é apenas a formação cognitiva, mas também a formação de uma pessoa que sente, sonha, simboliza, possui valores, relaciona-se. A educação, assim, envolve um processo amplo mediado pela relação intersubjetiva que se concretiza no encontro. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p.37).

Perspectiva humanizada de educação, quando reconhece a autonomia do ser inconcluso que pensa, sente, cria e dialoga com seus pares, por isso, intervém no mundo. Como espaço privilegiado de cultura educativa humana, o documento revela uma concepção de escola que,

[...] como *lócus* onde os alunos da Educação Básica e do Ensino Superior tenham a oportunidade de, no conjunto das práticas administrativas e pedagógicas, na organização do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, na convivência com a comunidade, construir e ampliar conhecimentos fundados nos pilares que nos inspiram. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p. 39).

Preservando uma de suas missões: a formação docente (inicial e continuada) em diálogo com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nos objetivos que priorizam a formação de cidadãos, identificamos aproximações com o pensamento freireano por meio da leitura atenta dos propósitos assinalados no documento:

[...] Compreender os fundamentos científicos, artísticos, tecnológicos, éticos, sociais e/ou políticos associados às várias disciplinas na sua inter-relação com a realidade em que vivem, abarcando a formação conceitual, atitudinal e procedimental; Ser independente na aprendizagem, aperfeiçoando-se constantemente, conforme necessidades, no caminhar da autonomia intelectual e pensamento crítico e reflexivo; Fortalecer laços de solidariedade e tolerância humanas, com os seus e com os outros; Criar e difundir culturas, reconhecendo não apenas a alta cultura (clássica, erudita, eurocêntrica, branca, masculina), mas também a importância de tradições culturais locais, da diversidade cultural brasileira; Desenvolver o espírito científico, observando a pesquisa e investigação como passos para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país e no mundo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p.40).

Esses objetivos, a nosso ver, direcionam o ensino e a aprendizagem para o saber indispensável propagado através da educação problematizadora. A concepção de escola, segundo o texto, prioriza a participação efetiva da comunidade escolar na busca de alternativas comuns e soluções partilhadas na construção da sociedade a partir dos princípios e justiça, equidade, democracia e solidariedade.

O currículo, apesar de sistematizado de forma disciplinar, explicita uma aproximação com as teorias críticas, quando concebido:

[...] ora como documento de identidade da escola, ora como um território normatizado e politizado, caracterizado pelo cruzamento de práticas diversas ou, ainda, tecido a partir de uma teia de ideias-força que demarca semelhanças, não uniformidades, diferenças e diversidades cuja interconexão denota a multiplicidade das práticas e dos discursos que referendam a educação escolar na atualidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p.41).

A construção de um currículo crítico-emancipatório, pautado na resistência e questionamento, nos fez enxergar o contexto histórico da teoria crítica do currículo como um avanço, sobretudo, nas últimas décadas. Um dos exemplos deste fenômeno está representado pela superação de uma visão técnica e fragmentada de currículo para uma visão de multidimensionalidade em constante processo de construção/revisão curricular. Nessa perspectiva, o currículo, ampliado e compreendido como instrumento de ação política e pedagógica, pode ser visto em uma totalidade social.

A contribuição de Paulo Freire para o campo do currículo encontra-se na formulação e vivência de uma proposta educativa de superação da educação bancária e na implementação de uma educação libertadora. Esses argumentos consideram a produção do conhecimento como forma de emancipação humana:

[...] as interações sociocomunicativas, o cultivo da autoria, da autonomia e do protagonismo, as diferentes estratégias didático-pedagógicas usadas durante as aulas do ensino fundamental e médio, a citar: planejamento participativo; aulas expositivo-dialogais; leitura/escuta, compreensão, interpretação e análise de textos em diversos gêneros (texto acadêmico, notícias, reportagens, resenhas, mapas, cifras musicais); roda de conversas; projeção e debate de filmes, documentários, clips, músicas; produção de textos, orais e escritos, em diversos gêneros; apresentação de trabalhos de pesquisa/seminários - individuais e/ou grupo; dinâmicas de grupo; discussão e resolução de problemas e exercícios; simulações computacionais; demonstrações de experimentos e aulas experimentais em laboratórios; debate/discussão dirigida; dramatizações e jogos dramáticos; meditação; jogos de tabuleiro, jogos populares, jogos digitais; acompanhamento instrumental e cantado de músicas diferentes expressões da inteligência, inclusive a inteligência sensível e da criatividade como dimensões inerentes ao processo de aprendizagens e de humanização. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p.43-44).

Estratégias que nos aproximam de uma educação voltada à emancipação dos/as estudantes com traços freireanos, quando vai além do pragmatismo, focando na formação do *ser* em processo de inteireza. Além dessas estratégias, o documento ressalta a atividade de natureza pedagógico-artístico-cultural, que constitui ação coletiva “[...] para além da sala de aula, de socialização e de diálogo sobre as experiências estéticas e artísticas nas diversas modalidades da Arte, que são trabalhadas nos debates formativos em processos de ensino-aprendizagem”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p. 52), a exemplo do Festival de Artes, atividade de fluxo contínuo da escola.

[...] Dentre as ações desenvolvidas no Festival, estão as apresentações das produções de alunos e professores, em trabalhos individuais ou em grupos, que se pautam, dentre outras influências, na reflexão sobre os aspectos artísticos de distintos povos e culturas, considerando o percurso histórico da humanidade nos vieses de múltiplas linguagens, tais como artes plásticas, teatro, cinema, fotografia, literatura, música e dança. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p.52).

A prática da avaliação da aprendizagem contribui para o diagnóstico da situação ensino-aprendizagem, com o intuito de fortalecer o crescimento do ser humano em sua totalidade, constituindo-se caráter construtivo no sentido de ir além da mera classificação, de acordo com texto a seguir:

[...] A avaliação possibilita pensar e repensar a prática educativa, levar professores e alunos a perceberem o estágio em que se encontram quanto à ação de educar e o aprendizado consequente dessa, e também focalizar o caminho ainda a ser percorrido diante de objetivos estabelecidos [...] defendemos que requer o planejamento técnico adequado dos instrumentos avaliativos, sua elaboração e aplicação, bem como uma leitura dos resultados comprometida com o diagnóstico da situação do aluno e não com a simples aprovação ou reprovação desse. Por seu turno, os alunos também são partícipes do processo e, deste modo, junto ao professor, dialogicamente, discutem e entendem a situação em que se encontram ao longo do seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o erro não é tomado como fonte de punição, mas de (auto) crítica e ponto de partida para ressignificação do ensinar e do aprender. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p.60).

Passa a ser também tarefa dos/as alunos/as a análise da prática docente e a auto avaliação, auxiliando a si mesmos/as na compreensão do seu processo de aprendizagem e colocando-se como corresponsáveis pela própria formação. Um dos exemplos da avaliação com características crítico-dialógicas é a constituição do Conselho de Classe, avaliação docente e avaliação discente. Assim se refere o documento:

[...] O Conselho de Classe trata-se de uma instância em que membros da comunidade escolar, tais como professores, equipe pedagógica, serviço disciplinar e alunos, discutem conjuntamente aspectos do processo de ensino-aprendizagem com fins avaliativos. Nesse sentido, é, pois, um espaço basilar da gestão democrática preconizada pela LDB, na medida em que oportuniza momento de participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo pelo diálogo coletivo sobre os caminhos pedagógicos que foram delineados na escola, bem como, em negociação entre esses sujeitos, na medida em que também projeta novas ações a serem alçadas pelo grupo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p. 67).

O processo de uma avaliação formativa com essas características, dialógico e crítico-reflexivo guarda afinidade com o pensamento pedagógico freireano que defende a reflexão sobre a prática como uma exigência da relação teoria-prática. O ato de refletir só pode existir na relação entre os sujeitos, na relação docente-discente, enquanto seres históricos e inacabados. Abre-se um espaço para se negociar a (re) definição de práticas pedagógicas em nome do aprendizado. Isso pode ser visto no destaque a seguir:

[...] Como ação coletiva, na discussão, o processo de ensino-aprendizagem é visto de forma global, não fragmentada, com a contribuição dos vários olhares: de alunos, professores, equipe pedagógica, família; do conjunto das disciplinas; entre outros. Assim, a integração do grupo para tomada de decisões coletivas é um ganho para o contexto escolar: minimiza-se a hierarquia entre as partes e torna-se o processo educativo mais inclusivo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p. 67).

Aproximamo-nos da concepção de prática pedagógica defendida por Souza (2009), quando traz indícios de uma prática pedagógica como práxis, por estar ao mesmo tempo lidando com teoria e prática, como ação organizada com finalidades e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto, constituindo-se prática pedagógica institucional. A prática pedagógica como atividade formadora ganha espaço no documento a partir dos estágios supervisionados que a escola abraça como uma de suas prioridades, conforme o seguinte extrato:

[...] Na observação geral, os estudantes identificam e buscam refletir a respeito dos aspectos relativos ao funcionamento pedagógico e administrativo, imergindo no cotidiano da escola. Têm a oportunidade de observar faces do planejamento da gestão, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, práticas avaliativas, diários de classe, Conselho Técnico-Administrativo, plano de aplicação de verbas públicas, biblioteca, atuação da equipe pedagógica e administrativa, merenda escolar, processo de escolha e distribuição de livros didáticos, Projeto Pedagógico, dentre outros. Realizam entrevistas com os sujeitos da comunidade escolar, visitam os recintos da escola, consultam os documentos disponíveis, participam de reuniões como observadores. Já na observação específica, o licenciando irá acompanhar o professor regente da disciplina relacionada ao seu curso de licenciatura durante as aulas, analisando o processo de ensino-aprendizagem em vários anos/séries do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p.124).

Atribuições que guardam relação com o pensamento de Paulo Freire, quando favorecem a aproximação por meio da ação-reflexão mediada pelo diálogo. Diálogo como fundamento na relação supervisor-estagiário permeado pela reflexão sobre a prática.

3.3.1 Política de ensino da rede municipal do Recife

Os documentos⁴⁷ sobre a política de ensino da rede municipal do Recife abrem com um texto de Paulo Freire, que diz: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (FREIRE, 2004, p. 142). E segue reafirmando a importância do documento, como referencial para a prática pedagógica nas escolas. As proposições e os conceitos, discutidos nas diversas matrizes, possuem, também, o objetivo de fortalecer o cotidiano escolar de modo qualitativo, como podemos conferir a seguir:

[...] auxiliando os (as) professores (as) a proporcionarem, de modo coletivo, um ambiente que estimule e possibilite os (as) estudantes a exercerem seus direitos sociais, conscientes de seu papel histórico na construção e reconstrução de um tecido social, nos quais a cultura, os conceitos científicos, as relações étnico-raciais, a sexualidade, a educação especial e inclusiva, as tecnologias e a cidadania ambiental, sejam discutidas e praticadas com humanismo. (RECIFE, 2019, p. 24).

O documento, ainda, evidencia as matrizes curriculares, que têm, dentre suas finalidades, relacionar conteúdos e estabelecer objetivos que promovam uma prática de ensino, voltada para o diálogo, e que contribua para a formação dos (as) cidadãos (ãs).

Figura 7- Escola municipal de tempo integral Pedro Augusto



Fonte: Disponível em: <https://www.g1.globo.com/>. Acesso em: 06 mar. 2019.

⁴⁷ RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. Política de ensino da rede municipal do Recife: ensino fundamental (1º ao 9º ano) /coordenação: Alexandra Felix de Ilma Souza, Jacira L’Amour Barreto de Barros, Nyrluce Marília Alves da Silva. 2º ed. rev. e atual. Recife: Secretaria de Educação, 2019. p.24. RECIFE. Secretaria de Educação. Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano/organização: Jacira Maria L’Amour Barreto de Barros, Kátia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

Tomando como base esses argumentos, o diálogo assume papel fundamental, nas relações entre os sujeitos que protagonizam o ensino na rede municipal do Recife. Essa percepção sintoniza com os princípios pedagógicos freireanos, que tomam o diálogo em sua dimensão relacional e dinâmica como fundamento da ação pedagógica, como teoria e prática, conforme expresso no documento sobre a política de ensino da rede municipal do Recife.

A concepção de mundo presente no documento está voltada para a formação ético-política dos sujeitos a partir da compreensão de escola como uma instituição microssocial, que reproduz, mas também coopera para o desenvolvimento humano em uma perspectiva crítica dos/as estudantes. Visão que se aproxima da ideia difundida por Paulo Freire - a ética universal do ser humano, definida como algo indispensável à convivência humana e essencial no exercício da prática educativa. Assim define o autor:

[...] Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se ser social e historicamente não como um a *priori* da História [...] Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1996, p. 18).

Para o autor, a ética necessária anda de mãos dadas com a estética, ambas como condições essenciais à prática educativa.

A concepção de educação revelada,

[...] abre espaço para os conhecimentos, e para as referências que os/as estudantes trazem de seu contexto social e cultural, compromisso este que os/as ajude a incorporar os conhecimentos disciplinares e as experiências escolares vividas, proporcionando condições de se tornarem pessoas que saibam propor, debater, argumentar, decidir, construindo novos significados para o local onde vivem, seus direitos, e os saberes das diferentes culturas. (RECIFE, 2015, p. 22).

Concepção que dialoga com os pressupostos da educação problematizadora, que reflete, explica e desvela a realidade. Paulo Freire assinala que “[...] é na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja educação um *que fazer* permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e no *devenir* da realidade”. (FREIRE, 1987, 42). Neste sentido, ser humano enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento, que homens e mulheres educam-se.

Dos objetivos educacionais, identificamos que compete à escola “[...] mediar interações que propiciem aos/às educandos/as vivências significativas que dialoguem com os contextos de suas realidades, com o universo de suas subjetividades, e com o mundo social”. (RECIFE, 2015, p.34). Mais do que compreender a realidade para nela

intervir, prioriza-se a capacidade de aprender para viver na coletividade. Para tanto, registra-se a importância de o/as professores/as desenvolverem atividades pedagógicas em grupo, construindo oportunidades que propiciem a interação e a troca coletivas de conhecimentos, estabelecendo laços afetivos, além da observação dos interesses dos/as estudantes adolescentes para que venham a sentir-se motivados a aprender.

Os fundamentos teórico-metodológicos trazem como objetivo a implementação de uma política educacional integrada, com o intuito de dar respostas consistentes ao desafio de aprender e ensinar, por meio da criação de uma cultura de compartilhamento, com ênfase nas relações humanas e na educação de qualidade. Isso pode ser conferido na transcrição que segue:

[...] os/as estudantes e os/as atores/atrizes pedagógicos/as são sujeitos históricos, e têm suas trajetórias pessoais e coletivas, partilhadas no espaço da escola, que está compreendida como instituição destinada, entre outros objetivos, a garantir a inclusão social de modo amplo e efetivo. (RECIFE, 2015, p. 20).

A escola é vista como um espaço acolhedor da diversidade cultural, podendo possibilitar aos/às estudantes leituras sobre ser e estar no mundo. Compreende-se que o/a estudante participa, desde a infância, de práticas sociais que se relacionam com diferentes linguagens – corporal, gestual, verbal e escrita. Dessa forma, o ambiente educacional pode proporcionar experiências que o/a estimulem à curiosidade e à autonomia nas diversas situações desafiadoras da vida.

A esse respeito, enxergamos aproximações com as concepções defendidas por Paulo Freire, quando se refere à escola como,

[...] um espaço de ensino-aprendizagem [...] um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência [...] A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 1991, p.15).

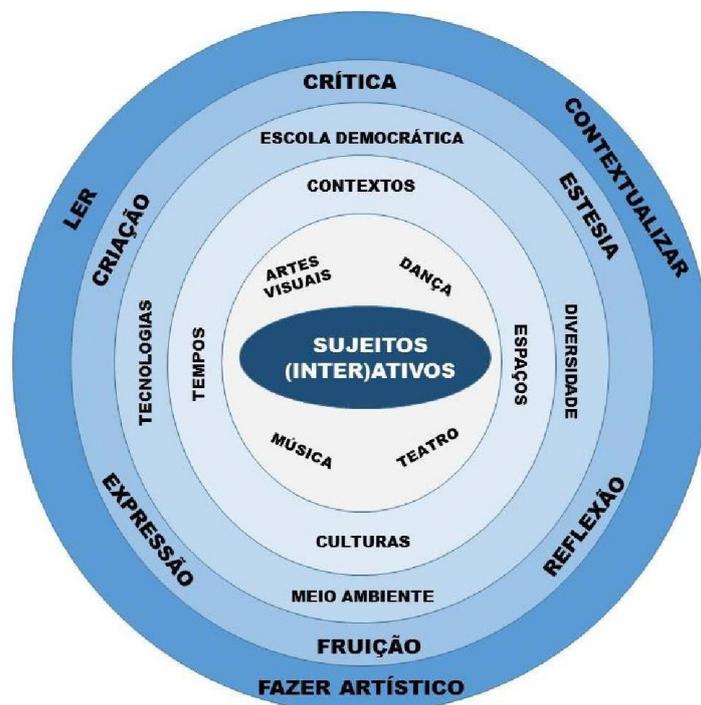
A organização curricular baseia-se na perspectiva da aprendizagem, como um direito a ser exercido em sua plenitude, na qual são sujeitos históricos, e têm suas trajetórias pessoais e coletivas partilhadas no espaço educacional que é compreendido como instituição, destinada, entre outros objetivos, a garantir a inclusão social de modo amplo e efetivo. O documento faz referência às matrizes curriculares, conforme transcrição que segue:

[...] É importante evidenciar que as matrizes curriculares, aqui postas, têm, dentre suas finalidades, a de relacionar conteúdos e estabelecer objetivos que promovam uma prática de ensino voltada para o diálogo, e que contribua para a formação dos/as cidadãos/ãs. (RECIFE, 2019, p.24-25).

O diálogo ganha centralidade como atividade formadora tratada numa perspectiva institucional e plural, perpassando todas as etapas da organização do ensino. Um exemplo são as temáticas estruturantes das matrizes de Arte, cuja organização é bimestral e o diálogo permeia todo o processo de ensino-aprendizagem. Em se tratando do Ensino Fundamental (anos finais), espaço privilegiado da observação, constatamos: diálogo entre os tempos históricos e a contemporaneidade; diálogo entre as diferentes culturas e manifestações culturais; diálogo com as modalidades artísticas, da produção local à universal e diálogo com gêneros em diferentes tempos históricos e culturas.

Temáticas articuladas por meio da abordagem teórico-metodológica a partir dos eixos: ler, fazer e contextualizar. Eixos de inspiração na Abordagem Triangular⁴⁸ de Ana Mae Barbosa (2002), que se movimentam numa interação dinâmica e multidimensional, não existindo nenhum procedimento hierárquico entre eles. Como exemplo, apresentamos a configuração da Mandala do ensino de Arte, reproduzida na figura 8, como segue:

Figura 8 – Mandala do ensino de Arte



Fonte: RECIFE (2015, p. 26).

⁴⁸ A Abordagem triangular foi desenvolvida na década de 1980 a partir das atividades educativas realizadas por Ana Mae Barbosa e suas colaboradoras no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP). Tal abordagem é um sistema que articula a inter-relação entre a leitura, a contextualização e o fazer artístico.

[...] No centro da Mandala, representa-se um sistema dinâmico e integrador, no qual os sujeitos são protagonistas dos processos de ensinar e de aprender, e que interagem com as diferentes linguagens da Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, por meio das produções artísticas, e/ou de outras manifestações estéticas da cultura e/ou da natureza, em/de um determinado contexto. Os conhecimentos artísticos e/ou estéticos são acessados e produzidos a partir das modalidades artísticas (modos de produção em cada uma das linguagens); dos elementos que constituem as linguagens; da ação criativa e criadora dos/as produtores/as, pintores/as, fotógrafo/as, escultores/as, artesãos/ãs, designers, compositores/as, cantores/as, instrumentistas, dançarinos/as, coreógrafos/as, atores, atrizes, dramaturgos/as, entre outros/as; dos meios (manufaturados, tecnológicos, midiáticos), materiais e técnicas próprias de cada modalidade e linguagem. (RECIFE, 2015, p. 26).

Dessa forma, identificamos que a afirmação “sujeitos protagonistas dos processos de ensinar e aprender” guarda similaridade com as ideias sobre a relação docente-discente defendidas por Paulo Freire (1996, p. 23), ao afirmar: “[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”, configurando a do-discência como práticas indicotomizáveis.

Para a instituição, a avaliação faz parte do cotidiano, constituindo-se processual, formativa, participativa, contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a,

a) detectar problemas de ensino e identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos estudantes, criar condições de intervir de modo imediato e, em longo prazo, para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; c) manter a família informada sobre o desempenho dos estudantes; d) reconhecer o direito do estudante e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos, sempre que as reivindicações forem procedentes. (RECIFE, 2015, p.26).

Proposta interdisciplinar para o Ensino Fundamental que considera o diálogo como princípio e prática articuladora das áreas do conhecimento.

O perfil dos/as professores/as expresso no texto apresenta-os/as como mediadores/as dos processos de ensino e de aprendizagem, configurando-se como facilitadores/as do desenvolvimento do/as estudantes. Espera-se deles/delas:

[...] domínios indispensáveis ao exercício da docência. O domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos consiste na aplicação dos princípios de aprendizagem na sala de aula [...] um/uma profissional que se atualize de forma permanente e interaja com os pares, permitindo o diálogo com os/as professores/as da sua área de conhecimento e de outras áreas, no sentido de fazer relações entre os conhecimentos dos vários componentes curriculares, promovendo uma aprendizagem significativa de forma interdisciplinar [...] que o/a professor/a expresse amplo domínio sobre as teorias da Educação, compreendendo os processos de desenvolvimento dos/as estudantes, tendo o compromisso de repensar, constantemente, a prática pedagógica, de forma a atender aos diversos ritmos de aprendizagem dos/as estudantes, considerando a heterogeneidade dos saberes, e reconhecendo as singularidades de cada sujeito, e, ao mesmo tempo, em um trabalho coletivo de construção de conhecimento. (RECIFE, 2015, p.36).

A materialização da ação dialógica neste contexto também se dá a partir do compromisso político da Rede de Ensino do Município do Recife, como uma forma de subsidiar o fazer pedagógico.

Destaca-se uma avaliação bimestral, formativa e somativa. Ou seja,

[...] é formativa no acompanhamento cotidiano e continuado das aprendizagens dos/as estudantes e, bimestralmente, haverá avaliações somativas, mais formais e englobando todos os conteúdos daquele período, e que sinalizarão quais as necessidades de reensino e de novas estratégias de ensino para efetivar o desenvolvimento dos/as estudantes na construção das aprendizagens. (RECIFE, 2015, p. 45).

A organização curricular verificada considerou o diálogo e a coerência como princípios integrantes das áreas de conhecimento por meio da interdisciplinaridade. Segundo o texto, é uma forma de romper com a fragmentação do Ensino Fundamental e linearidade das diferentes disciplinas. Almeja-se ir além do discurso para assumir uma atitude interdisciplinar, de acordo com o texto a seguir:

[...] Tal atitude ainda exigirá romper com velhos paradigmas, acreditar no que é novo, conceber a hipótese de que o/a aprendiz é possuidor/a de um espectro de competências ávidas a serem desenvolvidas, que mesmo ministrando 100%, mas, apenas de um determinado conteúdo, não garantirá os estímulos, as ações, as vivências, a interação social e todos os demais fatores essenciais à construção do conhecimento. É preciso mais, é necessário ousar, com atitudes conscientes, pautadas principalmente na alegria, no compromisso maior do fazer pedagógico em busca de revelações que dão significado à vida. Portanto, desenvolver a interdisciplinaridade implica em admitir a ótica pluralista das concepções de ensino, e estabelecer o diálogo entre as mesmas e a realidade escolar, para superar suas limitações. (RECIFE, 2015, p.77-78).

No estudo exploratório, a síntese da análise documental, visando a delimitação do campo empírico e à identificação dos sujeitos, revelou que os documentos sobre as políticas educacionais das instituições formadoras e de atuação trazem em seus conteúdos aproximações com os pressupostos freireanos, o que nos possibilitou adentrar no campo a fim de verificar as ações, relações, mediações entre nós e os sujeitos da pesquisa. A leitura atenta dos documentos possibilitou enxergar que ambas as instituições têm como prioridades o diálogo na formação de sujeitos críticos e cidadãos, configurando-se como possibilidades de práticas pedagógicas humanizadas.

3.3.2 Perfil dos/as professores/as de teatro (formadores e licenciados)

Para as informações objetivas e subjetivas dos sujeitos colaboradores da pesquisa, fizemos a opção pela entrevista e pela observação participante. Em relação à primeira, a escolha recaiu na entrevista semiestruturada, que

[...] combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, como “conversa com finalidade”, onde o roteiro serve de orientação, de baliza para o pesquisador e não de cerceamento da fala dos entrevistados. (MINAYO, 2000, p. 122).

Essa técnica obteve ancoragem na possibilidade de atingirmos “[...] regiões inacessíveis à simples pergunta e resposta, fazendo emergir o nível sócio-afetivo-existencial” (MICHELAT, 1975 apud MINAYO, 2000, p. 123), o que significou ir além de uma simples coleta de dados, oportunizando-nos o encontro com a identidade, a corporeidade e a afetividade movidas na interação entre pesquisadora e entrevistados/as.

Consoante Neto (1994, p. 54), devemos enxergar além do recorte espacial necessário, enfatizando o lugar ocupado pelos sujeitos que convivem numa dinâmica de interação social. Pessoas e grupos como sujeitos de uma determinada história a ser investigada. Logo, o “[...] campo tornou-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações, propiciando a criação de novos conhecimentos”. Assim, construímos o roteiro de entrevista com perguntas abertas, possibilitando o diálogo sobre aspectos relevantes dos/as entrevistados/as. As falas constituíram-se importante material por ter-nos oportunizado a identificação dos significados presentes nas informações coletadas, possibilitando os contextos para a compreensão das práticas pedagógicas docente-discente dos/as professores/as de Teatro.

As entrevistas foram realizadas com seis professores/as⁴⁹ de Teatro em momentos, lugares e formatos distintos. Os dois professores formadores pertencentes ao grupo dos/as aposentados/as, representantes da primeira geração, foram os primeiros a serem contactados e entrevistados via correio eletrônico, por meio de um roteiro flexível com temáticas relacionadas às narrativas sobre trajetórias formativas e práticas pedagógicas. A justificativa pela inclusão desses professores deu-se em função da importância de compreendermos a constituição da prática pedagógica do curso desde o início, em 1975.

Os outros quatro professores, dois formadores em atividade docente e dois licenciados do curso atuando em escolas públicas foram entrevistados presencialmente, após agendamentos prévios e em seus respectivos locais de trabalho. As entrevistas seguiram roteiros organizados com perguntas e temáticas sobre trajetórias formativas, profissionais e didáticas. Desses, todos tiveram experiências anteriores com o Teatro em funções de ator, atriz, diretor teatral e dramaturgo, constituindo-se professores/as-artistas, exaltando em suas salas de aula a vivência adquirida com a prática teatral. Dois/duas são licenciados/as em Teatro pela Universidade Federal de Pernambuco, enquanto os/as demais possuem as formações Bacharelado em Direção Teatral (UFBA) e Bacharelado em Letras (UFPE).

Os dois professores formadores, juntos, tinham mais de 20 anos no exercício da docência, trabalhando na universidade, respectivamente, mais de 15 anos e 8 anos. Já, os dois professores cujas práticas foram observadas tinham, juntos, mais de 20 anos de exercício da docência, sendo um trabalhando na rede municipal do Recife, na mesma escola desde 2008, e o outro, trabalhando na escola desde 2010, onde observamos sua prática. Esses dados nos possibilitaram verificar a larga experiência desses/as professores/as no exercício da docência. Os/as professores/as formadores/as atuam em disciplinas como Metodologias do Ensino de Teatro 1 e 2; Metodologia da Encenação; Literatura Dramática, de acordo, com a descrição apresentada no quadro a seguir:

⁴⁹ A título de lembrete apresentamos na página 91, a codificação para a identificação dos sujeitos colaboradores da pesquisa e seus respectivos espaços de atuação.

Quadro 11 – Disciplinas ministradas pelos/as professores/as formadores/as do curso de Teatro -
Licenciatura

Disciplina	Descrição	Carga Horária	Período
AR 580 Metodologia do Ensino de Teatro	Trabalha com os fundamentos teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem do Teatro na Educação. Bases epistemológicas do Teatro na Educação: as abordagens, os enfoques e os procedimentos metodológicos. Organização do trabalho pedagógico e a construção do conhecimento do Teatro na Educação	60h	6º
AR 582 Metodologia do Ensino de Teatro 2	Trata do estudo dos fundamentos teórico-metodológicos do Teatro na Educação, em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)	60h	4º
AR 590 Metodologia da Encenação	Abordagem do significado do encenador a partir do seu aparecimento e os deslocamentos do seu papel. Os principais encenadores e suas poéticas. Estudo das etapas do processo de montagem de um espetáculo. Elaboração de projeto de montagem para um texto teatral com foco nos elementos da linguagem cênica.	30h	6º
AR 598 Montagem Pedagógica	Disciplina teórico-prática dedicada ao estudo do Teatro como prática educativa e à realização de espetáculo teatral de caráter pedagógico para públicos de diferentes faixas etárias, com ênfase nas faixas etárias em processo de formação e dirigidas a instituições escolares, centros sociais e culturais, organizações não governamentais e programas educacionais, sob direção do docente da disciplina. A disciplina apresenta perfil extensionista, vinculada a projetos de extensão a serem propostos semestralmente.	120h	8º

Fonte: A autora (2020).

Os/as licenciados/as de Teatro, professores de Teatro nas escolas, ensinam, respectivamente, disciplina de Arte, cuja ênfase pauta-se na linguagem teatral, e disciplina de Teatro. Entrevistamos e observamos professores/as do Ensino Fundamental (anos finais). Fizemos a opção pela observação participante compreendida como:

[...] um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, o seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado. (SCHWART & SCHWART, 1955 apud MINAYO, 2000, p. 135).

Observamos quatro turmas em duas escolas públicas, sendo uma com a presença de estagiários de Teatro. Em uma das escolas, o Teatro é uma linguagem da disciplina Arte e na outra, o teatro assume *status* de disciplina, constituindo-se área de conhecimento.

Os conteúdos estão organizados, em sua maioria, pelas expressões culturais regionais e temáticas específicas do universo teatral. O ano de 2019 foi reservado a pesquisa de campo⁵⁰. No primeiro semestre deste ano realizamos a pesquisa exploratória e as entrevistas com os sujeitos colaboradores da pesquisa, enquanto que no segundo semestre ficou reservado à observação das quatro turmas do Ensino Fundamental (anos finais) nas duas escolas E1 e E2, respectivamente, 6º A, 6º C, 7º C e 8º B.

3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

As duas escolas públicas localizadas na cidade do Recife-PE foram os espaços destinados à observação. A E1 está localizada em área urbana, situada no campus universitário composto de centros acadêmicos⁵¹ em seu entorno. O acesso à escola dentro do campus torna-se fácil, tanto para quem vem de carro quanto para quem vem caminhando, por existir mais de uma via de acesso com ampla área livre dentro do campus.

A E2 está localizada em área urbana, situada na parte central da cidade e inserida em uma região de comércio, onde também estão faculdades, clínicas, galerias, postos, academias, bancos, restaurantes e edifícios residenciais. O acesso à escola torna-se difícil via carro, uma vez que ela está situada em uma rua de mão única e sem espaço para estacionamento. O estacionamento interno da escola é exclusivo dos/as professores/as e dos/as funcionários/as, portanto, a melhor opção de acesso até a escola é caminhando. A maioria dos/as estudantes chegam caminhando até a escola. As escolas observadas apresentam dimensões estruturais diferentes. A E1 é composta por uma estrutura ampla, com diversos espaços⁵², como pátio, área de convivência, quadra poliesportiva, espaços abertos, onde os/as estudantes circulam com facilidade, no entanto registramos a

⁵⁰ A pesquisa de campo foi realizada antes da Pandemia do Coronavírus (COVID – 19).

⁵¹ A Universidade Federal de Pernambuco possui a seguinte estrutura: [...] Centros de Artes e Comunicação (CAC); Centro de Ciências Biológicas (CCB); Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH); Centro de Informática (CIn); Centro de Tecnologia e Geociências (CTG). O Campus Universitário Reitor Joaquim Amazonas possui 149 (cento e quarenta e nove) hectares, e abriga a Reitoria, administração central da universidade; o Colégio de Aplicação – CAp, órgão voltado para a Educação Básica; a Biblioteca Central – BC; 10 (dez) bibliotecas setoriais; o Núcleo de Tecnologia da Informação – NTI; a Editora Universitária (EDUFPE); o Núcleo de Hotelaria e Turismo; o Laboratório de Imunopatologia Keizo Asami (LIKA); o Núcleo de Educação Física e Desportos (NEFD); o Hospital das Clínicas (HC); o Núcleo de Saúde Pública e Desenvolvimento Social (NUSP); a Prefeitura Universitária; e o Centro de Convenções. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019, p.6).

⁵² As dependências compõem Hall Interno, Recepção, Sala de Artes, Central de Informática, SOAE, Direção, Vice Direção, Secretaria, Escolaridade, Tesouraria e Copa, 14 salas de aula, 8 salas-ambiente (Artes, Língua Estrangeira Francês, Língua Estrangeira Inglês, Língua Estrangeira Espanhol, Educação Física, Dança, Ginástica, Música), 4 Laboratórios (Biologia, Física e Tecnologia, Matemática e Desenho, Química), 25 Serviços/setores e 01 Recreio coberto.

ausência de outros espaços importantes, como sala de professores/as, auditório, refeitório e salas de aula com estrutura apropriada para as disciplinas de Teatro e Geometria, Laboratório de Ciências Humanas e Filosofia. As salas de aula localizadas no térreo e no 1º andar estão dispostas em linhas paralelas, em dois pavimentos que se fecham, sugerindo um estilo arquitetônico onde todos observam todos.

A sirene dá o tom e organiza o tempo no espaço. Com um tom forte, lembrando o apito de uma fábrica constitui uma marca que compõe o espaço, define o tempo e instaura a ordem. A acessibilidade para pessoas com deficiência física está presente em alguns espaços e em outros não, como por exemplo, existem rampas na entrada da escola, na entrada da quadra, mas não existem rampas que deem acesso ao pavimento do 1º andar, onde se encontram a maior parte das salas de aula e a biblioteca da escola. As aulas de Teatro acontecem em salas que não são compatíveis com as práticas teatrais. São duas salas pequenas, com pouca ventilação. De um modo geral, as condições físicas das escolas observadas pouco favorecem as peculiaridades do ensino de Teatro.

Os níveis de ensino oferecidos são compostos pelo Fundamental (6º ano ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ano ao 3º ano). O horário de funcionamento da escola ocorre entre 7h20min às 16h00. Somam-se 14 turmas com média de 30 estudantes por turma, com cerca de 420 estudantes. O corpo docente constitui-se de 60 professores/as, sendo 10 substitutos/as e 50 efetivos/as, distribuídos/as em 7 especialistas, 20 mestres e 23 doutores. Em relação aos servidores públicos que trabalham na parte administrativa, somam-se 23 efetivos.

Na E2, encontramos uma arquitetura que demarca o isolamento entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola. Em relação ao mundo da escola, sua estrutura física é composta por um prédio antigo, estilo colonial, onde funciona a parte administrativa (Diretoria, Secretaria, Administração) e por um outro prédio (anexo), onde estão organizadas as áreas destinadas ao ensino. A parte administrativa é separada da parte de ensino por um portão, provocando um distanciamento entre os espaços. Observamos que o portão que liga, que dá acesso aos dois espaços (administração e ensino) tem a presença constante de um porteiro que controla todas as entradas e as saídas, só permitindo o trânsito entre um espaço e outro, quando devidamente justificado. Essa organização espacial nos fez refletir sobre dois aspectos: a questão da segurança, isso

porque, ao passar o portão, o estudante não tem mais acesso à rua e a forma como é demarcada, estimulando uma relação de estranheza e esfriamento entre as partes, dificultando a convivência.

O anexo é composto por 18 salas de aula, 01 cozinha, 01 biblioteca, 01 laboratório de ciências, 01 auditório e 01 quadra poliesportiva. As 18 salas de aula, chamadas salas de conhecimento, são climatizadas e com grades em todas as janelas e portas, ficando evidente a preocupação com a segurança em relação aos equipamentos (som, televisão, aparelhos de DVDs etc.) e aos armários e mobiliários presentes nas salas. Cada professor/a tem sua própria sala, fato que ocasiona o deslocamento dos/as estudantes de uma sala para outra, de acordo com as aulas programadas do dia.

Observamos que os espaços internos são adaptados pelos sujeitos, por ter uma estrutura desfavorável, interferindo no desenvolvimento das atividades como um todo. Não existe área comum, restando um espaço circular pequeno que possibilita chegar aos ambientes internos, mas não se caracteriza como um pátio, portanto, restam a quadra poliesportiva e as salas de aula como espaços de convivência de toda a escola. Daí ser comum ver alunos/as fazendo arranjos espaciais de convivência, como por exemplo, muitos/as ficam no recreio sentados/as nos batentes da escada que dá acesso ao primeiro andar onde estão as salas de aula; outros/as reúnem-se na quadra, que também é uma sala de aula, e a maioria preenche o espaço de circulação externa, reconfigurando como um pátio. A escola não dispõe de internet e não tem acessibilidade para atender às demandas de inclusão de jovens com alguma deficiência.

São cerca de 450 estudantes buscando conviver nesse espaço, uma vez que a escola funciona em horário integral, manhã (07h15min às 11h15min) e tarde (13h30min às 17h30min). A escola conta com 52 funcionários entre pessoal administrativo, gestora, vice-gestora, coordenadora pedagógica, coordenadores de área, responsável pela biblioteca, responsável pelo laboratório, funcionário da limpeza, porteiro, cozinheira, dentre eles, 16 professores/as responsáveis pelo Ensino Fundamental (anos finais), modalidade de ensino em funcionamento na escola.

Apesar de computados 16 docentes na E2, ou seja, 44 docentes a menos do que o corpo docente registrado na E1, composto por 60 docentes, identificamos haver na E2 um comprometimento político e pedagógico voltado à formação continuada dos/as educadores/as como forma de subsidiar o fazer pedagógico, através de encontros

sistemáticos entre professores/as, coordenadores/as e equipes técnicas em espaços específicos,⁵³ no cotidiano escolar, no curso de Pós-Graduação ao nível de Especialização em Educação e Mestrados e Doutorados em convênio com instituições de ensino superior e pesquisa, além, de outros modos de formação continuada⁵⁴.

3.5 COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS

Desenvolvemos a organização dos dados das entrevistas a partir das seguintes etapas: agendamento; gravação de áudio; transcrição, devolução da transcrição aos entrevistados/as para correção, supressão ou acréscimos de conteúdos, leitura e análise dos dados.

Da organização dos dados da observação, utilizamos diário de campo; relatórios dos estagiários; planos das disciplinas e protocolos. Das quatro turmas observadas, duas tiveram a presença de estagiários do curso de Teatro-Licenciatura. Decidimos ampliar nossa observação para acompanhar as orientações realizadas pelo/a professor/a de sala com esses estagiários.

3.6 PROCEDIMENTOS DE TÉCNICAS DE ANÁLISE

A organização e o tratamento dos dados foi realizado a partir da Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva proposta por Bardin (1977), que a enxerga como:

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...] enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não latente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 1977, p. 9).

A compreensão de que a AC não se reduz a ser um instrumento, mas um conjunto de técnicas de análise que, uma vez, somado à especificidade do nosso objeto de pesquisa foi determinante para a escolha da Análise Temática (AT) no tratamento de análise dos dados da pesquisa. Esta técnica consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, e nessa direção, sugere as seguintes etapas: pré-análise; exploração do material, tratamento dos dados e interpretação.

⁵³ Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire.

⁵⁴ Outros modos de formação continuada são denominados como participação em congressos; seminários; ampliação de acervo da Biblioteca do/a Professor/a; compras de livros; distribuição de revistas e jornais; acesso à Internet e aos eventos artísticos culturais (Teatros, Cinemas, Exposições, Festivais de Arte, Bienais, Concertos, etc.).

No entendimento de Bardin (1977, p. 95), a pré-análise envolve, basicamente, “[...] a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação de hipóteses e objetivos e a formulação de indicadores que norteiem a interpretação final”. A autora esclarece que a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas. A exploração do material refere-se à execução sistemática das decisões tomadas na etapa anterior, consistindo em codificar, decompor e enumerar os dados em função dos objetivos pretendidos.

O tratamento dos resultados obtidos define-se como a fase de sistematização mais analítica e categorização por meio da elaboração de quadros, figuras e modelos. Etapa da produção de inferências e interpretações que contribuíram para encontrarmos respostas relacionadas aos objetivos pretendidos ou ainda evidenciarmos descobertas inesperadas.

Uma vez tendo anunciado a sistematização do percurso metodológico da pesquisa, no tocante ao referencial teórico-metodológico, identificação dos sujeitos colaboradores e de seus respectivos campos, buscamos analisar e discutir aproximações de marcas e gestos reveladores de diálogo freireano nas relações docentes-discentes presentes nas práticas pedagógicas do ensino de teatro, descrito a seguir.

“O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem”. (FREIRE, 1986, p.64).

4 MARCAS E GESTOS REVELADORES DE DIÁLOGO FREIREANO NAS RELAÇÕES DOCENTES-DISCENTES

Mostramos marcas e gestos que encontramos nas observações dos professores de Teatro que atuam nos espaços de formação e nas escolas públicas. Marcamos gestos de diálogo na perspectiva freireana presentes nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de Teatro para, em seguida, analisar e evidenciar como se aproximam da matriz do diálogo de inspiração freireana.

Compreendemos práticas pedagógicas como conjunto de atividades desenvolvidas por meio da relação docente-conteúdo-discente, ou seja, como materialização dos conteúdos, dos recursos didáticos e das relações que constituíram e instituíram o movimento e o contexto onde podem ser identificados marcas e gestos reveladores do diálogo em Paulo Freire. Os resultados encontrados residiram nas atividades observadas nas salas de aula, portanto, espaço e tempo pedagógico organizado por meio das relações vivenciadas entre os sujeitos.

Sala de aula como centralidade da contextualização da pesquisa, como espaço de disputa, onde relações são construídas numa perspectiva dialética, definida como lócus privilegiado da relação docente-discente, como expressão da prática pedagógica, espaço-tempo instituído, onde ações se criam e se recriam com as trocas e mediações. A sala de aula de Teatro demonstrou a dinâmica das ações, constituindo-se espaço de encontro, criação, recriação e disputa, onde culturas, trajetórias, experiências, saberes e conhecimentos foram (des)velados.

Dos campos de pesquisa, observamos quatro turmas pertencentes às duas escolas da Educação Básica (E1 e E2). Foi neste espaço que identificamos as atividades desenvolvidas nas salas de aula de Teatro nas escolas em foco. A partir deste contexto, na configuração do cotidiano escolar do ensino de Teatro, detivemo-nos em dois tipos de atividades em desenvolvimento: atividades feitas na rotina escolar e atividades formativas específicas, ambas articuladas com a produção do conhecimento.

4.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ROTINA ESCOLAR

As *atividades da rotina escolar*, aquelas praticadas todos os dias nas duas escolas da Educação Básica, são similares, apresentando a seguinte configuração: ritual da entrada, comum às duas escolas; leitura do protocolo, como anúncio do conteúdo trabalhado na primeira escola e apresentação da agenda do dia, como anúncio do conteúdo

a ser trabalhado, na segunda escola; exercícios de alongamento físico e vocal; jogo teatral visando trabalhar o conteúdo do dia, comum às duas escolas e roda de diálogo como culminância do processo construído e conhecimento produzido, também comum às duas escolas.

4.1.1 Cenário das escolas

Na E1, existe a disciplina de Teatro e dois professores responsáveis por essa área de conhecimento, um professor efetivo e outro substituto. Existem duas salas pequenas disponíveis para as aulas de Teatro. Elas estão localizadas na parte interna da quadra esportiva da escola. Como o espaço não é adequado para as práticas teatrais e as turmas do 6º ao 9º ano são compostas de uma média de 30 estudantes. Nas aulas de Teatro, as turmas são divididas, sendo 15 alunos agrupados em ordem alfabética com um professor e o restante, com o outro. Percebemos que essa condução da organização do espaço nesses termos favorece a qualidade do tempo curricular, por possibilitar um olhar apurado na relação ensino-aprendizagem, amenizando as condições estruturais adversas, conforme extrato destacado:

Hoje iniciamos as 9h20min em uma sala localizada dentro da quadra. Sala sem cadeiras destinada às aulas práticas de Teatro, porém pequena para o número de estudantes e com pouca ventilação. Possui apenas uma janela. Somos vinte pessoas, quinze estudantes, entre 11 e 13 anos, dois professores, um de Teatro e outro de dança, duas estagiárias de Teatro e a pesquisadora. A turma do 6º ano A é composta por estudantes com pouca ou quase nenhuma experiência com a prática teatral. Professores e estagiários chegam antes para checar a sala e dar início ao ritual de entrada. (A AUTORA, 2019 - Extrato do Relatório de Observação).

Na E2, há uma sala para cada disciplina, ou seja, os/as professores/as permanecem em suas salas específicas, enquanto os/as estudantes deslocam-se de uma sala para outra, de acordo com as disciplinas de cada dia. A sala de aula Arte tem formato retangular, com um pequeno palco ao fundo, reservado para ensaios e cena com poucas pessoas. O espaço é grande, contudo, por ter cadeiras, mesas, equipamentos de som, materiais cênicos, adereços e figurinos, torna-se limitado, principalmente por receber 32 estudantes em média, ocasionando perda na qualidade das práticas teatrais. O contexto da sala de aula pode ser percebido no extrato do relatório de observação, constante a seguir:

São 9h30min da manhã, a sala encontra-se organizada, aguardando os estudantes do 6º C. As carteiras estão recuadas, procurando criar mais espaços livres no ambiente. Sob a mesa, entre os papéis, encontra-se um notebook ligado, ao lado, um microfone conectado a uma caixa de som posicionada no canto da sala. Ao soar uma sirene, aos poucos, os estudantes começam a chegar, barulhos, risadas, agitação. São muitos, chegam aos poucos, observo a cena e imagino, quantos são? Quantos faltam chegar? Como vão caber todos? Dos 32 alunos matriculados, estavam presentes 11 meninos e 14 meninas, entre 11 e 14 anos. (A AUTORA, 2019 - Extrato do Relatório de Observação).

4.1.2 Ritual da entrada

Na E1, o ritual da entrada consiste em dois momentos: retirada dos calçados e cumprimento aos/às estudantes na porta da sala de aula. Todos/as retiram os calçados, deixando-os do lado de fora e são cumprimentados/as pelo professor e estagiários/as pelos nomes. Ao entrarem na sala, desligam ou colocam no silencioso os celulares, deixam suas mochilas em um canto e formam um círculo no centro da sala. Esse ritual da entrada já transforma a atmosfera para o que vem a seguir, isso porque percebemos uma mudança de comportamento do momento da chegada até a formação do círculo. No círculo, eles/elas estão visivelmente mais calmos/as e concentrados/as. Todos/as sentados no chão em círculo, todos/as observando a todos/as. Do ponto de vista da espacialidade, a formação de um círculo coloca-se como interessante pedagogicamente, por possibilitar trabalhar com o princípio de equidade, não existindo posições privilegiadas. O círculo tem algo de mágico e, por si só, estabelece o ritual do encontro. O ritual da presença existente no teatro, onde o círculo germina celebração.

Fato semelhante aconteceu na E2; o ritual da entrada nessa escola iniciou-se quando os/as estudantes começaram a chegar à sala, enquanto uma música Zen ao fundo preenchia todo o espaço da sala. O 6º ano C começou a entrar e logo foi percebida a mudança da agitação para a acomodação. A música tem este propósito: estabelecer uma atmosfera, um clima de relaxamento, motivação para o trabalho com o Teatro. Em alguns minutos, agitação e barulho cedem lugar para o silêncio, há concentração. A música enquanto recurso didático cumpriu o seu papel.

Em outro momento, olho para o quadro e leio a frase escrita acima, um título: “Teatro é uma arte que se trabalha com o outro. É um trabalho coletivo”. Essa frase, estrategicamente localizada, muito diz sobre o Teatro, o fazer teatral e o conceber o ensino por meio do Teatro. Percebo que não é o assunto a ser tratado naquele dia, e sim, uma frase fincada/gravada para todos os dias, todas as aulas de Teatro. Isso diz sobre a prática da docente desenvolvida, a forma como se concebe o trabalho com o Teatro. A concepção que tem sobre o significado do Teatro nas vidas das pessoas.

Para concluir o ritual da entrada e criar uma atmosfera mais apropriada, foi solicitado um relaxamento com respiração consciente. Todos sentados, de olhos fechados, respirando, conscientemente, com a ajuda da música. Ao término, é visível o estabelecimento de um outro ritmo, uma outra atmosfera. A partir dessa condução, percebo o ritual sempre presente neste contexto.

4.1.3 Protocolo e agenda do dia

Protocolo é, antes de tudo, registro. Registro de ações, situações de ensino, garantindo a continuidade do processo. A responsabilidade para sua feitura é de todos, cabendo à equipe de trabalho decidir coletivamente quem será o/a responsável pelo protocolo a ser apresentado na aula seguinte. Pode ser uma ou mais pessoas. Os/as escolhidos/as fazem o registro de tudo, movidos/as pela única regra: ser fiel aos acontecimentos. Seu formato geralmente é livre, oportunizando a criatividade de seus autores.

A partir desse contexto, na E1, o protocolo foi construído em quatro partes: leitura sobre o conteúdo da aula anterior; leitura do verbete, que significa uma ou mais palavras associadas ao conteúdo em estudo e pertinentes ao universo teatral; apresentação da agenda cultural, que são informações sobre eventos culturais que estão em cartaz naquela semana e roda de diálogo direcionada aos comentários, acréscimos, sugestões, dúvidas, entre outros, de acordo com o excerto:

[...] No primeiro momento da aula, todos/as estão sentados/as no chão em um círculo. Todos/as observam a todos/as. Os/as estudantes fazem anotações, a palavra está com a dupla que apresenta o protocolo. Há silêncio e concentração. Todos/as escutam com atenção. Há respeito. Há seriedade. Identificamos a revisão de conteúdo, esclarecimentos de dúvidas, acréscimos de novas informações, fazendo girar a roda do conhecimento, inclusão de sugestões e socialização de outros pontos de vista, tornando-o um momento singular de ensino-aprendizagem através do exercício dialógico estabelecido, mas, não só isso, a postura, a atitude, a escuta atenta à fala do outro, o respeito pelo conhecimento, foram aspectos registrados durante a observação. (A AUTORA, 2019 - Extrato do Relatório de Observação).

A nosso ver, o protocolo objetiva o espaço da troca, do ensino e da aprendizagem através do olhar do outro como elemento fomentador do diálogo. No momento seguinte, outra dupla fez a apresentação do verbete, além da divulgação da agenda cultural. Antes da apresentação, a fonte da pesquisa foi informada, deixando transparecer a importância do conhecimento existente e o estímulo à pesquisa. A agenda cultural foi recebida com curiosidade e entusiasmo, destacando a importância da formação cultural e da articulação com a produção artística local, segundo percepção registrada:

[...] No momento seguinte, presenciamos a apresentação dos verbetes “tragédia” e “comédia”, retirados do conteúdo Teatro Grego. Todos pareciam saber dos significados daquelas palavras, não demonstrando, aparentemente, nenhuma dificuldade em compreender o sentido das mesmas. Antes de apresentar, a dupla informou aos ouvintes a fonte pesquisada. Em seguida, a curiosidade sobre os eventos culturais da semana predominou. (A AUTORA, 2019 - Extrato do Relatório de Observação).

A última parte da atividade do protocolo foi a roda de diálogo. A atividade correspondeu à culminância dos momentos anteriores, como podemos observar no trecho seguinte:

[...] Na roda de diálogo, imagens do cotidiano foram trazidas para ilustrar a explicação dos verbetes. Consideramos um momento relevante na articulação entre os conteúdos tratados e a realidade. Todos/as estavam envolvidos/as com as falas uns/umas dos/as outros/as. Embalados nessa atmosfera, chegamos à segunda atividade do dia. (A AUTORA, 2019 - Extrato do Relatório de Observação).

Aqui, tratou-se do espaço da fala, da socialização, da troca, da riqueza do diálogo que construiu conhecimento. Todos/as, em sua vez, com direito à fala, socializando as anotações e compartilhando os saberes. O protocolo deixou de ser um recurso para assumir status de atividade pedagógica, quando inseriu as atividades de verbete e agenda cultural no mesmo tempo-espaço, constituindo-se atividade primordial na prática docente do professor observado, como podemos constatar em seu relato.

Penso que a prática do protocolo, registro das aulas de Teatro escrito por dois/duas alunos/as a cada aula, de inspiração Brechtiana⁵⁵, é um exemplo da minha prática pedagógica que considera o olhar do/a outro como elemento primordial na/para relação que se estabelece no cotidiano da sala de aula. Todos/as os/as alunos/as, do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio fazem protocolos nas aulas de Teatro. (PLT1/E1 – Extrato da Entrevista).

A agenda do dia anuncia o conteúdo a ser tratado. Geralmente é exposto no quadro com detalhes e explicado cada passo. Mais do que um acompanhamento dos conteúdos organizados do planejamento bimestral da escola, trata-se de uma atividade propositiva, isso porque se propõe a despertar a curiosidade do estudante para o assunto a ser tratado. O conteúdo anunciado foi “Expressão Vocal”. Ao ler em voz alta o título, a professora pergunta:

Professora: Será que quem trabalha com Teatro, canto, música tem que fazer algo para a preparação vocal? Qual a melhor alimentação, bebida para preservar a voz?

⁵⁵ Bertolt Brecht (1898-1956) foi dramaturgo, poeta e encenador alemão, sendo considerado, no teatro, uma das personalidades mais importantes do Séc. XX. Em seu trabalho, o protocolo funcionou como um instrumento de trabalho, espécie de contínuo, mediante o qual esse trabalho era avaliado cotidianamente. Segundo Santiago (1992), “[...] a prática do protocolo vem sendo introduzida no Departamento de Artes Cênicas da UEC-USP pela Professora Ingrid Dormien Koudela, nos cursos de graduação, principalmente, nos cursos de especialização em Artes Cênicas, juntamente com a pesquisa sobre um método de ensino baseado no conceito da peça didática, formulado por Brecht, bem como sua abordagem por meio do jogo. Sempre que se questiona sua validade, alguns pontos são ressaltados: É uma reflexão sobre a aula anterior/tem ligação com Brecht. É um registro de processo/ É um material de documentação importante”. (SANTIAGO, 1992 apud KOUDELA, 1992).

Estudantes: (respondem ao mesmo tempo) – Água, maçã, limão...

Professora: Quais os alimentos que devemos evitar?

Estudantes: (todos, ao mesmo tempo) – Refrigerantes, chocolates, alimentos com açúcar.

Professora: O corpo fala e a expressão vocal tem que andar junto com esse corpo.

Nesse momento, a curiosidade sobre o tema mobiliza as conversas paralelas. A sensação é a de que a aula já começou e eles/elas nem perceberam. Em seguida, acontece a explicação sobre a relação corpo e voz no Teatro.

4.1.4 Exercícios de aquecimento físico e vocal

Os exercícios de aquecimento físico e vocal, geralmente, são as atividades de preparação que antecedem o fazer teatral. Existem inúmeras técnicas de aquecimento físico e de consciência vocal, entretanto identificamos exercícios básicos, como alongamento dos membros superiores e inferiores; alongamento com partes do corpo e exercícios de respiração aliados ao aquecimento vocal que consistiu na inspiração e expiração junto com a emissão de uma vogal, e por último, exercício vocal e físico simultaneamente, ou seja, pronunciar a vogal, alongando uma parte do corpo. Todos/as da E1 fizeram com desenvoltura, demonstrando familiaridade com os exercícios.

Nos exercícios de alongamento da E2, os/as estudantes foram orientados/as a “acordar o corpo”. Todos em um círculo no centro da sala alongando partes do corpo. Em seguida foi executada uma sequência de práticas de aquecimento vocal. Os exercícios de aquecimentos nas duas escolas são semelhantes aos aquecimentos dos/as atores/atrizes no Teatro, isso porque a ideia de corpo expressivo, corpo estético foram enaltecidas.

4.1.5 Jogo teatral

O jogo teatral⁵⁶ é uma atividade baseada em jogos de improvisação, com o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral. Trata-se de uma atividade coletiva, calcada no conceito dos jogos de regras acordadas pelo grupo. O processo de aprendizagem estrutura-se a partir da resolução de problemas, os quais são apresentados ao grupo, que elabora respostas próprias. À medida que o grupo vai compreendendo e respondendo aos problemas com resoluções cênicas e criativas, os jogadores ficam mais envolvidos, concentrados na cena, como se estivessem apresentando em um Teatro. Sentem-se atores/atrizes, sentem-se valorizados/as. A maioria demonstra satisfação com a prática teatral.

[...] o coordenador da atividade propõe novos desafios, mais complexos, leva o grupo a explorar os diversos aspectos da encenação, trabalhando os vários elementos da linguagem teatral, que vão sendo vez a vez selecionados como foco de investigação, tais como: a percepção espacial e cenográfica (ONDE), aqueles que se referem à construção de personagens (QUEM), e o desenvolvimento da ação dramática (O QUE). (DESGRANGES, 2006, p.111).

Na E1, o conteúdo trabalhado para a estruturação do jogo teatral foi o Teatro Grego. O grupo pesquisou previamente sobre o assunto para, só então, construir o jogo baseado na criação de uma corporificação de animais, espécie de metáfora para a representação do coro grego. O desafio do jogo: criar um coro grego por meio da fisicalização de animais. Mostrar o animal a partir do onde e do quê. A espacialidade do jogo teatral dá-se a partir dos espaços de ação (jogadores da ação) e de observação (jogadores que observam a ação), ambos atuam no jogo, não existindo passividade. Podemos identificar esses aspectos no excerto do relatório de observação. Vejamos:

Os jogadores da plateia, por sua vez, tinham que identificar o animal, o lugar e a sua ação. Iniciamos com grupo de três, quem se sentisse estimulado dirigia-se ao centro para mostrar o animal pesquisado. Diversos animais foram mostrados, o jogo transcorria em seu ritmo normal, até que o último estudante foi ao centro e iniciou sua ação física. A apresentação gerou um certo alvoroço, pois o animal escolhido por ele foi o homem. Perplexidade, alguns aparentavam concordar e outros não. Foi aberta uma roda de diálogo para as considerações dos jogos apresentados. Todos queriam comentar sobre o último jogo. Aqueles que discordavam alegaram que o homem não era um animal, acusando o estudante de ironizar o exercício. O estudante defendeu a sua apresentação argumentando que o homem é um animal “racional”. Apesar da tensão, o diálogo foi respeitoso, mesmo quando havia opiniões opostas no centro da roda. Professor e estagiárias assistiam ao exercício dialógico, fazendo as considerações no final sobre os jogos apresentados. (A AUTORA, 2019 – Extrato do Relatório de Observação).

Uma das considerações foi a de que não estávamos ali para assistir performances de atores profissionais, esse não era o objetivo, e sim, de pessoas em processo de formação por meio do teatro. Consideramos essa fala acolhedora, porque percebemos que alguns/as estudantes não estavam bem na atuação e sentiram-se constrangidos/as. Em nenhum momento isso foi verbalizado, mas, sentido e percebido por todos/as. Essa experiência demonstrou que uma das funções do jogo teatral é a de abrir novas possibilidades. Segundo assevera Desgranges (2006, p. 114), “[...] existem sim infinitas possibilidades a serem experimentadas, o que deixa o grupo todo envolvido na criação de resoluções cabíveis, nunca definitivas”. Não existindo o certo ou errado, o belo ou feio, o mais importante é vivenciar a experiência teatral.

No jogo teatral observado na E2, observamos uma proposição mais aberta de jogo, sem temáticas pré-estabelecidas. Modalidade de jogo teatral de caráter livre, cujos atores/atrizes improvisando cenas de acordo com as temáticas que vão surgindo. A atividade consistiu em criar uma cena com os estruturantes do jogo teatral: onde, quem, o quê? Formaram-se os grupos, foi dado um tempo para a elaboração, e em seguida, apresentação das cenas, como podemos verificar na transcrição que segue:

Divisão do grupo em jogadores da ação e jogadores da plateia. Cena criada: Onde? Casa/Quem? Pai, mãe e filho/ o quê? Ação: a mãe pede ao filho que lave a louça para ajudá-la nas tarefas da casa, o pai interfere alegando que o filho precisa ajudá-lo na feitura de uma mesa, porque ele é carpinteiro e quer que o filho siga a sua profissão. Encerrada a cena, abre-se uma roda de diálogo para apreciação. Turma dividida nas opiniões sobre a postura do pai. Questões do cotidiano afloram, referências sobre as famílias dos/as estudantes emergem. O teatro problematiza a realidade. (A AUTORA, 2019 – Extrato do relatório de Observação).

4.1.6 Roda de diálogo

A roda de diálogo constitui atividade com diferentes finalidades, podendo acontecer em diversos momentos do processo de ensino. Trata-se de um momento em que o diálogo ganha centralidade por meio da escuta atenta e do direito à fala. Nas escolas, observamos a constituição de diversas rodas de diálogo com finalidades de culminância, troca de saberes, na ocasião da leitura do verbete; avaliação do processo de criação artística no desenvolvimento do Projeto de Encenação; partilha observadas nas apresentações dos protocolos, dentre outros. Uma ilustração desse momento pode ser verificada pelo relato a seguir:

Estudante: Professor todas as escolas têm teatro?

Professor: Todas têm que ter.

Estudante: Mas tem um monte de escolas que não tem?

Professor: Pois é, um excelente tema para a gente abrir um debate.

O professor aproveitou a oportunidade para contextualizar uma questão tão importante sobre o ensino de Teatro na escola. A curiosidade do estudante não foi banalizada, ao contrário, foi valorizada ao ponto de ser impulsionadora de temáticas. Certamente, o estudante não entendia a razão de estar numa escola que tem disciplina de teatro, enquanto outros conhecidos não têm acesso a esse conhecimento. A roda de diálogo organizada para a avaliação dos jogos teatrais encerrou a aula no 6º ano A.

4.2 ATIVIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS

As atividades formativas específicas envolvem ações coletivas de criação e produção de conhecimento de caráter curricular, como por exemplo, projeto de encenação. Diferente das atividades direcionadas a supervisão de estágio, que envolve observar e reger aulas sob a supervisão do/a professor/a responsável pelas aulas de Arte/Teatro.

Em relação à *supervisão de estágio*, as escolas de Educação Básica são também campos de estágio do curso de formação de professores/as de Teatro. E, na ocasião da nossa observação, uma das escolas estava recebendo estagiários/as de Teatro, daí a justificativa de termos observado os/as estagiários/as regendo aulas, oportunizando acompanhar o trabalho de supervisão do estágio realizado pelo professor de Teatro responsável pela disciplina.

Neste sentido, a supervisão de estágio corresponde às atividades de orientação no estágio, regência, leitura de textos, confecção de plano de aula e relato de experiência. Dessas, relataremos situações de regência e de orientação.

4.2.1 Projeto de encenação

Constitui uma ação criativa onde estudantes e professores/as trabalham juntos/as, impulsionados/as por tema comum a todos/as. Todas as etapas são desenvolvidas coletivamente, tomando como princípio o diálogo, conforme descrição a seguir:

[...] Eles têm uma postura de liderança, é [...] de ser protagonista, de propor, de está à frente. Se vê, eu tinha uma equipe de produção, eu tinha alguém no som, eu tinha alguém que estava fazendo o cartaz do evento, eu tinha alguém que estava organizando o material para o concurso de desenho, eu tinha alguém que estava lá, com os adereços e figurinos para ajudar na entrada e saída [...] então isso era muito bom, era muito bom, era um grande espetáculo, onde eu tinha todas as funções do teatro ali naquele momento. (PFLT2/E2, 2019 – Extrato de Entrevista).

Colaboração faz parte do planejamento, assim, como as decisões conjuntas de produção e práticas teatrais, o que implica o saber escutar, o espaço da fala, o tempo criativo coletivo e a junção das curiosidades em função de uma proposta de ensino. Situações com essas características só são possíveis através do diálogo. Ao longo do processo, toda a comunidade escolar abraçou o processo, justificando a participação de estudantes de diferentes turmas, além da previsão de apresentação dentro e fora do ambiente escolar, conforme pode ser visto na sequência:

[...] o tema solicitado pelo grupo que me procurou que foi do 8º ano e alguns do 7º ano foi trabalhar o amor, porque eles detectaram que havia um problema aqui dentro da escola, que era não saber lidar com o amor... muitas meninas chorando, muitos meninos chorando... e eles quiseram trabalhar sobre esse tema a partir desse problema detectado por eles e descobrir onde começa o amor, se começava na cabeça, no cérebro ou no coração. E aí eles começaram uma pesquisa, não só da parte artística, estudaram quadros, músicas, peças de teatro, mas também a questão da neurociência. Começaram a estudar hormônios neurotransmissores e resultou esse trabalho. E aí, algumas pessoas da prefeitura não acreditaram que começando um trabalho com um espetáculo, ele pudesse terminar em uma pesquisa científica. [...] assim, eles perceberam que realmente, trabalhar com a Arte abre a mente das pessoas. [...] a gente faz algumas semanas de execução, então, assim, a gente monta a sala em formato de teatro, coloca uma pessoa na porta, então a gente tem as famílias, outros estudantes, professores, funcionários, toda a comunidade escolar. (PLT2/E2, 2019 – Extrato da Entrevista).

O sentido de pertencimento acontece quando existe a troca, a disponibilidade para dialogar mediada pelo conhecimento. O Teatro é uma Arte em que se trabalha com o outro.

4.2.2 Supervisão de estágio (regência)

As escolas identificadas como campo de pesquisa são também campos de estágio do curso de formação de professores/as de Teatro. Na pesquisa de campo, tivemos a presença de dois estagiários de teatro. As turmas observadas com estagiários foram 6º e 8º anos. Foi neste cenário que acompanhamos o trabalho desenvolvido pelos estagiários a partir do conteúdo performance, na turma do 8º B. O primeiro aspecto que chamou atenção foi o nível de entrosamento dos/as participantes, segundo descrição a seguir:

Logo de início, percebemos uma grande afinidade entre os/as estudantes, entre os/as estudantes e o professor e entre os estudantes e os estagiários. A explicação residiu no fato de o professor da disciplina ensinar Teatro para esses/as estudantes desde o 6º ano. Em relação aos estagiários, a convivência com os/as estudantes foi sendo construída ao longo do ano 2019, quando em 2019.1 foi iniciado o estágio de observação, dando continuidade com a regência em 2019.2. (A AUTORA, 2019 – Extrato do Relatório de Observação).

Percebemos a dupla de estagiários à vontade com os/as estudantes. A primeira atividade realizada foi a formação de uma roda de diálogo em torno do conteúdo performance. A pesquisa sobre o assunto já havia sido feita na aula anterior, agora, o momento estava destinado à socialização da pesquisa, à troca de saberes. O diálogo girou em torno do sentido da performance e do processo de criação do/a ator/atriz em relação a esse tipo de atuação cênica. Isso pode ser visto em trecho extraído do projeto de intervenção elaborado pelos estagiários:

[...] Desenvolvemos um processo que inclui observar e refletir sobre algumas performances, seja em vídeo ou presencialmente. Além de ter um pequeno apanhado sobre a história da performance, para uma melhor integração do contexto, saber “de onde veio” e para onde pode ir. Aliando esse processo também com alguns debates em sala de aula, diagnosticando e escolhendo possíveis temas que sejam pertinentes para a turma como um todo, tendo em exercícios de foco e percepção-relação com o outro uma gama de possíveis ações para conseguir, ao máximo, não apenas integrar a turma em grupo, como também fazer esse mesmo grupo refletir esteticamente sobre as propostas e ações que englobam esse universo, tão deslizante e potente que é o da performance. (OLIVEIRA, SILVA, 2019 – Extrato do Projeto de Intervenção Pedagógica Teatral).

A escolha do grupo recaiu sobre o tema “Rótulos”, uma crítica à sociedade que rotula, estigmatiza, exercendo o preconceito e o *bullying*, presentes em todos os lugares, inclusive nas escolas. A performance apresentada pelo grupo tentou chamar a atenção para o processo de desumanização existente no contexto onde o rótulo predomina. Destacamos fragmentos do processo desenvolvido sob a regência dos estagiários, de acordo com extrato a seguir:

A turma foi dividida em quatro grupos, sendo estabelecido um tempo de quinze minutos para que eles pudessem ensaiar a cena com características extraídas da performance. Com as limitações do espaço físico, três grupos buscaram um espaço na quadra para ensaiar a cena planejada. Em seguida, todos se reuniram no centro da quadra para o início ao que eles denominaram de ensaio geral da performance. Havia uma expectativa em relação a esse ensaio, pois, em um momento posterior, eles teriam que decidir se iriam ou não apresentar, seja entre eles, seja para outros/as estudantes do colégio ou apresentar fora em algum evento a ser posteriormente acordado (A AUTORA, 2019 – Extrato do Relatório de Observação).

Dois aspectos nos chamaram atenção na observação da prática, a não interferência do supervisor nas ações e decisões das estagiárias e a assistência por parte deles aos/as estudantes, sempre atentos às solicitações deles/as. Observamos que durante todo o processo desenvolvido as decisões coletivas sobressaíram-se em detrimento das posições individuais.

4.2.3 Supervisão de estágio (orientação)

A supervisão de estágio desenvolve um trabalho de acompanhamento ao/à estagiário/a por meio da escuta atenta e orientação no desenvolvimento de atividades específicas, como estudo do plano do curso; elaboração de plano de aula; leitura, discussão e produção de textos; elaboração de relato de experiência e participação em eventos internos da escola.

A partir desse contexto, uma roda de diálogo sobre o processo de avaliação da regência foi realizada na turma de 6º A, agora, por duas estagiárias. A dinâmica desse momento foi organizada da seguinte forma: no primeiro momento, as estagiárias deram suas impressões sobre a experiência, desenvolveram auto avaliação, declararam e justificaram sua nota para, em seguida, ouvir as considerações do professor supervisor sobre o processo pedagógico construído, processo que se conclui com a elaboração e apreciação do relato de experiência. Como se trata de uma ação planejada, os/as estagiários/as recebem do professor supervisor perguntas relacionadas ao processo vivenciado, no sentido de auxiliar na reflexão sobre a ação docente-discente desenvolvida com os estudantes. Apresentamos um relato exemplificando esse momento:

Estagiária1: Eu acho que fiquei mais à vontade com a turma.

Estagiária 2: Eles dão muito opinião sobre tudo. Isso me deixa nervosa. Eu sempre fico muito nervosa. Fico ansiosa. Tenho medo de falar coisas e falar errado. Fico nervosa em dar aula, muita gente olhando. Sinto-me muito vigiada.

Professor: Parece que o estágio cumpre a sua função, que é colocar vocês em situações de teste. O estágio cumpre sua função nesse lugar buliçoso como a sala de aula – espaço fértil de possibilidades. Lugar movediço, estágio, lugar buliçoso. O acerto vem com o erro também. Você só vai saber fazendo. Uma ação docente precisa ser muito bem pensada. Isso é básico.

Depois do momento das impressões, o professor lançou as questões.

Professor: Em que medida esses conteúdos de Teatro estão produzindo conhecimento em Teatro? Estamos construindo conhecimento? Como? Em que medida esses alunos foram despertados para dar conta desses conteúdos?

Neste contexto, as respostas não foram formuladas diretamente, mas discutidas, quando foram tecidos comentários sobre ações desenvolvidas com as estudantes do 6º ano. As questões serviram como reflexões sobre a prática docente e a importância do exercício da docência no processo formativo.

O relato de experiência, uma das atividades presentes sob a orientação do supervisor de estágio, possibilitou a sistematização e a reflexão organizada sobre as experiências desenvolvidas no estágio. Destacamos, como ilustração, o relato de um do estagiário do 8º ano B sobre suas impressões quanto ao trabalho desenvolvido, conforme texto a seguir:

O novo sempre desperta uma sensação contrastante de interesse/curiosidade e medo/repúdio. Essas sensações estiveram presentes comigo quando iniciei o estágio [...] durante todo o ano de 2019, onde acompanhei a turma de estudantes do 8º ano B. Entendido com um espaço de trocas, vivências e afetos, a sala de aula é se permitir a uma dimensão de travessia diante do novo. Então aquele desejo em se tornar professor que sempre ocupou um espaço no imaginário, agora de fato, a partir do convívio entre o estagiário/professor e os estudantes torna-se algo real, e isso fortalece um saber fundamental a partir da experiência e a sua capacidade de transformação perante os envolvidos. (OLIVEIRA, 2019 – Extrato do Relato de Experiência).

A contribuição do estágio na trajetória do estudante-estagiário demonstrou, de sua parte, uma compreensão sobre o valor da experiência para sua formação, revelando-nos, também, sua concepção de estágio e do seu chão de atuação, a sala de aula. Sem temer o risco de cometer excessos, afirmamos que a palavra “encontros” representa o contexto. Encontro com o ser professor, encontro com o fazer-se professor e encontro com o outro, encontro com o ser humano.

A leitura da produção dos dados foi organizada a partir dos relatórios de observação e das falas coletadas nas entrevistas, o que nos permitiu enxergar diversas atividades onde o diálogo se fez centralidade. O diálogo utilizado por todos os/as professores/as, fazendo parte da organização do tempo curricular da aula em diferentes momentos da aula por meio de diferentes atividades. Desse modo, assumiu a função mediadora na organização e vivência nos processos de ensino-aprendizagem, transversalizando o trabalho docente-discente e perpassando os momentos do fazer artístico-educativo na escola, conforme transcrições na tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Achados referentes ao diálogo nas atividades do teatro na escola

TEMÁTICA	SUBTEMÁTICA: ATIVIDADES TEATRAIS REVELADORAS DE DIÁLOGOS NÚCLEOS DE SENTIDO	
ATIVIDADES DIALÓGICAS NAS SALAS DE AULA DE TEATRO	<p>1. Ritual da Entrada</p> <p>2. Protocolo e Agenda do dia</p> <p>3. Exercícios de Aquecimento Físico e Vocal</p> <p>4. Jogo Teatral</p> <p>5. Roda de Diálogo</p> <p>6. Processo de Encenação</p> <p>7. Supervisão de Estágio (Regência)</p> <p>8. Supervisão de Estágio (Orientação)</p>	<p>[...] Estamos na Sala de aula de Arte. Música Zen ao fundo. Os alunos do 6º ano “A” começam a entrar na sala, alguns agitados, outros, em silêncio. São trinta e dois alunos. A professora observa e aguarda. A música tem propósito: estabelecer uma atmosfera, um clima de relaxamento, motivação para o trabalho com o Teatro. Em alguns minutos, agitação e barulho cedem lugar para o silêncio, há concentração (A AUTORA, 2019 – Extrato do Relatório de Observação).</p> <p>[...] Penso que a prática do protocolo, registro das aulas de Teatro escrito por dois/duas alunos/as de inspiração Brechtiana é um exemplo da minha prática pedagógica que considera o olhar do outro como elemento primordial na/para relação que se estabelece no cotidiano da sala de aula. (PLT1 – EA1, 2019 – Extrato de Entrevista).</p> <p>[...] A professora inicia a atividade propondo um alongamento para “acordar o corpo”. Nesse momento, participa da atividade junto aos/as alunos/as. Todos/as em pé em um círculo, alongando, em seguida, aquecendo a voz. (PLT2/E2, 2019 – Extrato do Relatório de Observação).</p> <p>[...] O jogo é proposto: criar uma cena com os estruturantes do jogo teatral: onde, quem, o quê? Formam-se os grupos, tempo para elaboração e cena. Os espaços estão definidos, palco e plateia. O primeiro trio sobe ao palco e os restantes compõem a plateia. (A AUTORA – Extrato de Relatório de Observação).</p> <p>[...] Nas aulas, estímulo participação ativa dos alunos, a construção coletiva do conhecimento, as rodas de diálogo, o compartilhamento das pesquisas individuais, o equilíbrio entre teoria e prática, a harmonização entre conteúdo e forma, a união entre a experiência estética e a demanda ética dos processos formativos. (PFTL2/EF1, 2019 – Extrato de Entrevista).</p> <p>[...] Todos os integrantes do projeto participam da criação da cena, acumulando papéis e funções, configurando desse modo um trabalho eminentemente coletivo, com referenciais teóricos e o valor inegável da experiência viva, dinâmica, de um processo teatral com todas as suas etapas constituintes. (PFTL2/EF1, 2019 – Extrato de Entrevista).</p> <p>[...] Foi uma experiência boa, mas também, com obstáculos Absorvi muitas coisas que não tinha aprendido na Graduação. (ESTAGIÁRIA, 2019 – Extrato do relatório de observação).</p> <p>[...] O estágio é o espelho para a formação. O que fiz? O que deixei de fazer? Aonde preciso melhorar? O estágio é o território. (PLT1/E1, 2019 – Extrato de Entrevista).</p>

Fonte: A autora (2021). Síntese da produção dos dados das entrevistas e relatórios de observação.

A tabela mostrou as atividades reveladoras de diálogo observadas nas salas de aula da Educação Básica e declaradas pelos/as professores/as de teatro.

4.3 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS/AS PROFESSORES/AS DE TEATRO EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

As atividades observadas nas salas de aula de Teatro foram os primeiros resultados encontrados. Neste sentido, partimos das ações desenvolvidas do conjunto das atividades para olhar, através da dinâmica do diálogo na relação entre professores-estudantes, estudantes-estudantes e sujeitos-conhecimentos, a presença de marcas e gestos⁵⁷ que se aproximam da matriz de diálogo em Paulo Freire. Resgatamos as noções marcas e gestos a partir do sentido de complementação, quando um estilo, um modo de ser em uma situação pedagógica constitui-se a marca, por onde os gestos expressos em atitudes, posturas, comportamentos, silêncios, sentimentos são evidenciados. Com a matriz do diálogo inspirada em Paulo Freire, demonstramos as características que compõem a compreensão do diálogo na perspectiva freireana, conforme quadro 12 a seguir:

⁵⁷ A título de lembrete, os sentidos das noções marcas e gestos estão descritos na página 25.

Quadro 12 – Característica da matriz do diálogo inspirada em Paulo Freire

Característica	Unidade de significação
Pronúncia do Mundo	“[...] Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes a exigir deles novo pronunciar”. (FREIRE, 1987, p.44).
Saber Escutar	“[...] No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um <i>sine qua non</i> da comunicação dialógica”. (FREIRE, 1996, p.116).
Amorosidade	“[...] Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”. (FREIRE, 1987, p. 79).
Humildade	“[...] Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, como os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante”. (FREIRE, 1987, p. 80).
Fé	“[...] Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de <i>ser mais</i> , que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. (FREIRE, 1987, p. 81).
Confiança	“[...] Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz na relação horizontal, e que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”. (FREIRE, 1987, p. 81).
Conhecimento Crítico	“[...] Nós, seres humanos, sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”. (FREIRE, 1987, p. 82).
Práxis	“[...] Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. (FREIRE, 1987, p. 44).
Esperança	“[...] Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. [...] Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero”. (FREIRE, 1987, p. 82).

Fonte: A autora (2021).

A matriz do diálogo em Paulo Freire baseia-se na unidade teoria-prática, expressa pelas dimensões ação e reflexão que, uma vez em interação, constituem-se elementos de sua dialogicidade. Nesse sentido, pronúncia do mundo, saber escutar, amorosidade, humildade, fé, confiança, conhecimento crítico, práxis e esperança foram as lentes utilizadas para a leitura das ações desenvolvidas pelos/s professores/as de Teatro. Apresentamos as ações que se aproximam das marcas e gestos reveladores de diálogo na perspectiva freireana, organizadas no quadro 13 na sequência:

Quadro 13 – Marcas e gestos que se aproximam da matriz do diálogo inspirada em Paulo Freire

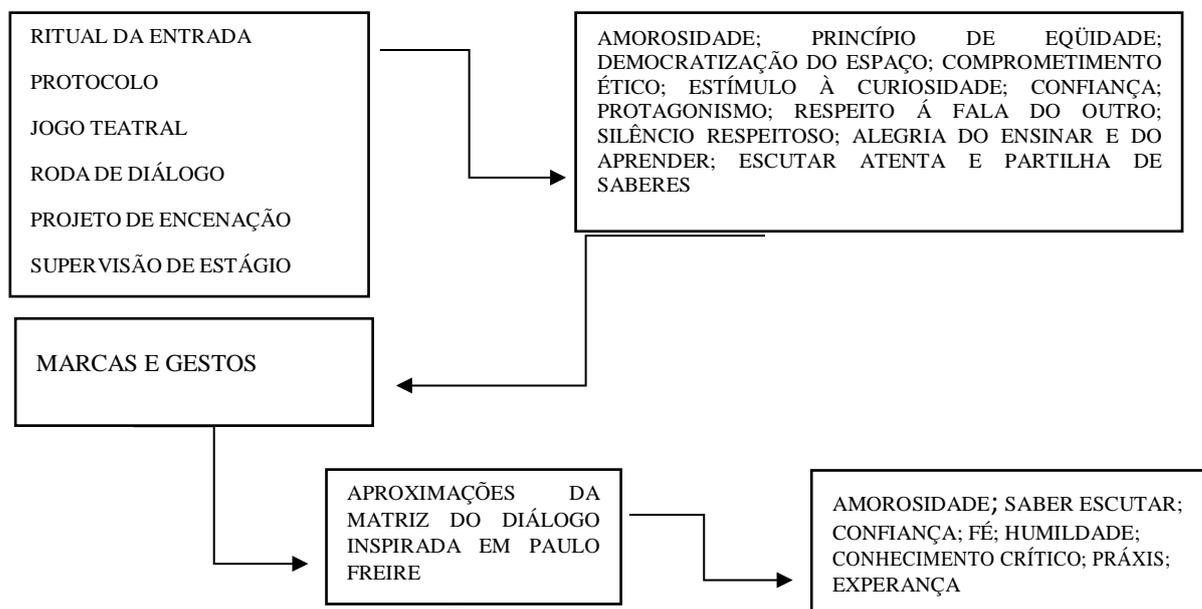
Atividade	Ação	Aproximações com a matriz do diálogo inspirada em Paulo Freire	Marca Gesto
1. Ritual da Entrada	. Cumprimentar na entrada da sala . Formar um círculo . Ouvir	. Expressa amorosidade . Democratiza o espaço . Expressa respeito	Gesto Marca Gesto
2. Protocolo	. Ler . Compartilhar . Divulgar . Dialogar	. Estimula a curiosidade . Incentiva a criatividade . Estimula a escuta e a fala . Valoriza a troca de saberes	Marca Marca Marca
3. Exercícios e aquecimento físico e vocal	. Alongar . Aquecer . Respirar	. Respeita os limites físicos e vocais . Incentiva a participação	Gesto Marca
4. Jogo teatral	. Jogar . Improvisar . Expressar . Criar . Problematizar . Apreciar	. Respeita as decisões do grupo . Estimula a criatividade . Fazer teatral problematiza a realidade . Estimula a construção do conhecimento	Gesto Marca Marca Marca
5. Roda de diálogo	. Dialogar . Escutar . Socializar . Acolher . Refletir	. Valoriza o diálogo e a escuta . Respeita os saberes prévios . Estimula a partilha de saberes . Problematiza a realidade	Marca Gesto Marca Marca
6. Projeto de encenação	. Compartilhar . Criar . Pesquisar . Protagonizar	. Incentiva a participação . Estimula a criatividade . Valoriza a pesquisa . Estimula a autonomia	Marca Marca Marca Marca
7. Supervisão de estágio (regência)	. Planejar . Ensinar . Refletir . Socializar . Dialogar	. Estimula a criatividade . Respeita os saberes prévios dos estudantes	Marca Gesto
8. Supervisão de estágio (orientação)	. Orientar . Dialogar . Escutar . Relatar . Apreciar	. Expressa amorosidade . Estimula a criatividade . Expressa comprometimento . Estimula a curiosidade . Valoriza a diálogo . Estimula a construção do conhecimento	Gesto Marca Gesto Marca Gesto Marca

Fonte: A autora (2021).

Com o intuito de darmos ênfase aos dados encontrados a partir das aproximações na perspectiva freireana, apresentamos um fluxograma que representa de forma dinâmica a sequência das marcas e dos gestos como aproximações da matriz do diálogo inspirada em Paulo Freire.

Fluxograma 2 – Modelagem do fluxo de aproximações com a matriz do diálogo inspirada em Paulo

Freire



Fonte: A autora (2021).

A maneira como as ações foram desenvolvidas na relação dialógica entre os sujeitos foi determinante para tornar visíveis marcas e gestos que se aproximam da Matriz do Diálogo inspirada em Paulo Freire.

A forma respeitosa como os professores e os/as estagiários/as cumprimentavam os/as estudantes na entrada da sala, chamando-os/as pelos nomes expressava o querer bem aos/as estudantes. Havia um acolhimento afetivo e uma satisfação recíproca demonstrada com sorriso e alegria, percebidas através dos olhos brilhantes dos/as estudantes/as. É que “[...] a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza”. (FREIRE, 1996, p.142). Querer bem, alegria e afetividade são atributos essenciais ao ato educativo. Como diz Paulo Freire “[...] É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido”. (FREIRE, 1996, p.142). O exercício da empatia advindo da atitude pedagógica dialógica anunciava que as relações docentes-discentes e discentes-discentes tinham como horizonte a humanização.

A formação do círculo no centro da sala de aula era mais do que uma simples organização espacial, tinha propósito formativo, quando estabelecia o princípio de equidade, não permitindo posições privilegiadas. Essa marca oportunizou-nos enxergar coerência com as atitudes de afetividades demonstradas anteriormente, que também

significavam amorosidade. O cuidado em estabelecer uma atmosfera para o trabalho com o uso da música e dos exercícios de respiração e de relaxamento exprimia respeito aos/às estudantes, percebendo-se a mudança da agitação para a acomodação.

De caráter coletivo, curioso e criativo, *o protocolo* arregimentava ações, como leitura do registro sobre os acontecimentos da aula anterior; compartilhamento de verbete; divulgação da agenda cultural local e roda de diálogo. Ações que instituíam o diálogo na interação ação-reflexão, materializadas nas marcas e gestos que estimulavam a curiosidade quando do saber sobre o conhecimento novo na ocasião da apresentação do *verbeta*, ou quando do reconhecer o conhecimento já existente na revisão de conteúdos e esclarecimentos.

Paulo Freire nos ensina sobre a curiosidade como um direito, não só direito, mas exigência do ensinar e do aprender, como pode ser visto a seguir:

[...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. (FREIRE, 1996, p. 85).

A importância na relação docente-discente em manter viva uma postura curiosa frente ao objeto que se pretende estudar se faz fundamental para a construção do conhecimento. Isso pode ser compreendido, quando dizemos que,

[...] o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que os professores se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 1996, p. 86).

Essas ações inauguravam esse estado de ser “curioso” no exercício docente-discente, isso porque estamos olhamos a curiosidade na perspectiva do diálogo, ou seja, na relação ensinar-aprender.

[...] Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada a ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 1996, p. 119).

A criatividade permitia que a apresentação da leitura do registro dos conteúdos da aula anterior fosse livre, como ocorreu com uma apresentação em formato de diário. Com o diário, vieram também a ação cênica e a interpretação, expressando a ideia de que a estudante sozinha em seu quarto lia em voz alta o relato do dia anterior.

Um dos requisitos para a constatação do diálogo na perspectiva freireana reside no fato de ser ele um ato de criação e recriação. Diálogo requer criação. Existia prazer, tanto para quem apresentava, quanto para quem assistia. Essa imagem nos propiciou perceber o acolhimento dos/as estudantes em relação às atividades desenvolvidas, o gosto com que recebiam e desenvolviam as atividades, deixando evidente a importância do ensino de Teatro em suas vidas.

Saber escutar e falar estiveram presentes em todos os momentos, entretanto, nas *rodas de diálogo*, essas marcas ganharam destaques. Uma atividade docente-discente que estimula em seus/suas estudantes os exercícios da escuta e da fala trabalha numa perspectiva dialógica e emancipatória. Nesse sentido, na dinâmica da escuta e da fala, imagens do cotidiano eram trazidas para ilustrar o significado de algum verbete, passagem em que se registrava o envolvimento dos conteúdos apresentados.

O diálogo também produzia alterações de humores, quando os argumentos divergiam, momentos esses sempre mediados pelos professores. Escutar e falar são ações, cuja dinâmica possibilita o diálogo em exercício democrático, onde não existe o que fala e o que escuta, e sim, os que falam e escutam respeitosamente, conforme nos ensina Paulo Freire (1996, p. 113),

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.

A disponibilidade de fala-escuta é condição para o diálogo freireano propositivo e libertador.

O círculo para os exercícios de aquecimento físico e vocal informava que era preciso preparar os instrumentos de trabalho do fazer teatral, corpo e voz. Similar à mudança de atmosfera operada no espaço físico, agora, era feito no espaço individual, subjetivo. Havia concentração e foco na relação tensão-distensão, onde o respeito aos limites físicos e vocais foi exercido, quando alguém apresentava dificuldade na realização dos exercícios propostos.

O jogo teatral respeitava a decisão do grupo, mediante acordo de regras, possibilitando um trabalho em equipe, participativo. As temáticas partiam do cotidiano dos/as estudantes, como foi na cena em que o pai proibia o filho de fazer as tarefas domésticas, suscitando reflexões, provocando um debate sobre o assunto. O diálogo,

fundamento da ação na educação problematizadora, ganhou espaço em todas as fases da prática do jogo teatral: na estruturação, tomando como base as regras acordadas; na apresentação por meio da mediação entre sujeito e realidade e na avaliação do trabalho, quando ficou mais evidenciada a importância da prática teatral na reflexão sobre a realidade. O jogo possibilitou a assunção de uma postura reflexiva.

A roda de diálogo foi utilizada por todos os professores em diferentes atividades. Uma vez em ação, valorizava o espaço da escuta atenta em todos os momentos da prática pedagógica; respeitava os saberes prévios dos/as estudantes; estimulava a partilha de saberes e problematizava a realidade a partir de temáticas propositivas desenvolvidas nos protocolos, nas apreciações dos jogos teatrais; nas sessões de orientação; nas leituras dos verbetes e nas decisões coletivas do processo de encenação, constituindo-se mediação das práticas pedagógicas docente-discente nesta pesquisa.

As ações desenvolvidas para a realização da atividade *Projeto de Encenação* estiveram articuladas com as ações compartilhar, pesquisar, criar e protagonizar, quando se incentivava a participação dos/as estudantes por meio da interação entre as turmas em torno de um tema comum; quando se estimulava a pesquisa, relacionando, tanto os conteúdos artísticos, quanto os científicos, como foi o Projeto do Amor, cujo tema *amor* surgiu da necessidade de vários estudantes quererem saber lidar com esse sentimento, de acordo com extrato a seguir:

[...] eles detectaram que havia um problema aqui dentro da escola, que era não saber lidar com o amor, muitas meninas chorando, muitos meninos chorando [...] e eles quiseram trabalhar sobre esse tema a partir desse problema detectado por ele e descobrir onde começa o amor, se começava na cabeça, no cérebro ou no coração. (PLT2/E2, 2019 – Extrato de Entrevista).

O extrato revela o acolhimento de temáticas trazidas pelos/as estudantes, anunciando um processo onde a cena havia sido construída por diversas mãos, todos/as sujeitos criadores do fenômeno estético teatral. De acordo com Freire (1987), uma educação dialógica começa na busca do conteúdo programático. Nesse sentido, para o educador-educando, dialógico, problematizador, “o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, desestruturada”. (FREIRE, 1987, p. 83). Afinal, uma educação libertadora se realiza pelo diálogo, tendo a intercomunicação como essência com a presença/intervenção de diversas vozes.

O protagonismo do Projeto de Encenação foi abraçado por toda a comunidade na E2, gerando uma postura de confiança, como se percebe pela transcrição a seguir:

[...] o tema geral do Show de Talentos é proposto pelos estudantes. Existe o formato básico, do projeto, mas o tema que vai reger todas as apresentações são eles que sugerem, inclusive, mal terminou agora, eles já estão querendo elencar os possíveis temas para o ano que vem. Então, isso é muito bom, porque se os alunos têm seu dedo de participação, se eles fazem a gestão do projeto, eles se sentem coparticipantes desde o início, então vão ter um cuidado maior, vão ter uma dedicação maior. (PLT2/E2, 2019 - Extrato de Entrevista).

O verdadeiro sentido da confiança em implica,

[...] o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma palavra e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (FREIRE, 1987, p. 82).

Confiança rima com coerência. Coerência entre o pensar e o agir, acreditar na possibilidade da humanização. O protagonismo por parte dos/as estudantes por meio do *Show de Talentos* foi o reconhecimento do ser sujeito, que pensa, que cria. Sujeito que tem voz e constrói conhecimento. Quando se sentem incluídos no processo e na construção do conhecimento mudam suas posturas, adquirindo confiança em si e no outro. Protagonismo não vem sozinho, traz curiosidade, criticidade e criatividade, como podemos observar no fragmento a seguir:

[...] teve o Show de Talentos, mas eu tinha uma equipe de produção, eu tinha alguém no som, eu tinha alguém que estava fazendo o cartaz do evento, eu tinha alguém que estava organizando o material para o concurso de desenho, eu tinha alguém que estava lá, com os adereços e figurinos para ajudar na entrada e saída [...]então isso era muito bom, era muito bom, era um grande espetáculo, onde eu tinha todas as funções do Teatro ali naquele momento. Então, deixa de sobrecarregar o professor, como só aquele que traz e coloca o aluno numa posição naquele que também constrói o conhecimento junto. E aí, todo mundo constrói tudo junto, porque assim, eu proponho, mas eles também propõem, eu trago, mas eles trazem, eu ajudo, mas eles me ajudam. Essa produção do conhecimento coletiva, todo mundo junto e misturado, ela é bem interessante. (PLT2/E2, 2019 – Extrato de Entrevista).

O sentido de pertencimento acontece quando existem a troca, a disponibilidade para dialogar mediado pelo conhecimento. Trazemos a dimensão da docência-discência, onde Paulo Freire (1997, p. 23) é referência, quando afirma não haver docência sem discência, “as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, revelando-nos que o teatro é uma arte que se trabalha com o outro. É um trabalho coletivo.

Diz Paulo Freire (1996) que um dos saberes indispensáveis é:

[...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 22).

Isso pode ser visto nas ações propositivas elaboradas pelos estagiários e para os estudantes, em que respeitavam os saberes prévios dos estudantes em relação aos conteúdos trabalhados demonstrados nas rodas de diálogo; quando estimulavam a criatividade na elaboração das cenas sobre Performance; quando faziam escuta atenta sobre questões relacionadas ao conteúdo e ao técnico-artístico e quando estimulavam o exercício da curiosidade por meio da pesquisa e da troca de saberes entre seus pares. Marcas que nos aproximam do pensamento pedagógico freireano sobre processo formativo.

Do ponto de vista da relação supervisor-estagiários, constatamos que havia o exercício da reflexão sobre a prática consubstanciada na orientação em relação a planejamento; elaboração de planos de ensino e de aulas; socialização e relato de experiência, leitura orientada e avaliação da regência, etapas constituidoras do processo formativo. De acordo com Santiago (2016, p.129):

[...] as contribuições de Paulo Freire na perspectiva da teoria dialógica, para o processo formativo de profissionais que atuam ou atuarão na escola básica tem sustentação nas concepções de ser humano/homem-mulher, mundo/cultura e conhecimento, assim como nas relações que são desencadeadas entre si. Essas concepções e relações são fundamentos indispensáveis para situar e analisar o lugar social e pedagógico do/da docente-discente na escola. Essas bases explicitam princípios, finalidades e posturas do ser professor/a e ser estudante e, ao mesmo tempo, constituem conteúdo da formação de sujeitos críticos e criativos cujos referenciais Paulo Freire oferece.

O que significa enxergar a concepção do homem e da mulher como seres históricos e inacabados, atuando em um mundo de possibilidades e não de determinismo, cujo conhecimento válido será sempre o produzido/construído, e não o reproduzido/doado.

“[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. (FREIRE, 1987, p. 79).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da realização de uma pesquisa sobre a contribuição dos referenciais freireanos para o ensino de Teatro no chão da escola representou algo peculiar, quando relacionado ao quase silenciamento da presença de Paulo Freire neste cenário. A partir desse contexto, a prática pedagógica docente-discente do/a professor/a de Teatro mediada pelo diálogo freireano no chão da escola consistiu em nosso objeto de pesquisa, por razão de termos construído, ao longo de nossa trajetória de formação e atuação docente, mais do que uma inquietação, uma curiosidade epistemológica do pensar sobre a nossa prática e sobre a prática dos outros.

A curiosidade de ir além nos levou à elaboração da questão de pesquisa: quais as práticas pedagógicas dos/as professores/as de Teatro nos âmbitos da formação e da atuação profissional, e dentre essas, que marcas e gestos de diálogo na perspectiva freireana estão presentes e como são evidenciadas? Na busca por uma resposta, os propósitos de compreender as práticas pedagógicas que ocorrem na relação docente-discente do/a professor/a de Teatro na perspectiva freireana foram vivenciados no Ensino Fundamental de duas escolas públicas do Recife-PE.

Assumimos o pressuposto de que o pensamento pedagógico freireano pode subsidiar a relação entre as áreas Educação e Arte por meio do Teatro demonstrada na tensão entre os contextos da prática formadora e da prática pedagógica, levando-nos à análise dos elementos que contribuem na construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação humana do sujeito no processo de escolarização, com base na produção de um conhecimento em Teatro por via da relação docente-discente mediada pelo diálogo.

Adotamos prática pedagógica na perspectiva de Souza (2009) e o diálogo na perspectiva freireana, como categorias centrais para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que a primeira é categoria de análise e atividade formadora, e a segunda, definida como categoria teórica e atitude pedagógica. A prática pedagógica assume contorno de prática institucional, quando definida como ação social coletiva, ação de todos os sujeitos permeada pela afetividade. Em Paulo Freire buscamos compreender que o ato de conhecer não pode ser algo isolado, individual, mas, relacional e dialógico e que a ideia de conhecimento, nessa perspectiva, está associada à concepção de inacabamento dos seres humanos.

Para ele, homens e mulheres só podem ser educados, porque a natureza humana permite que se vá além do conhecer por meio do processo educativo. Trata-se da busca do *Ser Mais* a partir da qual o ser humano se aventura no conhecimento de si mesmo e do mundo, onde o diálogo cumpre papel fundamental.

A compreensão do significado de marcas correspondeu ao entendimento de situações, ações, criação de vínculo, clima pedagógico, entrosamento/envolvimento, sinais e balizas, enquanto por gestos, nesse trabalho ganhou significado de posturas, atitudes, silêncios, expressões, olhares, sentimentos e comportamentos. Como nossa escolha foi por uma educação dialógica, possível e necessária, propusemos analisar marcas e gestos reveladores de diálogo a partir da matriz de diálogo inspirada em Paulo Freire. Pronúncia do Mundo, Saber Escutar, Amorosidade, Confiança, Fé, Humildade, Conhecimento Crítico, Práxis e Esperança compuseram a matriz de diálogo inspirada em Paulo Freire, constituindo esteio com o qual nos propusemos a analisar e evidenciar marcas e gestos reveladores de diálogo presentes nas práticas pedagógicas docente-discente.

O conceito de metodologia defendido teve como base a construção onde a rigorosidade metódica, curiosidade epistêmica e ousadia estiveram presentes. A abordagem teórico-metodológica recaiu sobre o materialismo histórico dialético, que nos permitiu assumir uma atitude de procura pela compreensão mais crítica das relações entre os sujeitos inseridos no e com o mundo. No tratamento dos dados, recorremos à Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva proposta por Bardin (1977) que, somada à especificidade do nosso objeto de pesquisa, determinou a escolha da Análise Temática (AT) no tratamento de análise dos dados da pesquisa, uma vez que a técnica consistiu em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação.

A pesquisa foi realizada no município do Recife – PE, em turma do Ensino Fundamental (anos finais). Realizamos levantamento e mapeamento dos/as licenciados/as em Teatro no único curso de formação de professores/as existente no Estado de Pernambuco, análise documental utilizando fontes do sistema de ensino e aqueles produzidos pela escola. Entrevista semiestruturada e observação participante.

Os sujeitos da pesquisa foram distribuídos em três grupos: professores/as formadores/as da Licenciatura em Educação Artística - Artes Cênicas que atuaram na docência; professores/as formadores/as do curso de Teatro – Licenciatura que atuam na

docência e os/as licenciados/as do curso de Teatro – Licenciatura que atuam na docência em escola pública da Educação Básica do Estado de Pernambuco, que apresentassem maior tempo como professores/as efetivos/as trabalhando com ensino de Teatro.

Construímos um caminho para chegarmos aos sujeitos colaboradores da pesquisa, que se teve início no espaço de formação até a identificação dos/as licenciados/as e a localização e seus espaços de atuação. Professores, possuíam larga experiência com Teatro e com o exercício da docência, os dados coletados e produzidos dão ciência da presença, marcas e gestos, dos referenciais freireanos evidenciados nas relações docente-discente e discente-discente.

De uma maneira geral, os ensinamentos de teatro em ambas as instituições têm como prioridade o diálogo na formação de sujeitos críticos, configurando-se práticas pedagógicas humanizadas. Observamos nas práticas docentes-discentes consenso em relação à concepção de Arte. Arte, ação de natureza coletiva que se fez com o outro; reconhecimento do sujeito criador, que se buscou, que se enxergou inconcluso; práticas teatrais permeadas por uma constante busca por novos conhecimentos, indicando uma consciência da necessidade de formação permanente; valorização do conhecimento adquirido durante a formação, sem menosprezar os que estão vindo ou por vir com a vivência profissional, sugerindo o movimento cíclico do conhecimento; reconhecimento do ser sujeito, que pensa, que cria e recria, faz e desfaz, sujeito que tem voz e constrói conhecimento; preocupação com a formação cultural dos/das estudantes/as; estímulo, curiosidade problematizada coletivamente; disponibilidade, demonstração de confiança, respeito com o outro, coletividade, participação, todos/as juntos/as, decidindo, participando, dialogando construindo possibilidades teatrais.

As aproximações com os pressupostos freireanos foram identificadas quando os documentos expressaram a concepção de mundo voltada à formação humana do sujeito e do cidadão respaldada pelos princípios da liberdade, justiça, ética, democracia e solidariedade; educação inclusiva direcionada para a transformação do humano; ser humano como sujeito histórico e cultural; escola como locus privilegiado da construção de identidades, conhecimento e da participação efetiva da comunidade; local de partilha de saberes, espaços de direitos de ser, aprender, fazer e dialogar; diálogo como elemento da prática educativa e contextos como conteúdos de aprendizagem.

No chão da escola com o trabalho pedagógico desenvolvido na relação docente-discente, discente-discente e sujeitos-conhecimentos é possível observar marcas e gestos presentes nas práticas pedagógicas evidenciando aproximações com a matriz do diálogo de Paulo Freire, nas ações no espaço da sala de aula: a exemplo do ritual da entrada; leitura do protocolo; agenda do dia; exercícios de alongamento físico e vocal; jogo teatral; roda de diálogo; projeto de encenação e supervisão de estágio.

Ações/relações evidenciaram demonstrações de gestos de amorosidade, a exemplo da forma respeitosa como os professores e os estagiários cumprimentavam os estudantes na entrada da sala, através de um acolhimento afetuoso e recíproco, expressando o bem querer da presença e do chamado à construção do fazer pedagógico. Os propósitos formativos estabelecidos pelo princípio de equidade com a formação de círculos em diversas situações pedagógicas, também, exemplificavam maneiras de exercer a amorosidade quando, da democratização do espaço, do cuidado na preparação dos recursos didáticos e do estabelecimento de uma atmosfera mais adequada para o desenvolvimento da aula, numa demonstração de compromisso com a prática educativa.

A humildade se revelava por meio de gestos, posturas e atitudes dos professores e estudantes em diversas situações de ensino-aprendizagem, evidenciando o sentido de inacabamento como sinal de humildade, a exemplo da estagiária que afirmava não se sentir pronta para o exercício da docência, sendo acolhida pelo supervisor que lembrava de ser este o espaço de formação propício para o reconhecimento da dúvida, do erro, do fazer, mas, sobretudo, das possibilidades.

Todas as vezes em que o supervisor valorizava as ações implementadas pelos/as estagiários/as, estava enfatizando a fé, a confiança em que neles/as depositavam. A fé na perspectiva freireana baseia-se no sentido de se acreditar na capacidade do outro. Fé no poder de fazer, fé na possibilidade de transformação. Esta não é uma ingênua fé, e sim, uma confiança na potencialidade do ser humano de vir a ser, de refazer o mundo.

Paulo Freire afirma que o diálogo se faz na relação horizontal traduzida na fusão da amorosidade, humildade e fé, significando a instauração do estado de confiança. A confiança na perspectiva freireana é condição construída. Como condição construída, parte de uma relação dialógica, aqui evidenciada por meio do protagonismo do Projeto de Encenação abraçado por toda a comunidade escolar. Outro exemplo foi o protagonismo dos/as estudantes por meio do *Show de Talentos*, ao se sentirem incluídos/as no processo de criação teatral, adquiriam confiança em si e no outro.

O pensar crítico opõe-se a um pensar ingênuo que enxerga a história como um fardo. Pensar crítico compromete-se com a transformação permanente da realidade na direção da humanização, evidenciadas nos jogos teatrais, rodas de diálogo e projeto de encenação. A esperança manifesta-se na prática, não qualquer esperança, mas aquela que se propõe a ser crítica. Do ponto de vista das práticas pedagógicas observadas, esteve associada a alegria do ensinar e do aprender, expressa nas narrativas, mas também nas ações e relações demonstradas na dinâmica do diálogo, não qualquer diálogo, mas aquele que humaniza, liberta e intervém. A esperança, espelho cuja imagem reflete um mundo melhor, mais justo e humano.

O respeito constituía-se em princípio da relação docente-discente, predominando em todas as ações: respeitar o conhecimento prévio dos/as estudantes; respeito à fala do outro; aos limites físicos, cognitivos e emocionais presentes nos exercícios de aquecimento; à escuta, ao silêncio respeitoso, significando traços da humanização presentes nas relações entre os pares.

Vivência do diálogo expressava-se nas rodas de diálogo, reveladoras de diversas marcas e gestos na perspectiva freireana, escuta atenta; direito à fala; partilha de saberes; respeito aos saberes prévios; avaliação, dentre outros. Estudantes e professores/as trabalhavam juntos/as, impulsionados/as por temáticas comuns a todos/as, criavam cenas, produziam espetáculos, protagonizavam o fazer teatral. O projeto de encenação que compunha diversas ações tomava o diálogo como centralidade.

Mas também registramos limites, obstáculos e dificuldades, uma delas em relação à infraestrutura, com espaços inadequados para as práticas teatrais, dificultando o desenvolvimento de ações relacionadas ao ensino de Teatro. Outra, atrelada às agendas externas que professores/as e estudantes precisam cumprir, muitas vezes, agendas que eles/as não decidiram, interferindo na qualidade do trabalho docente em relação à organização do tempo curricular.

Apesar de estarmos imersos em um território em crise, a recepção de Teatro pelos/as estudantes é muito boa, existindo mais empatia em relação a esse ensino do que o seu contrário. Isso ficou evidenciado nas escolas, principalmente, quando observamos a presença de ex-alunos/as procurando os/as professores/as para auxílio em alguma intervenção por via do Teatro. A presença em sala de aula de alunos/as que não faziam parte da disciplina, mas insistiam em assistir à aula.

Na contramão da história, o estudo revelou um contraste, no mínimo digno de posterior reflexão e estudo: enquanto o documento que normatiza a base nacional comum curricular (BNCC) reduz o potencial educativo do Teatro a uma das linguagens artísticas que compõem o componente curricular Arte, pertencente à área de Linguagem, os/as estudantes da Educação Básica consideram esse ensino uma das mais importantes experiências pedagógicas. Pela BNCC, o Teatro está fora da escola, para os/as estudantes que têm a oportunidade de vivenciar a prática teatral, o Teatro está aliado a seus corpos, mentes e corações.

Caminho que nos fizeram perseguir a questão da pesquisa sobre a materialização na prática pedagógica docente-discente, como dinâmica da relação ensinar-aprender, das marcas e dos gestos que se aproximam da matriz do diálogo de inspiração freireana, constatando não só marcas e gestos, mas, sobretudo, suas evidências.

O pensamento pedagógico freireano, lastro para pensarmos a prática pedagógica docente-discente do/a professor/a de Teatro em um processo de escolarização nos levou a concluir que as narrativas expressas nos documentos sobre práticas pedagógicas institucionais, enquanto ação social, coletiva e plural aproximam-se dos referenciais freireanos, no tocante à defesa do princípio de humanização; que as práticas pedagógicas docente-discente, desenvolvidas pelos professores, nos âmbitos social e individual constituíram importantes iniciativas por terem evidenciado marcas e gestos reveladores de diálogo que, uma vez baseado no pensamento de Paulo Freire, cooperaram para a construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação humana do sujeito no processo de escolarização, com base na produção de um conhecimento em Teatro por meio da relação docente-discente mediada pelo diálogo.

Quiçá essas linhas sejam impulsionadoras de outras reflexões sobre o pensar e o fazer dialógico sintonizados com o pensamento pedagógico freireano, constituindo-se, assim, como a primeira de uma série de portas abertas que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Kalyna. **Autonomia do arte-educador: licenciatura em educação artística – um processo em construção**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1997.

ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES (AIBA). **Memória da Administração Pública Brasileira. Arquivo Nacional**. Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: <https://www.mapa.an.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ANAIS E PUBLICAÇÕES. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: <http://www.anped.org.br/RBE/>. Acesso em: 08 ago. 2018.

ANAIS E PUBLICAÇÕES. **Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Campinas – SP. Disponível em: <https://www.portalabrace.org/4/>. Acesso em: 08 ago. 2018.

ARROYO, Miguel. **Currículo – Território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2001.

BANCO DE DADOS DE TESE E DISSERTAÇÃO. **Instituto Brasileiro de Informação Ciência e tecnologia (BDTD/IBICT)**. Brasília – DF. Disponível em: <https://www.bdttd.ibict.br/>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília, DF: 1961. Disponível: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722->](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-). Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. [internet] Brasília, DF: 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. [Acesso 18 fev 2018].

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [internet] Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. [Acesso em 18 fev 2018].

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (5ª a 8ª séries)**. [internet] Brasília: MEC/SEF, 1997. publicacaooriginal-1-pl.html. [Acesso em 18 fev 2018].

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. [internet] Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei 13.278**, de 02 de Maio de 2016, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte, incluindo as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica. [internet] Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>>. [Acesso em 18 fev 2018].

_____. Ministério da Educação (MEC) /Secretaria Executiva (SE) /Secretaria de Educação Básica (SEB). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017, que fixa os currículos Educação Infantil e Ensino Fundamental em âmbito federal, estadual e municipal e dá outras providências. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 20/04/2018.

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

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

BARBOSA, Leticia R. **Movimento de cultura popular: impactos na sociedade pernambucana**. Recife: Ed. do autor, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações mudanças no Ensino de Arte**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CANDAU, Vera M^a. (Org.). **Rumo uma Nova Didática**. 23.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CONHEÇA HISTÓRIA. **Governo do Estado de Pernambuco**. Recife – PE, 2021. Disponível em: <https://www.pe.gov.br/conhecaa/historia/>. Acesso em: 06. Jan. 2021.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFPE. Diário de Pernambuco. 2021. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CIDADE DO RECIFE. Banco de imagens, ilustrações, vídeos e músicas livres de royalties. 2021. Disponível em: <https://www.br.depositphotos.com>. Acesso em: 15 jan. 2021.

COSTA, Tânia. **Teatro e educação: a escola como teatro**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

CONSTÂNCIO, Rudimar. **Teatro de cultura popular: uma prática teatral de inovação pedagógica e cultural no Recife (1960-1964)**. Recife: CEPE, 2017.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CAVATI, Verônica. **Práticas docentes de Educação Artística para o desenvolvimento da participação e do diálogo: um estudo com os/as educandos/as do Proeja no Instituto Federal do Espírito Santo**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2013.

CONCÍLIO, Vicente. **Instrução e criação em jogos teatrais: professor parceiro de jogo**. In: Fênix, Florianópolis, v.7, n. 1, ano VII, 2010.

COELHO, Germano. **MCP: história do movimento de cultura popular**. Recife: Ed. do Autor, 2012, p. 25-37.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, [2006], 2011.

ENCINA, Mariana. **O teatro na educação escolar indígena: ética, estética e emancipação humana**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau- SC, 2012.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Justiça Complexa e Educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação**. In: Revista Crítica de Ciências Sociais. nº 64. dez. 2002, p. 107-134.

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PEDRO AUGUSTO. **G1 Globo**. 2021. Disponível em: <https://www.g1.globo.com> . Acesso em: 06 mar.2019.

EISNER, Elliot. **Educating artistic vision**. New York, Macmillan, 1972.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Currículos e Conhecimentos. Escolares**. In: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. (orgs.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ: DP et alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

FERNANDES, Tânia da Costa. **Teatro e educação: a escola como teatro**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

FREITAS, Luciane Prestes. **A escola como lugar de teatro: táticas de ocupação do espaço para o teatro como disciplina na educação básica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL (FAEB). **Federação dos Arte-Educadores do Brasil**. São Paulo – SP. Disponível em: www.faeb.com.br/sobre-a-faeb/. Acesso em: 3- mar. 2020.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. In: ZITKOSKI, Jaime, REDIN, Euclides e STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 117-119.

_____. **Extensão ou comunicação?** Prefácio de Jacques Chanchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança: pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'água. 1993.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo, Olho d'água, 1996a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, [1996b], 1997.

_____. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1984], 2004.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Trad. Vera Lúcia Mello Josceline. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Ana Maria. Recife. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 355-358.

FUSARI, Maria R. Rezende e FERRAZ, M^a Heloísa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 99-107.

GIROUX, Henry. **Poder e resistência na nova sociologia da educação: para além das teorias da reprodução social e cultural**. *In*: GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983, p. 31-56.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília/DF; UNESCO, 1996.

GUEDES, Maria Gabriela. **Princípios políticos-pedagógicos freireanos nas políticas curriculares e no chão da escola**. Recife: Editora UFPE, [2012], 2015.

GUEDES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *In*: **Revista Pró-posições**, v.25, n.3, set./dez., 2014, p.45-62.

GARCIA, Walter. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo; McGraww-Hill do Brasil, 1975.

GARCIA, Regina. **Encontros e Desencontros nas Escolas: um currículo em movimento**. *In*: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et alii; Vitória, ES: NUPEC/UFES, 2012.

HISTÓRIA E FOTOS RECIFE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Brasília – DF. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brazil/pe/recife/historico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

HAMED, Marcel. **A escola em seu duplo – aquisição das ferramentas do teatro pela educação para a construção de uma escola democrática**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2007.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB). Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE). Brasília – DF. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH). **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. 2021. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idho.html>. Acesso em: 06 jan. 2021.

JAPIASSU, Ricardo (org.). **Cartografia do Ensino de Teatro**. v.1. Uberlândia - MG: EDUFU, 2009.

KOUDELA, Ingrid. **Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática**. São Paulo: Perspectiva, 1992a.

_____. **Brecht: um jogo de aprendizagem.** São Paulo: Perspectiva, 1992b.

_____. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Teatro-Educação.** In: GUINSBURG, J., FARIA, João Roberto, LIMA, Mariângela Alves de. *Dicionário do Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos.* São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 281-282.

LIMA, Mariângela; FARIA, João Roberto e GUINSBURG, Jacob. *Dicionário do teatro brasileiro.* São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 239.

LOPES, Alice. **Políticas de currículo no mundo globalizado.** In: *Políticas de integração curricular.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. (cap. 01).

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo.** In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011. (cap. 10).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ MENDONÇA FILHO. Itaú Cultural. São Paulo – Sp. Disponível em: <https://www.encyclopedia.itaucultural.org.br/grupo507835/teatro-de-cultura-popular>. Acesso em: 04 fev. 2020.

MARQUES, Suelen; MARQUES, Suely. O teatro do MCP: origens do teatro engajado brasileiro. In: **V COLÓQUIO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS – HISTORIOGRAFIA, PESQUISA E PATRIMÔNIO,** 2011, Recife, p. 929-943. *Anais [...].* Recife, 2011.

MAPA DE PERNAMBUCO. **Wikipédia – A enciclopédia livre.** 2021. Disponível em: <https://www.pt.wikipedia.org/mapas>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília (org.); DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília (org.); DESLANDES, Suely; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2006.

MAPA DE PERNAMBUCO. **Wikipédia – a enciclopédia livre.** 2021. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Marcia Cristina. **Arte em Cena: teatro na escola pública como prática de liberdade.** 2014. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

PAULO FREIRE: Títulos Doutor Honoris Causa de universidades. **Blog do Magno.** Recife – PE. Disponível em: <https://www.blogdomagno.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PAULO FREIRE: Patrono da Educação Brasileira. **Blog do Magno.** Recife – PE. Disponível em: <https://www.blogdomagno.com.br>. Acesso em: 04 fev. 2020.

PERÍODO POMBALINO: Memória da Administração Pública Brasileira. **Arquivo Nacional**. Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: <https://www.mapa.an.gov.br>. Acesso: 15 mar. 2021.

PUPO, Maria Lúcia. **O lúdico e a construção do sentido**. In: Sala Preta, São Paulo: Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, v.1, jun. 2001, p.181-187.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

REZENDE, Antônio. **O Recife – Histórias de uma cidade**. Organização Magdalena Almeida. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2002.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano/organização**: Jacira Maria L’Amour Barreto de Barros, Kátia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaíra. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife: ensino fundamental (1º ao 9º ano)/Coordenação**: Alexsandra Felix de Ima Souza, Jacira L’Amour Barreto de Barros, Nyrluce Marília Alves da Silva. 2. ed. rev. e atual. Recife: Secretaria de Educação, 2019.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

RESOLUÇÃO 04/1994 do CCEPE, 13 de dezembro de 1994. **Universidade Federal de Pernambuco**. Recife – PE. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39459/O/resolucao-04-1994.ufpe/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE (RMR). **Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado**. Recife – PE. Disponível em: <https://www.pdui.rmr.pe.gov.br>. Aceso em: 15 mar.2021.

SILVEIRA, Fabiane. **O jogo teatral na construção do sujeito**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pelotas-RS, 2009.

_____. Reflexões sobre o papel da autonomia nos processos educativos: construindo sentidos com base na teoria freireana. In: SILVEIRA, Fabiane; GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro (org.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Pelotas-RS, v.1, 2007, p. 81-91.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero – o ensino do teatro na escola pública**. 2003. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SANTANA, Arão. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire: um pensamento atual que inspira políticas e práticas em sistemas públicos de educação no Brasil. In: SANTIAGO, Eliete, NETO, José Batista. **Paulo Freire e a educação libertadora: memórias e atualidades**. Recife: Universitária da UFPE, 2013. p. 69-100.

_____. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008a, p. 120-121.

SAUL, Alexandre. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

SOUZA, João Francisco. **Prática pedagógica e formação de professores**. BATISTA NETO, José & SANTIAGO, Eliete (org.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A constituição dos saberes escolares na educação**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SANTIAGO, Eliete. **Projeto pedagógico da Escola: uma contribuição ao planejamento escolar**. Revista de Administração Educacional.v.1, n.1. Recife, 1997. p. 69-73.

_____. **Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão**. Revista de Educação – AEC – Paulo Freire, ano 27, n. 106. Brasília, 1998. jan. mar, p. 34-42.

_____. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. *In*: NETO BATISTA, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2006, p. 73-87.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José (orgs.). **Paulo Freire e a educação libertadora: memórias e atualidades**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José (orgs.). Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. *In*: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, jul. set. 2016, p.127-141.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SLADE, Peter. **Child Drama**. London: University of London Press, 1978.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SILVA, Ildisnei. **Ensino de teatro e diálogo freireano: uma experiência junto ao PIBID-Teatro/UFRN**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Rilmar. **O Teatro-educação enquanto elemento curricular no meio rural: o caso da escola comunitária Brilho do Cristal**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Salvador, 2005.

SARTORI, Jerônimo. **Educação bancária/educação problematizadora**. 2008. *In*: LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 152-154.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURCI, Raquel. **Teatro do Oprimido: em busca de uma prática dialógica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TEATRO DE CULTURA POPULAR (TCP). Itaú Cultural. São Paulo – SP. Disponível em: <https://www.encyclopedia.itaucultural.org.br/grupo507835/teatro-de-cultura-popular-tcp>. Acesso em: 04 fev. 2020.

TELLES, Narciso. **Um teatro para o povo: a trajetória do teatro de cultura popular de Pernambuco**. In: ArtCultura, Uberlândia, v.1, n.1, Núcleo de Estudos em História Social da Arte e Cultura, Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE**. Recife, v.2 ver. e atual, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Teatro – Licenciatura**. Aprovado pelo colegiado do Curso de Teatro, 12 de março de 2019. rev. e atual. Recife: Reitoria UFPE, 2019.

VEIGA, Ilma. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: São Papyrus, 1989.

VERAS, Dimas B. Aonde dorme o cão sem plumas: O Recife e a formação do sistema Paulo Freire de educação. In: SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. (orgs.). **Paulo Freire e a Educação Libertadora: memórias e atualidades**. v.1. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. v. 1.

ZITKOSKI, Jaime. Diálogo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J.J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 130-131.

APÊNDICE

Universidade Federal de Pernambuco

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica – FPPP

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliete Santiago

Orientanda: Kalyna de Paula Aguiar

APÊNDICE A – Termo de Autorização

Eu, _____, professor/a do Curso de Teatro - Licenciatura, afirmo que estou esclarecido/a, consciente e de pleno acordo para autorizar a Professora Kalyna de Paula Aguiar, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, a gravar, descrever, analisar, interpretar e tomar públicas minhas palavras e ações, resultantes da entrevista e da observação de aulas, as quais visam obter dados concernentes à pesquisa para a conclusão da tese de Doutorado, intitulada “Prática pedagógica docente-discente do Teatro mediada pelo diálogo freirerano no chão da escola”. Conforme acordo entre pesquisadora e pesquisado/a(s), minha identidade será reservada.

Recife, _____, _____ de _____.

Assinatura