

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Leonardo Birche de Carvalho

**A COMPREENSÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O TEATRO NA
EDUCAÇÃO**

**São Caetano do Sul
2020**

LEONARDO BIRCHE DE CARVALHO

**A COMPREENSÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O TEATRO NA
EDUCAÇÃO**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

C331c

Carvalho, Leonardo Birche de.

A Compreensão de professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o teatro na educação. / Leonardo Birche de Carvalho. – 2020.

296 p.: il.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, São Caetano do Sul, 2020.

1. Educação. 2. Teatro. 3. Teatro na escola. 4. Formação de professores. 5. Ensino Fundamental. I. Sá, Ivo Ribeiro de. II. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato de Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 10/12/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa (PUC-SP)

Dedico este trabalho aos meus pais Joana Maria e Antonio Aparecido.

AGRADECIMENTOS

Realizar uma pesquisa de mestrado é uma tarefa solitária para alguém que sempre esteve habituado a trabalhar em grupo, fosse como ator, produtor e diretor de teatro, ou como professor, todos os dias com as salas de aula cheias de alunas e alunos. Essa solidão me acompanhou durante a pesquisa, mas em determinado momento, ficou muito nítido que eu não estava sozinho. Um dia percebi que eu tinha 575 professoras e professores comigo, pessoas que tiraram um tempo de suas rotinas, afetadas pela pandemia da Covid-19, cheios de aulas online, para responder ao questionário desta pesquisa. Além das respostas dos questionários, recebi diversos e-mails me parabenizando pela pesquisa e pedindo que eu enviasse o relatório quando eu o tivesse finalizado. Desde então, levei comigo esses 575 docentes em minha pesquisa, e tenho imensa gratidão por todos eles, pelo ânimo e colaboração que deram a mim e à pesquisa, e por me mostrarem que eu não estava só. Obrigado por me mostrarem a importância que o teatro tem para vocês e a força que vocês têm na profissão docente.

Além dos 575 docentes, agradeço muito a todos que colaboraram para que me tornasse professor de teatro, ator, diretor, produtor e realizasse essa pesquisa.

Agradeço a meus pais Joana Maria e Antonio Aparecido pelo apoio em todas as escolhas que fiz e faço, e pelo esforço desmedido para estarem ao meu lado e lutarem sempre pelo meu bem. Cursei o mestrado em um momento difícil para a cultura no Brasil e, conseqüentemente, para a minha profissão e meus trabalhos, mas vocês sempre me deram segurança e suporte financeiro para que eu pudesse chegar até o fim. Todos os dias, agradeço por tê-los e pelo amor que têm por mim. Vocês são minha inspiração.

Ao meu irmão Fernando, agradeço por ter começado a fazer aulas de teatro e por ter me levado junto, além de todas as alegrias que compartilhamos.

Ao meu querido amigo Vinícius Torres Machado, obrigado pela presença e por me lembrar sempre que a academia é um lugar para brincar de pensar.

Gisele Jordão, referência para mim em pesquisa, em estudos de cultura, como produtora e como docente, que tive a alegria de ter como professora e orientadora na graduação, e que hoje tenho a felicidade de ter como amiga e parceira em tantos trabalhos, obrigado pelo incentivo em todas as minhas empreitadas e por ser um porto seguro.

Renata Allucci, parceira em tantas aventuras, que esteve presente e acompanhando muitas etapas desta pesquisa, e colaborou muito na divulgação do questionário, muito obrigado pela presença, apoio e amizade.

Letícia Rodrigues, obrigado pelo apoio, parceria e força que me dá em todos momentos.

Evelyn Klein, professora de teatro fundamental para que eu decidisse seguir a carreira teatral.

Aos meus amigos e parceiros do Coletivo Cronópio, agradeço por compartilharem momentos de criação comigo e por contribuírem tanto à minha formação artística. Obrigado Alice Nogueira, Ana Junqueira, Clara Cornejo, Débora Peccin, Gabriel Labaki, Julia Terron, Olívia Freitas, Raquel Médici e Tathiana Botth, por tentarem inventar o teatro comigo a cada cena, a cada ensaio e a cada apresentação.

Luana Freire e Luciana Barboza, que tive a alegria de ter como coordenadoras na Casa do Teatro, obrigado por todos os ensinamentos, pelas conversas, pelas trocas e por fazerem parte da minha trajetória profissional.

À equipe e alunos da Casa do Teatro e do Teatro-Escola Célia Helena, obrigado pela rica contribuição à minha formação artística e docente.

Einat Falbel e Gabriela Alcofra, professoras e parceiras nas criações artísticas, obrigado pelas conversas, apoio e por sempre estarem comigo.

Jonas Nogueira, agradeço por ter insistido tanto para que eu fizesse mestrado e por todo incentivo.

Luna Venarusso e Lelena Santana, ex-alunas que se tornaram minhas amigas e que acompanharam esse processo de pesquisa, obrigado por me fazerem parar, pensar e respirar.

Cristina Spechoto, obrigado pela revisão atenta e leitura generosa. É uma alegria tê-la acompanhando minha trajetória acadêmica desde a minha graduação.

Maria Müller, obrigado pela escuta, por me fazer refletir, por me dar forças e por me acompanhar nesse processo.

Agradeço também a todas as Secretarias Municipais de Educação e Diretorias de Ensino que colaboraram para a divulgação do questionário da pesquisa, em especial a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Roseli, Solange, Suci e Bernardo) e a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo (Priscilla Mattos).

Agradeço à Profa. Dra. Mirian Celeste Martins, que também contribuiu na divulgação do questionário.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, da UNESP, coordenado pela Profa. Dra. Kathya, do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais, da PUCSP, coordenado pela Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa, e do Grupo de Estudos da Matéria Cênica, da Unesp, coordenado pelo Prof. Dr. Vinicius Torres Machado, obrigado pela acolhida e pelo companheirismo na pesquisa.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Educação da USCS, obrigado por me ensinarem tanto sobre a profissão docente e pela parceria, em especial a Alexandra Madeira França, pelo apoio e torcida pela minha pesquisa.

Agradeço a todos os professores que tive a oportunidade conhecer no Mestrado Profissional em Educação e que contribuíram para essa pesquisa: Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício, Prof. Dr. Antônio Carlos Gil e Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade. Agradeço também a Denise Rossito, da secretaria de pós-graduação, pela seriedade e alegria com que trabalha, além do apoio e suporte que me deu nos últimos 2 anos.

Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa, obrigado por generosamente me receber em suas aulas na PUC, pela leitura e pelos ricos apontamentos sobre a pesquisa feitos na qualificação, por participar na minha banca de defesa e pelos ensinamentos durante todo esse período.

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva, gratidão por fazer parte deste mestrado como professora e como banca da qualificação e de defesa. Obrigado pela leitura minuciosa da pesquisa e por acreditar nesse trabalho e na importância do teatro nas escolas.

Ao orientador Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, obrigado por proporcionar que esse processo tivesse seu próprio tempo, me trouxesse tantas descobertas e contribuísse para minha formação como pesquisador, e por acompanhar essa jornada.

RESUMO

A Lei Federal Nº 13.278, de 2 de maio de 2016, definiu que o componente curricular Arte deve ser constituído por quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No entanto, os cursos superiores de Pedagogia, que formam grande parte das professoras e professores que lecionam os diferentes componentes curriculares, entre eles Arte, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, não sofreram alterações em seus currículos para contemplar as quatro linguagens artísticas. Além dessa característica da formação de pedagogas e pedagogos, tanto o número de cursos de formação de licenciatura nas quatro linguagens artísticas, quanto o número de ingressantes nesses cursos não têm aumento significativo desde 2010. Diante desse cenário, apesar da obrigatoriedade do ensino linguagem artística Teatro na educação básica prevista em lei e da potencialidade educacional do Teatro para a formação e desenvolvimento dos indivíduos, para o exercício de conscientização da realidade objetivando a sua transformação, e como possibilidade de emancipação do sujeito, aparentemente o desenvolvimento de um trabalho no interior da escola que contemple essa linguagem está longe de ser alcançado. Esse alcance depende, entre outros fatores, do conhecimento que as professoras e professores possuem sobre a linguagem artística Teatro e como a interpretam. Nesse sentido, esta investigação teve como problema de pesquisa: Quais as compreensões de professoras e professores de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) do Estado de São Paulo sobre a prática e o uso do Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O Objetivo geral foi investigar a compreensão de professoras e professores de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) do Estado de São Paulo sobre a prática e o uso do Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia da pesquisa é descritiva, quali-quantitativa, com delineamento de levantamento de campo (survey), e teve como instrumento de coleta questionário com perguntas abertas e fechadas, com 326 respondentes válidos. Os dados quantitativos foram processados no software SPSS 23, e os dados qualitativos no software IRaMuTeQ. O referencial teórico utilizado é centrado em autoras e autores da educação em teatro, como Slade, Spolin, Reverbel, Boal e Lopes, autores da educação, como Vigotski e Catterall, em Moscovici, sobre a Teoria das Representações Sociais, utilizando a abordagem estrutural das Representações Sociais, de Abric. A pesquisa verificou que o teatro não é abordado na formação docente, fato que leva os docentes a não utilizarem práticas ou jogos teatrais na escola. Apesar disso, o teatro é considerado importante no contexto escolar pelos docentes, sendo um recurso didático para o ensino de diversos outros componentes curriculares. A Representação Social dos docentes sobre o teatro tem como Núcleo Central elementos abstratos e que se relacionam com ideias que envolvem o teatro e seus efeitos ou funções, deixando os elementos concretos e técnicos do teatro que são combinados para a materialização e execução de uma obra teatral no Sistema Periférico. Os resultados da pesquisa indicam que há oportunidade para ampliar a presença do teatro na escola, a partir da formação docente, seja ela inicial, em serviço ou em educação não formal. Para tanto, o produto proposto é uma ação formativa sobre o teatro e suas possibilidades no contexto escolar, tendo docentes como público-alvo.

Palavras-chaves: Teatro na escola. Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Educação em teatro. Formação docente. Representações sociais.

ABSTRACT

The Federal Law No. 13,278, of May 2, 2016, defined that the curricular component Art must consist of four artistic languages: Visual Arts, Dance, Music and Theater. However, the higher education courses in Pedagogy, which form a large part of the teachers who teach the different curricular components, among them Art, in the Early Years of Elementary Education, did not undergo changes in their curricula to include the four artistic languages. In addition to this characteristic of the training of pedagogues, both the number of undergraduate training courses in the four artistic languages and the number of new students in these courses have not significantly increased since 2010. In view of this scenario, despite the mandatory teaching of artistic language Theater in the basic education provided for by law and the educational potential of the Theater for the formation and development of individuals, for the exercise of awareness of reality aiming at its transformation, and as a possibility for the emancipation of the subject, apparently the development of a work inside the school that contemplates this language is far from being achieved. This reach depends, among other factors, on the knowledge that teachers have about the artistic language Theater and how they interpret it. In this sense, this investigation had as a research problem: What are the understandings of public school teachers (municipal, state and federal) in the State of São Paulo about the practice and use of Theater in the Early Years of Elementary Education? The general objective was to investigate the understanding of teachers of public schools (municipal, state and federal) in the State of São Paulo about the practice and use of Theater in the Early Years of Elementary Education. The research methodology is descriptive, qualitative and quantitative, with a survey design, and had as a collection instrument a questionnaire with open and closed questions, with 326 valid respondents. Quantitative data were processed using SPSS 23 software, and qualitative data using IRaMuTeQ software. The theoretical framework used is centered on authors of theater education, such as Slade, Spolin, Reverbel, Boal and Lopes, authors of education, such as Vigotski and Catterall, in Moscovici, on the Theory of Social Representations, using the structural approach of Social Representations, by Abric. The research found that theater is not addressed in teacher training, a fact that leads teachers to not use theater practices or games at school. Despite this, the theater is considered important in the school context by teachers, being a didactic resource for the teaching of several other curricular components. The Social Representation of teachers about the theater has as its Central Core abstract elements that relate to ideas that involve the theater and its effects or functions, leaving the concrete and technical elements of the theater that are combined for the materialization and execution of a theatrical work in the Peripheral System. The results of the research indicate that there is an opportunity to expand the presence of theater in the school, based on teacher training, be it initial, in service or in non-formal education. To this end, the proposed product is a training action on the theater and its possibilities in the school context, with teachers as the target audience.

Keywords: Theater at school. Theater in the Early Years of Elementary School. Theater education. Teacher training. Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Linha do tempo de determinações legais e discussões acerca da arte na educação básica no Brasil, de 1658 a 1931.	56
Figura 2	Linha do tempo das determinações legais acerca da inclusão e obrigatoriedade do ensino de artes na educação básica no Brasil, de 1961 a 2021.	60
Figura 3	Ferramentas do software SPSS 23 utilizadas na análise quantitativa..	189
Figura 4	Indicação das cidades dos respondentes válidos.....	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de cursos de formação de professores da área de Artes, por linguagem artística, por ano, no período de 2008 a 2018.....	64
Gráfico 2	Variação, em relação ao ano anterior, do número de cursos de formação de professores da área de Artes, por linguagem artística, por ano, no período de 2008 a 2018.....	65
Gráfico 3	Número de cursos de formação de professores da área de Artes, total e por tipo de IES, de 2008 a 2018.	66
Gráfico 4	Número de alunos matriculados em cursos de formação de professores da área de Artes, de 2008 a 2018.....	67
Gráfico 5	Variação do número de alunos matriculados em cursos de formação de professores da área de Artes, de 2008 a 2018, por ano, em relação ao ano anterior.	68
Gráfico 6	Variação do número de alunos ingressantes em cursos superiores, de 2008 a 2018, por ano, em relação ao ano anterior.	69
Gráfico 7	Número de cursos de formação de professores de Teatro, de 2008 a 2018, por ano.	70
Gráfico 8	Distribuição dos cursos de formação de professores de artes, por linguagem artística, no ano de 2018.	71
Gráfico 9	Número de alunos ingressantes em cursos de formação de professores de teatro no país, no período de 2008 a 2018.	72
Gráfico 10	Número de alunos concluintes dos cursos de formação de professores de teatro no país, no período de 2008 a 2018.	73
Gráfico 11	Percentual de respondentes válidos por região administrativa do Estado de São Paulo	190
Gráfico 12	Percentual de respondentes válidos por cidade	191
Gráfico 13	Percentual de distribuição dos respondentes em faixas etárias	192
Gráfico 14	Comparação dos percentuais das faixas etárias dos respondentes dos docentes de Anos Iniciais do Estado de São Paulo.....	193
Gráfico 15	Gênero dos respondentes e dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Estado	193
Gráfico 16	Escolaridade dos respondentes	194

Gráfico 17	Adequação das categorias de formação dos respondentes, nas categorias do Censo da Educação Básica	195
Gráfico 18	Escolaridade dos respondentes e dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Estado, nas categorias do Censo da Educação Básica	195
Gráfico 19	Ano de conclusão da formação inicial.....	196
Gráfico 20	Percentual de respondentes agrupados de acordo com o período em que concluíram a formação inicial, em relação ao período de vigência legislações e documentos oficiais.....	198
Gráfico 21	Curso de formação inicial dos respondentes	199
Gráfico 22	Componentes curriculares que lecionam.....	200
Gráfico 23	Conjuntos de componentes curriculares lecionados.....	201
Gráfico 24	Formação docente proporcionou contato com o teatro	202
Gráfico 25	Abordagem de temas relacionados ao teatro na formação docente ..	203
Gráfico 26	A formação preparou para a utilização de práticas ou jogos teatrais nas aulas.....	203
Gráfico 27	A formação preparou para o ensino da linguagem artística teatro	204
Gráfico 28	Comparação das médias das variáveis relacionadas ao teatro na formação docente	205
Gráfico 29	O teatro é importante na escola porque podemos utilizar seus recursos para ensinar diversos componentes curriculares.....	207
Gráfico 30	O teatro é uma ótima recreação para os alunos.....	207
Gráfico 31	Eu utilizo práticas ou jogos teatrais nas minhas aulas.....	208
Gráfico 32	Frequência com que utiliza práticas e jogos teatrais nas aulas.....	209
Gráfico 33	Comparação das médias das variáveis relacionadas ao teatro no contexto escolar	209
Gráfico 34	Comparação das médias das variáveis relacionadas ao teatro na formação docente e no contexto escolar	211
Gráfico 35	Componentes curriculares em que utilizam práticas ou jogos teatrais	212
Gráfico 36	Interesse por oficinas, cursos e workshops sobre teatro	213
Gráfico 37	Hábito de procurar e ter contato com materiais e informações sobre teatro	214

Gráfico 38	Frequência com que têm contato com materiais e informações sobre teatro	214
Gráfico 39	Hábito de procurar e ter contato com materiais e informações sobre o ensino do teatro na escola	215
Gráfico 40	Frequência com que têm contato com materiais e informações sobre o ensino do teatro na escola	216
Gráfico 41	Eu assisto a peças de teatro (profissionais ou não profissionais)	217
Gráfico 42	Frequência com que assiste a peças de teatro (profissionais ou não profissionais)	217
Gráfico 43	Relação entre variáveis sobre teatro na formação docente e períodos de conclusão da formação	219
Gráfico 44	Relação entre variáveis sobre teatro contextos escolar e períodos de conclusão da formação	221
Gráfico 45	Percentual de professores que lecionam determinado componente e utilizam jogos e práticas teatrais nele	222
Gráfico 46	Formação inicial de docentes do componente curricular arte.....	224
Gráfico 47	Médias das respostas de respondentes formados em cursos de pedagogia às variáveis dos constructos teatro na formação docente e prática e utilização do teatro na escola	226
Gráfico 48	O teatro no contexto escolar nas práticas e percepções de quem já participou de cursos de teatro, e de quem não participou	228
Gráfico 49	Gráfico de radar da relação da utilização de práticas e jogos teatrais nas aulas e formação e compreensões sobre o teatro	230

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro de capacidades cognitivas e motivações para aprender, de acordo com a aprendizagem em artes.....	111
Quadro 2	Quadro de referências teóricas sobre o teatro na educação.	113
Quadro 3	Objetos de conhecimento e habilidades da linguagem artística teatro, do componente curricular Artes, na Base Nacional Comum Curricular de 2017	127
Quadro 4	Quadro resumo das informações potencialmente relevantes dos trabalhos identificados na revisão do tipo determinação do estado do conhecimento.....	156
Quadro 5	Relação entre compreensões sobre teatro verificadas nas pesquisas, com as proposições teóricas sobre a educação em teatro	159
Quadro 6	Quadro resumo das informações sobre as metodologias dos trabalhos identificados na revisão de pesquisa empírica.	161
Quadro 7	Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "O Teatro na formação docente"	170
Quadro 8	Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Prática e utilização do Teatro e de seus recursos na escola".....	172
Quadro 9	Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Teatro como recurso didático de componentes curriculares diversos"	173
Quadro 10	Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Interesse por educação não formal, formação em serviço em Teatro e por informações sobre o ensino dessa linguagem artística"	173
Quadro 11	Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Professoras e professores praticantes e espectadores de teatro".....	175
Quadro 12	Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Compreensões e Representações Sociais sobre o Teatro, sobre o Teatro na escola e sobre o Teatro na sociedade"	176
Quadro 13	Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Caracterização quanto a gênero, idade, cidade em que leciona e componentes curriculares que leciona"	177

Quadro 14	Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Caracterização quanto à formação"	178
Quadro 15	Constructos de base do questionário e suas variáveis prioritariamente relacionadas	180
Quadro 16	Ementa da ação formativa	258

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de respondentes por dia, número e porcentagem de respostas válidas e ação de divulgação executada em cada dia.	184
Tabela 2	Sequência de filtros aplicados na base e número de respondentes filtrados e restantes.	186
Tabela 3	Relação da utilização de práticas e jogos teatrais nas aulas e formação e compreensões sobre o teatro	229
Tabela 4	Análise prototípica das evocações da TALP	233
Tabela 5	Grupos criados a partir da interpretação das unidades significativas e número e unidades de registro que compõem cada grupo.....	240

SUMÁRIO

MEMORIAL	41
1 INTRODUÇÃO	47
2 ARTES E TEATRO NA ESCOLA BRASILEIRA	53
2.1 A legislação do ensino de teatro e a formação de professoras e professores	53
2.1.1 Legislações que determinam o ensino de Artes e Teatro	54
2.1.2 A formação de professoras e professores do componente curricular Arte e da linguagem artística Teatro.....	60
2.1.3 Arte nos cursos de Pedagogia.....	74
2.1.4 Crenças de professoras e professoras sobre o ensino levadas para a prática docente	76
2.2 Teatro na escola: múltiplos olhares	81
2.2.1 O teatro na perspectiva dos teóricos da educação em teatro	81
2.2.1.1 Peter Slade e o jogo dramático infantil	82
2.2.1.2 Viola Spolin e a improvisação na escola.....	86
2.2.1.3 Olga Reverbel e o teatro na escola.....	93
2.2.1.4 Augusto Boal e as inspirações do Teatro do Oprimido para o teatro na escola.....	97
2.2.1.5 Joana Lopes e as instituições teatro e escola	102
2.2.1.6 James Catterall e o teatro na sala de aula.....	106
2.2.1.7 Apontamentos acerca das perspectivas	109
2.2.2 Vigotski e o desenvolvimento através da educação estética	116
2.2.3 O teatro nas políticas curriculares brasileiras.....	121
2.2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)	121
2.2.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais (2013)	124
2.2.3.3 Base Nacional Comum Curricular (2017)	124
3 ESTUDOS CORRELATOS NA ÁREA	129
3.1 Objetivos da revisão de estudos correlatos	129
3.2 Metodologia para a busca no banco de dados	131
3.3 Revisão do tipo determinação do estado do conhecimento	136
3.3.1 Trabalho 1.....	136
3.3.2 Trabalho 2.....	138

3.3.3 Trabalho 3.....	139
3.3.4 Trabalho 4.....	141
3.3.5 Trabalho 5.....	142
3.3.6 Trabalho 6.....	144
3.3.7 Trabalho 7.....	146
3.3.8 Trabalho 8.....	147
3.3.9 Trabalho 9.....	148
3.3.10 Trabalho 10.....	150
3.4 Revisão de pesquisa empírica	150
3.4.1 Trabalho 11.....	150
3.4.2 Trabalho 12.....	152
3.4.3 Trabalho 13.....	153
3.4.4 Trabalho 14.....	154
3.5 Conclusão da revisão de estudos correlatos na área	155
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	163
4.1 Diretrizes teórico-metodológicas da pesquisa	163
4.2 Delineamento metodológico da pesquisa	167
4.2.1 Participantes e amostra	168
4.2.2 Instrumento de coleta de dados	169
4.2.3 Constructos e variáveis	169
4.2.4 Pré-teste	180
4.2.5 Procedimento de coleta de dados	181
4.2.6 Procedimentos de limpeza da base.....	185
4.2.7 Procedimentos para tratamento e análise de dados	187
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	188
5.1 Apresentação e discussão dos resultados da análise quantitativa.....	188
5.1.1 Análise quantitativa descritiva univariada.....	189
5.1.2 Análise quantitativa descritiva bivariada.....	218
5.2 Apresentação e discussão dos resultados da análise qualitativa	230
5.2.1 Análise prototípica dos dados coletados na TALP	231
5.2.2 Interpretação das unidades significativas.....	239
5.3 Conclusão dos resultados e direcionamento para a criação do produto	254
6 PRODUTO	258
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	261

REFERÊNCIAS.....	264
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA.....	277
APÊNDICE B – MATERIAIS DE DIVULGAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	285
APÊNDICE C – TABELAS DE ESTATÍSTICAS.....	290
ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	294

Impressões do Teatro

Wisława Szymborska

*Para mim, o mais importante na tragédia é o sexto ato:
o ressuscitar dos mortos das cenas de batalha,
o ajeitar das perucas e dos trajés,
a faca arrancada do peito,
a corda tirada do pescoço,
o perfilar-se entre os vivos
de frente para o público.*

*As reverências individuais e coletivas:
a mão pálida sobre o peito ferido,
as medidas da suicida
o acenar da cabeça cortada.*

*As reverências em pares:
a fúria dá o braço à brandura,
a vítima lança um olhar doce ao carrasco,
o rebelde caminha sem rancor ao lado do tirano.*

*O pisar na eternidade com a ponta da botina dourada.
A moral varrida com a aba do chapéu.
A incorrigível disposição de amanhã começar de novo.*

*A entrada em fileira dos que morreram muito antes,
nos atos três e quatro, ou nos entreatos.
A volta milagrosa dos que sumiram sem vestígios.*

*Pensar que, pacientes, esperavam nos bastidores
sem tirar os trajés,
sem remover a maquiagem,
me comove mais que as tiradas da tragédia.*

*Mas o mais sublime é o baixar da cortina
e o que ainda se avista pela fresta:
aqui uma mão se estende para pegar as flores,
acolá outra apanha a espada caída.
Por fim uma terceira mão, invisível,
cumpre o seu dever:
me aperta a garganta*

MEMORIAL

de como cheguei aqui

Não é exatamente amor

É identificação absoluta

Sou eu

Eu não me amo

Me persigo

Me persigo

Bonita palavra, perseguir

Em tudo que a sua etimologia sugere e confessa

Itamar Assumpção¹

O teatro entrou em minha vida em 1999, quando eu tinha de 8 para 9 anos. Considero fundamental iniciar qualquer apresentação sobre meu projeto de pesquisa por esse ponto, pois isso tem reverberações até hoje; reverberações essas que geraram as inquietações que me levaram ao mestrado. Um menino franzino e tímido, que acompanhava o irmão mais velho em todas as atividades extracurriculares, foi levado pelos pais (com o irmão, é claro!) para fazer aulas de iniciação teatral na Fundação das Artes de São Caetano do Sul. Àquela época, eu não tinha qualquer expectativa quanto a fazer teatro. Não sei precisar se realmente queria fazer aulas de teatro ou se apenas fui, por inércia, acompanhando meu irmão.

Acabei gostando das aulas e não querendo parar. Da Fundação das Artes, passei em 2000 a frequentar as aulas de teatro no meu colégio, o Externato Rio Branco, com a professora e atriz Evelyn Klein. Pouco tempo depois, meu irmão deixou de fazer as aulas e eu, talvez pela primeira vez em que tive a oportunidade de fazer uma escolha, optei por continuar. Não sabia o motivo que me levou a tal escolha, mas eu queria continuar. Tudo que eu sabia era que eu gostava muito das aulas, sentia-me bem. Ali, naqueles momentos, eu tinha um lugar para me expressar, para criar,

¹ ASSUMPÇÃO, 2010. Cantor, compositor, instrumentista e arranjador brasileiro, principal expoente do movimento Vanguarda Paulista. Viveu de 1949 a 2003.

para ser eu mesmo, para fazer coisas sem pensar no julgo, no binômio certo-errado presente na maior parte dos momentos da vida escolar.

Fui aluno da Evelyn até 2006, quando ela me chamou para ser seu assistente nas aulas e nas montagens que realizava na escola. Eu tinha de 15 para 16 anos nessa época e já levava esse trabalho, que talvez fosse algo simples, como um ofício muito sério, entregando a ele muito tempo e dedicação. Foi o primeiro momento em que pude deter meu olhar sobre a organização de uma aula - os objetivos de cada uma e suas propostas artístico-pedagógicas que se configuravam no planejamento delas - mesmo que sem ter compreensão de tudo o que acontecia naquele momento.

Eu, na cabine técnica, de onde operava som e iluminação do teatro em que as aulas aconteciam, observava a Evelyn durante as aulas, a sua condução de cada exercício, as direções que dava sobre cada cena ou a cada aluno-ator, via como as indicações eram apreendidas pelos alunos, pensava sobre o que os alunos faziam com cada indicação. Nesse período em que fui assistente, deixei de fazer as aulas como aluno, mas comecei a desenvolver, mesmo que de maneira ainda não aprofundada ou baseada em teorias ou em grande experiência, um olhar para o ensino do teatro.

Algo que desde essa época, observando as aulas, os alunos, a professora e a relação de todos com e entorno do teatro, chamou-me a atenção: a possibilidade que o teatro tem de provocar transformações. Faço questão de tratar do Teatro como um agente; não é apenas uma prática artística, não é apenas uma manifestação cultural, não é apenas um edifício, não é apenas um componente curricular. É um agente que promove experiências e, a partir delas, provoca transformações.

Enquanto eu desempenhava esse ofício de assistente de aulas e de montagem no meu colégio, eu estava no período pré-vestibular e escolhendo a graduação que eu cursaria. Fazer graduação em teatro era algo que passava pela minha cabeça, mas que eu rapidamente reprimia.

Todos os meus colegas prestariam vestibular para engenharia, direito, administração. Àquela altura, pensar em me graduar em artes cênicas era algo muito fora da curva para eu ponderar e bancar naquele momento. Além disso, havia um julgamento negativo, mesmo que velado, por parte de professoras e professores sobre o fato de seguirmos uma carreira que não representasse um dos escopos da sociedade do “ser bem sucedido”. Eram comuns falas como: “*Mas você é um aluno tão bom... Por que vai fazer teatro?*” ou “*Mas não é melhor ter uma profissão mais*

segura ou mais séria?” nas raras ocasiões em que ousei mencionar o desejo de seguir a carreira voltada para artes cênicas. Teatro não era, então, uma opção.

Fui então pelo caminho mais seguro para mim, igual aos tempos de criança seguindo meu irmão em tudo, escolhi cursar a mesma a graduação que ele estava cursando: entrei, em 2008, no curso de Publicidade e Propaganda na ESPM. Naquele ano, continuei trabalhando como assistente da Evelyn, passei a fazer cursos livres de teatro em São Paulo e comecei a trabalhar como iluminador de espetáculos e assistente técnico nas aulas do Deto Montenegro, que me foi apresentado pela Evelyn.

De manhã, eu ia para a faculdade. De tarde, ia correndo para o teatro montar a luz dos espetáculos, estudar o roteiro de iluminação, preparar todos os detalhes para o espetáculo que seria apresentado à noite. Rapidamente comecei a fazer mais trabalhos nessa área técnica. Eram trabalhos que eu desempenhava com muita seriedade e dedicação, no auge dos meus 17 para 18 anos.

Em 2009, optei por deixar de trabalhar em tudo que eu estava fazendo e focar na graduação. Foi um ano com notas boas, mas com alguma coisa faltando. Era óbvio que o teatro estava fazendo falta.

No ano seguinte, voltei a fazer cursos livres e decidi fazer um pequeno intercâmbio para Avignon, durante seu Festival de teatro. A cidade, no sul da França, conhecida por ter sido a sede da Igreja Católica de 1309 a 1377, tem prédios históricos transformados em palco, ruas fechadas para circulação de carros, recebe até 100 mil pessoas por dia, tem conventos, garagens, salas e ginásios transformados em teatro. A cidade torna-se palco de mil peças por dia durante o mês de julho. As apresentações começam às 10h da manhã e vão até a madrugada.

Imerso nessa atmosfera teatral, assistindo a peças de todos os tipos o dia inteiro, conversando com os artistas, ouvindo as mesas de conversa dos diretores, toda aquela vontade de ter o teatro como profissão que eu tinha deixado repousada na época do vestibular foi retomada.

Lembro-me, com toda nitidez, da cena final do espetáculo *Out of context – for Pina*, do Les Ballets C de la B, dirigido pelo Alain Platel, a que assisti no Festival. Na cena, um dos bailarinos, depois de ter dançado uma música eletrônica por quase 90 minutos, caminha lentamente para a boca de cena, a música já silenciada, olha para o público, levanta a mão direita espalmada e fala “Vocês poderiam, por favor, levantar

a mão direita? (tempo) Quem quer dançar comigo?”. E eu queria dançar com ele, com eles todos, estar naquele palco, estar em um palco!

Logo na manhã seguinte, liguei para escolas de teatro de São Paulo para saber se elas estavam com processo seletivo aberto para ingresso no curso profissionalizante de formação de atores. Assim que retornei ao Brasil, participei o processo seletivo no Teatro-escola Célia Helena. Fui aprovado e comecei o curso técnico.

Segui a faculdade e fazia, em paralelo, a formação de ator. Em dezembro de 2011, concluí a graduação em Publicidade de Propaganda, e, em junho de 2012, formei-me ator. A essa altura, eu já tinha começado uma pós-graduação lato sensu em Direção Teatral e uma extensão universitária em Arte com Crianças e Jovens: Teoria e Prática do Desenvolvimento da Atividade Teatral, ambas no Célia Helena.

Como parte da extensão universitária, eu deveria fazer estágio em duas turmas da Casa do Teatro, o curso de teatro e artes para crianças e jovens do Célia Helena. O estágio contemplava acompanhar os artistas-orientadores das turmas em todas as aulas, ensaiar cenas, propor exercícios e jogos, e fazer assistência na montagem que seria apresentada no fim do ano. A escola me encaminhou para turmas de adolescentes, o que veio ao encontro da minha vontade.

Naquele momento, comecei a aprofundar meu interesse sobre os efeitos do contato dos alunos com as artes, a educação em artes, a relação ensino-aprendizagem no contexto artístico e a condução do artista-orientador durante o processo artístico-pedagógico. Todos eles, elementos que eu observava de 2006 a 2008, quando era assistente nas aulas da professora Evelyn. Eu estava pesquisando, sem me dar conta, em um momento inicial, a prática da docência em artes focada no desenvolvimento dos alunos.

No fim de 2012, quando concluí os estágios e, no ano seguinte, 2013, fui contratado pela escola para ser assistente de orientação artística, função que desempenhei de 2013 a 2015, sempre com o olhar atento para compreender as práticas da docência em artes e o que a fundamenta. Em 2015, fui também designado para ser orientador-artístico de duas turmas de jovens, quando pude desenvolver meu próprio projeto artístico-pedagógico e colocar em prática o que há tempos vinha formulando e maturando a partir dos anos de observação.

No ano seguinte, já 2016, a escola me remanejou para o curso técnico profissionalizante de formação de atores – eu passaria a ser professor do curso que

eu havia feito de 2010 a 2012. E lá fiquei por 3 anos, ministrando aulas de interpretação dramática para 6 turmas de primeiro semestre – aqueles que ingressavam no curso –, além do curso de extensão universitária *Vivenciando o Teatro*, curso livre de iniciação teatral aberto a todo público.

Enquanto eu me desenvolvia como docente de artes cênicas, fui convidado em 2013 para integrar o Coletivo Cronópio, um grupo teatral formado em 2009 na Universidade de São Paulo, dirigido por Alice Nogueira. No Coletivo, trabalhei como ator e coordenador de produção em diversos projetos, sendo o mais importante para mim, o espetáculo *Favor beber o leite, senão estraga*, que foi criado a partir de uma pesquisa de 2 anos sobre jovens e a transição para a vida adulta.

Em 2019, muitas mudanças chegaram. Deixei de dar aulas, o Coletivo entrou em um período de recesso de novos projetos, eu passei a me dedicar a dirigir espetáculos e cheguei até a dirigir uma peça teatral para bebês, algo que jamais tinha pensado fazer. E comecei o mestrado em Educação.

Essa pesquisa, resultante do mestrado, é uma tentativa que faço de organizar partes dos conhecimentos que adquiri e das experiências que vivenciei ao longo desses anos como artista e professor, e de refletir sobre eles; uma tentativa de alinhar o meu pensamento ao pensamento acadêmico (e vice-versa). Tento, também, entender como o teatro tem sido ensinado nas escolas, porque sei que o contato com essa linguagem artística na idade escolar foi de extrema importância para mim. São tentativas de um artista que compreende que o teatro pode ser transformador, e que identifica que teatro e educação ainda estão distantes, tanto na escola, quanto na academia. Meu trabalho de conclusão do mestrado é norteado pelo rigor exigido à pesquisa acadêmica em educação. A poesia do teatro talvez fique à margem, mas esse trabalho (assim como eu) tem como propósito a busca de meios para que o teatro e sua poesia invadam as escolas e as discussões de educação.

Invoco, nos inícios das seções primárias ou secundárias, pensamentos, poemas, narrativas e músicas que inspiram para a discussão dos temas que serão tratados, para lembrar (principalmente para mim) que, acima de tudo, sou um artista do teatro, e essa é uma pesquisa sobre o teatro. Persigo o teatro. Bonita palavra, perseguir...

1 INTRODUÇÃO

Falar é fôlego fátuo.

Chego e constato:

- Teatro não se explica

Teatro é ato

Waly Salomão²

O meu trabalho como professor de teatro, fosse ele na educação formal, como nos cursos técnicos de formação de atores, ou nos cursos livres, sempre me mostrou que os alunos passavam por transformações durante o período das aulas. Independentemente da idade dos alunos, da proposta do curso ou do tempo de duração, algo se alterava nos alunos, como se fossem, aos poucos, olhando para eles próprios, desconstruindo os conceitos pré-concebidos sobre si e sobre si em relação ao grupo, descobrindo um novo ser.

Por vezes, essas transformações ou alterações eram motivadas pela descoberta da capacidade de expressão, outras vezes, pela possibilidade de se conhecer profundamente ou desvelar camadas do ser que até então estavam adormecidas ou escondidas. Posso falar também da abertura do olhar para o outro e para o mundo, da abertura de um canal sensível de se relacionar e comunicar com os outros, do trabalho em coletivo, da compreensão da força do coletivo, da empatia, da alteridade, da experiência de situações por diversas óticas, do colocar-se em situações distantes e em papéis diferentes e de diversas outras descobertas. Opto por agrupar toda a variedade de transformações observadas sob o nome *descobertas*.

Valendo-me da imagem empregada pela poeta Wisława Szymborska em seu poema *Impressões do Teatro*, a prática teatral é como a “terceira mão, invisível, que cumpre o seu dever: me aperta a garganta” (SZYMBORSKA, 2011, p. 45). Essa metáfora, para mim, compreende a noção de que o teatro, ao ser praticado, assistido ou jogado, gera-nos questionamentos, coloca-nos em movimento e ação de reformulação, leva-nos a descobertas, propõe que nos reorganizemos enquanto indivíduos inseridos em um coletivo.

² SALOMÃO, 1985, p. 27. Poeta e compositor brasileiro do movimento beat. Viveu de 1943 a 2003.

Essa propriedade do teatro é sabida há séculos e foi muito explorada. Na Grécia antiga, a partir do século VI a.C., quando o teatro ocidental como conhecemos hoje em dia surgiu, era um potente instrumento de formação de identidade do coletivo, bem como de ensino dos valores e correção dos vícios dos indivíduos, além de fazerem parte de um grande ritual religioso.

As tragédias³ tinham como função instruir, através da catarse gerada no público pelo sofrimento de um personagem da peça, os modos de viver na *pólis*, como nos aponta Aristóteles (1984) em *A Poética*. Naquele momento, era fundamental que os indivíduos se reconhecessem como pertencentes a uma coletividade e tivessem todos os mesmos modos de vida. O herói grego, que é o personagem principal das tragédias, é aquele que se desgarrou do coro. O coro na tragédia, que canta, dança e comenta as cenas e a história, como se fosse uma testemunha ou espectador em tempo real da história encenada, por sua vez, representa os cidadãos da *pólis*. Desgarrar-se do coro significa pretender diferenciar-se dos cidadãos, o que ia contra o que era almejado pela coletividade. Por diferenciar-se dos cidadãos, o herói grego tem como fim a morte, que pretendia ensinar aos cidadãos os malefícios de se diferenciar ou desgarrar da coletividade, de não seguir os preceitos que fazem do indivíduo apenas mais um cidadão dentre tantos outros.

As comédias⁴, por sua vez, retratavam situações de vícios e erros dos cidadãos para que, ao ver e rir das situações, os indivíduos pudessem corrigir seus próprios erros e vícios.

O teatro tinha tamanha importância na sociedade grega, que era oferecido um *anti-imposto* ao público, algo que resultaria em uma subvenção fiscal devido à presença no público, como aponta Denis Guénoun (2003) em *A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro*. Toda a *pólis*, com exceção dos escravizados, reunia-se no teatro para ver as peças. Aristófanes conta que a cidade ficava tão vazia que os ladrões se esbaldavam nas casas abandonadas pelos espectadores.

Da Grécia antiga, proponho um salto na história para a segunda metade do século XX no Brasil, deixando para trás períodos como o teatro romano, as encenações de mistérios religiosos medievais e o teatro jesuíta de catequese de índios na colonização brasileira. O salto chega a Augusto Boal e a sua proposta de Teatro do Oprimido. Opto por falar sobre essa proposta, pois ela suscita a função de

³ Do grego *tragosoidé*: canto do bode.

⁴ Do grego *comos odé*: canto de festa ou procissão festiva.

propiciar que um indivíduo tenha contato, através da prática teatral, com a sua realidade e, assim, possa transformá-la. Diferente do teatro grego, em que o público apenas assistia ao espetáculo, o teatro de Augusto Boal derruba as fronteiras entre palco e plateia e convida o público a participar ativamente da atividade teatral, por vezes até tirando o espectador da plateia para assumir no palco a função de ator.

Formulado ao mesmo tempo em que Paulo Freire (2019) desenvolvia sua *Pedagogia do Oprimido*, o Teatro do Oprimido busca uma forma de conscientizar os oprimidos sobre sua situação a partir da encenação da realidade destas pessoas para que, do contato com esta realidade exibida em forma de teatro, elas possam propor alternativas de mudança, vislumbrar a chance de transformar o mundo.

No dia 27 de março de 2009, para comemorar o Dia Mundial do Teatro, após ter sido nomeado pela UNESCO Embaixador Mundial do Teatro, Boal escreveu em seu discurso:

Mesmo quando inconscientes, as relações humanas são estruturadas em forma teatral: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões, tudo que fazemos no palco fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro!
Não só casamentos e funerais são espetáculos, mas também os rituais cotidianos que, por sua familiaridade, não nos chegam à consciência. Não só pompas, mas também o café da manhã e os bons-dias, tímidos namoros e grandes conflitos passionais, uma sessão do Senado ou uma reunião diplomática – tudo é teatro.
Uma das principais funções da nossa arte é tornar conscientes esses espetáculos da vida diária onde os atores são os próprios espectadores, o palco é a plateia e a plateia, palco. Somos todos artistas: fazendo teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver tão habituados estamos apenas a olhar. O que nos é familiar torna-se invisível: fazer teatro, ao contrário, ilumina o palco da nossa vida cotidiana. (BOAL, 2009, n.p)

Nesse discurso, está presente a necessidade que Boal via de criar formas de mostrar ou proporcionar experiências para que os cidadãos pudessem reconhecer a situação em que viviam e transformá-la - libertando-se -, em completa sintonia com Paulo Freire que via como fundamental o olhar para a realidade não apenas para tomar consciência dela, mas para transformá-la.

Os dois momentos históricos apresentados indicam a importância do teatro como um agente na sociedade. Na Grécia antiga, desejava-se a formatação dos indivíduos ao modo de vida esperado na *pólis*. No Teatro do Oprimido, deseja-se a libertação do cidadão; uma tomada de ação do oprimido ao descobrir-se como tal.

Nessas propostas teatrais tão pungentes, encontro a referência para afirmar que as descobertas e transformações que observei em meus alunos no meu ofício docente não são mera impressão ou sensação minhas: estruturas humanas estão em alteração e desenvolvimento durante o contato com o teatro.

No Brasil, o ensino de educação artística foi regulamentado em 1971, marcando sua inclusão obrigatória no currículo das escolas (em 1961, a LDB instituiu, mas não obrigava, o ensino de artes). No entanto, como apresenta Cavassin (2014), a obrigatoriedade da educação artística e a exigência de professoras e professores com habilidades específicas para a docência neste componente curricular ignoravam a quase inexistência de cursos universitários de formação destes profissionais no país.

Araújo (2018) aponta que desde 1971, a linguagem artística priorizada pelas escolas é “artes plásticas”, nomenclatura que atualmente não é mais utilizada no meio acadêmico e artístico, tendo sido substituída por “artes visuais”, que abrange e comporta de maneira mais adequada as possibilidades contemporâneas de criação nesta linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 definem quatro linguagens artísticas para a formação educacional: teatro, artes visuais, dança e música. Destas, como mencionado, artes visuais ainda é a linguagem escolhida pelas escolas quase que por unanimidade (CAVASSIN, 2008) e a música teve sua obrigatoriedade a partir de 2011 definida por lei de 2008. A dança e o teatro seguem com muito menos espaço que as duas outras linguagens.

Em 2016, a Lei Federal 13.278 estabeleceu que as quatro linguagens artísticas às quais o PCN se refere devem ser obrigatórias. No entanto, o prazo para a Lei passar a vigorar é de 5 anos a partir de sua publicação, ou seja, a partir de maio de 2021. Neste sentido, para seguir a obrigatoriedade das 4 linguagens, pouco tem sido feito, inclusive não houve a criação de cursos de formação dos profissionais capacitados para o ensino destas linguagens.

Além da baixa oferta de cursos de formação de linguagens específicas, o curso universitário de Pedagogia, que possui em sua matriz curricular disciplinas de arte e educação, prioriza ou aborda apenas a linguagem Artes Visuais, em detrimento das outras três que também serão obrigatórias a partir de 2021. Os docentes formados neste curso são responsáveis, muitas vezes, pelo ensino do componente curricular Artes.

Na contramão de tudo que percebi ao longo dos anos de prática como docente de teatro, da importância e função dada ao teatro nas experiências citadas da Grécia Antiga e de Boal, e das contribuições de pesquisadores como Peter Slade, Viola Spolin, Olga Reverbel, Joana Lopes e James Catterall, e das definições dadas por legislações, o ensino do teatro na escola segue sem relevância na formação de professoras e professores, colocando em questão o que tem sido feito acerca do teatro na escola.

Para contribuir com a discussão sobre o tema, abrangendo desde aspectos da formação de professoras e professores até as práticas teatrais que são realizadas na escola, ou como o teatro tem sido pensado na escola, estrutura-se essa pesquisa, que tem como sujeitos professoras e professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos sistemas públicos de ensino do Estado de São Paulo. O problema de pesquisa é: Quais as compreensões de professoras e professores de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) do Estado de São Paulo sobre a prática e o uso do Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Esse problema será investigado com apoio teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (2011, 2012, 2015).

O objetivo geral é investigar a compreensão de professoras e professores de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) do Estado de São Paulo sobre a prática e o uso do Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos são: compreender as Representações Sociais das professoras e professores acerca do Teatro, e analisar as compreensões delas e deles sobre o Teatro na escola.

A pesquisa é descritiva, quali-quantitativa, com delineamento de levantamento de campo (survey).

O referencial teórico utilizado é centrado em autoras e autores da educação em teatro, como Slade (1978), Spolin (2012), Reverbel (1989), Boal (2013) e Lopes (1989), autores da educação, como Vigotski (2003) e Catterall (2002), em Moscovici (2011, 2012, 2015), sobre a Teoria das Representações Sociais, e em Abric (1996, 1998, 2003), sobre a abordagem estrutural das Representações Sociais.

O trabalho se estrutura em 6 seções, além desta introdução, que percorrem:

- Artes e Teatro na escola brasileira, com duas seções secundárias, sendo a primeira com discussão acerca das legislações que levaram à do teatro na escola, da formação de professores para o ensino do teatro, do teatro na formação de

pedagogas e pedagogos (visto que tais profissionais são, em grande proporção, os responsáveis pelo ensino do teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), das crenças sobre o ensino que são levadas pelos docentes para as suas práticas pedagógicas; e a segunda com apresentação dos múltiplos olhares e perspectivas sobre o teatro na educação, do ponto de vista de teóricos da educação e da educação em teatro, bem como a partir do que é estabelecido nos documentos oficiais de políticas curriculares que direcionam ou determinam os conhecimentos que devem ser trabalhados no ensino do teatro.

- Estudos correlatos na área, apresentando os resultados de teses e dissertações defendidas de 2008 a 2018 com o tema do teatro na escola, tendo como sujeitos professoras e professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e estudantes de cursos de Pedagogia, a fim de verificar descobertas feitas pelas pesquisadoras e pesquisadores acerca das compreensões de professoras e professores sobre o teatro, e lacunas que poderiam ser preenchidas por essa pesquisa.
- Metodologia da pesquisa, com explanação da Teoria das Representações Sociais como apoio teórico metodológico e da metodologia utilizada na pesquisa.
- Apresentação e discussão dos dados coletados na pesquisa, com técnicas de análise quali e quantitativas.
- Produto, que apresenta a proposta de ação formativa.
- Considerações finais sobre a pesquisa.

2 ARTES E TEATRO NA ESCOLA BRASILEIRA

Para investigar o ensino do teatro na escola brasileira, é necessário colocar em evidência as legislações que determinam seu ensino, a formação de professoras e professores que ensinam essa linguagem artística, as propostas para essa linguagem na escola na visão dos teóricos da educação em teatro e a compreensão sobre o ensino de arte sob a perspectiva de teóricos da educação, como fazemos nessa seção.

2.1 A legislação do ensino de teatro e a formação de professoras e professores

*Somos filhos da época
e a época é política.*

*Todas as tuas, nossas, vossas coisas
diurnas e noturnas,
são coisas políticas.*

[...]

*Versos apolíticos também são políticos,
e no alto a lua ilumina
com um brilho já pouco lunar.
Ser ou não ser, eis a questão.*

*Qual questão, me dirão.
Uma questão política.*

Wisława Szymborska⁵

Nessa seção secundária, apresentamos 3 linhas narrativas (organizadas nas próximas 3 seções terciárias) de uma mesma história: o ensino de Artes e de Teatro nas escolas do país. Iniciamos com os documentos e legislações que influenciaram ou determinaram a inclusão de Artes e das linguagens artísticas na educação, seguidos pelos dados sobre a formação dos professores de Artes, entendendo-os

⁵ SZYMBORSKA, 2011, p. 77. Escritora polonesa ganhadora do Prêmio Nobel de Literatura em 1996 e do Prêmio Goethe em 1991. Viveu de 1923 a 2012.

como responsáveis finais por transpor e executar as políticas públicas na sala de aula, e pela apresentação da visão sobre o teatro e seu ensino nos cursos de formação de professoras e professores. Finalizamos a seção secundária com uma breve discussão sobre as crenças de professoras e professores sobre o ensino, que são levadas à prática pedagógica, ressaltando a importância de investigar as crenças e compreensões sobre o teatro – algo que é proposto nessa pesquisa – para que se possa contribuir para a formação docente e para a prática teatral e ensino dessa linguagem artística na escola.

2.1.1 Legislações que determinam o ensino de Artes e Teatro

A construção de um panorama histórico do ensino de artes e do teatro no Brasil, que intencionamos apresentar, tem como ponto de partida os documentos oficiais que determinaram a inclusão de artes no currículo da Educação Básica brasileira.

Ao fazer essa escolha de nos atermos apenas aos documentos referentes ao país, sabemos que estamos deixando de lado diversos momentos da história mundial em que se pensou ou se deu importância às artes na educação, como na Grécia Antiga, no reinado de Carlos Magno no Sacro Império Romano Germânico, no Renascimento e no Iluminismo, por exemplo, que Olga Reverbel (1989) utiliza como marcos para estabelecer a história das artes e do teatro na educação.

Os primeiros registros de legislações acerca do ensino de arte remontam ao Brasil Colônia, quando o ensino de músicas religiosas e modinhas portuguesas às comunidades nativas brasileiras foi determinado pela Lei das Aldeias Indígenas (JORDÃO; ALLUCCI; MOLINA; TERAHATA, 2012).

Já no Império, o Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854, definiu a compreensão de que o ensino primário deveria ter noções de música e exercícios de canto (BRASIL, 1854). Ainda neste período, podemos observar a concepção do então deputado geral Rui Barbosa quanto à necessidade de finalidade técnica e funcional do desenho como veículo que ajude a expressão no estudo de outros assuntos. Em 1882, ele proferiu um parecer a respeito da reforma do ensino citando Walter Smith, que dizia que não se deveria ensinar a desenhar flores, mas, sim, dar “lições de botânica, exigindo que os alunos desenhassem os exemplos” (SMITH apud BARBOSA, 2018, p.51).

Quase no fim do Império, em 1887, na província de São Paulo, a Reforma Rangel Pestana determinou o canto coral como atividade obrigatória (JORDÃO et al., 2012), uma obrigatoriedade válida apenas para a província.

Já na República, em 1890, o Decreto Nº 981, assinado por Marechal Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant, à época, respectivamente, Chefe do Governo Provisório da República e Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública e Telégrafos, regulamentando a instrução primária e a secundária do Distrito Federal, inclui desenho e música como cadeiras da educação básica. O Decreto determinou que cada escola deveria ter um professor de música e um de desenho, com formação específica. Para a instrução de professores, pelo Decreto, o governo deveria criar um estabelecimento de ensino chamado *Pedagogium* (BRASIL, 1890).

Nas décadas de 1910 e 1920, observam Jordão et al. (2012), são notadas as primeiras manifestações de ensino de música organizado, conhecido como canto orfeônico⁶. O maestro Heitor Villa-Lobos era entusiasta do canto orfeônico e desenvolveu diversas iniciativas sobre ele⁷.

Em 1928, a prefeitura do Distrito Federal do Rio de Janeiro publicou o Decreto nº 3281, que regulamentou a reforma na Instrução Pública do Distrito, elaborada e defendida por Fernando de Azevedo, que incluía o desenho na escola - entendido de maneira diferente do desenho geométrico, que por sua vez foi realocado para a área de matemática (BARBOSA, 2015). O ensino da música também foi previsto nesta Reforma (JORDÃO et al., 2012).

Em 1931, é publicado o Decreto nº 19.890, que estruturou o ensino secundário em todo o território nacional, estabelecendo o ensino de desenho e de música – canto orfeônico (BRASIL, 1931), vigorando até o fim da década de 1950. O canto orfeônico na escola seria fortemente influenciado, defendido e difundido por Villa-Lobos até sua morte, em 1959.

A seguir, apresentamos uma figura contendo linha do tempo da inclusão das artes no ensino no Brasil, da Lei das Aldeias Indígenas ao Decreto nº 19.890, de 1931. Na figura, os retângulos azuis representam determinações com validade em todo o

⁶ Canto coletivo que tem suas origens na França, no início do século XIX, como atividade obrigatória nas escolas de Paris. Os precursores do canto orfeônico no ensino brasileiro foram João Gomes Junior, Carlos Alberto Gomes Cardim e os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano.

⁷ Anos mais tarde, Villa-Lobos seria convidado a dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística da prefeitura do Distrito Federal.

território brasileiro, enquanto os retângulos verdes representam as determinações com validade local, sejam elas em província, município ou distrito.

Figura 1- Linha do tempo de determinações legais e discussões acerca da arte na educação básica no Brasil, de 1658 a 1931.



Fonte: desenvolvida pelo autor.

Na primeira metade do século XX, as atividades de teatro na escola eram reconhecidas apenas com a finalidade de fazerem parte, como apresentações, de festividades, como Natal, Páscoa, Independência ou de finalização de ano letivo. O único objetivo do teatro era, portanto, uma apresentação, como destacam os autores do volume dos Parâmetros Nacionais Curriculares dedicado a Artes (BRASIL, 1997).

Na segunda metade do século XX, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) marcou uma alteração na educação brasileira, visto que ela é a primeira lei a regulamentar todo o sistema educacional do país. A primeira LDB remonta às Constituições de 1934, de 1937 e de 1946. A Constituição de 1934 estabeleceu, em seu artigo 5º, que compete à União traçar as diretrizes da educação nacional (BRASIL, 1934). A Constituição de 1937 determinou que seria da competência do Estado legislar sobre as diretrizes da educação nacional. A Constituição de 1946 dispôs que compete à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1946). No entanto, só após a Constituição de 1946 foi feito algo para legislar sobre estas diretrizes e bases da educação nacional, como aponta Saviani (2007).

Em 1948, dois anos depois de promulgada a Constituição, o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, enviou ao Congresso o projeto da LDB, desenvolvido com uma comissão de educadores. No Congresso, o projeto ficou arquivado por 1 ano, seguido por mais 1 década de impedimento para realização de discussões sobre a Lei. A LDB foi, finalmente, aprovada em 20 de dezembro de 1961.

Esta LDB trazia como normativa as atividades complementares de iniciação artística ao ensino de grau médio. Como indica Martins (2014), nota-se que isto não estabelece o ensino de artes de forma obrigatória, visto que propõe a iniciação artística de forma complementar. Quanto ao ensino primário, dispõe que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961). Tanto no ensino médio quanto no primário, portanto, o ensino de artes não se tornou obrigatório.

A obrigatoriedade (ou institucionalização das artes na escola) que há muito era desejada por arte-educadores brasileiros só veio em 1971 com uma nova LDB. No entanto, não foi uma conquista desses profissionais brasileiros, mas, sim, consequência dos acordos MEC-USAID, entre o então Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development*⁸, como relata Ana Mae Barbosa (1989). Esta nova LDB trazia, em seu Artigo 7º, a seguinte redação: “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971).

A Educação Artística, como constava nos documentos da época, não era especificada em linguagens artísticas, então ela se refere à área das artes, de modo generalizado. Também não era uma disciplina, era uma atividade pedagógica: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor da tendência e dos interesses”, como foi definida no Parecer Nº 540/77 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1977).

Estava, então, determinada a inclusão do ensino de artes nas escolas, mas não havia quem ministrasse as aulas. Barbosa (1989) destaca que naquele período não existiam cursos superiores de arte-educação; havia, apenas, cursos de preparo para professores de desenho, mais especificamente desenho geométrico.

Como Barbosa (1989) e Alvarenga (2014) apontam, a obrigatoriedade do ensino de artes determinada pela LDB de 71 fez surgir a demanda por professores de artes. Para supri-la, o governo desenvolveu, em 1973, um novo curso universitário com um currículo básico para a formação de professores da disciplina Educação Artística. A proposta do curso era preparar, em dois anos, professores capazes de

⁸ Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional.

lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico” da 1ª à 8ª série do 1º grau e, possivelmente, no 2º grau também.

Uma nova alteração para a educação em artes no país viria em 1996 com uma nova LDB, que definiu que o ensino da arte constituiria um componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996). Neste momento, então, a arte passa a ser um componente curricular, ante o status de atividade pedagógica que tinha anteriormente.

Para a sistematização da implantação da LDB, foram propostos pelo MEC três documentos para elaboração dos currículos da educação básica: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental, sendo um para os 1º e 2º ciclos e outro para o 3º ciclo, e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (MARTINS, 2014).

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), lançados em 1997, têm como função, por meio da apresentação dos conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina e possíveis relações interdisciplinares, “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros” (BRASIL, 1997, p. 13).

Os PCN (BRASIL, 1997) de artes para o Ensino Fundamental são referentes a quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. O documento deixa à escolha da equipe escolar o ensino de artes através de projetos interdisciplinares entre as linguagens, ou apenas uma linguagem. As quatro linguagens são, portanto, elementos do componente curricular Arte.

Em 2008, depois de dois anos de luta do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, foi sancionada a Lei Nº 11769, que alterou a LDB de 1996, definindo a música como conteúdo obrigatório no componente curricular.

Com a vitória deste grupo que defendeu a obrigatoriedade do ensino de música, grupos de representantes das outras linguagens artísticas presentes nos PCN (BRASIL, 1997) iniciaram articulação para que elas também tivessem seus ensinamentos determinados obrigatórios por lei. Em 2010, foi encaminhado projeto à Câmara dos Deputados, mas ele só foi aprovado e sancionado em 2 de maio de 2016. Com esta lei, de número 13.278, as quatro linguagens dos PCN (artes visuais, dança, música e teatro) se tornaram obrigatórias, com 5 anos para adaptação às mudanças

decorrentes dela. A lei destaca ainda que este prazo de 5 anos também se dá para que haja formação adequada⁹ de professores em número suficiente para atuar na educação básica (BRASIL, 2016). A partir de 2021, portanto, as quatro linguagens devem estar nas escolas.

No ano de 2017, foi elaborada, discutida e homologada a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O documento tem caráter normativo e define o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC para o Ensino Fundamental está organizada em 5 áreas de conhecimento. A área de linguagens, que reúne os componentes curriculares língua portuguesa, língua inglesa e educação física inclui também Arte. Este componente curricular concentra quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro, as mesmas linguagens dos PCN (BRASIL, 1997).

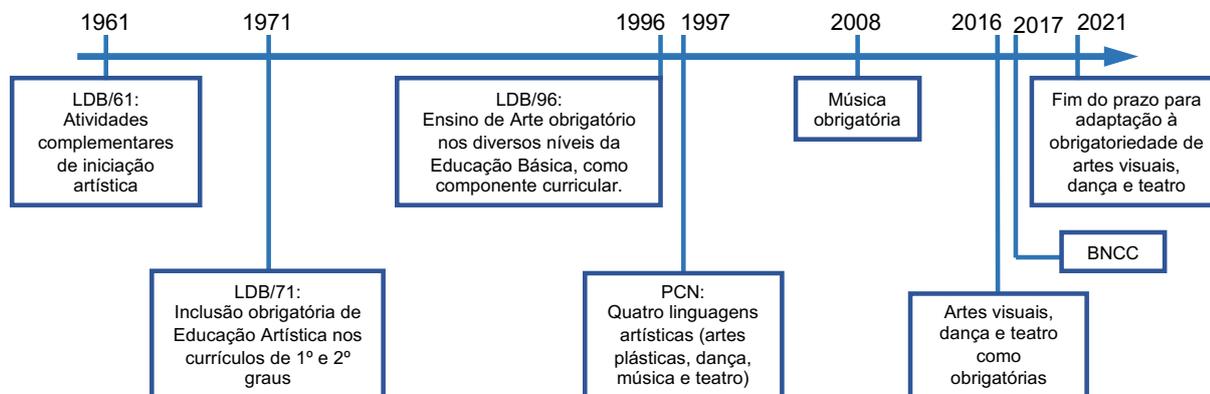
A BNCC apresenta 10 competências gerais que consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. As competências são definidas como: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Além das competências gerais, a BNCC apresenta as competências específicas de cada área de conhecimento e de cada componente curricular. Para o componente curricular Arte, a BNCC traz ainda seis dimensões do conhecimento que perpassam as quatro linguagens artísticas, propondo que essas sejam articuladas, caracterizando a singularidade da experimentação artística.

Apresentamos, a seguir, uma linha do tempo reunindo as determinações legais, desde 1961, que influenciaram ou determinaram o ensino de arte e de teatro na educação básica. O fim da linha do tempo é um marco em 2021, ano dado como limite legal para que haja professores com formação nas quatro linguagens artísticas para o ensino do componente curricular Arte.

⁹ O termo *formação adequada* está presente na referida lei e também é utilizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para classificar a formação dos docentes e as disciplinas que eles lecionam. A classificação adequada se refere à professora ou ao professor de determinado componente ter licenciatura ou bacharelado (com complementação pedagógica) na área da disciplina que leciona.

Figura 2- Linha do tempo das determinações legais acerca da inclusão e obrigatoriedade do ensino de artes na educação básica no Brasil, de 1961 a 2021.



Fonte: desenvolvida pelo autor.

O ensino das quatro linguagens artísticas é obrigatório na educação básica brasileira. No entanto, será que o país está preparado – ou se preparando – para isso?

2.1.2 A formação de professoras e professores do componente curricular Arte e da linguagem artística Teatro

Em 1971, depois da LDB que tornou o ensino de artes obrigatório, havia no país 32 escolas do Movimento Escolinhas de Arte¹⁰, em sua maioria particulares, espalhadas oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes, além de cursos de formação para professores. A LDB, no entanto, determinou a exigência de curso superior aos professores que lecionassem a partir da 5ª série, o que muitos desses professores e professoras formados pelas Escolinhas não tinham.

A demanda por professores e professoras de artes para cumprir com a LDB fez com que o governo desenvolvesse, em 1973, um curso superior de Educação Artística, com duração de dois anos, para a formação de professores de música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico para 1ª à 8ª série do 1º grau e, possivelmente, para o 2º grau também.

Ferraz e Fusari (2001) apresentam problemas gerados pela LDB de 1971 e pelo curso de Educação Artística na prática docente dos professores de artes, tendo

¹⁰ Movimento fundado em 1948 no Rio de Janeiro por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer (artista americana) e Lucia Alencastro Valentim, com a “proposta de renovar métodos e processos de educação através da educação criadora” (COSTA, 2010, p. 12).

como principais aqueles referentes aos conhecimentos acerca de arte e do seu ensino. “O que se tem constatado é uma prática diluída, [...], na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações com o que seria melhor para o ensino da Arte” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 43).

Esta formação em Educação Artística em dois anos é considerada insuficiente por muitos especialistas, como Barbosa, que afirma ser “um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas” (BARBOSA, 1989, p. 171). Maura Penna (1995) refere-se ao fracasso da proposta de suprir a demanda por professores especialistas em diversas linguagens artísticas, pois as práticas dos professores em educação artística estavam voltadas quase em totalidade para as artes plásticas. Penna diz ainda que os cursos de Educação Artística acabaram por se voltar, na sua grande maioria, às artes plásticas.

Sobre o ensino do teatro, tal qual o ensino da dança, Marcílio Vieira destaca que os pressupostos teórico-metodológicos da LDB de 1971 o tematizam como atividade artística com fins terapêuticos e educativos ou como apêndice para outros componentes curriculares (VIEIRA, 2019). As artes estavam, então, a serviço ou em função de outros objetivos ou componentes curriculares que não o desenvolvimento da prática artística em si.

Barbosa (1989), Penna (1995), Martins (2014) e Vieira (2019), dentre tantos outros autores, apontam para o problema da formação dos professores de artes no período que se seguiu à LDB de 1971 e à criação dos cursos de formação em 2 anos, tanto no que concerne às linguagens artísticas, quanto aos procedimentos didáticos e pedagógicos do ensino da arte. Em uma pesquisa no ano de 1983, Barbosa entrevistou 2500 professores de artes do estado de São Paulo. Nesse estudo, afirma, todos professores mencionaram que o primeiro objetivo do ensino de arte é o desenvolvimento da criatividade. A pesquisadora verificou que os professores que tinham práticas de artes visuais tinham o desenho como principal componente do ensino e compreendiam a criatividade como espontaneidade, autoliberação e originalidade. Já os professores que tinham práticas relacionadas ao canto-coral compreendiam criatividade como autoliberação e organização. Para Barbosa, naquele momento,

a identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente

porque é uma compreensão de senso comum da criatividade. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades. (BARBOSA, 1989, p, 171)

A autoliberação, por sua vez, seria uma resposta à situação política do país, que naquele momento começava a se libertar de uma ditadura militar repressora de 19 anos.

Mesmo com estes objetivos verbalizados pelos professores, a pesquisadora verificou que as práticas em sala de aula em nada se relacionavam a eles; continuavam a ser o ensino do desenho geométrico, folhas para pintar, desenho de observação, as mesmas coisas que a pesquisadora havia visto em outras pesquisas realizadas por ela nos anos de 1971 e 1973.

Estes cursos de Educação Artística seguem existindo até nossos dias, mas a partir de 2012 o número destes cursos oferecidos no país começou a reduzir, ao mesmo passo que o número de cursos superiores de formação de professores em linguagens artísticas específicas começou a aumentar.

A presente pesquisa teve seu início no ano de 2019, três anos após a sanção da Lei nº 13.278 de 2016, que determinou que as quatro linguagens artísticas constituiriam o componente curricular Arte. Como o texto da Lei prevê, os sistemas de ensino deveriam implementar as mudanças necessárias, bem como formar de maneira adequada professores em número suficiente para atuar na educação básica. Buscamos, então, dados oficiais para verificar se esta formação está sendo realizada e como está.

O Resumo Técnico do Censo Educação Básica de 2019, desenvolvido pelo INEP/MEC traz a o *Indicador de adequação da formação docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, que mede a adequação da formação dos professores para as disciplinas que eles lecionam¹¹.

Os resultados do Censo indicam que dos docentes do componente Artes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 65,8% têm formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área do componente ou em pedagogia, 10,5% dos professores e professoras têm licenciatura (ou bacharelado com complementação

¹¹ Os docentes são categorizados em 5 grupos, a partir do grau e área de formação que eles possuem e as disciplinas em que atuam. O Censo compreende que a professora ou o professor que têm formação em licenciatura ou bacharelado (com complementação pedagógica) na área da disciplina que leciona é o que apresenta maior adequação, enquanto os professores sem formação superior alguma são os que apresentam menor adequação.

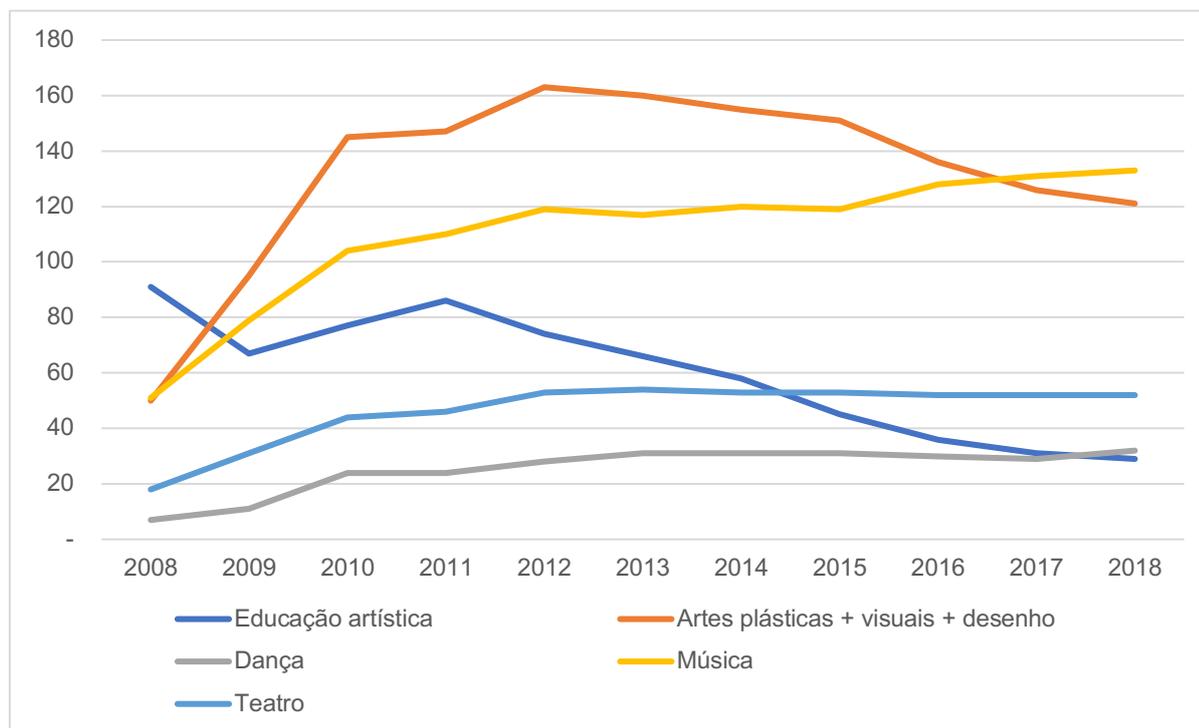
pedagógica) em área diferente, 3,5% têm formação superior não considerada nas categorias, ou seja, não possuem licenciatura nem complementação pedagógica em nenhuma área de conhecimento das disciplinas escolares. O Censo revelou também que 17,3% dos professores do componente Artes não têm formação superior, e 4,4% tem apenas formação superior de bacharelado na área do componente, sem complementação pedagógica (BRASIL, 2020). São, portanto, 35,7% de todos os professores do componente Artes que não possuem formação superior, complementação pedagógica ou formação em artes, atuando na disciplina em escolas públicas e privadas de todos o país.

No Ensino Fundamental II, a adequação da formação dos professores de artes para ministrar a disciplina é ainda mais distante: apenas 37,4% dos professores possuem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica na área de artes, 40,5% dos professores que ministram a disciplina têm formação superior de licenciatura (ou complementação pedagógica) em área diferente e 10,2% não possuem formação superior. Dos professores do componente, portanto, 62,6% não possuem formação superior ou formação pedagógica ou formação em artes.

A análise da série histórica 2008-2018¹² dos dados produzidos no Censo da Educação Superior nos mostra que, após a determinação da obrigatoriedade do ensino de música, em 2008, o número de cursos de formação de professores na área de artes (todas as linguagens) teve grande aumento, passando de 217 em 2008 para 394 em 2010, um crescimento de aproximadamente 81%. Este crescimento no período se deu pelo aumento do número de cursos das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), como podemos ver no gráfico a seguir.

¹² Os resultados do Censo da Educação Superior de 2019 estão previstos para serem publicados em 23 de outubro de 2020, data posterior à conclusão deste relatório de pesquisa.

Gráfico 1- Número de cursos de formação de professores da área de Artes, por linguagem artística, por ano, no período de 2008 a 2018.



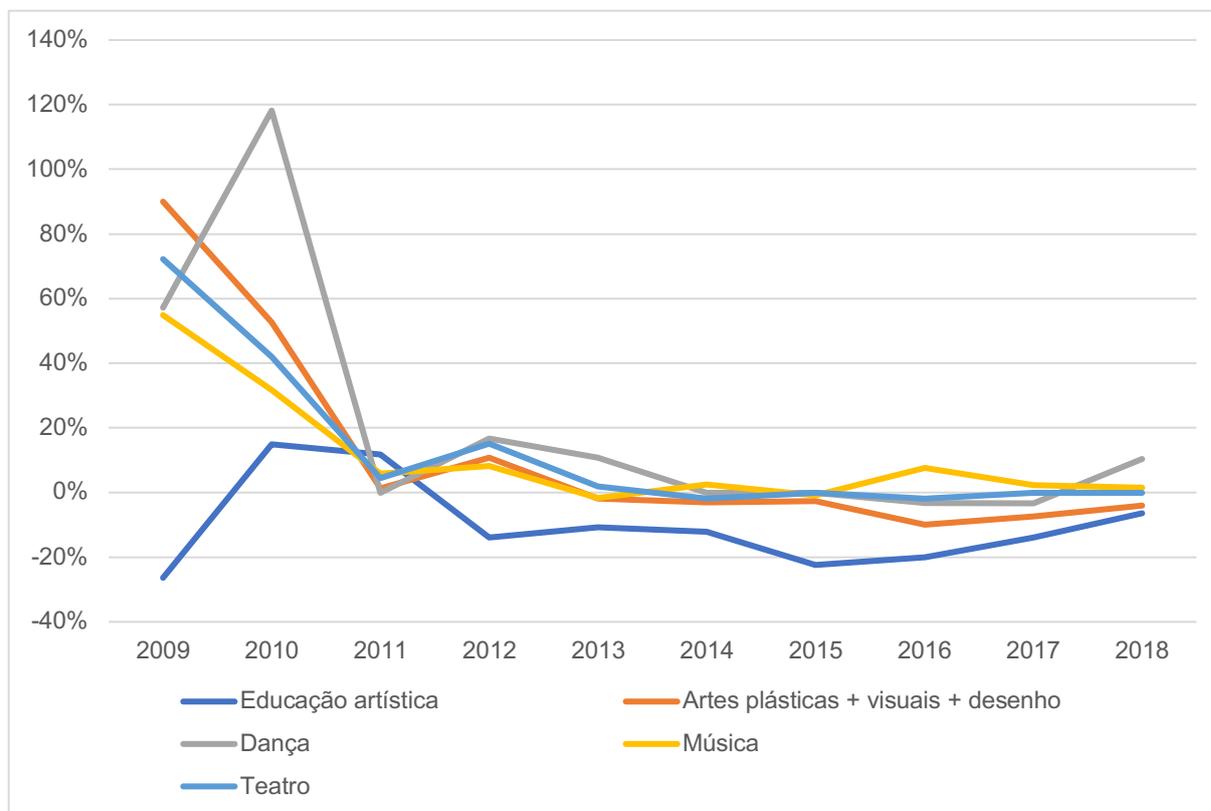
Fonte: desenvolvido pelo autor, com dados do Censo da Educação Superior/INEP/MEC do período.

De 2008 a 2012, todas as linguagens, a não ser Educação Artística, tiveram crescimento no número de cursos oferecidos. A partir de 2013, os cursos de Artes Visuais começam a ter diminuição da oferta, enquanto as outras 3 linguagens seguiram com crescimento ou estáveis. O curso de Educação Artística, no período de 2008 a 2018, foi paulatinamente substituído por cursos específicos de determinadas linguagens artísticas. Em 2008, eram 91 cursos de Educação Artística, enquanto em 2018 havia apenas 29 cursos destes em funcionamento no país.

Podemos observar que o número de cursos de formação de professores de música e de Artes Visuais (incluindo artes plásticas e desenho) estiveram, em grande parte no período, em número maior que os demais. No entanto, em 2017, o número de cursos de formação de professores de música ultrapassou o número de cursos de formação de professores de artes visuais.

O gráfico a seguir apresenta a variação do número de cursos de formação de professores em linguagens artísticas em relação ao ano anterior para evidenciar a evolução do número de cursos.

Gráfico 2- Variação, em relação ao ano anterior, do número de cursos de formação de professores da área de Artes, por linguagem artística, por ano, no período de 2008 a 2018.



Fonte: desenvolvido pelo autor, com dados do Censo da Educação Superior/INEP/MEC do período.

Pode-se ver que até 2010 os cursos de formação de professores de todas as linguagens artísticas aumentaram, sendo a linguagem de Dança a que teve maior crescimento.

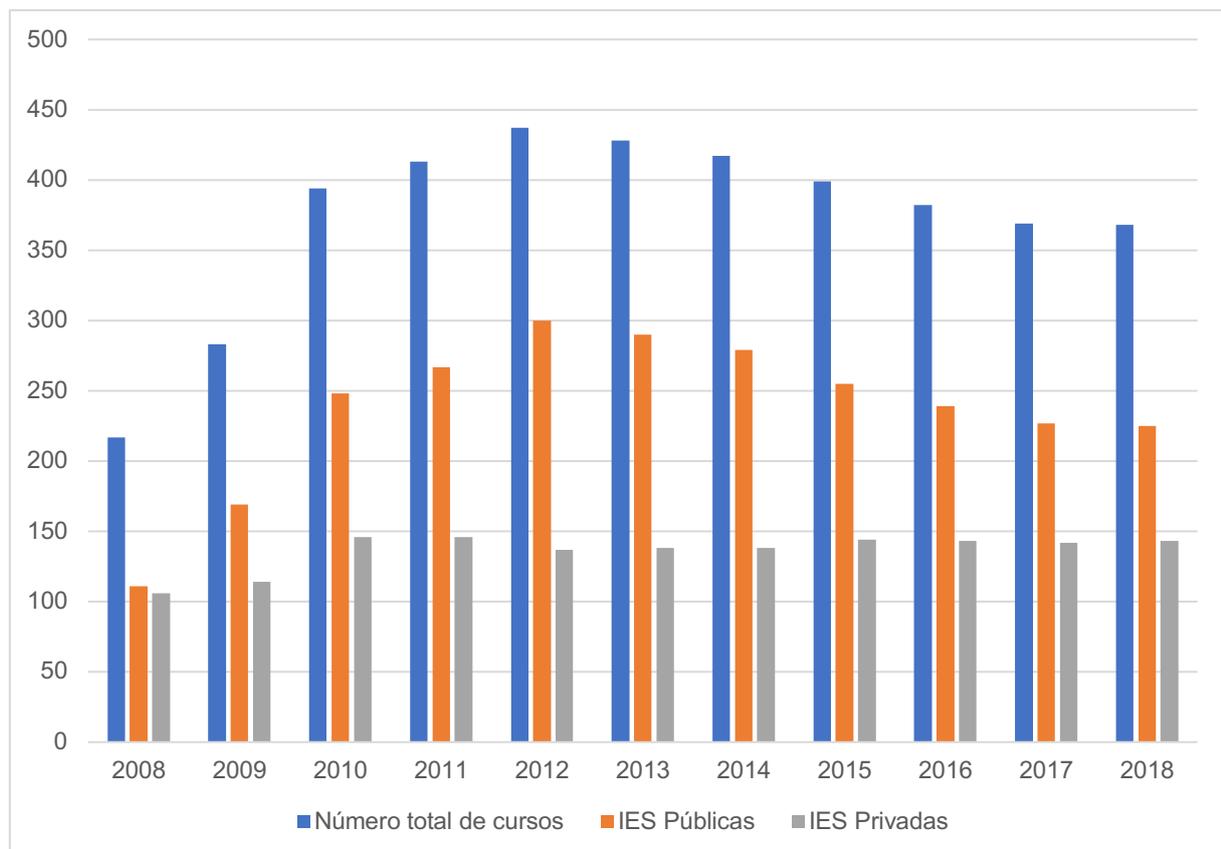
A partir de 2011, todas as linguagens apresentaram certa estabilidade em relação à criação ou desativação de cursos superiores oferecidos, com no máximo 17% de crescimento no número de cursos de uma linguagem e máximo de 10% de redução no número de cursos. Apenas os cursos de Educação Artística seguiram em diminuição a partir desse ano.

Os dados referentes ao número de cursos de formação de professores de linguagens artísticas podem indicar o descompasso da oferta de cursos em relação às exigências legais que determinaram a obrigatoriedade do ensino das linguagens artísticas na educação básica. Ou seja, as leis que tornaram as linguagens artísticas obrigatórias não influenciaram o aumento do número de cursos de formação de professores destas linguagens.

Os dados do Censo Superior da Educação de 2008 a 2018 também revelam que as Instituições de Ensino Superior públicas são as maiores responsáveis pelos cursos de formação de professores da área de artes. Como pode se ver no gráfico a seguir, o número de cursos oferecidos por IES públicas (federais, estaduais, municipais) é em todos os anos da série histórica maior que o número dos cursos oferecidos pelas IES privadas.

O gráfico também permite ver que de 2008 a 2010 houve grande aumento no número de cursos, mas que a partir de 2010 este número apresentou certa estabilidade. Os anos de 2017 e 2018, seguintes ao ano de sanção da Lei que torna obrigatório o ensino das 4 linguagens na educação básica, apresentaram pequena redução no número de cursos, contrariando nossa expectativa de que a Lei poderia gerar o crescimento da oferta de cursos de formação de professores da área e Artes.

Gráfico 3- Número de cursos de formação de professores da área de Artes, total e por tipo de IES, de 2008 a 2018.

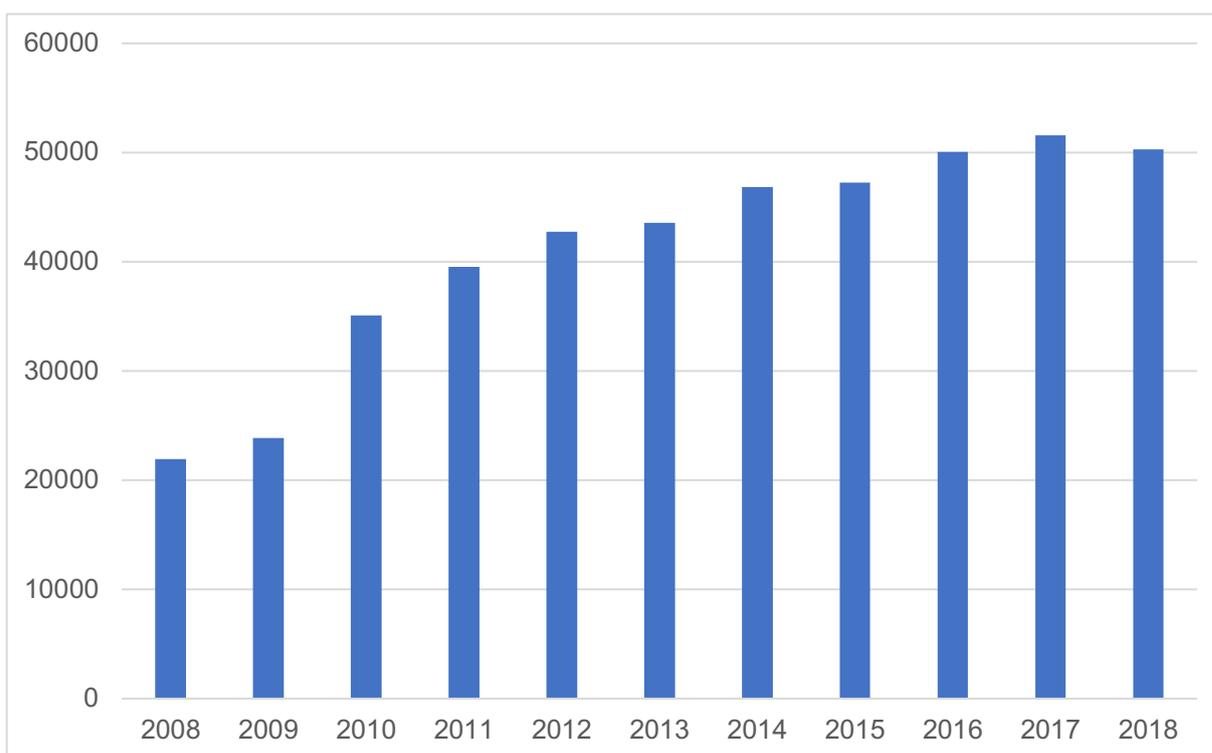


Fonte: desenvolvido pelo autor, com dados do Censo da Educação Superior/INEP/MEC do período.

O Censo da Educação Superior traz também dados referentes ao número de alunos regularmente matriculados nos cursos superiores do país. De 2008 a 2018, o

número de matriculados em cursos de formação de professores na área de artes teve grande crescimento, de quase 130%, passando de 21.931 matrículas em 2008 a 50.315 em 2018, evolução que pode ser observada no gráfico a seguir.

Gráfico 4- Número de alunos matriculados em cursos de formação de professores da área de Artes, de 2008 a 2018.

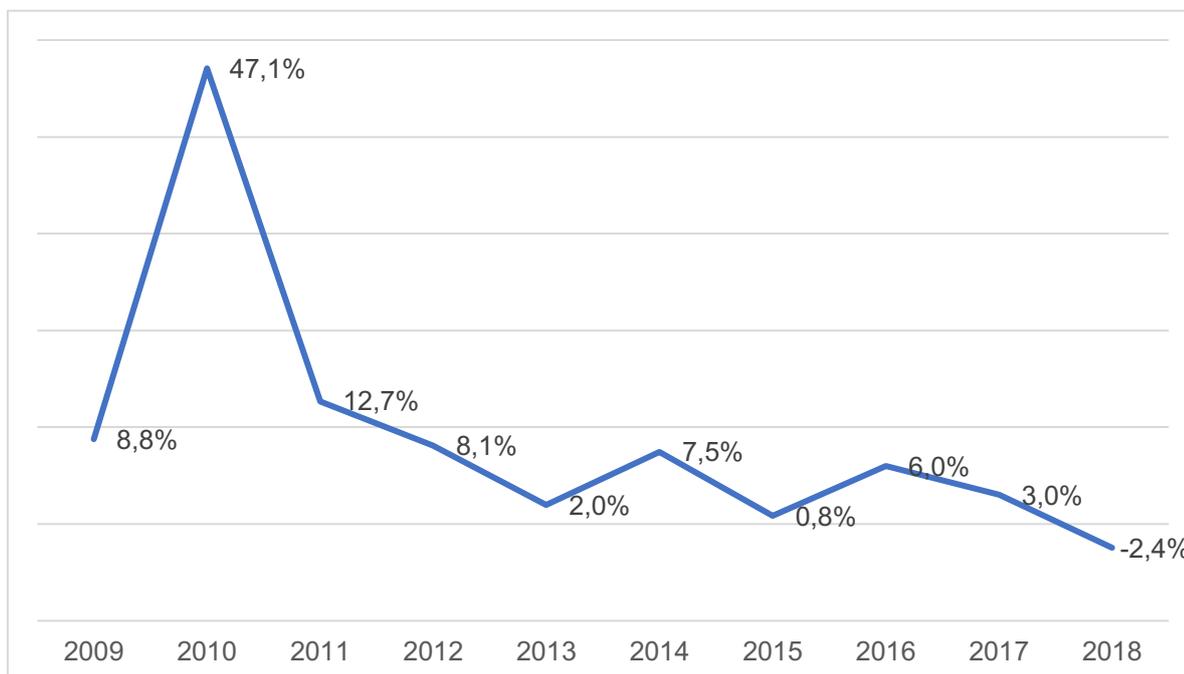


Fonte: desenvolvido pelo autor, com dados do Censo da Educação Superior/INEP/MEC do período.

Nota-se que o ano de 2010 foi o que apresentou maior crescimento no número de matriculados nos cursos de formação de professores da área de artes, em relação ao ano anterior.

O gráfico a seguir traz a variação de matriculados em cursos desta área a cada ano, em relação ao ano anterior. O crescimento no número de matriculados nos cursos no ano de 2010 foi de 47,1% em relação ao ano anterior. Retomando os dados referentes ao número de cursos, verifica-se que, em 2010, o número de cursos de formação de professores de artes cresceu aproximadamente 40% em relação ao ano anterior. Podemos relacionar, portanto, o crescimento do número de matriculados à maior oferta de cursos.

Gráfico 5- Variação do número de alunos matriculados em cursos de formação de professores da área de Artes, de 2008 a 2018, por ano, em relação ao ano anterior.



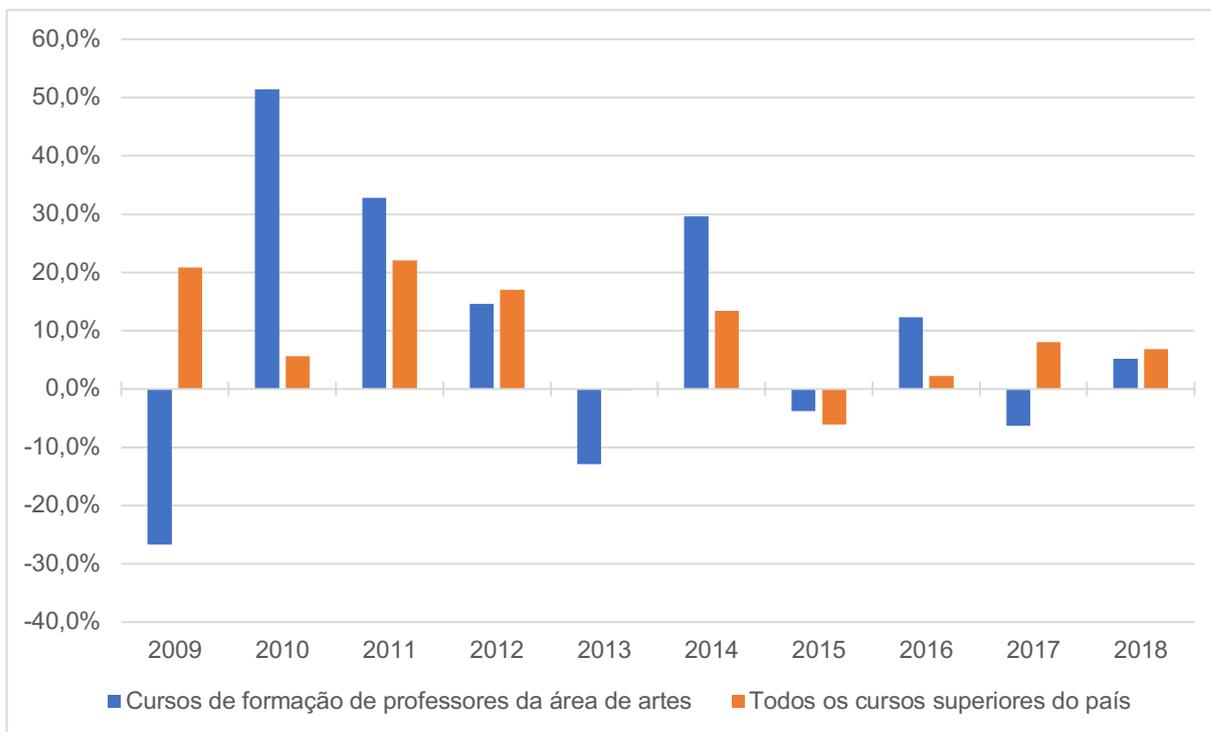
Fonte: desenvolvido pelo autor, com dados do Censo da Educação Superior/INEP/MEC do período.

Depois do grande crescimento apresentado no ano de 2010, o ano de 2011 teve crescimento menor e, desde então, a variação do número de alunos matriculados mantém-se estável, com pequenas variações positivas ou negativas. Tal qual pudemos observar na variação do número de cursos, os anos de 2017 e 2018, que seguiram o ano de sanção da Lei que torna obrigatório o ensino das quatro linguagens na educação básica, não houve crescimento expressivo no número de matriculados, como esperávamos. Houve, na realidade, em 2018, diminuição do número de matriculados, reforçando a hipótese de que a legislação não influenciou o aumento da formação de professores da área de Artes.

Em comparação com a variação do número de ingressantes em todos os cursos superiores do país, verifica-se que os cursos de formação de professores de artes possuem características específicas que não os enquadram na tendência de crescimento do ensino superior em geral. Em 2010, por exemplo, enquanto o crescimento do número de ingressantes no ensino superior foi de 5,6%, o número de ingressantes em cursos de formação de professores da área de Artes cresceu 51,5% em relação ao ano anterior. Já em 2017, enquanto o número de ingressantes no ensino superior cresceu 8,1% em relação ao ano anterior, o número de ingressantes

em cursos de formação de professores de Artes diminuiu 6,3%, como vê-se no gráfico a seguir.

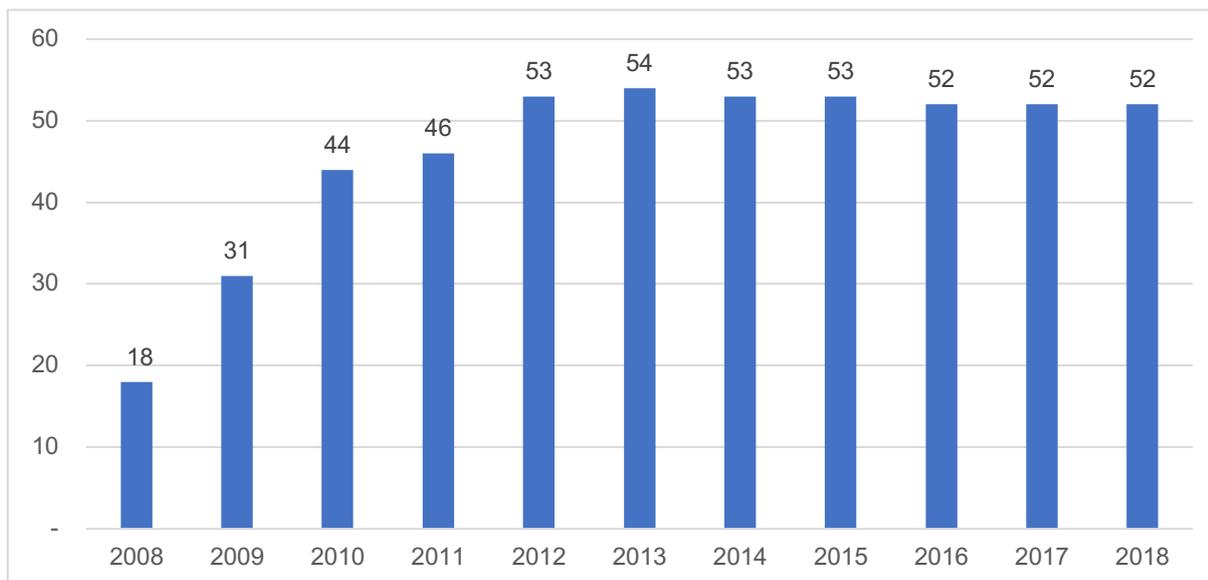
Gráfico 6- Variação do número de alunos ingressantes em cursos superiores, de 2008 a 2018, por ano, em relação ao ano anterior.



Fonte: desenvolvido pelo autor, com dados do Censo da Educação Superior/INEP/MEC do período.

Com relação à formação de professores de Teatro, nota-se que de 2008 a 2010 houve grande crescimento no número de cursos oferecidos no país, saltando de 18 para 44. Até 2013, o número de cursos seguia em crescimento. A partir de 2014, este número passa a diminuir. Desde 2016, o país tem a oferta de 52 cursos de formação de professores de teatro, como se vê no gráfico a seguir.

Gráfico 7- Número de cursos de formação de professores de Teatro, de 2008 a 2018, por ano.



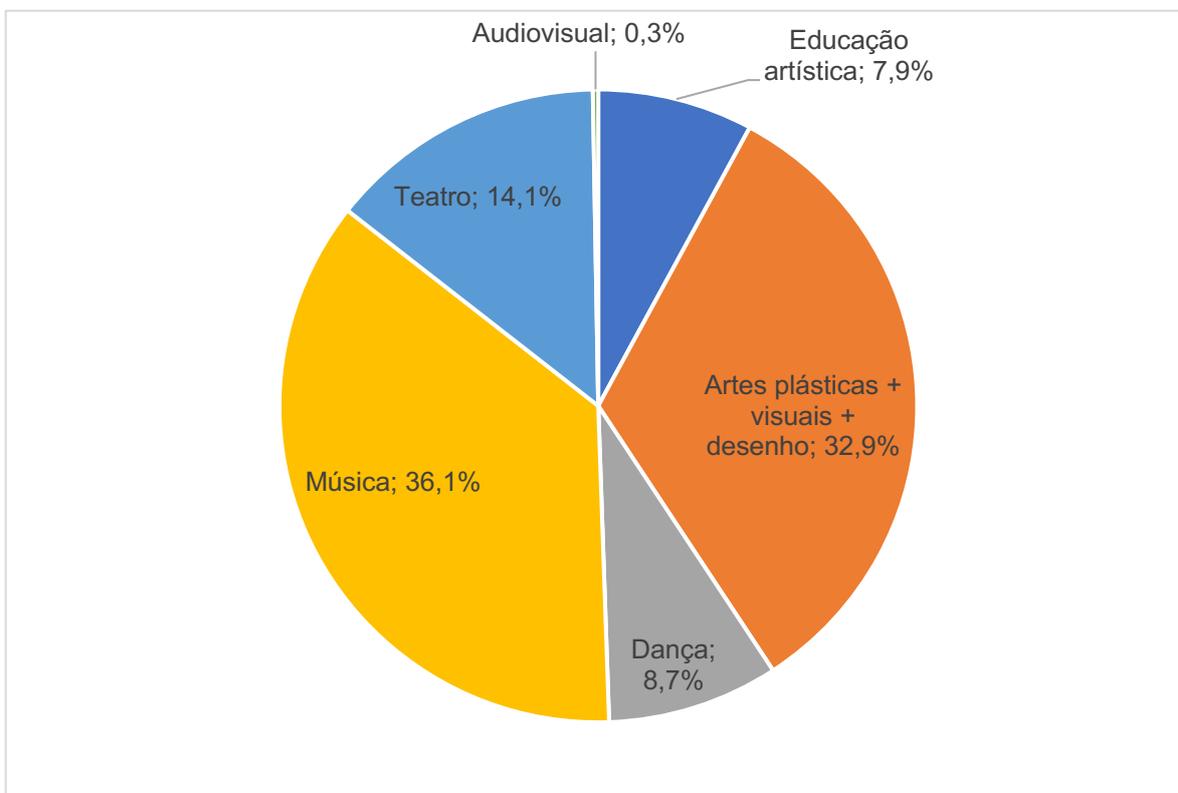
Fonte: desenvolvido pelo autor, com dados do Censo da Educação Superior/INEP/MEC do período.

Nota-se que a legislação que determinou a obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens artísticas na educação básica não influenciou a oferta de cursos de formação de professores de Teatro.

Como apresentado anteriormente, o número de matriculados nos cursos de formação de professores de Artes pode estar relacionado ao número de cursos ofertados. Sem que haja aumento da oferta de cursos, dificilmente haverá alteração no número de matriculados e, conseqüentemente, no número de professores com formação adequada para o ensino de Artes na educação básica.

No ano de 2018, os cursos de formação de professores de Teatro representaram 14,1% de todos os cursos de formação de professores da área de Artes, atrás de cursos de formação de professores de Música, que são 36,1% do total, e de Artes Visuais, que são 32,9%, como podemos ver no próximo gráfico.

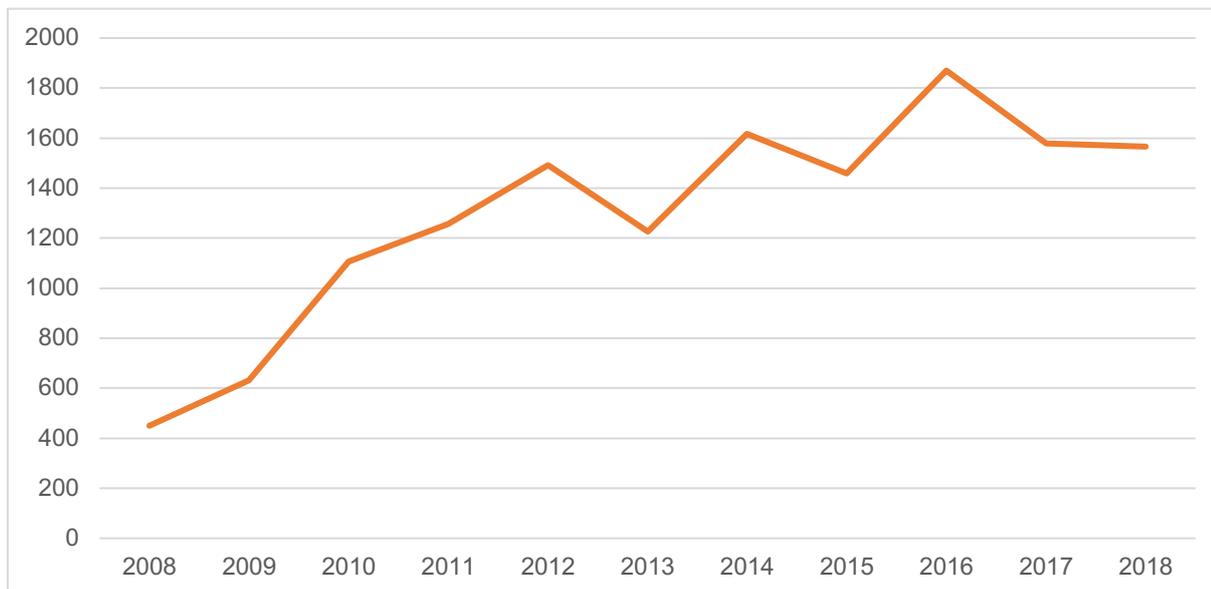
Gráfico 8- Distribuição dos cursos de formação de professores de artes, por linguagem artística, no ano de 2018.



Fonte: desenvolvido pelo autor, com dados do Censo da Educação Superior/INEP/MEC de 2018.

Os dados referentes ao número de ingressantes e de concluintes dos cursos de formação de professores de teatro indicam que a legislação de obrigatoriedade do ensino desta linguagem artística também não exerceu influência sobre a formação de professores em quantidade suficiente para suprir a demanda do país. No gráfico a seguir, vemos que nos anos de 2017 e 2018 houve diminuição do número de ingressantes nestes cursos.

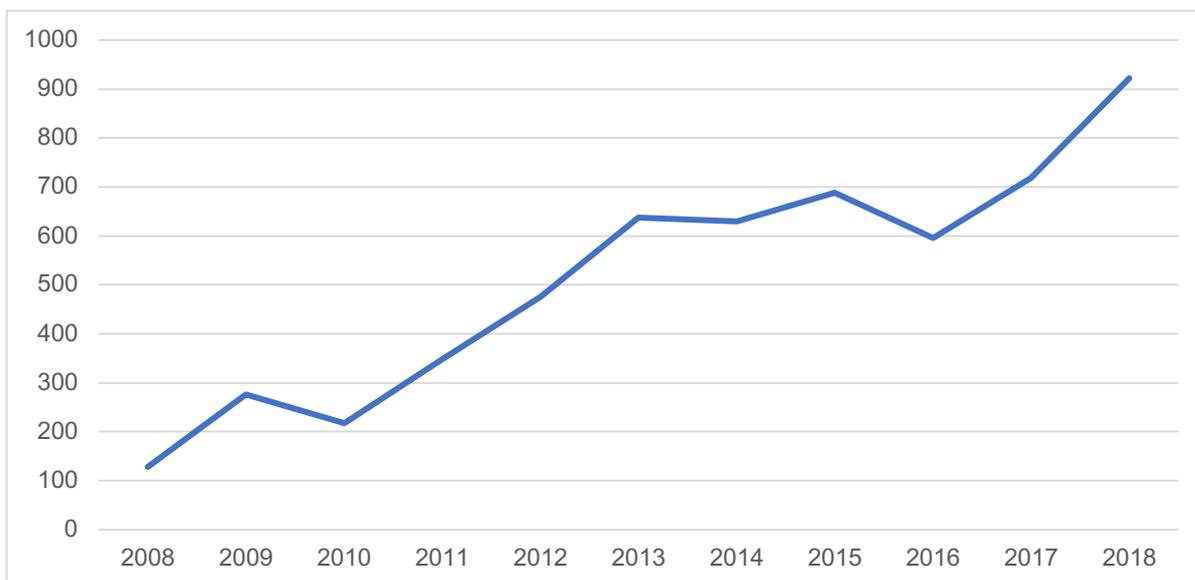
Gráfico 9- Número de alunos ingressantes em cursos de formação de professores de teatro no país, no período de 2008 a 2018.



Fonte: desenvolvido pelo autor, com dados do Censo da Educação Superior/INEP/MEC do período.

Além da referida diminuição observada nos últimos dois anos, outro fato que indica a distância entre a situação da formação dos professores e o cumprimento da legislação da obrigatoriedade do ensino do teatro é o número de ingressantes, que, em 2018, foi de 1565 novos alunos nos cursos. Tendo em vista que o país possui 112.146 escolas que oferecem os primeiros anos do Ensino Fundamental, os números referentes à formação de docentes de teatro parecem estar aquém da demanda. O próximo gráfico mostra os números de concluintes dos cursos no período de 2008 a 2018, o que reforça a hipótese de que a Educação Superior não tem conseguido atender a demanda de formação de professores e professoras exigida pelas novas leis educacionais.

Gráfico 10- Número de alunos concluintes dos cursos de formação de professores de teatro no país, no período de 2008 a 2018.



Fonte: desenvolvido pelo autor, com dados do Censo da Educação Superior/INEP/MEC do período.

Apesar de o número de concluintes ter aumentado no período, passando de 128 em 2008 a 922 em 2018, este número ainda é ínfimo perto do número de escolas de Ensino Fundamental I do país. E é ainda menor se comparado com o número de estabelecimentos que de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio do país: 181.939. Com a formação de 922 professores de teatro por ano (se o número de concluintes for mantido nos próximos anos), como o país conseguirá suprir a demanda por professores de teatro para a educação básica, cumprindo a Lei da obrigatoriedade das linguagens artísticas?

Não há dados consolidados, validados e atualizados acerca do déficit de professores de artes no país nos últimos anos. No entanto, há dois estudos que indicam que a demanda por professores de artes é maior do que a sua oferta.

Um relatório do Conselho Nacional de Educação, sobre o período de 1990 a 2001, apresenta um cálculo que considera que os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio do sistema público de ensino tinham 35,5 mil vagas (preenchidas ou não) de professores de artes, enquanto o número de licenciados no período para lecionar em tal disciplina eram 31,4 mil (BRASIL, 2007). Neste cálculo, não é considerado que também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode haver professores especialistas da área de artes. Caso fosse considerado, o déficit seria maior.

Outro estudo é o levantamento realizado por Fabio Takahashi para o jornal Folha de São Paulo, publicado em 2012. No levantamento, que teve como fonte dados da Secretaria Estadual de Educação e do Datafolha, o jornalista verificou que das 1072 escolas estaduais da cidade de São Paulo, 85 não tinham docente de artes, o maior déficit dentre todas as disciplinas (TAKAHASHI, 2012).

Por não termos indicadores atualizados, não podemos precisar que faltem professores com componente Artes nas escolas ou o tamanho deste déficit, apesar dos indícios. Podemos, contudo, afirmar que atualmente parte dos professores de artes não tem formação adequada para ministrarem a disciplina, como visto no Censo da Educação Básica de 2019.

Ainda é corrente no país que a disciplina de Artes, principalmente no Ensino Fundamental I, seja ministrada pelos professores-pedagogos, ou seja, os professores polivalentes formados em cursos superiores de Pedagogia. A LDB/96 define obrigatório o ensino de Artes, mas não trata da obrigatoriedade de profissional habilitado para seu ensino, o que possibilita que professores com outras formações ministrem a disciplina. É importante ressaltar que o Censo da Educação Básica classifica os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental formados em pedagogia como tendo formação adequada ao ensino de todas as disciplinas. Muitos dos professores de artes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são formados em pedagogia, então devemos compreender também como a arte é abordada nestes cursos.

2.1.3 Arte nos cursos de Pedagogia

Os cursos de Pedagogia têm, desde 2006, a obrigatoriedade da preparação de pedagogos para a docência de Artes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como instituído pela Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia.

A pesquisadora Anna Rita Ferreira de Araújo (2015) aponta que as disciplinas, discussões e abordagens referentes à formação artística dos futuros professores situam-se nas periferias do currículo, com objetivo estrito de atendimento às diretrizes, sem desenvolvimento de reflexões acerca da arte na educação e em detrimento de formação crítica, estética e criadora.

Sobre a formação artística nos cursos de Pedagogia, Rejane Coutinho indica a distância entre a formação dos pedagogos e a arte:

As faculdades de educação e cursos de Pedagogia não estão ainda preparados para responder atualizadamente a formação dos seus próprios educadores. As referências ao ensino de Arte nessas instituições são em geral de caráter modernista, fundamentadas em uma concepção psicopedagógica, centradas no desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal do aluno. São poucos os cursos de Pedagogia no Brasil que estão procurando sintonizar-se com as recentes propostas de ensino de Arte. (COUTINHO, 2012, p. 174)

Para a pesquisadora, a formação de professores de Arte deveria proporcionar um contato profundo do aluno com as linguagens artísticas, uma imersão, e a reflexão crítica acerca dos conhecimentos implicados no processo, além de interação constante com Arte, lidando com questões de produção, apreciação-fruição e reflexão (COUTINHO, 2012).

Acerca do Teatro nos cursos de Pedagogia, Lombardi (2015), em pesquisa do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP), da Universidade Presbiteriana Mackenzie, após exploração e análise de documentos de 56 disciplinas de Arte em cursos de Pedagogia, oferecidas em 69 instituições de ensino superior, verificou que 45 destas disciplinas têm referência à linguagem teatral. Destas 45 disciplinas, apenas 4 têm títulos com palavras diretamente relacionadas ao teatro e seu campo. Na pesquisa, verificou também que a maioria das disciplinas de artes oferecidas nos cursos reúnem as 4 linguagens artísticas e têm carga horária de até 60 horas.

O estudo sobre as ementas destas disciplinas possibilitou compreender que o teatro, nas disciplinas de Arte na formação em Pedagogia, não faz referências a discussões acerca das formas teatrais atuais, teatro contemporâneo e tendências pedagógicas para seu ensino. Por fim, destaca-se que foi verificado que a Arte, nos cursos pesquisados pela autora, é compreendida como forma de expressão, deixando de lado a influência da Arte na construção de identidades, a proposição do exercício da cidadania cultural, a articulação entre teoria e prática da arte e de seu ensino, a criação artística e a fruição (LOMBARDI, 2015). Para Martins (2015), artes visuais segue como a *rainha* das linguagens artísticas nas escolas e nos cursos de formação em Pedagogia, que tiveram poucas alterações na abordagem e ensino de artes aos futuros professores.

Em outra pesquisa do GPAP, Martins e Lombardi (2015) verificaram que os professores das disciplinas relacionadas à Arte dos cursos de Pedagogia pesquisados têm, em sua maioria, formação inicial em Artes Visuais (32%), seguidos por professores com formação em Pedagogia (26%). Apenas 13% dos professores dos cursos pesquisados têm formação inicial em Artes Cênicas, o que reitera que a Arte no curso de Pedagogia segue com foco nas artes visuais, em detrimento das outras linguagens.

A esses estudos, somamos os trabalhos que serão apresentados em nossa revisão de estudos correlatos na área (Seção 3), que em sua maioria trazem conclusões que indicam que os professores-pedagogos não tiveram contato com a linguagem teatral em suas formações docentes.

Tendo em vista o panorama histórico do ensino da arte na educação básica, que apenas recentemente, nos PCN (BRASIL, 1997), abordou a linguagem Teatro, a predominância das artes visuais e música entre os professores formados em cursos superior da área de arte, o baixo número de cursos de formação de professores de teatro e também o número pequeno de professores formados neste cursos, além da insuficiência da formação em artes nos cursos de Pedagogia, que seguem privilegiando artes visuais em detrimento das outras linguagens artísticas, percebe-se que o Teatro é uma linguagem ainda colocada à margem na educação básica, na formação específica na área de artes e na formação em Pedagogia. Como esta linguagem é ensinada na escola, então?

2.1.4 Crenças de professoras e professoras sobre o ensino levadas para a prática docente

Não é possível falar com os atores numa linguagem científica seca. Eu mesmo, não sendo um homem da ciência, não poderia ter a pretensão de fazer algo que não sei. Minha tarefa é falar com o ator em sua própria língua. Não filosofar sobre a arte[...] mas descobrir-lhe, da forma mais simples, os procedimentos práticos imprescindíveis da psicotécnica, principalmente no campo interior da experiência artística do vivo e da transfiguração cênica.

Na revisão de estudos correlatos e nas questões de formação de professoras e professores para o ensino do teatro, verificamos que grande parte dos que lecionam Artes ou Teatro nas escolas não tem formação específica nessas áreas. As professoras ou professores a cargo dessa disciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são, em geral, formados em cursos de pedagogia. Estes cursos têm a obrigatoriedade de oferecer ao menos uma disciplina sobre o ensino de Artes, mas mesmo com a legislação há cursos que não a oferecem, como indicam as pesquisas de Lombardi (2015). Os cursos que oferecem a disciplina têm, em sua maioria, professores e ementas voltadas ao ensino das Artes Visuais, como acontece há anos no Brasil, como destaca Martins (2015).

A disciplina Artes, nas escolas, é historicamente compreendida como Artes Visuais, devido a todas as legislações que, desde a época do Brasil Império, estabeleceram aulas de desenho ou desenho geométrico nas escolas. A noção de contemplar quatro linguagens artísticas no componente curricular Artes é muito recente, tendo os PCN de 1997 como marco, apesar de o documento não tornar obrigatório o ensino das quatro linguagens. Depois dos PCN (BRASIL, 1997), as Artes Visuais seguiram como sinônimo do componente curricular Artes.

As diversas pesquisas apresentadas até este ponto (BARBOSA, 1989; PENNA, 1995; MARTINS, 2014, 2015; VIEIRA, 2019; LOMBARDI, 2015; COUTINHO, 2012; ARAÚJO, 2015) constroem um panorama que indica que os professores – tanto os professores da educação básica quanto os professores dos cursos de pedagogia – não trabalham outras linguagens que não as Artes Visuais porque não tiveram contato com elas em suas formações e também não possuem experiências ou vivências com dança, música ou teatro.

Estes professores tiveram, desde a Educação Infantil, contato com atividades como desenho, recorte, pintura e escultura durante suas aulas de artes. Esta memória é parte da formação docente. Lortie (1975, apud VAILLANT; MARCELO, 2012) afirma que os professores carregam para a profissão docente uma série de crenças e

¹³ STANISLÁVSKI, apud TOPORKOV, 2016. Stanislávski foi diretor, ator e pedagogo russo, fundador do Teatro de Arte de Moscou. Considerado o mais importante reformador do teatro ocidental, elaborou Um Sistema de interpretação que segue sendo o mais importante para a formação de atores. Viveu de 1863 a 1938.

imagens de suas vidas escolares como alunos. Essas imagens e crenças influenciam suas práticas docentes e constituem um tipo de aprendizagem informal, uma aprendizagem por observação.

Para Vaillant e Marcelo (2012), estas crenças são levadas à prática docente tanto no que concerne aos conceitos empregados, quanto aos procedimentos, e são muito difíceis de serem alteradas. Os autores definem que as crenças dos docentes são formadas desde a tenra idade, que as crenças devem ser compreendidas junto às demais do sistema e que se tornam um filtro pelo qual se interpretam os novos acontecimentos ou experiências.

Um caminho para alteração seria propor, na formação docente, a reflexão sobre suas crenças. Para Schön (1998, apud VAILLANT; MARCELO, 2012), as práticas reflexivas podem possibilitar o acesso dos docentes ao produto da experiência acumulada. Para ele, identificar as concepções prévias dos professores é fundamental para que as formações docentes possam ser repensadas ou planejadas.

Pimenta (2000) afirma que os alunos que ingressam nos cursos de formação docente já possuem saberes sobre o que é ser professor. Eles, por exemplo, sabem sobre o que é ser uma boa professora ou bom professor, visto que associam os professores que foram importantes ou significativos para eles (independentemente desses professores terem boa didática ou não) ao bom professor. Caso não haja reflexão sobre a atividade docente, estes professores e professoras seguirão tendo esses saberes, ou concepções prévias, como referenciais para a prática da profissão. Para a pesquisadora, este tipo de saber da docência – a experiência – não configura um problema caso haja o processo de reflexão sobre a própria prática, como pensado por Schön, ou se houver o desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática docente.

Há, para ela, outros dois tipos de saberes da docência: o conhecimento e os saberes pedagógicos. O conhecimento é composto de informações, da capacidade de analisar, contextualizar e classificar informações, da reflexão sobre elas e do desenvolvimento de novas ideias a partir das informações. A autora afirma:

se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de

possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano. (PIMENTA, 2000, p. 22)

Sobre esse tipo de saberes do conhecimento, podemos dizer que os docentes possuem conhecimento apenas sobre uma das linguagens artísticas – as artes visuais. O teatro não faz parte do conhecimento, da mesma forma que não faz parte da experiência. Não estamos afirmando que os professores não possuem qualquer concepção acerca do Teatro de maneira geral e sobre teatro na escola, mas sim que essa linguagem artística não figura na experiência ou nos conhecimentos deles para a prática docente.

Por fim, os saberes pedagógicos são compreendidos atualmente como a reflexão e discussão sobre o que a professora ou o professor faz, ou seja, sobre a prática docente, em contraposição a concepções anteriores que alinhavam os saberes pedagógicos à didática ou à discussão sobre o que se deveria fazer. O teatro também não está presente nos saberes pedagógicos de professoras e professores, a não ser nos casos em que houve processo de formação específico sobre esta linguagem artística, como relatado em alguns dos trabalhos identificados na revisão estudos correlatos.

É importante que propostas de formação sobre Teatro levem em consideração a existência de concepções prévias sobre esta linguagem de modo geral e a falta de experiências, conhecimento e saberes docentes.

Shulman (2015) elenca 7 categorias de conhecimento docentes, sendo a mais importante o conhecimento pedagógico do conteúdo, que é a união de dois elementos fundamentais para o ensino: o conteúdo e a pedagogia. Este conhecimento tem 4 fontes descritas pelo autor.

A primeira fonte é a formação acadêmica nas áreas de conhecimento, que oferece à professora e ao professor o conhecimento sobre a natureza do conhecimento neste campo de estudos, a produção acadêmica, a historiografia, a bibliografia e os estudos sobre este campo. A formação acadêmica possibilita a profundidade da compreensão das estruturas do componente.

A segunda fonte é composta por estruturas e materiais educacionais, que é o sistema – ou a matriz – em que os professores atuam. Este sistema possui currículos, hierarquias, materiais, sequências didáticas, políticas públicas, regras, políticas, sistemas de avaliação, instituições etc.

A terceira fonte é a formação acadêmica formal em educação, que compreende as pesquisas acadêmicas empíricas realizadas no campo da educação. A formação, bem como as pesquisas que resultam destas formações são base importante para a reflexão das concepções dos professores.

Por fim, a quarta fonte é a sabedoria da prática. Nesta fonte, além da própria prática que os professores adquirem, estão também as práticas bem-sucedidas e que serviram como objeto para pesquisas acadêmicas.

Grande parte dos professores que lecionam Teatro no país não possuem, como indicado pelas pesquisas, nem o conteúdo e nem a pedagogia para o ensino desta linguagem artística. Assim, uma ação de formação deveria ser planejada para abranger estes dois elementos.

Nóvoa (2007) afirma que as formações de professores são excessivamente teóricas ou metodológicas, deixando de lado as práticas e de refletir sobre as práticas. Para ele, as formações devem passar a possibilitar que os alunos possam transformar as teorias e métodos que aprenderam em uma prática, alinhando a isso a análise destas práticas.

O autor também nos indica a importância de os professores terem práticas pessoais relacionadas à área de conhecimento que lecionam. Ele diz: “facilmente se compreende que quem não lê, muito dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura. E o mesmo se diga da matemática, ou da história, ou das artes, ou...” (NÓVOA, 2017, p. 1122). Podemos relacionar esta frase com a proposição dos teóricos da educação em artes de que os professores de teatro devem ser jogadores. Apenas como jogadores eles poderão – e saberão – conduzir seus alunos para os prazeres e descobertas do jogo e do teatro. Também podemos pensar sobre a frequência dos professores que lecionam teatro a apresentações e espetáculos. É importante que eles tenham contato com a produção teatral para que possam lecioná-la.

É nítida a importância de uma ação formativa para professores que lecionam teatro (mas que não têm formação na área) que vise à reflexão sobre as crenças e sobre o senso comum que possuem sobre a arte e sobre esta linguagem artística, que possibilite a prática do teatro e também a fruição da produção teatral, que tenha conhecimentos sobre o teatro e sobre seu ensino, que reflita a prática docente da linguagem artística, que possibilite a escuta, o diálogo e a alegria do ensinar.

A compreensão das concepções prévias sobre esta linguagem são elemento fundante para que uma ação formativa neste sentido seja planejada. A Teoria das Representações Sociais nos auxiliará nessa tarefa de investigar e as compreensões dos professores sobre o teatro na escola.

2.2 Teatro na escola: múltiplos olhares

O ator não pode improvisar a não ser quando se sente interiormente alegre. Fora de uma atmosfera de alegria criativa, de júbilo artístico, ele nunca se descobre em toda a sua plenitude. Eis porque, durante os ensaios, eu grito tão frequentemente para os atores: "Está bom!". Não está ainda bom, não está nada bom, mas o ator ouve o meu "Está bom!" e começa a atuar bem. É preciso trabalhar com alegria e prazer!

Vsevolod Meyerhold¹⁴

Para a condução dessa pesquisa, bem como para a defesa de sua importância, faz-se necessário compreender as conceituações sobre a prática do teatro na escola, buscando definições do ensino desta manifestação artística na educação básica e as reverberações ou influências de seu ensino.

Após a apresentação das teorias e conceituações, descreveremos a abordagem proposta para o teatro nos documentos que regem a educação brasileira, como os Parâmetros Nacionais Curriculares, de 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013, e a Base Nacional Comum Curricular, de 2017.

2.2.1 O teatro na perspectiva dos teóricos da educação em teatro

Apresentaremos as teorias de Peter Slade (1912 – 2004), dramaterapeuta e escritor britânico tido como pioneiro dos estudos de ensino do teatro, Viola Spolin (1906 – 1994), diretora e pesquisadora estadunidense do teatro improvisacional, Olga Reverbel (1917 – 2008), pedagoga e teatróloga brasileira, referência para discussão

¹⁴ MEYERHOLD, 1992, p. 362. Ator e diretor russo, considerado um dos principais diretores e teóricos do teatro da primeira metade do século XX. Viveu de 1874 a 1940.

do teatro na escola, Augusto Boal (1931 – 2009), teatrólogo, dramaturgo e diretor, responsável pela criação e documentação de diversos jogos teatrais e da técnica do Teatro do Oprimido, Joana Lopes (nascida em 1938), diretora e professora brasileira considerada pioneira do processo de Teatro-Educação no país, e James Catterall (1948 – 2017), professor e pesquisador estadunidense da área de educação, referência em pesquisas sobre as artes na educação.

O foco de nosso olhar para os trabalhos dos teóricos que apresentaremos será para evidenciar questões como o objetivo do teatro na escola para cada um, a formação necessária para a professora ou professor que leciona ou utiliza o teatro na educação básica, o clima desejado para as aulas e os aspectos metodológicos propostos por eles.

2.2.1.1 Peter Slade e o jogo dramático infantil

A principal obra de Peter Slade é *An introduction to child drama*, de 1958, publicado no Brasil com o título O jogo dramático infantil, em 1978, com tradução de Tatiana Belinky. Neste livro, Slade apresenta os princípios do que chama de *jogo dramático*, que se desenvolve a partir das brincadeiras das crianças.

O autor considera o jogo uma atividade do comportamento real do humano, uma “maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” (SLADE, 1978, p. 18). Este jogo, chamado pelo autor de brincadeira teatral infantil, deve receber a atenção e encorajamento de um adulto, que atuará como alguém que nutre este jogo, e não como alguém que impõe interferências à brincadeira.

Em algumas destas brincadeiras teatrais, a criança experiencia momentos de caracterização e de situação emocional, que caracterizam o *jogo dramático*. A distinção entre drama e teatro é importante para o autor: o teatro é algo compreendido e definido pelos adultos, é uma atividade cultural ordenada e organizada, algo em que há distinção entre público e atores; já o drama não possui hierarquia de público ou atores (visto que todos assumem ambos papéis), nele a criança age, faz, se descobre em tentativas emocionais e físicas, tem um sentido amplo, é executado por todos de um grupo por todo o espaço (sem que haja um palco ou espaço delimitado em que a ação deva se desenvolver).

Se pensarmos na atividade teatral (o teatro como compreendido pelos adultos) que tem crianças como atores, todos os outros envolvidos neste ato, sejam eles professores ou público, não estão atuando ou jogando com as crianças; eles assumem um outro papel, um papel de espectadores, distantes das crianças que estão no palco. No jogo dramático, não há esta distinção entre público e atores. A professora ou o professor no jogo dramático, por exemplo, possui a tarefa de “aliado amoroso” (SLADE, 1978, p.18), que contribui nutrindo o jogo.

Neste *jogo dramático*, emergem duas qualidades: a absorção e a sinceridade. A absorção é o envolvimento completo no que se está executando, deixando de lado qualquer pensamento ou até a percepção de que o que se está fazendo é visto por uma audiência. A sinceridade é decorrente da absorção, é o sentimento de realidade ao executar um papel, propondo-se a experienciar integralmente aquilo que se faz. Para Slade, estas duas qualidades devem ser estimuladas, pois são de suma importância para o indivíduo em desenvolvimento.

O autor pontua que desde os tipos mais precoces de jogo, que ele chama de jogo projetado¹⁵ e jogo pessoal¹⁶, são importantes para o desenvolvimento do Homem, para seu comportamento, para sua adaptação à sociedade, para sua descoberta. A falta de jogo faz com que uma parte do Homem não seja descoberta, seja permanentemente perdida, o que “pode ser a causa de muitas dificuldades e incertezas nos anos vindouros” (SLADE, 1978, p. 20).

Para Slade, deve-se evitar que as crianças sejam colocadas para praticar o teatro, entendendo este teatro como atividade que tem separação de papéis entre atores e público, que coloca os atores sobre um palco e que é realizada com base em peças já existentes.

Ao desenvolvimento da criança, é muito melhor que seja estimulada a criação através do jogo dramático infantil da improvisação, na qual tudo pode ser criado: movimento, situação, linguagem etc. Ao seu ver, pode ser nocivo e empobrecedor

¹⁵ Jogo projetado: jogo em que é utilizada a mente toda, mas o corpo não é utilizado totalmente, geralmente apenas as mãos são usadas, pois a criança ainda não está pronta para envolver completamente seu corpo no jogo. A criança, neste jogo, permanece sentada, deitada, acocorada. Utilizam-se objetos para brincar e estes objetos ganham vida e atuam seguindo a movimentação das mãos do jogador. Pode-se utilizar vigorosamente a voz. É o tipo de jogo precoce principalmente responsável pelo desenvolvimento da qualidade de absorção. Desenvolve também observação, paciência, concentração e organização.

¹⁶ Jogo pessoal: jogo em que o corpo todo é utilizado, podendo envolver movimento, dança, caracterizações, experiências de ser outras pessoas ou coisas. Há grande esforço físico e barulho. Desenvolve a qualidade de sinceridade no que se está jogando.

para a experiência da criança, bem como para o saber da experiência, propor que o teatro – palco, plateia, peça escrita - seja copiado pelas crianças, algo que poderia levar ao entendimento de que a atividade teatral serve para que um grupo de pessoas (os atores) exhiba algo a um outro grupo de pessoas (o público), destituindo o caráter uno desta atividade, que situa atores e público como jogadores, e distanciando os atores-jogadores das qualidades de absorção e sinceridade. A representação feita pelas crianças em um palco tende a ser uma tentativa de cópia do que os adultos consideram teatro, sendo que esta não é a forma natural das crianças representarem ou jogarem. Todos envolvidos no jogo dramático devem ser jogadores: não deve haver público espectador.

Para Slade, o palco institui o lugar em que algo é exibido, fazendo com que as crianças passem a agir para exibir a história que representam, algo que não se deve ter como objetivo na atividade teatral; para o autor, deve-se propor que as crianças compartilhem suas experiências e descobertas, e o palco não é o melhor lugar para isto. Os atores profissionais possuem diversas técnicas para atuar em palcos sem exibirem-se, mas estas técnicas, devido às suas complexidades, não são objeto de ensino para crianças e adolescentes.

As proposições feitas pelo autor para o trabalho com jogos dramáticos infantis para crianças de 5 a 7 anos têm como objetivo, além do estímulo à criação e à imaginação, a descoberta do ritmo, da cadência, da espacialidade, dos contrastes (no movimento, na voz, nas histórias inventadas), da sinceridade e da absorção.

As cenas que são jogadas no jogo dramático infantil são criadas pelas crianças e pela professora ou professor, que atua como elemento que encoraja e estimula a criação, e podem utilizar carteiras, sons, instrumentos musicais, trechos de histórias, sugestões das crianças para enredos ou reviravoltas etc. O foco deve estar sempre em proporcionar às crianças a experiência do jogo e da criação.

A partir dos 7 anos, há um movimento natural para que os papéis que as crianças jogam sejam mais delineados ou definidos, sem alterações de personagens durante um jogo. Por isso, a professora ou o professor podem começar a distribuir para os alunos os papéis das histórias que serão jogadas. As histórias, por sua vez, podem ser mais longas e complicadas, com menos orientações do professor. As orientações excessivas podem ser compreendidas pelas crianças como o modo de fazer algo, o que lhes tolheria a criação ou imaginação para resolver e jogar a cena.

Com estas crianças de mais de 7 anos, pode ser feito o que o autor chama de polimento das improvisações, que são comentários sobre o jogo realizado para chamar atenção a algo que poderia ser mais experimentado pelas crianças, ou algo sobre o qual elas poderiam se debruçar mais para criar. Depois dos comentários, o jogo pode ser refeito. Mas é necessário ter atenção para não indicar como as crianças devem fazer ou resolver algo no jogo, mas, sim, indicar algo deste jogo que pode ir além, deixando que elas descubram, por seus meios, como fazer isto. Sobre isso, o autor diz: “Eu não lhes digo, nessa idade, que forma devem fazer, apenas chamo a sua atenção para algum pedacinho de beleza que lhes possa ter passado despercebido. Elas o fazem – não eu” (SLADE, 1978, p. 50).

Estes momentos de sugerir e comentar os jogos a fim de promover seu polimento são compreendidos pelo autor como o ato em que se estabelece o ensino do *jogo dramático*, diferentemente dos momentos de brincadeiras das crianças no recreio ou nos parques.

Para que esse ensino aconteça e para que o jogo dramático seja estimulado, a todo momento é destacada a necessidade de que os professores compreendam o jogo dramático e saibam como nutri-lo, como propor os jogos de improvisação, como escutar verdadeiramente as crianças, como fazer sugestões para o polimento das improvisações. Indagado sobre a possibilidade de professores e professoras que não têm formação em teatro fazerem jogos dramáticos infantis, Slade pontua que “professores comuns que são seres humanos são os melhores para fazer este trabalho” (SLADE, 1978, p. 95), indicando a necessidade de a professora ou de o professor que conduzem o jogo dramático terem escuta, sintonia, agirem de maneira honesta com os alunos, não repreenderem ideias, serem criativos e estarem dispostos a jogar com os alunos. Além disso, para o autor, é necessário que professoras e professores que conduzem jogos dramáticos tenham experiência em improvisação.

Parte da importância do jogo dramático na escola, para o autor, deve-se à sua característica terapêutica. Slade, de 1926 a 1953, realizou diversos trabalhos práticos e pesquisas que revelaram que o jogo dramático atua como prevenção de problemas que podem atrapalhar o desenvolvimento feliz e natural das crianças, e possui um efeito equilibrador sobre o caráter, formação da autoconfiança, melhoria do rendimento escolar e aquisição do gosto em geral.

O autor também dedica parte de seus textos a falar sobre a prevenção de neuroses¹⁷ ou demais problemas através dos jogos em que as crianças representam seus medos, algo que elas não gostam, algo julgado incorreto ou ilegal pela sociedade, problemas pessoais e familiares, de maneira natural, sem que haja uma consigna para que elas representem estas coisas; o surgimento destes temas nos jogos dramáticos é algo que emerge do inconsciente das crianças no ato da criação.

Devido a estas contribuições do teatro para o desenvolvimento das crianças, ele defende que o jogo dramático seja aplicado em larga escala, estando presente nos currículos dos sistemas escolares.

2.2.1.2 Viola Spolin e a improvisação na escola

Viola Spolin é uma das grandes referências em ensino de teatro devido ao seu trabalho com jogos de improvisação. Sua trajetória como pedagoga foi iniciada com crianças e com comunidades de bairro em Chicago, no Estados Unidos. Em 1963, depois de anos de trabalho como pedagoga, diretora, preparadora de atores e professora em oficinas de teatro e improviso, Viola publicou o livro *Improvisation for the Theatre*, que foi traduzido para o português por Ingrid Koudela e publicado no Brasil em 1978, sob o título *Improvisação para o Teatro*.

Esse livro apresenta o sistema de jogos proposto pela autora para o ensino do teatro para pessoas de diversas idades e para o treinamento e direção de atores. Viola reserva parte do livro para fazer indicações sobre o trabalho com teatro (ou jogos teatrais) na escola. A preocupação com o trabalho do professor com os jogos teatrais levou a autora a publicar em 1986 o livro *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*, também traduzido para o português por Ingrid Koudela e publicado no Brasil em 2000, sob o título *Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor*. No mesmo ano é publicado no país *Jogos Teatrais: o Fichário de*

¹⁷ A palavra neurose é utilizada pelo autor e tem sua utilização corroborada por citação de relato do Dr. William Kraemer, que foi Vice-Diretor da Davidson Clinic de Edimburgo, sobre o trabalho desenvolvido por Slade: "Estou de pleno acordo com as ideias de Peter Slade sobre drama. Ouvi muito sobre seu trabalho e vi alguma coisa, e estou certo de que "drama" na concepção provará ser de grande valor na educação e na terapia da sociedade e do indivíduo. Slade enfatiza corretamente o papel que o drama deveria representar na prevenção de neuroses. Concordo plenamente. Tive muitos casos sob minha observação nos quais o drama (jogo dramático) teve um efeito curativo em enfermidades neuróticas e, algumas vezes, ele teve a maior importância. Quase não existem pacientes que de uma forma ou de outra não tenham encontrado na expressão artística o caminho para a saúde. Pode ser desenho ou pintura, música ou poesia... é sempre uma atividade criativa, é sempre drama na sua definição por Slade como o fazer criativo." (SLADE, 1978, p. 54)

Viola Spolin, também em versão para o português feita por Ingrid Koudela, para o original publicado em 1989 nos Estados Unidos. Por fim, 2007, há a publicação no país do livro *Jogo Teatral no Livro do Diretor* traduzido por Ingrid Koudela, publicado nos Estados Unidos em 1985.

Nos quatro livros, mesmo que destinados a públicos diferentes ou propostas de intencionalidades de ação diversas, Spolin destaca a importância do jogo teatral para o estímulo da produção da intuição, da confiança e da presença no aqui-agora (em contraposição a estar preso no passado ou no futuro, na memória ou na expectativa sobre algo, ou sobre como este algo era ou deveria ser), bem como do papel do instrutor dos jogos, seja ele professor de teatro, professor sem formação ou experiência em teatro ou diretor teatral (SPOLIN, 2010, 2012, 2014, 2015).

Para ela, o trabalho com jogos pode oferecer espaço para que o instrutor e o aluno ou ator se encontrem como parceiros de jogo, se envolvam, comuniquem, expressem, descubram, experimentem e experienciem (SPOLIN, 2012, 2015). Na sala de aula, os jogos teatrais colaboram para o desenvolvimento intelectual dos alunos e trazem frescor e vitalidade ao ensino, atuando como complemento da aprendizagem e ampliação da consciência, e contribuem para o desenvolvimento da habilidade de comunicação oral, não verbal e escrita, para a concentração, para a interação em grupo e para resolução de problemas. Devido a estas contribuições possíveis do jogo teatral na escola, Viola pontua que os jogos teatrais não devem ser vistos como um passatempo dentro do currículo (SPOLIN, 2015).

Seu propósito ao criar os jogos era, inicialmente, ensinar técnicas teatrais a jovens estudantes, diretores, escritores e técnicos, sem fazer deste processo de ensino a transmissão de um modo de fazer ou de atuar. Ela viu que por meio do jogo e de soluções de problemas os alunos-jogadores absorvem técnicas teatrais, convenções e disciplinas do teatro organicamente. Para ela, “jogos teatrais são mesmo tempo um simples divertimento e exercícios teatrais que transcendem ambas as disciplinas para formar a base de uma abordagem alternativa para o ensino/aprendizagem” (SPOLIN, 2014, p. 20).

O trabalho de Spolin tem como premissa fazer com que os atuantes experienciem, pois é através da experiência que se aprende. Para ela, “ninguém ensina nada a ninguém” (SPOLIN, 2012, p. 3), mas o ambiente e a experiência no ambiente podem fazer com que o sujeito aprenda; quem ensina é o ambiente.

A experiência com o ambiente significa envolver-se com ele em três níveis: intelectual, físico e intuitivo. O nível intelectual diz respeito às informações recebidas, processadas, racionalizadas e armazenadas pelo indivíduo; a intelectualização no jogo teatro desloca o jogador do seu momento presente para racionalizar possíveis respostas corretas ou ações ao jogo, o que não é o objetivo da improvisação para o teatro, como proposto pela autora. São presentes e muito destacadas na obra de Spolin indica que o jogo teatral não deve ter como foco o nível intelectual, ou a ação intelectual dos jogadores. O nível físico está atrelado à experiência e relação do indivíduo com o espaço concreto e com a expressão física não verbal que o indivíduo pode produzir, além de possibilitar ao indivíduo sua conexão com seus sentidos. Para a autora, o nível físico – o trabalho sobre o que é concreto - é fundamental para o desenvolvimento da percepção do indivíduo, favorecendo o surgimento de “um ser aberto em relação ao mundo à sua volta” (SPOLIN, 2012, p. 14).

No entanto, para Spolin, o nível intuitivo é o mais importante para a aprendizagem, mas é o mais negligenciado, visto que os níveis intelectual e físico são os mais favorecidos nos processos de ensino-aprendizagem. A resposta intuitiva a um problema indica que a pessoa está aberta a aprender. O intuitivo é imediato, se dá no aqui-agora, na espontaneidade e na liberdade para se envolver no mundo ao redor (e nas transformações constantes deste mundo), um momento que rompe as referências prévias que temos, das memórias, das informações, das teorias e das técnicas. A espontaneidade advinda da intuição coloca o sujeito de frente à realidade (à sua realidade, à realidade do mundo e à realidade ficcional que se cria durante um jogo teatral), fazendo com que ele aja a partir desta realidade, e não a partir de fórmulas ou conceitos alheios e pré-concebidos (SPOLIN, 2012).

Para promover a experiência dos participantes, Viola desenvolveu um sistema de jogos com problemas a serem solucionados. Estes problemas são algo objetivo com o qual os participantes devem se envolver individualmente e coletivamente. A partir do envolvimento, da concentração para a resolução do problema e do direcionamento de toda a ação para esta resolução, a espontaneidade surge, o que “causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo – ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos” (SPOLIN, 2012, p. 5). Cada participante busca, à sua maneira, os meios para resolver o problema proposto pelos jogos, não havendo o julgamento de certo ou errado, mas sendo necessário sempre que respeitem as regras do jogo.

Na escola, o trabalho com jogos proporciona que o participante possa exercer sua liberdade, respeito ao outro, responsabilidade comunitária, além de poder agir interferindo na realidade, descobrindo-se como sujeito e se deparando com uma situação sua, que não segue as premissas determinadas pelos adultos (que estabelecem e controlam para a criança o que deve-se fazer, quando deve-se fazer etc.) (SPOLIN, 2015).

Para a autora, o instrutor do jogo teatral deve proporcionar ambiente e atmosferas propícios à liberdade do jogador, pois apenas com a liberdade, o participante poderá contribuir de maneira honesta e excitante, desenvolver relacionamentos e envolver-se com o que se cria (SPOLIN, 2015). É necessário também que a atmosfera seja de prazer e relaxamento, visto que essa atmosfera e clima propostos também são absorvidos pelos jogadores, tanto quanto os aprendizados através dos jogos em si (SPOLIN, 2012). Sobre isso, a autora pontua: “Espera-se que os alunos-atores absorvam não somente as técnicas obtidas na experiência de trabalho, mas também os climas que as acompanham.” (SPOLIN, 2012, p. 29).

O instrutor deve ter a consciência de que o jogo teatral é, para as crianças, uma atividade em que elas podem realmente contribuir para o mundo em que vivem, uma atividade em que elas são vistas e escutadas como protagonistas e como sujeitos. Sobre isto, a autora afirma:

Frequentemente a criança fica dividida entre a ditadura, a liberdade e a superindulgência. Em nenhum caso, é-lhe concedida uma responsabilidade para com a comunidade. Merece receber liberdade, respeito e responsabilidade (como o ator adulto), no ambiente da oficina de trabalho. (SPOLIN, 2012, p. 250)

Viola afirma também que é importante que os professores tratem as crianças de igual para igual, mas que isso não significa tratá-las como adultos. A autora rechaça o autoritarismo dos professores e encoraja que esta postura seja combatida para que se promova a liberdade pessoal para o trabalho criativo. Deste trabalho com liberdade, a criança poderá “experimentar e adquirir autoconsciência (autoidentidade) e autoexpressão” (SPOLIN, 2012, p. 6).

Se a professora ou o professor conduzem o grupo de alunos intencionando aprovar ou desaprovar o que é feito, característica do autoritarismo, as crianças tendem a ficar criativamente paralisados. Para a autora, os julgamentos podem fazer

com que as crianças oscilem entre a vontade de ser amado e a fuga da rejeição, o que faz com que a criança não produza criativamente.

Quando a criança busca a aprovação (e tem medo da rejeição), a resolução de problemas, elemento fundante dos jogos teatrais propostos por Viola, passa a figurar em segundo plano. Se os jogos teatrais intencionam contribuir para a autoconfiança, confiança no coletivo, senso de responsabilidade, aventurar-se, tomar decisões e tomar iniciativas, a professora ou o professor que aprova ou desaprova os alunos está lhes tolhendo a vontade de agir (SPOLIN, 2012, 2015). Em seu livro para docentes, Viola busca chamar a atenção para este julgamento que pode ser feito pelas professoras e professores sem pensamento ou intencionalidade: “Durante as oficinas de jogos teatrais, procure tornar-se consciente dos efeitos da aprovação/desaprovação sobre você mesmo e seus alunos.” (SPOLIN, 2015, p. 37).

Para a autora, a parceria de jogo estabelecida entre o docente e alunos deixa de lado comparações, referências externas ao jogo e aos jogadores e proporciona que todos (jogadores e professor) assumam na prática dos jogos os seus espaços de ser. A professora ou professor deve confiar que os alunos terão os recursos interiores para solucionar os problemas (SPOLIN, 2014). A avaliação dos jogos deve ser feita sem subjetividades, sem critérios de bom ou ruim. O ponto, para Spolin, é que o docente se questione: “Eles solucionaram o problema?” (SPOLIN, 2010, p. 24). Esta indagação como disparador para a avaliação do jogo contribui para que não haja autoritarismo nas ações da professora ou do professor.

Além de levar a atenção dos docentes para que eles não atuem de maneira autoritária, a autora pontua que a energia daquele que ministra a aula é fundamental para a atmosfera do jogo. Para ela, o docente deve manter a sua energia elevada para dissipar a monotonia e a preguiça, para promover o interesse e para levar o foco a o que está acontecendo no jogo (SPOLIN, 2015). A energia produzida deve envolver o espaço em que a aula acontece, deve se fazer presente nos alunos. Só com a energia espacializada será possível contribuir para que os jogadores também produzam e troquem – enviem e recebam – energia entre si. O jogo, quando jogado verdadeiramente, com todos o experienciando, faz com que os alunos gerem mais energia e troquem entre si (SPOLIN, 2014).

Sobre a energia, a autora afirma também que ela é responsável por inspirar os jogadores, e que essa deve ser uma tarefa dos docentes: inspirar os alunos para o jogo. A energia pode assumir diversas formas: uma instrução habilidosa para os

atores, a intensidade do foco da professora ou professor sobre o jogo, atenção individual para compreender e colaborar com determinados jogadores, alterações de ritmos e fluxos dos jogos, compreensão e consciência dos limites do grupo etc. Ela pontua: “Qualquer ator (jogador) sem energia não tem valor, não estabelece contato com a atividade que está se desenrolando. O mesmo vale para o diretor, o qual não deve fazer da expressão ‘inspirar os atores’ uma simples frase.” (SPOLIN, 2010, p. 27).

Cada jogo do sistema criado por Spolin tem três elementos essenciais: Foco, Instrução e Avaliação, todos integrados pela proposta da solução de problemas. Para a autora, a utilização de problemas “elimina a necessidade de o professor analisar, intelectualizar, dissecar o trabalho de um aluno com critérios pessoais. Isto elimina a necessidade de o aluno ter que passar pelo professor, e o professor ter que passar pelo aluno para aprender.” (SPOLIN, 2012, p. 19). Em suma, a autora vê na resolução de problemas uma maneira para que alunos e professores experienciem situações e aprendam a partir destas experiências.

O Foco, chamado de Ponto de Concentração (POC) na primeira tradução, é algo que a professora ou professor deve ter em mente durante a apresentação do jogo e de suas regras e que deve ser perseguido pelos jogadores. Não se trata do objetivo do jogo, mas de algo que estará presente durante todo o jogo e que os jogadores devem se esforçar para manter, pois isso gerará energia e movimento para o jogo (SPOLIN, 2010, 2012, 2015). O Foco

é um problema essencial para a atuação que pode ser solucionado pelos jogadores. A mente ocupada em um ponto focal permite movimento estabilizado, o jogador é liberto para a resposta plena, sem censura, orgânica, diante de muitos estímulos e fenômenos em constante mutação que entram ou emergem durante o jogo. (SPOLIN, 2014, p. 28)

Para exemplificar o Foco, tomaremos um jogo teatral muito conhecido: o Espelho. Apresentamos, a seguir, o objetivo e o foco deste jogo, como descritos por Viola:

Objetivo: Ajudar os jogadores a ver com o corpo todo; refletir e não imitar o outro.

Foco: Em refletir perfeitamente o gerador dos movimentos. (SPOLIN, 2015, p. 120.)

A Instrução é o enunciado de uma frase que faz com que os jogadores mantenham, retomem ou ampliem sua atenção no Foco durante o jogo. A professora ou professor (bem como a diretora ou diretor teatral), como parceiro de jogo, observa a ação dos alunos e pontua com instruções quando necessário, para que a experiência do jogo continue ou para atingir o auge da energia e da percepção. As frases devem ser simples e diretas, como 'Mostre! Não conte', quando os jogadores deixam de jogar com todo o corpo e passam apenas a narrar algo, ou 'Ajude seu parceiro que não está jogando', quando um jogador está monopolizando o jogo ou há um jogador que ainda não iniciou sua ação no jogo. A professora ou professor que dá a instrução está tomando parte como jogador no esforço do grupo para solucionar o problema (SPOLIN, 2012, 2014, 2015).

A Avaliação, elemento de discussão sobre o jogo executado, foi apresentada há pouco quando falávamos sobre aprovação/desaprovação. A professora ou professor deve fazer a avaliação a partir do foco, do problema proposto e da resolução encontrada para ele. Pode ser destrutiva aos jogadores a avaliação que não se atenha a isso.

Para o docente, é fundamental conhecer esses três elementos essenciais dos jogos e saber como trabalhar com eles. Ter um foco equivocado ou realizar uma avaliação subjetiva a partir de critérios pessoais da professora ou professor, julgando certo e errado, ou bom ou ruim, pode fazer com que os jogadores deixem de experimentar e passem a buscar acertar o jogo, o que não é o objetivo do sistema de jogos da autora. Podemos dizer que é necessário um preparo para que professores possam trabalhar com os jogos, mas isso não quer dizer que apenas professores com formação em teatro podem fazê-lo. Viola incentiva em seus livros que os professores de classes regulares utilizem os jogos com seus alunos e também os joguem com seus colegas professores. Para ela, o mais importante é que a professora ou professor (e diretora ou diretora teatral) seja também jogador: "Considere-se a si mesmo como jogador e por favor, por favor, jogue. Encontre tempo para reunir-se com alguns professores colegas e jogue alguns dos jogos sem a presença das crianças – em casa, depois da escola." (SPOLIN, 2014, p. 34).

Diferentemente da proposta do jogo dramático infantil de Peter Slade, Viola considera a plateia elemento fundante do teatro, sendo benfeitora ao jogador. Enquanto Slade teme que a plateia faça com que os jogadores se exibam ao público (SLADE, 1978), Viola acredita que a compreensão pelo ator-jogador de que a plateia

não é formada por juízes ou censores, mas sim por um grupo de indivíduos únicos com os quais se está compartilhando uma experiência, o ator adquire liberdade e relaxamento completo para jogar (SPOLIN, 2010). A plateia, para Spolin, é também composta pelos jogadores que estão assistindo a um jogo executado por outros jogadores. Só com este relaxamento e liberdade o ator deixará de se exhibir para a plateia e passará a compartilhar com o público a sua experiência. Neste ponto, Slade e Viola concordam: o jogador deve compartilhar sua experiência, e não a exhibir. Apesar de Viola ver na plateia grande importância e de trabalhar nas oficinas de jogos com plateia de jogadores, não é objetivo primeiro da autora que os jogadores se apresentem publicamente, como em uma apresentação para um público externo.

2.2.1.3 Olga Reverbel e o teatro na escola

A pedagoga e teatróloga gaúcha Olga Reverbel difere dos autores apresentados porque seu trabalho foi, durante toda sua trajetória, voltado para a pesquisa e a prática do teatro no ambiente escolar. A partir de seu trabalho como professora em escolas de 1º, 2º e 3º graus, no qual iniciou empiricamente a busca pela criação de um método de ensino de teatro, Olga realizou uma série de experiências para o desenvolvimento de uma metodologia própria, que está documentada no livro *Caminhos do teatro na escola*, publicado em 1989.

Para Olga, o teatro na escola era importante porque ela via que o ensino estava voltado a aspectos cognitivos, o que deixava de lado a espontaneidade gestual e verbal. Em seu trabalho em escolas, ela percebeu cada vez mais que os alunos tinham bloqueio às suas espontaneidades. Ações que promoviam a expressão artística eram importantes para atuar sobre este bloqueio a fim de dissipá-lo, bem como para auxiliar no crescimento afetivo, psicomotor e também no cognitivo. Para ela, “o objetivo básico dessas atividades é desenvolver a autoexpressão do aluno, isto é, oferecer-lhe oportunidades de atuar efetivamente no mundo: opinar, criticar, sugerir” (REVERBEL, 1989, p. 34). Não era um objetivo de seu trabalho formar artistas, mas, sim, formar “um ser espontâneo, vivo, dinâmico, capaz de exteriorizar seu pensamento, sentimentos e sensações e de utilizar diversas formas de linguagem, (...) um ser social, apto a construir gradualmente sua escala de valores” (REVERBEL, 1989, p. 36). O contato com as artes seria capaz, também, de ampliar a visão de mundo do aluno.

Apesar de reconhecer a necessidade e importância do teatro na escola, a autora verificava, entre as décadas de 1960 e 1980, que não havia profissionais especializados para o ensino desta arte, tanto no Brasil quanto no exterior. Em diversos encontros científicos internacionais em que participou, havia sempre grande discussão sobre a ausência de uma pedagogia especializada para o teatro, ficando esta disciplina nas escolas a cargo de atores, diretores de teatro e animadores sem nenhuma formação pedagógica. A ação pedagógica destes artistas-professores sem formação em pedagogia era definida por eles próprios, ou seja, utilizavam como base as técnicas teatrais que lhes haviam sido ensinadas no treinamento de formação para a atuação profissional no teatro. Além disso, nos encontros científicos da época, era consenso que em diversos países o teatro sofria de um certo preconceito na escola e que as artes plásticas e a música eram artes reconhecidas e que tinham seus lugares já estabelecidos na educação (REVERBEL, 1989).

Para Olga, o teatro na escola deveria estar a cargo de pessoas com formação adequada para o ensino desta arte, vendo a necessidade de cuidar da formação pedagógica da professora ou professor de teatro para que os educadores desta arte pudessem colocar as crianças em estado de criação. Não bastaria ser ator ou ser pedagogo: o profissional deveria ter formação para as duas coisas, algo que não era comum à época. Sobre os pedagogos que se lançavam a dar aulas de teatro, ela afirma:

Ninguém se arvora em professor de Música ou Artes Plásticas sem ter uma licenciatura plena, de quatro anos no mínimo, mas todo mundo acha que pode ensinar teatro às crianças porque assistiu muitos espetáculos, leu peças e acha que tem um certo “jeito” para a coisa. (REVERBEL, 1989, p. 169)

Já sobre os artistas que davam aulas de teatro na escola, a autora apontava para a falta de orientação que estes artistas tinham para conduzir os alunos e estimulá-los para que se expressassem com prazer. Para ela, a professora ou o professor de teatro na escola deveriam ter um grande repertório de ações, jogos e atividades criadas ou adaptadas em função das necessidades dos alunos percebidas por ele e das faixas etárias de suas turmas.

Olga aponta que os professores de teatro devem oferecer oportunidades para que a criança atue e que o clima deve ser adequado para oferecer liberdade e respeito. Os professores devem levar em conta em suas aulas o nível de

desenvolvimento em que cada criança se encontra, pois é deste nível e a partir de suas possibilidades que a criança criará. Os alunos são fundamentais para o planejamento da aula, devendo o docente considerar cada aluno de cada turma para selecionar, organizar e adaptar as atividades que proporá. A atribuição de notas ou conceitos ao que é produzido pelos alunos é rechaçado pela autora, visto que não há parametrização para a avaliação da produção de cada indivíduo. Além disso, os professores ou professoras devem jogar o jogo também, abandonar suas mentalidades adultas e distantes das crianças, serem parte do jogo e observarem as crianças brincando e jogando (REVERBEL, 1989).

Tendo em vista a ausência de formação de professores ou professoras de teatro, Reverbel propôs uma metodologia própria para o ensino dessa arte na escola, cuja criação foi apoiada em um grande arcabouço teórico, que reuniu desde autores da Psicologia Evolutiva até pesquisadores da Pedagogia da Expressão e Educação Criadora. Entre os teóricos que tiveram grande importância neste processo destacam-se Léon Chancerel, Piaget, Dewey e Stanislávski.

Léon Chancerel (1886 – 1965) foi um ator, diretor e dramaturgo francês responsável pela criação e divulgação, em 1929, de uma metodologia de transposição do teatro para a educação. O trabalho de Reverbel em muito se apoiou na proposta de Chancerel, que compreendia que a atividade educativa se daria a partir das ações impulsivas das crianças, que as atividades de expressão poderiam desenvolver a personalidade das crianças através da espontaneidade, que as atividades artísticas proporcionariam ao aluno a possibilidade de se expressar valendo-se de muitas maneiras de comunicação, que o clima de liberdade seria essencial para que o aluno pudesse fazer emergir suas potencialidades físicas, afetivas e intelectuais e, por fim, que o jogo seria o meio para o ensino do teatro, pois é através do jogo, da atuação, da experiência que o aluno pode aprender (REVERBEL, 1989).

Apesar de não citar Viola Spolin em sua obra, visto que Olga baseava-se na linha francesa de estudo da educação e do teatro, a metodologia proposta por ela apresenta diversos pressupostos sobre o ensino do teatro que também compõem a metodologia de Spolin, como a necessidade da experiência para o aprendizado, a importância dos jogos teatrais como instrumento de aperfeiçoamento físico e intelectual, e a premissa de trabalho a partir de solução de problemas que propõem que o aluno aja.

A autora, para a criação de sua metodologia, realizou grande pesquisa para chegar a uma definição conceitual do jogo dramático. Entre as contribuições, está a de Jean-Pierre Rynngaert, que define o jogo dramático como atividade coletiva em que o indivíduo tem a possibilidade de se elaborar por si e com os outros, além de uma atividade que promove a análise da realidade dentro de um discurso original em linguagem artística (RYNGAERT, 1981). Sobre o jogo e o desenvolvimento da criança, cita Jean Chateau (1908 – 1990): “é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. (...) Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar” (CHATEAU, 1987, p. 14).

Em todos os autores consultados, Reverbel verificou dois pontos de consenso: o jogo dramático é importante para o desenvolvimento e para a expressão da personalidade, e a improvisação e a espontaneidade são bases do jogo (REVERBEL, 1989).

Seguindo a proposta de resolução de problemas, a autora compreende o jogo em 3 etapas: apresentação do jogo ou problema aos alunos, ação do jogo para resolução do problema e debate dos jogadores e do público. O debate é parte importante para o aprendizado, pois envolve dois grupos que experienciaram um mesmo fenômeno em pontos de vista diferentes: um agindo para resolver o problema e outro assistindo ao processo de descoberta da resolução. A força motriz dos debates são elementos predeterminados pela professora ou pelo professor e pelos alunos. Reverbel chama estes elementos de Focos, que podem ser, por exemplo, o ritmo do jogo, a ação interna das personagens ou espaço da cena. Desta maneira, todos são convidados à reflexão sobre a prática.

A autora encoraja que peças sejam ensaiadas e produzidas pelos alunos, podendo estes alunos receberem a responsabilidade e atuarem como diretores, sonoplastas, cenógrafos, figurinistas e iluminadores, além de serem atores, caso sejam adolescentes. As apresentações podem ser apenas para os alunos do curso ou abertas para familiares e amigos. As peças apresentadas são o resultado de um processo experienciado por eles, sendo o processo mais importante que o resultado final. Por isso, a avaliação realizada sobre as peças apresentadas não deve ser realizada para julgar erros ou acertos, mas para fazer com que o grupo (e também cada integrante do grupo) reflita sobre o processo, o engajamento na criação e o crescimento que tiveram neste processo. Tal qual nos jogos dramáticos realizados em aula, Olga propõe a reflexão sobre a ação criativa.

2.2.1.4 Augusto Boal e as inspirações do Teatro do Oprimido para o teatro na escola

Augusto Boal, falecido em 2009, é o teatrólogo brasileiro mais importante que o país já teve. Desde criança, Boal interessava-se pelo teatro, realizando peças com seus irmãos. Quando jovem, formou-se em engenharia química, mas durante o curso seguiu com interesse pelo teatro e escrevendo textos dramáticos. Quando foi realizar seus estudos de Ph. D. em engenharia química na *Columbia University*, em Nova York, estudou dramaturgia na *School of Dramatic Arts* com John Gassner, mestre de grandes dramaturgos como Tennessee Williams.

Ao retornar para o Brasil, passou a integrar o Teatro de Arena, no qual foi diretor e dramaturgo, com peças consideradas fundamentais para a renovação do teatro no país, bem como para o fomento à dramaturgia verdadeiramente brasileira.

Na década de 1970, depois de ser preso e torturado pela ditadura, exilou-se em diversos países: Argentina, Peru, Equador, Portugal e, por fim, França. Em todos os países pelos quais passou, Boal realizou práticas que culminaram na conceituação e sistematização do Teatro do Oprimido, publicado em livro em 1975, com escritos desenvolvidos entre 1962 e 1973. Alinhado às ideias de Paulo Freire sobre a opressão, o Teatro do Oprimido foi desenvolvido como técnica teatral de apoio às lutas dos oprimidos, a ser aplicada “na luta social e política, na psicoterapia, na pedagogia, na cidade como no campo, no trato com problemas pontuais em uma região” (BOAL, 2013, p. 15).

O seu trabalho com o Teatro do Oprimido e a divulgação desta técnica pelos 5 continentes levaram Boal a ser reconhecido por diversas instituições e organizações, recebendo o título de *Officier des Arts et des Lettres*, do governo da França, a Medalha Pablo Picasso, da UNESCO, o *Prix du Mérite*, do governo do Egito, o *Outstanding Cultural Contribution*, da Academia de Artes da *Queensland University of Technology* e, o título de Embaixador Mundial do Teatro, conferido pela UNESCO, pouco antes de sua morte. Em uma crítica à primeira peça apresentada por Boal no retorno do exílio, em 1980, Sábato Magaldi afirma que “o Brasil deve orgulhar-se do êxito internacional de um de seus artistas mais conscientes e dinâmicos” (MAGALDI, 2014, p. 704). Seus livros foram traduzidos para diversos idiomas e Boal é o teatrólogo brasileiro mais estudado fora do país.

Apesar de não ter como foco dos seus livros a aplicação da técnica do Teatro do Oprimido na escola, nem ter como público-alvo os professores, Boal defendia que a técnica fosse utilizada nas salas de aulas da educação básica. Seu Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO), núcleo de pesquisa e prática da técnica, realizou diversos projetos em escolas, incluindo projetos desenvolvidos a convite do Ministério da Educação (em parceria com o projeto Escola Aberta) e para secretarias municipais de educação.

Além da aplicação da técnica do Teatro do Oprimido nas escolas por parte do CTO, Boal e seu grupo de trabalho realizaram projetos para instrumentalizar diversos professores, diretores e demais atores da comunidade escolar para a condução de atividades da técnica no ambiente educacional. Atualmente, há no país muitas pesquisas acadêmicas que se debruçam sobre a contribuição do Teatro do Oprimido na formação docente e no desenvolvimento dos alunos.

Em entrevista para vídeo do CTO, Bárbara Santos, que atuava como coordenadora geral do Centro, apresenta a íntima ligação entre Boal e o Teatro do Oprimido e a educação:

Nossa relação com a educação, também historicamente, é muito forte. O Boal, quando voltou ao Brasil, voltou a convite do professor Darcy Ribeiro, e foi trabalhar dentro dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPS. Fazendo o quê? Formando pessoas para aprenderem a trabalhar com esse método e para que essas pessoas multiplicassem. Multiplicassem dentro das escolas, mas também fora da escola. (O TEATRO, 2014)

Boal acreditava no teatro como uma maneira para transformar a realidade, que pode ser revelada em dois níveis: o dos fenômenos e o das leis que organizam e ordenam os fenômenos. Para ele,

O operário pode informar-se da situação política de seu país através dos jornais (se souber interpretar os jornais das classes dominantes), e pode igualmente conhecê-la através da representação teatral, ritualizada, que lhe mostra cada fase da luta de classes no seu desenvolvimento. Isso é importante: toda peça deve mostrar os dois níveis. O nível concreto dos fenômenos particulares, porque essa é a matéria da arte, que trata das coisas reais, e o teatro trata de gente de carne e osso, trata de seres humanos, trata da vida social – é preciso mostra-la. Mas deve-se mover-se também ao nível das leis que regem esses fenômenos, porque a arte deve mostrar a organização interna da realidade. (BOAL, 1993, p. 23)

O teatro, cuja vocação pertence a todos os seres humanos (BOAL, 1996), deve operar para fazer de seu praticante um protagonista na sociedade, conscientizando-o

da realidade em que está inserido e contribuindo para a compreensão e a busca de “soluções para problemas sociais e interpessoais” (BOAL, 1996, p. 29). A ação teatral proposta pelo Teatro do Oprimido busca “criar condições para que os oprimidos possam desenvolver sua capacidade de simbolizar, fazer parábolas e alegorias que lhes permitam ver, a distância, a realidade que devem modificar” (BOAL, 2009, p. 122).

O cerne do Teatro do Oprimido é esta contribuição para a transformação da realidade, tal qual a transformação (ou libertação) proposta por Paulo Freire em sua pedagogia: “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2019, p. 43).

As possibilidades do trabalho com o Teatro do Oprimido na escola emergem desta potencialidade de conscientização sobre a realidade, que envolve a expressão em discurso artístico sobre ela, e a sua modificação. Assim, a técnica de Boal pode ser aplicada com grupos de alunos, grupos de professores, grupos de funcionários do ambiente escolar, grupo de familiares de alunos, sempre buscando que estas pessoas possam se expressar e dizer o que elas pensam sobre a vida, não como ato constativo, mas representando a realidade e seus problemas para buscar meios para solucioná-los e como forma de promoção do diálogo entre os atores da comunidade escolar.

Como procedimentos, a técnica de Boal possui exercícios físicos, jogos de imagem e improvisações, compreendidos nos grandes campos de Jogos (de som, de imagem e de palavras), Teatro Imagem, Teatro Jornal, Teatro Fórum, Teatro Legislativo, Teatro Invisível, Ações Diretas e Arco-Íris do Desejo.

Para Boal, os jogos são de extrema importância pois reúnem duas características elementares da vida em sociedade: “possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência.” (BOAL, 2013, p. 16). Os jogos contribuem, também, para a desmecanização da mente e do corpo, alienados e forjados nas tarefas, obrigações e expectativas alheias do cotidiano.

Os jogos documentados por Boal em seus livros trazem apenas as instruções de jogo e as regras, não havendo indicações sobre focos de atenção durante os exercícios, como encontramos em Viola Spolin e Olga Reverbel, nem sobre

procedimentos a serem realizados depois dos jogos ou improvisações. Podemos afirmar, com base na filosofia de sua técnica, que o mais importante para Boal é o que acontece durante os jogos, exercícios e improvisações.

Nas práticas do Teatro Fórum, que é a forma do Teatro do Oprimido mais conhecida e praticada no mundo, a participação do público durante a apresentação ou improvisação corresponde ao ato de tentativas de solução a um problema. No Teatro Fórum, atores treinados por Boal em sua técnica – chamados de Curingas – apresentam uma cena previamente ensaiada ou improvisam a cena de um problema relatado por alguém do público. Todas as cenas do Teatro Fórum possuem problemas ou impasses presentes na realidade. A cena é executada até o momento ápice do problema. Neste ponto, os curingas ou o diretor/instrutor param a encenação e questionam ao público qual seria a solução que eles dariam ao problema. Os curingas, então, improvisam a solução dada. Ao fim, questionam ao público se a solução apresentada foi efetiva para o problema, colhem mais uma sugestão e a interpretam. Este processo de pedir ao público soluções e improvisá-las se repete até que o público julga que determinada solução realmente pode ser aplicada para o problema (AUGUSTO, 2010). Durante a evolução da técnica, Boal passou a colocar a pessoa que indicou uma solução ao problema para atuar no palco com os atores. Neste processo, o teatrólogo passou a chamar seus espetadores de *spect-atores* (BOAL, 2013).

Algumas das experiências realizadas por Boal e seu CTO em escolas foram documentadas em vídeos. Estes registros mostram grupos de professores apresentados cenas de Teatro Fórum sobre questões como a falta de interesse da direção para projetos propostos por eles, o abuso de poder exercido por diretores sobre os professores, a falta de ações da escola para a motivação e formação dos professores. Os grupos de alunos nos registros em vídeo realizam cenas com temas como violência doméstica, preconceito, racismo, abuso de poder dos professores sobre os alunos e influência da família na escola (O TEATRO, 2020).

As apresentações públicas e compartilhamento dos experimentos é parte fundamental da proposta de Boal, pois é no encontro com o público que a representação de um grupo sobre a realidade será socializada e, partir deste momento, será possível que os diversos atores envolvidos se mobilizem para a resolução do problema. O espetáculo, para Boal, não é o fim: é o começo de uma

transformação social. “Não basta interpretar a realidade: é necessário transformá-la” (MARX apud BOAL, 2013, p. 18), diz a frase de Marx citada por Boal.

O Teatro Invisível é composto por ações ensaiadas e organizadas previamente por um grupo de atadores, mas que são realizadas em espaços de uso coletivo, como restaurantes, meios de transporte públicos, ruas, praças, supermercados etc. Sua intencionalidade é trazer a público um problema e acompanhar o envolvimento e o engajamento do público (que não sabe que está assistindo a uma apresentação) para a resolução deste problema.

O Teatro Jornal traz propostas de estudos de cenas de interpretação de notícias veiculadas pela mídia, para que seus atadores e espectadores possam ter contato com releituras ou novas perspectivas acerca de fatos relevantes que influenciam o cotidiano do grupo em que a ação se realiza. Desta maneira, o grupo coloca à prova a suposta imparcialidade dos meios de comunicação, recompõem os fatos a partir de seus olhares e realidades e revelam significados ocultos nas notícias produzidas pela imprensa.

O Teatro Imagem é composto por propostas que envolvem a linguagem não verbal para que outras formas de expressão e de percepção possam tomar importância para os praticantes e serem utilizadas, como o corpo, a fisionomia, os objetos, as cores, distâncias etc.

O Teatro Legislativo é definido como uma série de ações que envolvem a dinâmica do Teatro Fórum e dos rituais processuais de uma assembleia legislativa câmara, a fim de discutir a necessidade de novas leis ou de alterações nas já existem e a proposição de um projeto de lei para as casas legislativas competentes. A prática ganhou força especialmente quando Augusto Boal foi eleito vereador da cidade do Rio de Janeiro, para o mandato de 1993 a 1997, período em que levou à câmara diversos projetos de lei desenvolvidos a partir da prática do Teatro Legislativo em diversos grupos, dos quais 15 foram aprovados na esfera municipal e 2 na esfera estadual até 2013 (BOAL, 2013 e AUGUSTO, 2010).

O Arco-íris do Desejo é outra técnica que compõe o Teatro do Oprimido. Nela, o objetivo é a teatralização e expressão de opressões introjetadas, para que se identifique a origem destas opressões. A técnica opera a partir de propostas que envolvem histórias, imagens, palavras e encenações.

Boal não faz indicações quanto ao clima ou atmosfera necessários para que as ações do Teatro do Oprimido tomem terreno, mas com base em toda a técnica

proposta podemos dizer que é fundamental que os professores construam atmosfera de liberdade e segurança para que os alunos possam se expressar, levar à cena seus problemas pessoais ou da conjuntura social em que vivem e exprimir as opressões introjetadas. Não há, também indicações quanto à formação específica em teatro para os professores que praticarão com seus alunos o Teatro do Oprimido. No entanto, para Boal e os Curingas que dão continuidade a seu legado no Brasil e no mundo, é importante que estes professores tenham praticado a técnica de Boal e tenham recebido a fundamentação do Teatro do Oprimido de um multiplicador, alguém que experienciou a técnica e recebeu instrução sobre ela. Assim, todos os praticantes da técnica que tiveram aulas ou formações livres sobre ela, podem ser multiplicadores.

Para Barbara Santos, socióloga e curinga que conheceu o Teatro do Oprimido quando era professora e desde 2009 é diretora do Centro Kuringa em Berlin, divulgando a técnica de Boal, a abertura ao diálogo é a maior necessidade para a técnica: “O Teatro do Oprimido propõe o diálogo entre as partes na busca de alternativas para transformar o real. [...] É necessária a escuta para que a gente possa elaborar as estratégias do real.” (TEATRO, 2016). Podemos afirmar que a professora ou o professor que se valem da técnica em sala de aula devem estar abertos ao diálogo e com escuta para os alunos, suas temáticas e as questões que eles apresentam, pois é a partir deste material pessoal que se desenvolverão as ações do Teatro do Oprimido.

2.2.1.5 Joana Lopes e as instituições teatro e escola

A diretora, dramaturga, coreógrafa, pedagoga e pesquisadora brasileira Joana Lopes, tal qual Augusto Boal, tem seu trabalho alinhado à pedagogia Freireana. Sua trajetória foi marcada pelo trabalho em diversas escolas experimentais e com operários do ABC paulista, a convite de Betinho, a partir da segunda metade da década de 1960. Durante a ditadura, Joana foi perseguida pelo governo tanto devido ao seu trabalho como jornalista, quanto pelos projetos teatrais que conduzia, chegando a ser demitida da Universidade Estadual de Londrina, onde dirigia um projeto que propunha que a comunidade participasse de exercícios dramáticos para a encenação da realidade e a conscientização sobre ela (DEBÉRTOLIS, 2002).

Sua principal obra é *Pega Teatro*, publicado em 1981, no qual relata as experiências nos grupos de teatro em escolas e com os operários, e aponta as

propostas para o teatro na educação. Augusto Boal é uma grande referência para sua pesquisa, mas, diferentemente dele, a obra de Joana é dedicada ao teatro na educação e tem como público-alvo os professores que lecionam esta arte em escolas ou conduzem grupos livres.

A autora vê no teatro na escola uma prática da imaginação poética que objetiva a transformação social. Assim, o teatro não deve ser compreendido na escola como um conteúdo a ser transmitido e nem como um veículo para o ensino de outros conteúdos. O teatro deve ser prática para que a realidade seja revelada e para o desenvolvimento da autonomia dos seus praticantes. Ela diz: “Teatro não é giz nem quadro-negro. Ele é jogo dramático que abre uma perspectiva de educação para quem o faz e quem o assiste.” (LOPES, 1989, p. 23), compreendendo por educação “a descoberta e utilização de formas e meios de apoio para o desenvolvimento do ser humano em direção à vida autônoma e consequente, para a sociedade de que seja membro.” (LOPES, 1989, p.22).

Para Joana, as instituições Teatro e Escola são conflitantes: a escola é marcada pela transmissão de conhecimentos, pela aplicação e utilidade destes conhecimentos e pela relação vertical entre professores e alunos; já o teatro é território da criação espontânea, da necessidade humana de simbolização, da comunicação – em relação horizontal – entre público espectador e artistas. O teatro na escola é, portanto, uma atividade-conflito-criador (LOPES, 1992). Em depoimento para o projeto audiovisual Percursos da Arte na Educação, sobre o conflito entre escola e arte/teatro, Joana afirma que:

A escola, as obrigações escolares comportam a transmissão de conhecimento e a normatização desses conhecimentos para que a instituição funcione. Nada mais antagônico do que pensar isso com a arte/na arte. A arte não tem isso. Ela não tem limite. E ela não tem conteúdos precisos a serem transmitidos. Eu acho que aí a questão se cria, uma equação importante para pensar, porque se ela não tem conteúdos exatos a serem transmitidos, ela tem o quê? (PERCURSOS, 2013)

A autora observa o teatro como a alteração da conscientização intelectualista característica da escola para a vivência da consciência, que supera o discurso teórico abstrato.

Este conflito-criador, para a autora, faz com que a escola tema o teatro, pois ele tem força para refundar a escola como local de educação. Já o teatro, teme que a escola escolarize algo que não responde aos processos de domesticação, como a

expressão, a espontaneidade e a criatividade (LOPES, 1992). Por estes motivos, a autora desencoraja que o teatro faça parte da grade curricular obrigatória da educação básica.

Ao atacar o discurso teórico abstrato, Joana encontra na materialidade e no corpo o insumo para o seu trabalho em teatro e na educação. Alinhada a Fayga Ostrower¹⁸, Joana atenta que a materialidade na arte é o conhecimento que se revela ou se desvenda durante um processo de criação. Para ela, o processo de criação, portanto, é fundamental para o ensino do teatro.

A proposta de Joana para a prática e vivência do teatro tem como ação principal os jogos teatrais para a apreensão da linguagem dramática. É através do método de jogos que se poderão propor ao aluno a ampliação da experiência de vida, do campo objetivo do conhecimento, o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade, da observação, da reflexão e da expressão (LOPES, 1989, s/d).

Para Joana, os professores de teatro devem ser, antes de qualquer coisa, artistas. É função destes artistas acordar em cada indivíduo participante das atividades de teatro-educação o homem-artista, “aquele que é capaz de resgatar a ludicidade, a intuição, a criatividade transformadora, desenvolver os sentidos principais para perceber e realizar a comunicação estética” (LOPES, 1989, p. 107). O artista professor é responsável por levar os participantes a um agir crítico, que faz a realidade mostrar-se desvelada para que se possa refletir sobre ela e a intervenção que se deve fazer nela.

A proposta da autora para que os professores ou professoras de teatro (e também das outras artes) sejam artistas encontra ressonância na proposta de Françoise Dupuy para a inclusão da dança na educação básica pública na França, durante a presidência de François Mitterrand, cujo governo foi de 1981 a 1995. Convidada por Jack Lang, Ministro da Cultura francês, a pedagoga da dança, coreógrafa e bailarina Dupuy desenvolveu uma proposta de ateliês de dança com artistas. Pela proposta, as escolas abriam-se para acolher projetos livres de artistas profissionais da dança. Estes profissionais elaboravam seus projetos, suas abordagens pedagógicas e seus objetivos e recebiam os alunos em espaço fora da escola, muitas vezes em seus espaços de ensaio. Estes projetos tinham um tempo

¹⁸ Artista plástica, teórica da arte e professora polonesa radicada no Brasil. Foi professora da Escolinha de Arte do Brasil, do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, do Spellman College, em Atlanta, da Slade School of Fine Art da University College London.

previsto para durar. O ensino da dança, portanto, era realizado por artistas que conduziam processos criativos, proporcionando a vivência dos alunos não apenas com uma técnica que pode ser transmitida, mas com o desenvolvimento da criatividade e da expressão através da linguagem artística (PERCURSOS, 2013).

Joana, no entanto, aponta para a necessidade de os artistas professores trabalharem a partir de uma metodologia de processo. Para ela, não basta que os artistas tenham abordagem carinhosa com os alunos e um trabalho próximo à comunidade, pois caso não haja metodologia do processo aplicada, o resultado do ateliê ou das aulas não será o resultado desejado para a educação. Em muitos casos, quando o artista não trabalha a partir da metodologia do processo (que deve ser descoberta por ele no espaço da escola), os alunos acabam por repetir a obra ou o pensamento artístico do professor. Quando há apenas esta repetição, não há educação se não há metodologia do processo, porque o resultado não é o resultado desejado para a educação. O aluno acaba reproduzindo a obra do artista/professor. Nesse caso, não há educação, não há desenvolvimento do ser humano em direção à sua autonomia, à sua reflexão e ao pensamento crítico sobre a realidade (PERCURSOS, 2013).

A apresentação pública de um espetáculo não é a parte mais importante da intervenção da professora ou do professor com um grupo de alunos; o processo é a chave desta intervenção. Para Joana, a professora ou o professor não devem ter como objetivo fabricar com o povo/alunos arte, mas deve conduzir os alunos para que eles descubram a expressão e a capacidade de comunicar conteúdos de sua realidade (LOPES, 1989).

Em seu texto *Livre expressão dramática na educação pela arte*, Joana afirma que os professores devem conhecer, por vivência e experiência própria, o trabalho que realizarão com os alunos. Além disso, é importante que a professora ou o professor sejam “ativo, atento, observador e discreto na postura, na voz e na opinião” (LOPES, s/d, p. 4). Na metodologia processo, ou seja, que tem como foco o processo criativo e de descobertas pessoais e do grupo, não é desejado que a professora ou professor apresente aos alunos situações acabadas ou modelos para que os alunos as encenem ou reproduzam; a professora ou o professor devem fornecer elementos para que os alunos criem e descubram seus meios de expressar (LOPES, s/d).

2.2.1.6 James Catterall e o teatro na sala de aula

James Catterall (1948 – 2017) foi professor de pesquisador da área de educação da *University of California, Los Angeles* (UCLA), com atuação anterior na *Stanford University*. Fundador do *Center for Research on Creativity*, localizado em Los Angeles e Londres, sua pesquisa foi dedicada às relações ou influências da arte na educação. Referência internacional nas pesquisas de educação e artes, sua obra é pouco conhecida ou utilizada nas pesquisas acadêmicas no Brasil¹⁹.

Em ensaio sobre o uso e prática do teatro na escola, que consta em relatório do Departamento de Educação dos Estados Unidos, Catterall vê a importância da inclusão de atividades ou práticas teatrais na escola no repertório de aulas de componentes curriculares diversos devido às possibilidades de experimentações proporcionadas. Para ele, “convenções dramáticas oferecem um porto seguro para experimentar as situações da vida: para experimentar a expressão e comunicação; e para aprofundar a compreensão humana – desenvolvimentos muito desejados”²⁰ (CATTERALL, 2002, p. 69). O autor afirma que os professores utilizam o teatro, de forma que ele pode se apresentar, em suas aulas quando eles acreditam que o teatro pode contribuir para o “alcance de algo” (CATTERALL, 2002, p. 69).

Com perspectiva e olhar mais voltados a argumentos contextualistas sociais da função da arte, em detrimento do contextualismo psicológico, o autor analisou diversos estudos acadêmicos sobre o teatro na sala de aula (que na concepção estadunidense é o teatro praticado em aulas de componentes curriculares diversos, que não teatro ou artes). Nesses estudos, foi verificado que o teatro contribuiu para a ampliação da compreensão de leituras, de histórias orais e da escrita; para o desenvolvimento do perspectivismo social – “a capacidade de compreender as várias relações sociais inerentes a uma situação que envolve um grupo de indivíduos” (CATTERALL, 2002, p. 71) –; para a autoimagem e autoconfiança dos alunos; e para a atenção duradoura aos dilemas morais. A possibilidade de desenvolver o pensamento crítico, o questionamento, as oportunidades de direção e reflexão formal também foi identificada nos estudos (CATTERALL, 2002).

¹⁹ Na base do Google Scholar, há apenas 17 artigos em língua portuguesa, produzidos em qualquer ano, que citam o autor, enquanto há aproximadamente 2 mil artigos sobre artes na educação, escritos em língua inglesa, que o utilizam como referência.

²⁰ Todas as citações diretas dessa seção quaternária foram traduzidas do inglês para o português pelos autores.

Catterall apresenta um inventário elaborado pela pesquisadora Dorothy Heathcote (1984), depois de anos de observação de professores e alunos em aulas que utilizavam o teatro para o ensino de diversos componentes curriculares, com possíveis efeitos da utilização e da prática do teatro na sala de aula. Entre os efeitos que compõem o inventário, podemos destacar:

- Tornar concretos os conceitos abstratos.
- Ensinar um fato específico para que ele seja totalmente aprendido, colocado em um contexto a fim de adicionar significado.
- Induzir os alunos a refletirem sobre a experiência e ver o que eles têm em comum com outras pessoas.
- Abrir portas para as áreas curriculares em que os alunos podem temer se aventurar, incluindo ciências, matemática e literatura.
- Dar aos alunos liberdade juntamente com responsabilidade.
- Desenvolver tolerância para variedade de personalidades e ideias.
- Aumentar o vocabulário dos alunos e ajudar a desenvolver um controle mais refinado da retórica por meio de interações com outras pessoas.
- Conduzir os alunos a situações que aumentem sua saúde social.
- Ajudar os alunos a descobrirem que sabem mais do que pensavam que sabiam.
- Conduzir os alunos para o mundo real, à luz do que eles aprenderam em um contexto/mundo imaginado.
- Ajudar os alunos a capturarem mais do que está implícito em qualquer experiência. (HEATHCOTE, 1984, apud CATTERALL, 2002, p. 62)

Em outro ensaio, o autor se dedica à “transferência do aprendizado” (CATTERALL, 2002, p. 151), compreendendo esse conceito como instâncias em que o aprendizado em um contexto auxilia o aprendizado em um contexto diferente, como o desenvolvimento cognitivo e a matemática através da música, a melhoria da leitura através do teatro e a resolução de problemas através das artes visuais.

Catterall (2002) aponta que, em um nível neural, as experiências de aprendizado vividas impactam nas experiências de aprendizado futuras. Não se questionam a existência ou os efeitos das experiências de aprendizado vividas sobre as futuras, mas, sim, suas naturezas e extensões das influências. As experiências vividas organizam as vias neurais, os receptores e o funcionamento de partes específicas do cérebro. Assim, uma futura experiência será vivenciada a partir da experiência conhecida previamente.

Uma nota musical ouvida pela primeira vez, por exemplo, é uma experiência auditiva que afeta várias regiões do cérebro que interagem - aquelas envolvidas em sentimentos e atitudes, memória, respostas linguísticas e racionais e reações autônomas (como aumento da frequência cardíaca). Quando a nota é ouvida pela

segunda vez, os impulsos neurais desencadeados percorrem caminhos entre regiões do cérebro (aquelas envolvidas com cognição, memória, sentimento, valor e resposta autônoma), mas em padrões diferentes daqueles percorridos quando a nota era nova. Em sua primeira passagem, o cérebro cria um tipo de sistema de arquivamento para a experiência. A reação em uma segunda audiência pode ser de reconhecimento, de prazer, de familiaridade, discernimento ou talvez discurso racional. No entanto, tudo a partir de um cérebro reestruturado pela experiência.

Para Catterall (2002), se uma nota musical pode impulsionar e reorientar milhões de neurônios, as experiências artísticas influenciam as estruturas cognitivas. O aprendizado apenas nas artes (sem a transferência de aprendizagem) é um processo de reestruturação cognitiva, visto que o aumento da experiência de um artista se na reorganização neural. Assim, uma função neural alterada em consequência do aprendizado nas artes suscita pensar que esse condicionamento neural poderia “melhorar o desempenho das habilidades relacionadas, seja por meio do aprimoramento do funcionamento cognitivo relacionado ou por desenvolvimentos afetivos positivos. O autor indica que esse é um argumento cognitivista para a defesa do ensino e das experiências em artes na escola:

Assim, estabelecemos um argumento de neuro-função que apóia o aprendizado através das artes - o cultivo de capacidades e entendimentos que ocorrem como "subprodutos" ou "co-desenvolvimentos" das mudanças nas estruturas cognitivas e afetivas provocadas pelas experiências nas artes. Mais diretamente, o argumento sugere que as experiências nas artes criam capacidades ou motivações que aparecem nas capacidades não artísticas. (CATTERALL, 2002, p. 163)

Apesar de o argumento de Catterall parecer focado na transferência do aprendizado das artes para outros contextos em um nível cognitivo, a transferência de orientações afetivas também é importante para o autor, principalmente aquelas relacionadas à motivação.

As orientações afetivas referem-se à disposição dos indivíduos para usar as suas habilidades: seus interesses intrínsecos e extrínsecos ao que estão aprendendo, seu envolvimento com as tarefas em questão, importância que atribuem ao sucesso, aquilo que fazem para ser bem-sucedidos e o sentimento de autoestima gerado por um bom desempenho.

O psicólogo Howard Gardner, uma das referências de Catterall, aponta que “é provável que certas aprendizagens nas artes se espalhem, mesmo que as artes não

estejam em uma posição única para fazer tais reivindicações de transferência” (GARDNER, 1999, p. 5, apud CATTERALL, 2002, p. 154).

Em um ensaio sobre múltiplas inteligências e artes, Gardner indica dois tipos diferentes e fundamentais de transferência das artes: primeiro, a gama de inteligências que a participação em artes contribui para desenvolver, e, segundo, a autoestima e a valorização das próprias habilidades.

A primeira se refere aos aprendizados que a prática de uma linguagem artística pode trazer ao aluno, como o cultivo da consciência, julgamento, facilidade, sensibilidades, conhecimento e outros atributos cognitivos que poderíamos relacionar às inteligências artísticas. Esses aprendizados, por sua vez, podem afetar a maneira como as crianças aprendem ou a maneira como se expressar nas aulas e nos estudos de outros componentes curriculares.

A segunda diz respeito à motivação que o prazer, o desenvolvimento e o sucesso nas práticas artísticas podem gerar em outras áreas de conhecimento. Gardner também ajuda com outra noção de transferência nas artes. Retomando a noção de que o teatro é um constante processo de criação, sem julgamentos sobre o certo ou o errado, o aluno que o pratica e aprimora sua criação a cada prática ou aula, pode transferir essa noção a outros componentes curriculares ou relações sociais, contribuindo para sua motivação à melhoria de seu desempenho em outras áreas de conhecimento e também âmbitos não acadêmicos.

Para Catterall, esse segundo tipo de transferência é importante para os alunos em risco ou que se veem distantes do sucesso acadêmico: “embora se possa presumir que o sucesso em quase tudo na escola tenha efeitos similares, parece que as artes podem atrair estudantes que foram afastados de outras oportunidades de sucesso na escola” (CATTERALL, 2002, p. 155).

Fica evidente, nos estudos de Catterall, que a prática do teatro na escola, independentemente dessa linguagem ser abordada como arte, ou como recurso didático para o ensino de outros componentes curriculares, contribui para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos.

2.2.1.7 Apontamentos acerca das perspectivas

Pode-se notar que os teóricos da educação em teatro apresentados consideram que a prática teatral é benéfica, podendo contribuir em diversos âmbitos,

como no desenvolvimento dos indivíduos, na superação das dificuldades ou na transformação social. O teórico da educação (CATTERALL, 2002), acrescenta ainda os benefícios do teatro para as inteligências que o aprendizado em artes pode transferir para outros componentes curriculares e para a vida dos alunos.

Para os teóricos, o teatro praticado na escola favorece o desenvolvimento, estimula a autoconfiança, a educação estética e até a melhoria do rendimento escolar e do desempenho intelectual, ainda que este não seja seu objetivo primário. O teatro na educação tem importância para influenciar e ampliar a intuição, confiança, consciência, expressão não verbal, comunicação, concentração, a interação com outros indivíduos e com um grupo, a espontaneidade e a promoção do diálogo entre indivíduos objetivando a solução de problemas e de transformações sociais e da realidade. Sobre as transformações sociais e da realidade, o teatro tem papel fundamental ao propor, em jogo de alteridade, que sejam vivenciadas ou assistidas situações em que haja problemas não revelados, intencionando a tomada de consciência sobre estes problemas.

Quanto à obrigatoriedade do ensino do teatro na escola, os teóricos divergem ou não fazem indicações. Para Slade (1978), o teatro deve estar presente no currículo escolar devido às suas contribuições no desenvolvimento das crianças. Já para Lopes (1989), o teatro não deve estar no currículo, porque isso institucionaliza a prática artística, faz com o teatro se torne conteúdo a ser transmitido, e não vivenciado, e domestica os processos naturais de jogo e dramatização. Spolin (2012, 2014, 2015) compreende que o teatro na escola não deve ter a função de passatempo ou recreação, mas não se opõe à prática teatral e aos processos artísticos na escola. Catterall não faz indicações quanto à obrigatoriedade, mas defende que o teatro esteja presente nos processos de aprendizagem.

Apesar da obrigatoriedade de o ensino de teatro na escola não ser a questão central do trabalho, e sim uma circunstância contextual, é importante dizer que pesquisadores da educação em artes debatem e divergem sobre esse tema, tal qual os teóricos apresentados. No entanto, Ana Mae Barbosa, uma das mais importantes vozes da educação em artes no país, reafirmou a importância e a necessidade das artes na escola, à luz da aprovação da obrigatoriedade do ensino de artes visuais, dança, música e teatro (em 2016) e da Reforma do Ensino Médio (através de Medida Provisória de 2016), que excluiu Artes do currículo do ciclo. Barbosa (2016, 2018) apresenta situações de outros países – considerados desenvolvidos – que

compreendem a importância do ensino de artes até no Ensino Superior, mesmo em cursos que não tenham relação direta com a arte, como medicina, enfermagem, direito e economia.

Ela destaca também a relação percebida entre o desempenho escolar dos jovens estadunidenses e a arte, observada nos anos 1990, quando se verificou que os alunos com os melhores resultados no SAT (uma avaliação equivalente ao ENEM) tinham disciplinas de artes em seus currículos. As pesquisas de James Catterall (2002) e Georgette Yakman (apud MORAES, 2017), utilizadas nos argumentos de Barbosa, concluíram que as artes contribuem com o desenvolvimento da cognição dos indivíduos, e que o ensino de artes favoreceu a melhoria da educação em ciências (ciências, tecnologia, engenharia e matemática). Catterall (2017) observou as capacidades cognitivas que o ensino de cada linguagem artística, no contexto escolar, favorece. Apresentamos, no quadro a seguir, as capacidades cognitivas favorecidas pelo teatro, pela experiência intensiva em artes e pelo ambiente escolar rico em artes:

Quadro 1- Quadro de capacidades cognitivas e motivações para aprender, de acordo com a aprendizagem em artes

Aprendizagem de artes	Capacidades cognitivas e motivações para aprender
Encenação dramática	Compreensão oral e escrita
	Identificação de personagens
	Compreensão da motivação de personagens
	Maior interação entre pares
	Proficiência e prolixidade na redação
	Competências para solução de conflitos
	Concentração
	Compreensão de relações sociais
	Capacidade de entender questões e emoções complexas
	Engajamento
	Disposição/estratégia para solução de problemas
Experiência intensiva nas artes	Autoconfiança
	Tomada de risco
	Atenção
	Perseverança
	Empatia pelos outros
	Autoiniciação [capacidade de iniciar algo por si mesmo]
	Persistência na tarefa
	Apropriação do aprendizado
	Competências de colaboração
	Liderança
	Redução das taxas de evasão
	Aspirações educacionais
	Competências de pensamento de ordem superior

Ambiente escolar rico em artes	Criatividade
	Engajamento/assistência
	Gama de desenvolvimento pessoal e social
	Competências de pensamento de ordem superior

Fonte: Catterall (2002). Nota do autor da pesquisa.

Outros benefícios, ou “efeitos colaterais benéficos no desempenho do ser humano em sociedade” (BARBOSA, 2018, p. 69) da arte na escola, como a autora nomeia, são a contribuição das artes à leitura da imagem e do desenvolvimento da subjetividade a partir da imagem, e também a formação de público para a produção artística, a partir da leitura e contato com obras de arte (BARBOSA, 2016, 2018). A autora expõe a contradição existente entre as políticas públicas que desejam tirar a arte das escolas, e as políticas que determinam a formação de público, ou ampliação de plateia. Para ela, a escola tem papel fundamental na mediação entre arte e público (BARBOSA, 2018).

Mas não são apenas esses argumentos objetivos – justificativas contextualistas sociais da função da arte – que a autora utiliza. Há diversas outras ordens de argumento, como o contextualismo psicológico e o essencialismo, que reiteram a importância da arte na escola. O contextualismo psicológico, por exemplo, compreende as artes em função da educação emocional, articulando cognição, pensamento racional, afetivo e emocional, em um espaço – a escola – que tem como foco a linguagem discursiva e científica das evidências (BARBOSA, 2018). Em nossa pesquisa, endossamos Barbosa na defesa pela obrigatoriedade das artes na escola.

Os teóricos da educação em teatro que utilizamos como referencial também não apresentam consenso quanto à necessidade de professoras e professores terem formação específica para o ensino do teatro. No entanto, todos apontam que é fundamental que professoras e professores que ensinam teatro tenham experienciado e vivenciado essa linguagem e seus processos de criação.

Apenas para Slade (1978) não é desejado que se realizem apresentações públicas. Para os outros teóricos, essa prática é benfazeja.

Os autores indicam que aulas tenham clima de respeito e liberdade para que os alunos possam se explorar, experimentar, arriscar e não ficarem retraídos com medo de julgamentos. Deseja-se que haja abertura para o diálogo, à expressão e para que o teatro seja uma atividade prazerosa.

Para os teóricos da educação em teatro, é almejado que professoras e professores sejam, acima de tudo, jogadores, estejam prontos e atentos, sejam observadores dos alunos para acompanhar o desenvolvimento de cada um e o desenvolvimento do grupo. Pretende-se que professores contribuam para que os alunos possam refletir sobre o teatro e inspirem os alunos com sua energia.

Apresentamos, a seguir, quadro com a visão dos autores da educação em teatro sobre cada um destes pontos elencados.

Quadro 2– Quadro de referências teóricas sobre o teatro na educação.

Proposições / Teóricos	Peter Slade	Viola Spolin	Olga Reverbel	Augusto Boal	Joana Lopes	James Catterall
Contribuições do teatro	Jogo dramático contribui para o surgimento de duas qualidades aos homens: sinceridade e absorção.	Jogos teatrais como atividades que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo, seja ele aluno, ator, professor, cidadão etc.	As atividades de expressão podem contribuir para que os indivíduos vençam suas dificuldades.	Conscientização da realidade e sua transformação	Ação poética, estética e de transformação social	Não abordado na obra.
Contribuições da prática teatral na escola	Desenvolvimento feliz e natural das crianças, efeito equilibrador sobre o caráter, a formação da autoconfiança, a melhoria do rendimento escolar e a aquisição do gosto em geral.	Estímulo da intuição, da confiança e da presença no aqui-agora. Desenvolvimento intelectual dos alunos, trazer frescor e vitalidade ao ensino, complemento da aprendizagem e ampliação da consciência. Contribui para o desenvolvimento da habilidade de comunicação oral, não verbal e escrita, desenvolvimento da concentração, interação em grupo e para	Teatro na escola é importante pois desenvolve a espontaneidade do indivíduo, enquanto as demais disciplinas estão voltadas para o desenvolvimento cognitivo.	Criar condições para que os oprimidos possam desenvolver a capacidade de simbolizar, fazer parábolas e alegorias que lhes permitam ver, à distância, a realidade que devem modificar. Promover o diálogo entre os atores envolvidos nos problemas, objetivando a resolução.	Revelação da realidade, experiência da materialidade e desenvolvimento da autonomia do indivíduo.	Teatro possibilita experiências: “experimentar as situações da vida: para experimentar a expressão e comunicação; e para aprofundar a compreensão humana”. Além disso, o teatro contribuiu para a ampliação da compreensão de leituras, de histórias orais e da escrita; para o desenvolvimento do perspectivismo; para a autoimagem e autoconfiança dos alunos; e

		resolução de problemas.				para a atenção duradoura aos dilemas morais; para o desenvolvimento do pensamento crítico, do questionamento, das oportunidades de direção e de reflexão formal. Transferência do aprendizado, tanto acerca das inteligências que o a prática artística pode trazer e que servem aos propósitos de ensino de outros componentes curriculares, quanto em relação à motivação, autoestima e valorização das habilidades do aluno.
Teatro obrigatório na grade curricular	Por suas contribuições no desenvolvimento das crianças e pelas qualidades terapêuticas, o jogo dramático deveria estar presente nos currículos de todas as escolas.	Importância do teatro na escola faz com que ele não deva se enquadrar como um mero passatempo nas aulas.	Não se refere à obrigatoriedade e do ensino do teatro na escola, mas sua obra foi desenvolvida para atender à necessidade legal do ensino de Educação Artística nas escolas, que poderia envolver o teatro.	Não faz indicações sobre a obrigatoriedade	Contrária à obrigação do teatro na grade curricular, visto que isso domestica processos naturais de dramatização e jogo do humano, transforma o teatro em conteúdo a ser transmitido, e não a ser vivenciado.	O autor não toma uma posição acerca da obrigatoriedade e do teatro na escola, mas sua obra aponta para os diversos benefícios que a prática dessa linguagem artística na escola pode trazer.
Formação da professora ou do professor	Formação específica em artes não é necessária,	Não é necessário que professor tenha	Professor deve ter formação específica	Professor que tenha praticado o Teatro do	Artistas e professores de teatro que trabalhem a	O autor não discorre sobre a formação desejada para

	mas é importante que os professores tenham experiência em improvisação. Professores 'que são humanos' são os melhores jogadores.	formação específica em teatro, mas é muito importante que ele conheça e tenha praticado os jogos. O professor que trabalha com jogos em sala de aula deve manter a prática de jogar e realizar improvisações.	para o ensino do teatro, envolvendo aspectos artísticos e pedagógicos.	Oprimido e tenha recebido as fundamentações da técnica	partir de metodologias do processo	professoras e professores, mas seus trabalhos indicam que os professores devam ter conhecimento para praticar o teatro com alunas e alunos.
Incentivo às apresentações públicas	Não se deve realizar apresentações dos jogos dramáticos. O jogo dramático não é feito para público espectador; todos envolvidos nele devem ser jogadores.	Público espectador é importante para os jogadores, que percebem que não estão sendo vistos por um grupo que os julgará, mas sim um grupo com o qual compartilhará suas experiências.	Apresentações de peças ensaiadas pode compor a metodologia de ensino, mas o processo de criação destas é mais importante do que o resultado final. A apresentação permite a reflexão sobre a prática criativa e sobre o desenvolvimento de cada integrante do grupo.	Apresentações são parte fundamental para a conscientização dos diversos atores que podem se mobilizar para a transformação da realidade.	Apresentações podem se realizadas, principalmente para envolver a comunidade na revelação da realidade em que vivem, mas o processo de descoberta da expressão e da reflexão é mais importante que o resultado final.	Não abordado na obra.
Clima e atmosfera da aula	A aula deve acontecer em atmosfera de jogo. A todo tempo, o professor atua para o que jogo possa ter espaço.	Ambiente e atmosferas propícios à liberdade do jogador, ao prazer e ao relaxamento.	Liberdade e respeito devem ser presentes na aula para que os alunos possam experimentar o teatro	Clima que favoreça o diálogo, a livre expressão de questões sociais, pessoais e das opressões introjetadas	Clima que contribua para o diálogo dos e com os alunos, e para que eles possam se expressar na vivência do teatro.	Não abordado na obra.
Atitude da professora ou do professor	Professor como jogador e nutridor do jogo. Aliado amoroso, guia	Professor como jogador, parceiro de jogo dos alunos. Professor	Professor deve oferecer oportunidade para que alunos atuem e joguem. O	Professores abertos ao diálogo e à percepção do desenvolvimento da	Professores ativos, atentos, observadores. Professor deve	Não abordado na obra.

	bondoso e suave. Professor deve ter escuta, sintonia, agir de maneira honesta com os alunos, não repreender ideias e ser criativo.	deve inspirar alunos para o jogo com sua energia.	planejamento de cada aula deve levar em conta o nível de desenvolvimento de cada aluno. Professor deve ser parte do jogo e também observador dos alunos.	reflexão e expressão dos alunos	compreender os alunos e acompanhar o desenvolvimento deles a cada aula para que possa prosseguir com o processo. O foco do professor deve ser no aluno, e não no resultado final pretendido.	
--	--	---	--	---------------------------------	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

2.2.2 Vigotski e o desenvolvimento através da educação estética

O psicólogo Liev Semionovich Vigotski (1896 – 1934), autor de extensa obra e pesquisa no campo de estudos da educação, era um apreciador das artes e, especialmente, do teatro. Como apontam Barros, Camargo e Rosa (2011), ele era um espectador assíduo nos teatros de Gomel e de Moscou, assistindo a diversas obras dirigidas por Stanislávski, Gordon Craig, Meyerhold e Vakhtangov, teve experiências como ator, diretor e produtor, bem como escreveu resenhas de peças a que assistiu. De 1919 a 2021, foi diretor da subseção de teatro do Departamento de Gomel para a Educação Pública.

Oliveira e Stoltz (2010), à luz da teoria vigotskiana, compreendem o teatro como prática e atividade que favorece “a interação social e a ação dos próprios sujeitos, promove o desenvolvimento da imaginação e o uso da linguagem e cria a Zona de Desenvolvimento Proximal” (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 81), o que ampara a necessidade e importância do teatro na escola. O teatro tem a possibilidade de trabalhar a linguagem oral, elemento importante para o desenvolvimento do indivíduo, de uma forma especial, como linguagem artística.

O desenvolvimento intelectual da criança, afirma Vigotski (2005), depende do domínio que ela tem dos meios sociais do pensamento, ou seja, da linguagem. A linguagem na sociedade pode ser compreendida, na realidade, como uma gama de

linguagens, que envolvem a matemática, as artes, a informática etc. O domínio das linguagens propicia o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas.

Para o autor, a linguagem artística é um modo de unir e chamar à atividade a cognição e a afetividade, destacando sua função psicológica e biológica. Para o autor, “a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico” (VIGOTSKI, 2001, p. 57).

Em capítulo do livro *Psicologia pedagógica*, Vigotski (2003) se debruça sobre a educação estética e os efeitos da vivência estética na vida infantil. Para ele, um equívoco na educação estética é ignorar o seu fim em si mesma, agregando a ela outras funções pedagógicas, alheias à estética. O autor elenca três principais objetivos estranhos impostos a estética:

- Conhecimento: com a finalidade de ampliar o conhecimento dos alunos no que refere ao estudo da sociedade e da história da intelectualidade. A verdade artística seria utilizada como verdade da realidade, transferindo o significado dos fenômenos da arte para a vida. Nesse caso, ignora-se que a verdade artística difere da verdade da realidade, e que a arte “nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade; ela representa sempre um produto sumamente complexo elaborado pelos elementos da realidade” (VIGOTSKI, 2003, p. 228). Aproximando a crítica de Vigotski à nossa realidade brasileira e de obras em língua portuguesa, o uso da arte com o objetivo de ampliar o conhecimento seria, por exemplo, o uso do poema *Os Lusíadas*, de Camões, para o ensino da história de Portugal, o uso da peça *Arena Conta Tiradentes*, de Augusto Boal, para ensinar sobre a Inconfidência Mineira, ou, mais recente, a peça *Caranguejo Overdrive*, de Pedro Kosovski, para o ensino da participação brasileira na Guerra do Paraguai. Para ampliar a discussão, podemos questionar também o uso do teatro como recurso didático de outros componentes curriculares.

- Sentimento: compreender a arte como um fim em si mesma, ou seja, ao prazer de uma obra de arte, ao sentimento agradável ou a reações hedonistas, para Vigotski (2003) é um equívoco, visto que dessa maneira ela é colocada no mesmo nível que outros estímulos, como uma guloseima ou um passeio. Ele diz “a força direta de uma vivência real concreta é muito mais significativa para a criança que a força de uma emoção imaginária” (VIGOTSKI, 2003, p. 228).

- Moral: o autor repudia o uso da arte com finalidade de ensinamento moral, como, destaca, a literatura infantil tende a fazer. Para ele, deve-se rejeitar a

ideia de que as vivências estéticas possuem relação com a moral, e que as obras de arte contêm estímulos ou direcionamentos para o comportamento moral (VIGOTSKI, 2003). A psique infantil é um meio refratante, o que pode ocasionar, inclusive, a apreensão da moral contrária à que era esperada pelas professoras ou professores ao proporcionar o contato dos alunos com uma obra com a finalidade de ensino de comportamento moral. Quando se concentra o estudo da uma obra em sua moral, a obra de arte fica fora da percepção do aluno, assim não “se criam nem educam atitudes e hábitos estéticos; [...] pelo contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da obra para seu significado moral” (VIGOTSKI, 2003, p. 227).

Os objetivos equivocados elencados por Vigotski são decorrentes do desconhecimento de professoras e professores sobre as funções da educação estética e também da concepção errônea de que a percepção estética é uma vivência passiva, sem atividade do organismo, quando, na realidade, “a percepção de uma obras artística representa um trabalho psíquico difícil e árduo” (VIGOTSKI, 2003, p. 229), uma atividade em que visão e audição são apenas o primeiro impulso para uma intensa e complexa atividade interna. Para explicar o processo de percepção da obra iniciado por olhos e ouvidos, Vigotski cita Christiansen: “o entretenimento de nossos sentidos não é o objetivo final do projeto artístico. Na música, o principal é inaudível; nas artes plásticas, o fundamental é o invisível e o intangível” (CHRISTIANSEN, 1911, apud VIGOTSKI, 2003, p. 229).

A vivência estética, na teoria vigotskiana, é composta por três elementos: excitação, elaboração (processamento) e resposta, destacando a atividade estética básica que, por sua natureza, é uma reação do organismo ao estímulo externo.

A excitação corresponde ao momento inicial da percepção sensorial de uma obra, por sua vez composta por um sistema organizado das impressões externas ou das influências sensíveis sobre o organismo.

A elaboração diz respeito à interpretação do que foi percebido pelos sentidos. Exemplificando, um espectador vê algumas pessoas sobre um palco, vê a iluminação utilizada, os figurinos, os elementos cênicos, ouve falas que essas pessoas proferem, ouve ruídos e efeitos sonoros. Tudo isso que ele percebeu, é, em um nível mais elementar, interpretado como uma peça, uma representação de uma determinada situação.

Por fim, a resposta está relacionada à memória e à associação do que foi interpretado com o que é aportado pelo espectador, como uma segunda síntese criativa: “há muito tempo, os psicólogos dizem que todo o conteúdo e o sentimento ligados a um objeto de arte não estão nele, mas são aportados por todos nós” (VIGOTSKI, 2003, p. 230). A resposta contempla a renovação se uma sequência de reações internas, a união dessas reações e a reelaboração da obra.

Pensando na produção de arte, Vigotski vê a criação como uma sublimação, ou seja, a transformação de energia psíquica não consumida e que não encontra saída na atividade cotidiana do organismo, em um tipo diferente (superior) de energia. Para ele, “a arte representa, do ponto de vista psicológico, um mecanismo permanente, biologicamente necessário, de eliminação das excitações não-realizadas na vida e é uma acompanhante inevitável de toda existência humana” (VIGOTSKI, 2003, p. 232). O espectador é, devido à reelaboração da obra (ou recriação) após seu contato com ela, também um criador. A educação estética do fruidor da obra, então, é necessária para a criação de hábitos permanentes para essa sublimação.

Vigotski destaca também o efeito cognoscitivo da vivência artística, que pode ampliar os conceitos sobre determinado fenômeno, possibilitar uma nova visão a um fato ou questão, e proporcionar associações de fatos e fenômenos anteriormente dispersos ou imiscíveis. Para ele:

Como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior. Muitos comparam, com grande acerto, a obra poética com um acumulador de energia, que posteriormente a gasta. Do mesmo modo, toda vivência poética age como se acumulasse energia para ações futuras, lhes dá uma nova direção e faz com que o mundo seja visto com outros olhos. (VIGOTSKI, 2003, p. 234)

A fruição de uma obra pode ser potencializada quando o espectador tem conhecimento da técnica de sua linguagem. Para o autor, as escolas, portanto, devem possibilitar o contato dos alunos com as técnicas das linguagens artísticas, mas isso deve estar ligado ao interesse imediato da criança. Nos casos em que houve tentativa de ensino massificado de linguagem artística que não partisse do interesse dos educandos, os resultados foram falhos. Deve-se ter, no horizonte da educação em artes, a criatividade própria da criança e a cultura de suas percepções artísticas.

Enquanto o objetivo da educação social está orientado para “ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal restrita, para organizar o contato da psique

da criança com as esferas mais amplas possíveis da experiência social já acumulada, para inserir a criança na rede da vida com a maior amplitude possível” (VIGOTSKI 2003, p. 238), a educação estética tem o objetivo de aproximar a criança da arte e incorporar a psique da criança à produção da humanidade no decorrer da história, sublimando seu psiquismo na arte.

Não se deve pensar que a compreensão de uma obra de arte possa ser feita através de interpretação lógica, então é necessária educação específica para a fruição artística, uma educação que envolva aptidões para a recriação/reelaboração das obras. Para Vigotski, as crianças, a partir da educação estética, devem poder inserir as reações estética em suas próprias vidas, atuando em reelaboração estética dos elementos, objetos e fatos de seu cotidiano. Sobre o olhar estético que se pretende que a educação em artes proporcione, ele afirma:

o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança. [...] A regra a ser seguida aqui não deve ser o embelezamento da vida, mas a reelaboração criativa da realidade, isto é, uma elaboração das coisas e do próprio movimento das coisas que iluminará e elevará as vivências cotidianas ao nível das criativas. (VIGOTSKI, 2003, p. 239)

Retomando a questão da linguagem, Oliveira e Stoltz (2010) apontam que o teatro a utiliza de maneira especial, manipulando-a em relação ao sentido que deseja construir a associada a imagens. No teatro, a palavra nunca está sozinha; ela está sempre dentro de um sistema que compreende as ações, o ritmo, a manipulação do tempo, a movimentação, os gestos, as texturas e tons vocais utilizados para emitir a palavra, a atmosfera criada para uma cena, elementos que podem contribuir à conscientização e melhor compreensão da língua, dos vocábulos, dos seus sentidos e significado. E há a plateia, que com suas reações, recepção da obra, calor dos aplausos, olhos e ouvidos atentos, contribuem para o aprendizado da linguagem própria dessa arte, que se concretiza no encontro entre quem está no palco e quem está na plateia.

As autoras também discorrem sobre a experiência pessoal do aluno ser a base do processo pedagógico, visto que para Vigotski “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (2003, p. 67, apud

OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 87). Assim, o ensino do teatro precisa proporcionar a experiência e vivência dos alunos com os objetos do conhecimento.

O teatro na escola pode ser atividade motivadora, por afetar na afetividade, nos aspectos emocionais, cognitivos, motores e sociais, além de envolver a atenção, a percepção, a memória, a expressividade e a imaginação. A motivação, à luz da teoria vigotskiana, é importante para todo o processo de desenvolvimento da criança, para o interesse pelas atividades escolares e pela escola (OLIVEIRA, STOLTZ, 2010).

Fica nítido que Vigotski confere grande importância para as artes e, principalmente, para o teatro no desenvolvimento das crianças, para sua interação com o meio (que também é o teatro) e para a leitura e reelaboração estética do mundo.

2.2.3 O teatro nas políticas curriculares brasileiras

Nesta seção serão apresentados documentos oficiais que regulamentam ou são diretrizes curriculares da educação básica no Brasil e fazem menção ao componente curriculares arte e à linguagem artística teatro.

2.2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

Os PCN de Artes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) não indicam especificamente os conteúdos que devem ser trabalhados nas escolas acerca do teatro, mas oferecem diretrizes sobre os objetivos que podem ser buscados pelos professores, bem como apresentam a importância do teatro no desenvolvimento global do aluno.

O documento compreende que o teatro na escola não deve visar apenas o crescimento pessoal dos alunos, mas também promover o desenvolvimento do indivíduo de maneira responsável dentro de determinado grupo, a legitimação dos direitos do indivíduo neste grupo, o estabelecimento de relações entre o individual e o coletivo, o aprendizado e a prática da escuta, do acolhimento de opiniões, o respeito às diferentes manifestações. O teatro, como “atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida” (BRASIL, 1997, p. 57) contribui para a compreensão e organização da expressão de um grupo.

O teatro na escola, como atividade que promove trocas entre os indivíduos de um grupo, dá aos alunos a possibilidade para que eles se apropriem, de maneira

crítica e construtiva, dos conteúdos sociais e culturais da comunidade, além de influenciar, em fluência criativa, imaginação, percepção, emoção, intuição e raciocínio (BRASIL, 1997).

Os PCN (BRASIL, 1997) indicam também que as preocupações da organização estética não devem ser deixadas de lado nas atividades educacionais de teatro. Além do desenvolvimento global do indivíduo e seu exercício de convivência democrática, como processo de socialização consciente e crítico, estas atividades devem estar pautadas na compreensão de que o teatro é uma atividade artística e que faz parte da cultura da sociedade.

O crescimento integrado da criança a partir da prática teatral existe em dois planos: o plano individual e o plano coletivo. No plano individual, podemos elencar o desenvolvimento das capacidades expressivas e artísticas. No coletivo, o diálogo, a flexibilidade, o respeito, a reflexão sobre as ações com outros indivíduos do coletivo, a cooperação, aceitação das diferenças e a autonomia para pensar agir. Sobre o plano coletivo, os PCN pontuam que a “necessidade de colaboração torna-se consciente para a criança, assim como a adequação de falar, ouvir, ver, observar e atuar. Assim, liberdade e solidariedade são praticadas” (BRASIL, 1997, p. 57).

O teatro é compreendido em 3 dimensões no documento: como Expressão e Comunicação; como Produção Coletiva e como Produto Cultural e Apreciação Estética. Essas dimensões reiteram as necessidades de as atividades serem direcionadas para o desenvolvimento individual, o desenvolvimento do indivíduo como integrante de um grupo ou comunidade e o desenvolvimento da aprendizagem estética.

A dimensão do Teatro como Expressão e Comunicação envolve os jogos de atenção, observação, improvisação, utilização de alguns elementos da linguagem dramática, como personagem, ação dramática e espaço em que a ação se desenvolve, experimentações corporais e sonoras, improvisações a partir de estímulos (com textos, histórias narradas, imagens, objetos etc.), elaboração de adereços cênicos, figurinos, elementos cenográficos e criação de narrativas e situações dramáticas. Esta dimensão está ligada ao fazer teatral, às experiências individuais dentro do coletivo de alunos no jogo.

O Teatro como Produção Coletiva é relacionada à reflexão e reconhecimento proporcionados pela prática teatral, que proporciona o contato entre o indivíduo e o coletivo. Esta dimensão tem foco nesta relação indivíduo-coletivo, como a importância

da integração de todos indivíduos do grupo para a realização de improvisos ou cenas, o olhar, a atenção e escuta aos outros, a consciência de que a cena produzida é assistida por um público, atenção e observação aos experimentos realizados pelos colegas, consciência sobre os significados produzidos pela cena aos espectadores.

A dimensão do Teatro como Produto Cultural e Apreciação Estética é referente à observação e análise das manifestações teatrais e suas concepções estéticas, compreensão das diferentes possibilidades de manifestações teatrais, as variadas formas de teatro (como teatro de formas animadas, teatro de sombras, teatro de rua, *site specific* etc.), conhecimento da produção teatral de outras sociedades e momentos históricos, leitura de textos teatrais, frequência a espetáculos teatrais e pesquisa de documentos sobre produção teatral (como notícias de jornal sobre peças). Esta dimensão contempla o teatro como manifestação artística e cultural.

Para que as dimensões possam ser trabalhadas, os professores devem ter conhecimento sobre o desenvolvimento da criança no jogo dramático e o entrelaçamento dele com o processo cognitivo.

A primeira dimensão, que envolve o fazer teatral e a prática dele em sala de aula, deve ser pensada em uma sequência que vai desde jogos improvisacionais sem acabamento, até exercícios que proponham o contato dos alunos com os diversos elementos que envolvem o teatro, como cenários, figurinos, espaço cênico, sons, luzes etc.

Para o trabalho na dimensão de Produto Cultural e Apreciação Estética, é necessário que as escolas favoreçam o acesso dos alunos a materiais de referência, como livros e vídeos, além de promover atividades para que os alunos sejam espectadores de iniciativas teatrais da sua comunidade. Sobre este ponto, podemos dizer que os PCN (BRASIL, 1997) têm uma indicação nítida de que a atividade teatral não deve estar circunscrita ao espaço da sala e aula, apenas; esta atividade deve ser praticada e estimulada para fora da sala de aula e para fora da escola, o que contribui para que os alunos possam fruir de obras artísticas e refletir e comentar sobre elas, o que ampara a educação estética.

Os PCN indicam que os professores precisam ter consciência do teatro como elemento fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, compreendendo-o não como uma técnica, mas como uma atividade que possibilita diversas experiências e experimentações aos alunos (BRASIL, 1997).

2.2.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais (2013)

Elaboradas em período anterior à Lei que definiu a obrigatoriedade do ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013, não fazem referência às dimensões ou habilidades que devem ser compreendidas para o ensino de teatro ou de Artes.

Nas DCN para os Ensino Fundamental, há a indicação sobre a linguagem Música ser obrigatória, mas não exclusiva, do componente curricular Arte, que compreende também Artes Visuais, Dança e Teatro (BRASIL, 2013). O componente curricular Arte está situado na área de conhecimento de Linguagens, com português, língua estrangeira, educação física e língua materna (para populações indígenas).

A Arte, no documento, é compreendida como componente curricular que contribui para o encontro dos alunos com “um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu” (BRASIL, 2013, p. 116), e uma forma de expressar a realidade.

Merece destaque a importância que o documento confere à ludicidade, que não deve estar restrita à Arte e à Educação Física, indicando que as áreas afetivas e emocionais devem ser contempladas tanto quanto a área cognitiva. Podemos relacionar essa importância da ludicidade à proposição de Catterall (2002) sobre a transferência do aprendizado das artes para os outros componentes, e da transferência afetiva na escola, argumentos que ele utiliza para defender o ensino das Artes na escola.

As DCN também indicam que é objetivo da escola “adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; [...] a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer” (BRASIL, 2013, p. 33), novamente reiterando que as artes devem ter espaço na educação.

O documento dá ênfase às Artes, mas há de se questionar: como cumprir com a proposição das DCN para Artes (e o papel que lhe é dado), se a formação em Pedagogia é tão distante das artes (e do teatro, principalmente)?

2.2.3.3 Base Nacional Comum Curricular (2017)

A BNCC apresenta diretrizes e conceituações sobre o componente curricular Artes e sobre suas 4 linguagens artísticas. O documento compreende que a aprendizagem proposta neste componente curricular favorece ao aluno a expressão, a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades, além da interação dos alunos com a complexidade do mundo, bem como o respeito às diferenças e o diálogo para o exercício da cidadania (BRASIL, 2017).

A Base aponta que o ensino deste componente curricular não deve ter como objetivo aquisição de técnicas e códigos por parte dos alunos, visto que os alunos devem ser criadores e protagonistas da experiência e vivência artísticas como prática social. Há indicação também de que os processos de criação vividos pelos alunos são tão importantes quanto os produtos destes processos, como exposições ou apresentações. São os processos que contribuem para a contextualização dos saberes das linguagens artísticas.

São propostas 6 dimensões do conhecimento que devem ser articuladas nas experiências artísticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem neste componente curricular: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão.

A Criação trata da atitude intencional de produzir ou construir em processo investigativo para conferir materialidade a ideias, pensamentos, desejos, sentimentos e acontecimentos, além de se referir aos acontecimentos que permeiam este processo de criação.

A Crítica articula pensamentos e ações acerca das diversas experiências e vivências artísticas proporcionadas, objetivando novas compreensões envolvendo aspectos estéticos, históricos, sociais, culturais etc.

A Estesia relaciona percepção e sensibilidade dos sujeitos durante experiências sensíveis, promovendo o contato do indivíduo consigo mesmo, com o outro, com sua comunidade, com o espaço em que vive.

A Expressão é individual e coletiva e se refere à exteriorização através de manifestações artísticas das criações subjetiva.

A Fruição trata do contato e sensibilização na participação de práticas artísticas, seja como espectadores ou pesquisando as manifestações de diferentes épocas, origens e culturas.

A Reflexão relaciona a percepção, análise e interpretação sobre as experiências, criações, vivências e obras das quais é possível fruir.

A Base traz também 9 competências específicas para o ensino de arte:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2017, p. 198)

Através do componente curricular Arte, e proporcionado que os alunos expandam repertórios, ampliem autonomia, experienciem a reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre a produção artística.

No documento, o Teatro é compreendido como “experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance” (BRASIL, 2017, p. 196), experiência em que ação verbal, não verbal, física e imaginativa criam novos sujeitos, novos espaços e novos tempos. O caráter coletivo e colaborativo do teatro é destacado, sendo necessário às vivências e experiências de jogos, improvisações, experimentações, criações e encenações. O teatro é linguagem artística que favorece a imaginação, a reflexão, a consciência corporal, a percepção do outro, a percepção estética e a emoção.

O ensino do Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve contemplar 5 habilidades, que compõem 3 objetos de conhecimento, como apresentamos no

quadro 4. As habilidades foram desenvolvidas para atender às 6 dimensões do conhecimento e as 9 competências específicas do componente curricular Arte.

Quadro 3– Objetos de conhecimento e habilidades da linguagem artística teatro, do componente curricular Artes, na Base Nacional Comum Curricular de 2017

Objetos de conhecimento	Habilidades
Contextos e práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.
Elementos da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).
Processos de criação	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. • Exercitar a imitação e o faz de conta, resignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. • Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

As habilidades propõem experiências com diversas formas de teatro, o incentivo à imaginação e de simbolização do repertório ficcional, o olhar para o cotidiano para traçar paralelos e aproximações dele com o teatro (em um exercício de transportar as noções e elementos do teatro para o cotidiano, permitindo que o teatro faça parte e permeie a vida dos alunos), o trabalho em grupo e em colaboração, a exploração de improvisações, de narrativas, de gestos e de ações cotidianos, a intersecção de outras linguagens artísticas, o exercício do lúdico, da fantasia e da resignificação e a vivência de personagens, momento em que os alunos vivenciam a alteridade, colocando-se nos mais variados tipos de realidades e contextos ficcionais ou não.

Há críticas às Artes na BNCC por ela ser subordinada à área de Linguagens, tal qual nas DCN. Algumas críticas se direcionam à falta de área de conhecimento dedicada à compreensão do mundo e da realidade por meios sensíveis, que é um dos atributos das Artes (PERES, 2017). Para Peres (2017), o componente Arte, como

composto da área de Linguagens, faz com que ele corra o risco de se tornar mera disciplina acessória, ou recurso didático, para o ensino e compreensão de outros componentes. Para Catterall (2002), a utilização das Artes em sala de aula, como recursos de outros componentes, não é um problema, visto que, ainda que sejam apenas recursos didáticos, contribuem para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

Outra crítica à BNCC diz respeito às quatro linguagens artísticas obrigatórias não serem reconhecidas como componentes, mas como subcomponentes de Artes, o que pode abrir margem a interpretações equivocadas quanto aos seus ensinamentos e também quanto às professoras e aos professores que deverão lecionar os subcomponentes. Não há definição, no documento, sobre quantas ou quantos professoras ou professores deverão lecionar o componente curricular Arte, nem sobre possibilidades de interdisciplinaridade entre os subcomponentes. Um dos riscos apontados pelos críticos é o do retorno da formação de professoras e professores polivalentes em Artes, como acontecia desde 1973, desde a LDB de 71 (PERES, 2017). Os cursos de formação de professoras e professores de diversas linguagens artísticas foram criticados por diversas pesquisadoras, como Barbosa (1989) e Penna (1995).

3 ESTUDOS CORRELATOS NA ÁREA

O artista se forja dentro desse ir e vir perpétuo de si aos outros, a meio caminho da beleza que ele não pode dispensar e da comunidade da qual ele não pode fugir. É, por isso, que os verdadeiros artistas não desprezam nada; eles se obrigam a compreender em vez de julgar. E, se eles têm um partido a tomar nesse mundo, não pode ser outro que não aquele de uma sociedade onde, de acordo com a grande palavra de Nietzsche, não reinará mais o juiz, mas o criador, seja ele trabalhador ou intelectual.

Albert Camus²¹

3.1 Objetivos da revisão de estudos correlatos

Com o problema e os objetivos da pesquisa definidos, partimos para a identificação de trabalhos científicos (dissertações de mestrado e teses de doutorado) que pudessem corroborar à pesquisa, aos procedimentos metodológicos utilizados na área de pesquisa ou que nos indicassem o estado do conhecimento da discussão sobre o problema da pesquisa. Com a revisão de estudos correlatos, como indicam Moroz e Gianfaldoni (2006), poderíamos “dirigir as investigações para ramos mais profícuos, evitando-se a replicação de trabalho por desconhecimento sobre o que já foi realizado” (p.29).

A revisão, portanto, teve como propósito situar-nos com o que já foi investigado sobre o tema em discussão, além de verificar possíveis lacunas de pesquisas anteriores e as contribuições prováveis que esta pesquisa poderia trazer (SEVERINO, 2007), além da valorização e do respeito às pesquisas já realizadas e suas autoras e autores. A revisão de pesquisas correlatas foi feita tomando como pressuposto duas formas: determinação do estado do conhecimento (ALVES, 1992 e ROMANOWSKI; ENS, 2006) e revisão da pesquisa empírica (LUNA, 2007).

²¹ CAMUS, 1958. Escritor, filósofo e dramaturgo franco-argelino. Laureado com o Prêmio Nobel da Literatura em 1957. Viveu de 1913 a 1960.

Joana Romanowski e Romilda Ens, em artigo dedicado à discussão do tipo de pesquisa Estado da Arte, apresentam os contornos que definem este tipo de pesquisa como estudos realizados a partir da sistematização de dados que abrangem toda uma área do conhecimento, incluindo o levantamento de dados em teses, dissertações, produções de congressos da área e publicações em periódicos (ROMANOWSKI; ENS, 2006). As pesquisas em apenas um setor de publicações são referidas pelas pesquisadoras como Estado do Conhecimento. Alda Judith Alves propõe que a pesquisa sobre o estado atual do conhecimento na área de interesse é fundamental para a definição do problema de pesquisa, além de indicar pontos de consenso, controvérsias, regiões de sombra e lacunas que ainda não tiveram respostas em outras pesquisas (ALVES, 1992).

Para Sergio Vasconcelos de Luna, a revisão de pesquisa empírica tem como função verificar a forma que o problema da pesquisa vem sendo pesquisado, principalmente quanto aos seus procedimentos metodológicos (LUNA, 2017).

Deixamos de lado, ao definir as formas de revisão de pesquisas correlatas, a revisão teórica, visto que não buscamos circunscrever o problema da pesquisa dentro de um quadro teórico (LUNA, 2017), ainda que a Teoria das Representações Sociais (TRS) seja central para a formulação do problema e dos objetivos desta pesquisa, e a revisão histórica, uma vez que o problema da pesquisa não é decorrente de evoluções que contribuam com fatores determinantes ou implicações na formulação do problema (LUNA, 2017, p.92).

A problemática que originou esta pesquisa é de ordem prática e contemporânea, produto de determinações legais vigentes que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de teatro na educação básica e da prática pedagógica dos professores-pedagogos do Ensino Fundamental com relação a essa linguagem artística. É com base nisto que desenvolveremos a pesquisa e a revisão de estudos correlatos.

Destacamos, anteriormente, o fato de a Teoria das Representações Sociais não nos ter implicado a realização de uma revisão teórica. Isto se dá pois a TRS, que já está enunciada no problema da pesquisa, será a referência que utilizaremos para investigar, a partir do ponto de vista dos professores em relação ao teatro “*como e por que* as percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.60). Devido à importância da TRS

para este trabalho, há uma seção específica para sua apresentação e seu apoio teórico metodológico à pesquisa.

Feitas as definições acerca dos tipos de revisão de estudos correlatos, partimos para a coleta de dados e identificação de material potencialmente relevante.

Segundo alguns autores (MOROZ; GIANFALDONI, 2006 e LUNA, 2017), são diversas as fontes para busca e levantamento deste material potencialmente relevante. Optamos por utilizar fontes institucionais disponíveis na internet, ou seja, bases de dados que tivessem credibilidade e oferecessem a segurança de possuírem a maior parte dos trabalhos resultantes de pesquisa científica produzidos no país. Assim, a base utilizada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

3.2 Metodologia para a busca no banco de dados

A base consultada, BDTD, integra em seu portal metadados das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. A BDTD não hospeda os trabalhos, apenas disponibiliza as informações como título, autor, resumo, palavras-chave, orientador, instituição de ensino e pesquisa em que o trabalho foi realizado etc., além de direcionar o usuário do portal para o repositório dessas instituições (IBICT, s/d). Essa base, no entanto, disponibiliza os dados apenas das teses e dissertações que foram permitidas para divulgação por seus autores.

Tendo em vista a necessidade de realizar dois tipos de revisão de estudos correlatos - determinação do estado do conhecimento e revisão de pesquisa empírica -, foi necessário que estabelecêssemos os termos de busca que utilizaríamos para fazer as pesquisas de cada um dos tipos. Moroz e Gianfaldoni destacam que “é preciso preencher adequadamente os campos de busca. Comumente são alocadas palavras ou expressões-chave e utilizados alguns recursos que limitam ou ampliam a busca” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 32).

Faz-se necessário, neste ponto, diferenciar as expressões ‘palavras-chave’ e ‘termos de busca’. A ciência da informação define palavras-chave como elementos indexadores utilizados na programação de sites, elaboração de fichas catalográficas e construção de bancos de dados para que os materiais sejam mais facilmente e rapidamente localizados quando buscados. As palavras-chave são, então, palavras ou expressões amplas que representam e abrangem um conjunto maior de palavras

que podem se relacionar a elas. Os termos de busca, por sua vez, são essas palavras ou expressões que podem estar relacionadas às palavras-chave, as palavras que os usuários buscam nas bases de dados. Chagas, Arruda e Blattmann (2000) indicam que, depois da seleção da palavra-chave, inicia-se, a partir dela, a delimitação dos termos de busca.

Para a revisão do tipo determinação do estado do conhecimento, foram definidos termos de busca relativos ao teatro na escola e à prática pedagógica em teatro dos professores-pedagogos do Ensino Fundamental. Os termos de busca definidos foram: teatro, componente curricular, currículo, ensino fundamental, teatro na escola, teatro no ensino fundamental, educação básica, professores-pedagogos, professores-polivalentes, formação de pedagogos, formação de professores, curso de pedagogia.

No sistema de busca avançada da BDTD, os termos de busca foram utilizados de diversas maneiras, por vezes combinados sem obrigatoriedade de busca pela expressão exata, ora combinados com obrigatoriedade de busca pela expressão exata, ora sozinhos, ora sozinhos e com busca pela expressão exata. Nesse sistema, para que fossem buscadas as expressões exatas, colocamos os termos de busca entre aspas. Por exemplo, quando buscamos o termo teatro no ensino fundamental, era importante que os resultados tivessem esta expressão exata, então inserimos no sistema *“teatro no ensino fundamental”*. Caso não fizéssemos a busca pela expressão exata, seriam localizados resultados que tivessem as três palavras (o sistema desconsideraria a preposição “no”), e não necessariamente juntas ou sequer no mesmo trabalho, o que nos traria resultados irrelevantes para esta pesquisa. O sistema da BDTD compreende o termo de busca e suas formas relacionadas. Quando buscamos a palavra Teatro, por exemplo, o sistema localiza também os termos “teatral”, “teatrais” e “teatros”, entre outros.

A seguir, listamos os termos de busca utilizados. As palavras entre aspas são as que buscamos como expressão exata. O sinal de mais (+) significa que combinamos os termos de busca, fazendo com que o sistema localizasse apenas trabalhos que tivessem os dois termos de busca.

- Teatro + componente curricular.
- Teatro + currículo.
- Teatro + “ensino fundamental”.
- “teatro na escola”.

- “teatro no ensino fundamental”.
- Teatro + “educação básica”.
- Teatro + “formação de pedagogos”.
- Teatro + “formação de professores”.
- Teatro + “curso de pedagogia”.
- Teatro + “professores-pedagogos”.
- Teatro + “professores polivalentes”.

Após cada busca realizada, os resultados eram exportados no formato .csv e abertos em um arquivo do Microsoft Excel, sendo cada resultado colocado em uma planilha diferente, para que tivéssemos, inicialmente, todos os resultados separados para consulta quando fosse necessário.

Os resultados exportados pelo BDTD têm, em sua maioria, cabeçalho com rótulo dos metadados de cada coluna, indicando número de identificação do trabalho na BDTD iniciado pela sigla da instituição de ensino e pesquisa em que o trabalho foi realizado (*ID*), título do trabalho (*title*), resumo em português e em inglês (*abstract_por* e *abstract_eng*), autor do trabalho (*authors*), orientadores e, por vezes, banca (*contributors*), palavras-chave (*subjectsCNPQ*, *subjectsPOR* e *subjectsENG*), departamento da instituição (*departments*), programa de pós-graduação em que foi realizado (*programs*), tipo de trabalho – tese ou dissertação – (*types*) e data de publicação (*publicationDates*).

Depois de abrir cada resultado em uma planilha, copiamos e colamos todos os resultados para uma nova planilha, totalizando 604 trabalhos localizados. Nesta nova planilha, precisamos reorganizar algumas colunas, visto que alguns resultados de busca foram exportados pelo sistema sem alguns dos metadados, mesmo quando exportados repetidas vezes e em diferentes dias. Para facilitar o trabalho com os dados, os resultados de pesquisa que foram exportados sem algumas das colunas tiveram suas células pintadas em cor que facilitasse sua rápida identificação.

Superada esta questão, fizemos a classificação automática de todos os trabalhos a partir da identificação deles (*ID*), o que ocasionou o agrupamento automático dos trabalhos duplicados, que apareceram como resultado de mais de uma busca. A partir disso, iniciamos a remoção manual de duplicatas, priorizando sempre manter na planilha os resultados com todos os metadados preenchidos (por esta razão, as células coloridas, aquelas que não tinham alguns dos metadados,

facilitaram o trabalho, visto que eram as primeiras a serem excluídas). Com este procedimento, restaram 317 trabalhos únicos.

Apesar de ser quase metade dos 604 trabalhos do início, estes 317 trabalhos ainda representavam um volume muito grande para que pudéssemos fazer uma leitura aprofundada. Por isso, optamos pela realização de filtragem destes resultados, em uma sequência cada vez mais restritiva até que ficássemos com o menor número possível de trabalhos que apresentassem coerência com o problema e objetivos desta pesquisa.

Com estes trabalhos em planilhas, passamos à filtragem dos resultados, tendo como objeto o título, as palavras-chave, e o programa de pós-graduação no qual o trabalho foi realizado, e como critério para a filtragem da existência de conexão ou relação à educação, à arte ou ao teatro. Esta filtragem encontra inspiração em Luna (2017, p. 101), que instrui que a localização de material potencialmente relevante no levantamento bibliográfico deve passar pelas etapas de definição inicial das palavras-chave (já realizada nesta pesquisa) e de consulta de elementos dos trabalhos localizados, iniciando pelo título do trabalho, depois pelo resumo e depois pelo texto completo. Ampliamos a proposição da leitura do título do trabalho para também abranger as palavras-chave e o programa de pós-graduação.

Após a aplicação deste filtro, restaram 103 trabalhos, para serem apurados. Seguindo a proposição de Luna (2007, p.101), a nova análise teria como objeto os resumos dos trabalhos. Os critérios utilizados, desta vez, estavam mais relacionados ao problema e objetivos desta pesquisa. Assim, seriam eliminados trabalhos que não tivessem como sujeitos da pesquisa professores-pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou estudantes de cursos de pedagogia, trabalhos que tivessem como sujeito apenas um professor-pedagogo (como relatos de experiência, descrição da prática de uma professora ou professor e pesquisas-ação desenvolvidas pela pesquisadora ou pesquisador como docente de uma determinada turma de alunos), pesquisas que tivessem como objeto políticas públicas de educação e discussões sobre currículo, ou que objetivassem à criação de proposta pedagógica de ensino de artes e teatro para alunos da educação básica.

Optamos por reduzir os resultados ao máximo para que pudéssemos ter indicações das pesquisas realizadas com professores-pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que revelassem as concepções ou percepções deles sobre o

teatro, ou que propusessem ação ou sequência de formação em serviço ou formação continuada sobre teatro para estes professores.

Com a segunda filtragem, chegamos a 10 trabalhos publicados de 2008 a 2018, sendo 1 de 2008, 2 de 2009, 2 de 2010, 3 de 2011, 1 de 2014 e 1 de 2018. Luna (2017, p. 99) recomenda que, caso haja muitas publicações no tema e regularidade nas pesquisas, sejam utilizados os materiais dos últimos 4 ou 5 anos. Como nos últimos 5 anos (2015 a 2019) há apenas 1 trabalho publicado, optamos por utilizar estes 10 resultados filtrados. Destes, 4 são dissertações e 6 são teses.

Além dos trabalhos potencialmente relevantes para esta pesquisa, pudemos observar que há grande quantidade de investigações que compreendem e investigam o teatro como ferramenta didática para o ensino de componentes curriculares da educação básica e do ensino superior, línguas (português, inglês, espanhol), literatura, história, educação ambiental, matemática, física, química, medicina e enfermagem. Apesar desta pesquisa não discutir o teatro como ferramenta didática para outros componentes curriculares, é fato relevante que muitas pesquisas nesta direção têm sido realizadas, enquanto investigações acerca do teatro na escola como arte, como forma de expressão artística (REVERBEL, 1989), das práticas pedagógicas dos professores-pedagogos sobre o teatro ou do teatro na formação inicial ou continuada de professores ainda estejam em segundo plano.

Antes da apresentação de um breve descritivo dos resultados da pesquisa de determinação do estado do conhecimento, passaremos à descrição da revisão de pesquisa empírica realizada a partir da BDTD.

Como na determinação do estado do conhecimento, o passo inicial foi a definição dos termos de busca. Como o propósito da pesquisa empírica é a verificação dos procedimentos metodológicos que têm sido empregados na investigação do problema, os termos de busca escolhidos são relacionados à Teoria das Representações Sociais, arte, teatro e escola: representações sociais, teatro, arte, artes, arte-educação, arte e educação, professores, escola, pedagogos.

- As buscas realizadas no sistema foram:
- Teatro + “Representações sociais”.
- Arte + “Representações sociais”.
- Artes + “Representações sociais”.
- “Arte-educação” + “Representações sociais”.

- “Arte e educação” + “Representações sociais.
- Artes + “Representações sociais” + professores.
- Artes + “Representações sociais” + escola.
- Artes + “Representações sociais” + pedagogos.

Após realizadas todas as buscas, tínhamos 406 trabalhos. Passamos, então, à remoção manual dos trabalhos que aparecem em mais de uma busca. Foram removidos 192 trabalhos, restando 214 resultados únicos. A etapa seguinte foi a filtragem pelo título, palavras-chave e programa em que o trabalho foi feito, excluindo resultados que não tivessem relação como problema da pesquisa ou que não estivessem inseridos nos campos das pesquisas em educação e artes.

Restaram 38 trabalhos que tiveram, então, seus resumos lidos para que fosse verificado se era utilizada a Teoria das Representações Sociais, definida por Moscovici (2015), e se as pesquisas visavam à identificação das representações sociais de professores acerca da arte e do teatro na escola. Diferente da pesquisa de determinação de estado do conhecimento, não buscamos selecionar trabalhos que fossem apenas acerca do Ensino Fundamental, visto que a quantidade de trabalhos voltado a ele seria muito baixa, o que faria com que tivéssemos contato com menos procedimentos metodológicos como possibilidades de utilização nas pesquisas de representações sociais.

Depois deste último filtro, foram identificados 4 trabalhos potencialmente relevantes para a pesquisa, sendo 1 de 2014, 1 de 2015 e 2 de 2016. Destes trabalhos, 3 são dissertações e 1 é tese.

Com os dois levantamentos realizados, vamos, então à apresentação da descrição dos 14 trabalhos e de informações que sejam potencialmente relevantes para esta pesquisa. As teses e dissertações também serão descritas para reiterar a problemática desta pesquisa, expor novas perspectivas sobre ela e encaminhamentos para a nova investigação.

3.3 Revisão do tipo determinação do estado do conhecimento

3.3.1 Trabalho 1

Título do trabalho: *Concepções fundamentadoras no ensino de arte: uma experiência de formação inicial à luz de L. S. Vigotski.* (MÓRE, 2008) Dissertação do

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

A pesquisa tem como objetivo “lançar um olhar para a formação de professores no curso de Pedagogia e que são habilitados a ensinar Artes na Educação Infantil e primeiros ciclos do Ensino Fundamental” (MÓRE, 2008, p. 18). Para tanto, é iniciada com revisão de literatura acerca do tema, tomando pesquisas de Ana Mae Barbosa, datadas de 1983 e 1993, e de Vera Lúcia Bertoni dos Santos, de 2002, como principais referências para indicar que os cursos de licenciatura em Educação Artística não oferecem a formação adequada para o exercício profissional, bem como para trazer à tona a falta de conhecimento do teatro por parte dos professores da educação infantil e ensino fundamental.

A pesquisadora era, à época da realização da dissertação, professora da disciplina *Artes – fundamentos, metodologia e prática* do curso de pedagogia na Fundação Dracenense de Educação e Cultura, que tinha turma formada por diversas pessoas que já atuavam profissionalmente como professores.

Em uma de suas primeiras aulas, a professora preparou uma atividade em que cada aluno poderia escrever de modo anônimo e livre em uma papeleta as expectativas e necessidades diante da disciplina. A papeleta era iniciada com a expressão “*Eu quero saber*”. Dos 38 alunos da disciplina, 19 entregaram as papeletas. A pesquisadora relata que 10 papeletas tinham a expressão *como trabalhar determinada linguagem artística*, indicando uma ânsia por aprender práticas pedagógicas para serem reproduzidas em sala de aula com os alunos (MÓRE, 2008).

A linguagem artística *teatro* esteve nas 19 papeletas, fosse em referência direta ou indireta, como *peça teatral, teatro de fantoches, prática teatral, arte de representar e dramatização*, o que pode nos indicar que a compreensão de teatro para os alunos do curso de pedagogia, nesta pesquisa, está ligada a algum tipo de resultado final, como apresentação de peça aos pais e outras turmas ou realização de prática de teatro de fantoches.

Em suas conclusões, a pesquisadora aponta para os problemas enfrentados pelos pedagogos em relação à arte, como o período muito curto dedicado à disciplina na formação em pedagogia, a insuficiência de discussões acerca da formação dos professores que lecionam Artes na escolas, as diferenças dos currículos dos cursos superiores de formação em pedagogia, fatos que foram constatados também nas pesquisas que serviram de referencial teórico para a investigação da pesquisadora.

A pesquisadora também verificou a utilização da arte como veículo para a abordagem de determinados temas ou para alcançar determinados objetivos que não têm relação com ela, como a violência na escola, a indisciplina e o desinteresse.

Por fim, pesquisadora reitera que Escola e Arte estão cada vez mais distantes e desconhecidas uma da outra, impossibilitando o diálogo entre elas e disputando relevância nas pesquisas acadêmicas (MÓRE, 2008).

3.3.2 Trabalho 2

Título do trabalho: *Experiência e formação: o fazer teatral nas trajetórias docentes*. (LOBO, 2010) Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as razões pelas quais os professores de arte das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Rio Branco (Acre), que desenvolvem atividades teatrais, se tornaram professores dessa disciplina, identificando e discutindo o seu processo formativo, bem como as concepções que orientam seu trabalho.

A pesquisa apresenta os cursos de licenciatura em teatro oferecidos na região Norte do país à época de sua realização. Eram apenas três cursos na região, sendo um no Acre (criado em 2006), um no Pará e outro em Rondônia. Sobre a formação dos professores de teatro, a pesquisadora afirma:

A demanda de docentes para cumprir a exigência legal do trabalho com arte nas salas de aula da educação básica no estado é suprida por meio das práticas de docentes cuja formação inicial não é na área específica. Os cursos variam entre Pedagogia e Licenciaturas em Letras, História e Geografia, e até mesmo um Bacharelado em Ciências Sociais. É nesse cenário que esta pesquisa foi realizada. Os professores possuem diferentes formações universitárias. (LOBO, 2010, p. 92)

A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado a 47 professores que lecionavam as disciplinas de artes do município (de um total de 51 questionários distribuídos aos coordenadores de ensino, que intermediaram a entrega e recolhimento deles).

Entre as respostas dos professores pesquisados, verifica-se que nenhum tem formação inicial em artes e que alguns lecionam a disciplina apenas para completar a

carga horária que precisam ter. O desejo por treinamentos ou formações para o ensino de artes é algo explicitado nas respostas (LOBO, 2010).

Mesmo sem ter a formação inicial em artes, 36 professores dos 47 pesquisados afirmaram que desejam continuar trabalhando com arte na escola. Quando questionados os motivos para essa opção, 41,6% dos pesquisados oferecem respostas relacionadas à identificação e ao gosto pela arte e 27,7% oferecem respostas relacionadas à formação continuada na área (apesar de não terem formação inicial na área, estão realizando formações nele) (LOBO, 2010).

Em seção dedicada à compreensão das concepções dos professores de teatro acerca desta arte, a pesquisadora apresenta e analisa trechos de entrevistas realizadas com seis professoras de teatro, discorrendo sobre a formação inicial delas, a ausência de formação inicial em teatro, a influência da prática teatral na infância e juventude o percurso profissional e práticas pedagógicas utilizadas nas aulas. Para a pesquisadora, a formação informal dos professores, seja ela realizada por ateliês de teatro e oficinas oferecidas por grupos de teatro da cidade, se soma à formação superior que tiveram, influenciando sua prática na sala de aula.

Uma das concepções dos professores sobre arte na escola é a contribuição que esta disciplina pode trazer às outras e à formação geral, o que indica a desvalorização da arte no currículo, algo que se soma à hierarquia superior que *aprender a ler e contar* tem em relação ao fazer arte na escola, desconsiderando as relações significativas entre os múltiplos processos de leitura presentes no campo social. Outra concepção apresentada é da arte e do teatro como disciplina que possibilita ao aluno formas de se expressar.

A autora conclui sua pesquisa apontando para a importância da formação não formal (para além dos muros da escola e da universidade), que tenha a compreensão do teatro como arte, para o ensino desta linguagem nas escolas.

3.3.3 Trabalho 3

Título do trabalho: *Práticas teatrais na escola: histórias sobre processos coletivos de conhecimento em teatro*. (SILVA, 2010) Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A pesquisadora teve como objetivo pesquisar as práticas teatrais na escola nas escolas municipais de Lajeado e compreender o perfil dos professores responsáveis pelo ensino de teatro, seja ele grade curricular ou de forma extracurricular. O contexto da pesquisa é caracterizado pelo fato de a prefeitura do município ter oferecido em 2007 e 2008 um curso de formação de teatro para professores sem experiência na área, mas que tivessem vontade de desenvolver projetos nesta linguagem artística.

Silva acompanhou as aulas escolares de teatro ministradas por 4 professores, todos do sistema municipal de ensino, sem formação inicial ou formal em teatro, dos quais 3 cursaram a formação oferecida pela prefeitura. A pesquisadora também os entrevistou, momento em que além de coletar depoimentos dos professores sobre suas práticas em sala de aula, pode perceber que cada um possui suas percepções acerca do teatro dentro da escola e de sua possível função, como vê-se no trecho da entrevista de uma das professoras pesquisadas:

O principal objetivo do teatro – são vários – é tornar o aluno sociável. Além de detentor de conhecimento maior, que ele consiga se expressar, se entrosar e ter limites, porque quando a gente está em cena eu sei o meu jogo de cena e o jogo do meu colega. O teatro possibilita o meu limite, a minha marcação e a marcação do meu colega. E, se ele esquecer, eu tenho que saber ajudar ele. (SILVA, 2010, p. 63)

Silva destaca diversos trechos das entrevistas em que os professores indicam uma possível função social e transformadora do teatro, incluindo transformações comportamentais e de relacionamento interpessoal. Percebe-se, também, que os professores possuem concepções acerca do teatro relacionadas à contribuição da atividade teatral na escola para o desenvolvimento do aluno em relação a conteúdos curriculares além do teatro, como se vê no trecho: “tu lês um texto e tu consegues obter um monte de conhecimentos em todas as áreas, sejam eles nas exatas, português, história, geografia. Tu consegues obter de maneira gostosa, porque o texto teatral dá isso, esta coisa leve” (SILVA, 2010, p. 73).

A pesquisadora conclui seu trabalho afirmando que as práticas docentes em teatro nas escolas do município se sustentam pela vontade pessoal e pela paixão dos professores em relação a esta linguagem artística.

Silva (2010) afirma que não se pode esquecer que, apesar de gostarem muito do que fazem, os professores das práticas observadas e das entrevistas participaram da formação oferecida pelo município ou realizaram formações não formais na área,

o que pode ter contribuído para que suas ações, experiências e concepções sobre o teatro na escola sejam positivas. Uma das entrevistadas revela que dificuldades em aula passaram a surgir depois que o curso oferecido pela prefeitura foi interrompido, indicando a importância de serem oferecidas formações em teatro aos professores que desenvolvem projetos nesta linguagem.

3.3.4 Trabalho 4

Título do trabalho: *Das possibilidades da formação de professores a distância: um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. (ALBERTI, 2011) Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Este trabalho teve como sujeitos os alunos do curso de Pedagogia a Distância (PEAD) da Faculdade de Educação da UFRGS. O curso é destinado a professores que já atuam na educação infantil e no ensino fundamental nos sistemas municipais e estadual do Rio Grande do Sul. Em sua maioria, os alunos do PEAD têm formação no Curso Normal de nível médio. A pesquisa intencionou investigar a potencialidade das tarefas de estudo na formação profissional a distância (ALBERTI, 2011, p. 31).

A pesquisadora trabalhou sobre 14 entrevistas que realizou com alunos do curso. Sua análise visou à identificação da relação entre as tarefas realizadas em todos os eixos e interdisciplinas desta formação e o surgimento de novas ações do trabalho desses professores.

Um dos eixos do curso, intitulado *Artes visuais, Literatura, Corporeidade, Ludicidade, Expressividade e Fruição* possui a interdisciplina *Teatro e educação*, além de interdisciplinas das outras linguagens artísticas. Ao investigar a prática pedagógica dos alunos do curso, que são professores da EI ou EF, a pesquisadora verificou “que a maneira como contemplavam teatro e música nos seus planejamentos estava sempre relacionada a algum tipo de evento em que a escola teria que fazer apresentações de música ou de uma peça” (ALBERTI, 2011, p. 148).

Esta maneira de objetivar nos trabalhos com música e teatro na escola algum tipo de resultado final, que seria uma apresentação, nos remete à pesquisa de Móre (2008), que identificou nos seus alunos do curso de pedagogia a mesma compreensão acerca do teatro, de uma finalidade para a prática dele na escola.

Alberti traz também que os pesquisados relatavam fazer o *básico* em relação às interdisciplinas de teatro e música na escola devido à “falta de conhecimento em como orientar e conduzir uma aula usando música e teatro sem ter aquela ideia de que com isso estariam ‘perdendo tempo’, ou seja, deixando de ensinar os conteúdos que precisariam ser trabalhados durante o ano.”(ALBERTI, 2011, p. 148-149)

No entanto, os pesquisados disseram que o estudo e reflexão acerca destes dois temas no PEAD fizeram com que concluíssem que seria possível melhorar suas formas de trabalho com estas interdisciplinas.

A pesquisadora traz alguns trechos de entrevistas para ilustrar o uso do teatro na sala de aula por parte dos pesquisados, depois de terem contato com o conteúdo no eixo de formação do PEAD. Há, por exemplo, uma professora que utilizou alguns procedimentos teatrais, como jogos de representações e jogos com fotos, para alfabetizar os alunos, contribuindo à leitura e à escrita de forma significativa. Os pesquisados afirmaram que, depois da formação, foram capazes de pensar maneiras de propor interdisciplinaridades entre o teatro e outros campos de conhecimento, como a matemática e com o português. Resta evidente, nos relatos dos participantes da pesquisa, a interdisciplinaridade é compreendida como o uso do teatro como recurso didático para o ensino de outros componentes curriculares.

É muito relevante a conclusão de uma formação acerca do teatro que possa fazer os professores aprimorarem seus trabalhos em sala de aula com esta linguagem, além de descobrirem formas de incluí-lo nas suas práticas pedagógicas das mais diversas formas e inclusive propondo interdisciplinaridades, deixando de lado o teatro em função de um resultado final, como as peças montadas por solicitação das coordenações e direções das escolas.

3.3.5 Trabalho 5

Título do trabalho: *O teatro de formas animadas na formação de professores: uma proposta pedagógica a partir da Übermarionnette*. (COSTA, 2018) Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em cotutela com a Université Paris Nanterre.

A pesquisa objetivou pensar as possibilidades para o corpo na formação docente em Pedagogia a partir da proposta da *Übermarionette*²² conceito criado por Edward Gordon Craig. Para tanto, a pesquisadora realizou ações de formação de até 12 horas em 8 instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul que ofereciam o curso de Pedagogia.

O trabalho possui grande levantamento de dados secundários para compor um panorama do ensino de arte nas escolas e do perfil dos professores que lecionam os componentes curriculares de artes, com destaque para as pesquisas produzidas pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP), coordenado pela Profa. Dra. Mirian Celeste Martins, da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Nesse Dossiê, há por exemplo o resultado de um questionário enviado em 2014 a cursos de pedagogia de universidades públicas federais, estaduais e municipais. Com um total de 180 cursos de pedagogia respondentes, foi possível verificar que 32 cursos não oferecem disciplinas relacionadas à arte (MARTINS; LOMBARDI, 2015 apud COSTA, 2018).

O questionário aplicado por Martins e Lombardi também verificou a formação inicial dos professores que ministravam as disciplinas relacionadas à arte nos cursos de pedagogia. Costa evidencia, com base nas respostas deste questionário, “a falta de contingente de professores especializados para trabalhar com as linguagens artísticas de forma geral na formação docente em Pedagogia.” (COSTA, 2018, p. 50) A maior parte destes professores tem formação em Artes Visuais, seguidos pelos que têm formação inicial em Pedagogia, formação em Música e licenciatura curta (formação de 2 anos) em Educação Artística. A menor parcela destes professores possui formação inicial em Teatro.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de Costa, foram realizadas as 8 ações de formação a alunos do curso de pedagogia. No início de cada ação, foi aplicado um questionário que objetivou verificar o que os participantes conheciam sobre teatro de formas animadas. Mais da metade dos respondentes afirmou que não conhecia o teatro de formas animadas. O restante dividiu-se em respostas que afirmavam que conheciam pouco, que conheciam como espectadores de um espetáculo, que

²² *Übermarionette* é um conceito que compreende que o ator não é capaz de fazer de seu próprio corpo uma obra de arte, precisando ser substituída por uma ideia de “marionete humana (*Über-marionette*) que controlasse todas as emoções e fizesse do palco um espaço puramente simbólico” (PAVIS, 2011, p. 233).

conheciam o básico de fantoches, que conheciam por aulas de teatro, através de vídeos, entre outros.

A pesquisadora conclui seu trabalho afirmando que as ações de formação foram positivas para a formação dos futuros pedagogos ao proporcionar que eles lidassem “com os diversos vetores relacionais que são acionados pelo teatro de formas animadas: eu, meu corpo, meus saberes; eu com o colega e vice-versa; eu com o material da marionete ou do objeto; eu com o espaço; eu com o grupo e vice-versa” (COSTA, 2018, p. 333). As ações formativas realizadas proporcionaram aos estudantes de pedagogia a possibilidade de reelaboração da compreensão do corpo e de sua experimentação e de repensar o que se sabe sobre pedagogia, professora e professor, aluno, espaço pedagógico etc.

3.3.6 Trabalho 6

Título do trabalho: A mediação do teatro na formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Guarulhos/SP. (BEZERRA, 2009) Tese do Programa de Pós-Graduação e Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

A pesquisa de Bezerra teve como problema: “a escola e o currículo numa perspectiva crítica podem possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humanas e da inserção ativa do sujeito no mundo, considerando a formação continuada de educadores mediada pela arte?” (BEZERRA, 2009, p. 27)

A pesquisadora, em determinada etapa do desenvolvimento de seu trabalho, acompanhou, observou e entrevistou os assessores, coordenadores, arte-educadores e professores envolvidos no Projeto Processos Educativos Através do Teatro, da Secretaria de Educação do Município de Guarulhos, oferecido no Centro Municipal de Educação Adamastor. O Projeto visa à formação continuada de professores acerca da linguagem artística do teatro e possui 2 módulos.

Como sujeitos, a pesquisa teve 24 professores regentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I do sistema municipal de ensino de Guarulhos, 12 arte-educadores de E.I. e E.F. I do mesmo sistema, 2 coordenadores do Projeto Processos Educativos Através do Teatro e 3 assessores do Departamento de Orientação Educacional e Pedagógico da Secretaria de Educação do Município.

Por se tratar de uma pesquisa que teve como sujeitos professores que já estavam cursando a formação continuada em teatro proposta pelo Projeto, e pelo objeto ser a influência desta formação em suas práticas pedagógicas, não há indicações das concepções que estes sujeitos possuíam acerca do teatro ou da arte antes de participarem do Projeto. Há, no entanto, alguns trechos das entrevistas que apontam para a concepção geral sobre o teatro na escola. Um dos entrevistados fala sobre o teatro ser visto pelos professores que não lecionam esta linguagem como uma recreação, e não uma disciplina tão importante quanto as outras do currículo. Ele diz:

Às vezes uma professora falava assim pra um aluno: ‘você está de castigo, não vai pra aula de teatro’. Aí, eu na época cheguei pra professora e falei: “olha, você falando isso, primeiro você está situando a aula de teatro como uma recreação, como um prêmio para o bom comportamento, e a aula de teatro é tão importante quanto a matemática, ou geografia, português”. (BEZERRA, 2009, p. 121)

Sobre a influência positiva da prática do teatro na atividade docente, uma professora entrevistada afirmou: “eu me senti muito mais segura pra trabalhar em sala de aula depois que comecei a fazer o teatro, porque com os jogos eu achei que foi uma nova janela, uma nova abertura, pra poder trazer essas crianças que têm, muitas vezes, problemas” (BEZERRA, 2009, p 120). Outra professora diz que a prática do teatro trouxe a ela a observação na sala de aula:

Outro aspecto importante foi a observação. Hoje penso que muitas vezes a gente olha e não vê. [...] Embora as crianças sejam muito observadoras, alguns jogos propiciaram o olhar para o outro: perceber o amigo triste, feliz, com medo. Acho que ficaram mais próximos uns dos outros. (BEZERRA, 2009, p.128)

A pesquisadora conclui seu trabalho afirmando que percebeu nos professores participantes do projeto de formação em teatro a ideia de que na E.I. e no E.F.I é necessário estabelecer uma relação pedagógica saudável, afetiva, que conquista vínculos entre professores e alunos.

Refletimos, através da pesquisa, a ideia de que o espaço-tempo escolar acontece em um ambiente que requer afetividade e dinamismo emocional, onde precisa haver o exercício de reflexão e práticas de vivências significativas. Esta ideia ficou clara quando entendemos a dinâmica do teatro experimentada pelos professores. Percebemos também a ampliação dos horizontes conceituais e práticas dos mesmos sobre a aprendizagem e o ensino. (BEZERRA, 2009, p. 142)

Para Bezerra, o projeto fez emergir nos professores um novo *sujeito social*,

Um sujeito mais participativo e por isso mais reflexivo; mais consciente de seu corpo e por isso menos mecanizado; mais consciente sobre a importância da intervenção pedagógica e por isso mais competente; apropriando-se mais de ferramentas didático-pedagógicas e por isso mais habilidoso; mais sensível ao outro e por isso mais humano. (BEZERRA, 2009, p. 142-143)

3.3.7 Trabalho 7

Título do trabalho: Teatro na formação de educadores: o jogo teatral e a escrita dramatúrgica. (FARIA, 2009) Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

Faria realizou pesquisa-intervenção na cidade de Jundiaí com 7 participantes, entre professoras da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e coordenadoras do sistema municipal de ensino da cidade, além de estudantes de pedagogia. O objetivo geral da pesquisa foi desenvolver e avaliar uma metodologia de formação continuada para professores, baseada na escrita dramatúrgica, no jogo teatral e na reflexão.

A pesquisa não explora as referências ou concepções que os participantes possuem a respeito do teatro ou de sua importância no contexto escolar. O foco da pesquisa foi utilizar o teatro como ferramenta para a formação continuada de professoras e professores no sentido de levar os participantes a uma atitude crítica, reflexiva e criativa nas suas ações e práticas. A autora compreende a atitude criativa como “a possibilidade de o professor em imaginar, combinar, modificar e criar uma aula nova, uma perspectiva da docência como atividade em permanente reelaboração e transformação” (FARIA, 2009, p. 10).

Faria realizou uma sequência de 12 encontros com os participantes. No início da sequência, os participantes decidiram os temas que gostariam de abordar nesta formação continuada, após apresentação de grandes temas que cada um havia comentado nos questionários aplicados anteriormente. De 23 temas, 8 foram escolhidos: gestão, relacionamento professor-aluno (relações interpessoais), responsabilidade compartilhada, capacitação, crise de valores sociais, ausência dos pais, desvalorização do ensino e falta de recursos físicos. De posse destes 8 temas, a pesquisadora fez a opção por 4 deles para utilizar nos encontros: gestão, relações interpessoais, responsabilidade compartilhada e crise de valores sociais.

Sobre esta definição dos temas feita pelos professores, a pesquisadora afirma que “ficou evidente a necessidade de que a formação de professores se relacionasse à prática cotidiana” (FARIA, 2009, p. 186-187).

Desde o início da pesquisa, Faria já tinha estabelecido que no último encontro cada participante escreveria uma peça, visto que a escrita dramaturgica – enquanto exercício de elaboração estética - faz parte de seu problema e objetivo de pesquisa. Mas a escrita não se deu apenas no último encontro; em diversos momentos da formação continuada, os participantes escreveram individualmente cenas que se relacionaram aos jogos, às reflexões e às temáticas de cada encontro.

Durante a formação continuada proposta, diversos problemas internos e externos que influenciam ou transbordam o contexto escolar foram relatados, resultando uma situação complexa na qual os professores atuam diariamente. Relacionando a proposta de formação continuada a esta situação, Faria conclui que é necessário que sejam elaborados projetos de formação em serviço que possibilitem que os professores ampliem suas visões sobre a escola e sobre as soluções aos problemas vividos diariamente. O teatro, em sua proposição de fazer que pessoas assumam papéis e personagens que não são seus ou que são distantes, permite o exercício de alteridade e de múltiplas visões sobre um mesmo tema ou problema.

Para a pesquisadora, a prática teatral por parte dos professores contribui para o trabalho em grupo, para autoestima, para a percepção em totalidade dos alunos e da equipe, para a valorização do conhecimento e para o comprometimento (FARIA, 2009).

3.3.8 Trabalho 8

Título do trabalho: Formação continuada na perspectiva emancipatória mediada pela arte-educação: o caso da Escola Comunitária Brilho do Cristal. (SILVA, 2011) Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Esta pesquisa, de caráter descritivo e analítico, apresenta a presença da formação continuada na Escola Comunitária Brilho do Cristal, com foco principal na arte e no teatro, para que a ação docente tenha a perspectiva emancipatória.

Silva relata que a formação continuada é uma prática da escola desde sua fundação, em 1991, por necessidade de formação da equipe pedagógica para atuar

em uma proposta de escola comunitária, diferente da escola tradicional, e tendo em vista que os primeiros educadores não tinham formação em pedagogia (eram das áreas de administração, contabilidade, biologia, psicologia e teatro).

A arte, por sua vez, sempre foi considerada importante na escola e na formação continuada realizada nela, com vistas à alfabetização estética e formação na área da educação em artes aos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. A arte também é utilizada na formação continuada de outras áreas de conhecimento, servindo como canal de expressão e de mediação para os processos de aprendizagem dos educadores. Devido à perspectiva da educação emancipatória, base desta escola, “a dimensão estética é muito importante para a formação integral das educadoras, pois através da arte estimulamos nosso desenvolvimento espiritual, nossa capacidade perceptiva e criativa” (SILVA, 2011, p. 99).

A escola não possui professora ou professor especialista em teatro, sendo esta linguagem artística desenvolvida em sala de aula pelas professoras regentes. Assim, todas as ações de formação continuada na linguagem são muito importantes para o corpo docente. As principais referências da formação continuada em teatro nesta escola são os jogos de improvisação para o teatro de Viola Spolin (2010) e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2013).

3.3.9 Trabalho 9

Título do trabalho: Linguagem de teatro no ensino fundamental I: embates e perspectivas. (AMARAL, 2011) Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

O objetivo desta pesquisa é investigar como professores não especialistas em Artes do Ensino Fundamental I apresentam sua prática docente em Teatro e como têm pensado e proposto uma aproximação dos seus alunos e essa manifestação (AMARAL, 2011).

Para tanto, a pesquisadora aplicou questionário e entrevistou professores não especialistas da região da Casa Verde, do sistema municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Os questionários foram respondidos por 38 professores. A maior parte dos respondentes (79%) afirmou que as aulas de artes na escola em que trabalham são

ministradas por professores especialistas, enquanto 21% disseram que as aulas são ministradas pelos especialistas e pelos professores-polivalentes.

Quando perguntados sobre a formação da professora ou professor especialista de artes, 78% afirmaram que o especialista da escola tinha formação em artes visuais, 3% disseram que o especialista tinha formação em artes cênicas e 19% não souberam informar.

Sobre a ação pedagógica nas aulas de artes que tem de ministrar, a maior parte (38%) dos professores disse trabalhar com Artes Visuais, que é seguida pela linguagem música (35%), dança (17%) e artes cênicas (9%).

A pesquisadora também verificou a motivação para trabalhar com a linguagem artística escolhida, sendo que 33% disseram que escolhem porque acham importante para a formação do aluno, 18% porque gostam, 18% porque estudaram, 26% não responderam e 5% deram outras motivações.

Com as entrevistas, realizadas com 6 professoras, a pesquisadora verificou que o teatro está presente nas práticas pedagógicas de algumas delas, como podemos ver no seguinte trecho de entrevista: “às vezes, por exemplo, quando a gente conta uma fábula, uma história que as crianças se sentem motivadas, aí a gente faz, mas não tem uma regularidade, não tem cenário, não tem nada, é uma coisa que a gente faz na hora” (AMARAL, 2011, p. 67). Outra professora diz que não trabalha muito com teatro por não ter formação na área, mas que gosta de fazer leituras dramática com os alunos.

Sobre o contato com o teatro na formação em pedagogia as professoras indicam que na graduação não tiveram contato com a linguagem artística. Uma das professoras acredita que o curso de pedagogia deveria seguir sem ter artes, visto que “o ideal seria mesmo que as aulas de arte fossem dadas por professores capacitados, que estudaram para isso, que tenham essa especialidade, porque a arte é muito ampla” (AMARAL, 2011, p. 69).

Algumas das entrevistadas são entusiastas da ideia de uma formação continuada, apesar de deixarem de lado os cursos relacionados à arte oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, visto que têm outras prioridades, como cursos de português e letramento (AMARAL, 2011, p. 72).

Sobre o teatro, as professoras veem nele muita importância para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente quanto à expressão e a socialização dos alunos, como podemos ver neste trecho de entrevista “eu acho que o teatro

socializa mais a pessoa, ajuda em todo seu desenvolvimento global” (AMARAL, 2011, p. 82).

3.3.10 Trabalho 10

Título do trabalho: Teatro e educação: a percepção dos agentes educativos de um Centro Educacional Unificado (CEU) sobre a função do teatro na formação dos educandos. (VOLTAS, 2014) Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove).

Esse trabalho não está disponível para consulta online, porque está com definição de restrição de acesso na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da instituição em que foi realizado.

Seu resumo disponível no BDTD indica que é uma pesquisa realizada com educadores do Centro Educacional Unificado Jaçanã (CEU) da cidade de São Paulo, com o propósito de identificar a percepção deles acerca da função do teatro na formação dos educandos desse CEU e da função do teatro na escola.

A pesquisadora tinha duas hipóteses: os educadores percebem o teatro na escola como algo que não se destina predominantemente ao desenvolvimento nos educandos de uma visão crítica, em um contexto de realidade opressiva; ou o teatro na escola é compreendido como forma alternativa para ensinar conteúdos, como instrumento potencializador de aspectos do desenvolvimento humano e como entretenimento.

Em artigo publicado pela autora sobre sua dissertação, verifica-se que a maior parte dos professores pesquisados compreende o teatro como instrumento potencializador do desenvolvimento humano. As entrevistas também revelaram que existem, entre os educadores do sistema municipal de ensino de São Paulo, a expectativa e o desejo por experiências de formação em teatro para os professores (VOLTAS; KRUPPA, 2016).

3.4 Revisão de pesquisa empírica

3.4.1 Trabalho 11

Título do trabalho: Um olhar sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do ensino básico: acontecimento e experiência no projeto Conexão Galpão/BH. (SANTOS, 2014). Dissertação do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta pesquisa teve como objetivo “investigar como se organizam os saberes sobre teatro dos professores das séries iniciais do ensino básico, antes e depois de participarem do PAFT” (SANTOS, 2014, p. 1).

O PAFT é o Programa de Ações Formativas em Teatro do Projeto Conexão Galpão, projeto social criado e mantido em Belo Horizonte pelo Grupo Galpão, uma das principais companhias teatrais do Brasil. Voltado a professores sem formação específica, o Programa surgiu para ajudá-los no trabalho em sala de aula, preparando os alunos para irem ao teatro. Ao longo dos anos, com seu desenvolvimento, o projeto foi alterado e atualmente tem a intenção de proporcionar aos docentes uma vivência, e não os instruir quanto ao que elas e eles deveriam transmitir aos seus alunos. O projeto busca, então, nessa nova proposta, proporcionar a construção de conhecimento sobre o olhar simbólico, sensível e estético de professoras e professores. As professoras e professores inscritos no Programa participam de uma sequência de 3 momentos: primeiramente uma oficina de quatro categorias de jogos (sensoriais, lúdicos, intermediários e teatrais), leituras e discussões, com duração de 8 horas divididas em 2 encontros, seguido por assistir a um dos espetáculos do Projeto, e, por fim, mais um encontro para relatar suas experiências e vivências nesta proposta (SANTOS, 2014).

O Método de Associação Livre ou Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP²³), foi o selecionado para o estudo. A partir de uma ou mais palavras indutoras, pede-se ao sujeito que as associe às primeiras palavras ou expressões que lhe venham à cabeça, seguindo-se de um trabalho de hierarquização dos termos

²³ A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), de acordo com Merten (1992), possui em sua gênese elementos constitutivos advindos das compreensões filosóficas de Aristóteles sobre a associação de ideias. O primeiro autor que a utilizou no contexto da psicologia clínica foi Jung em 1905, com a finalidade de, utilizando-se de projeções dos indivíduos, realizar diagnóstico psicológico acerca da estrutura da personalidade destes (RAPAPORT; SHAFER; GILL, 1965). Em sua formulação, Jung interrogava-se sobre os tipos de associações evocadas pelos indivíduos a partir de estímulos. (COUTINHO; DO BÚ, 2017)

produzidos (SANTOS, 2014). A aplicação foi realizada para 42 pessoas no primeiro momento do projeto, e depois para 28 pessoas.

As perguntas que constavam no instrumento de coleta eram: “Quais as cinco palavras ou expressões que lhe vêm à cabeça ao evocarmos o termo teatro?”, seguida por “Após escrever as palavras ou expressões, cite duas que considere mais importantes”. Depois disso, era perguntado se alguém gostaria de falar sobre o motivo para considerar as palavras hierarquizadas como as mais importantes. Essas falas foram registradas.

Participaram da pesquisa 70 pessoas, todos professores ou monitores escolares de Educação Infantil ou Ensino Fundamental I. O pesquisador reconhece que a utilização apenas da TALP pode limitar a pesquisa. Para ele, o ideal seria realizar também entrevistas com os sujeitos.

Para análise dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo, com base em Bardin (2009).

O pesquisador propõe três categorias de análise das representações sociais verificadas no estudo: Representações Sociais sobre o acontecimento teatral, que enfatizam conceitos sobre o teatro e caracterizam como algo exterior à escola e distante das suas realidades; Representações Sociais sobre o teatro como instrumento pedagógico, que enfatizam a utilização do teatro para a resolução de problemas e aprendizagens de conteúdos que não são o teatro; Representações Sociais sobre a experiência vivida do aluno a partir do acontecimento teatral, que enfatizam aspectos da vivência do aluno ao assistir um espetáculo e participar de atividades antes e depois de assistir este espetáculo.

3.4.2 Trabalho 12

Título do trabalho: Arte: um estudo em representações sociais. (FERREIRA, 2016) Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

A investigação de Ferreira teve como objetivo localizar e compreender como os professores que estão em atuação na disciplina de Arte nas escolas e, também, daqueles estudantes que estão em formação inicial no curso de Pedagogia representam socialmente a arte e o seu processo educativo.

Foram realizadas entrevistas com 28 professores do componente Artes dos sistemas municipal, estadual e federal de ensino presentes na cidade de Jataí (Goiás). Os professores pesquisados são do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, visto que para atuar nestes ciclos a obrigatoriedade de haver um profissional habilitado para exercer a função (podendo esta habilitação ser o curso de Pedagogia). Nas entrevistas, foi utilizada a TALP e modelo de entrevista semidiretiva (FERREIRA, 2016, p.116). Os dados coletados utilizando a TALP foram processados no software EVOC.

Também foi aplicado questionário de TALP para 209 estudantes do curso de Pedagogia da UFG/Jataí que estivessem regularmente matriculados no primeiro semestre de 2015. Os dados coletados neste momento foram processados no software EVOC, que organizou as evocações de acordo com a frequência, ordem média de evocação ou ordem média de hierarquização. A compreensão dos dados estruturou-se em torno da Teoria do Núcleo Central (TNC), formulada por Abric.

Nas entrevistas realizadas com professores foi identificado que o Núcleo Central do *ensino de arte* é composto pelo atributo criatividade, e a Zona Periférica é composta por atributos como conhecimento, expressão, sentimento, cultura, pensar, liberdade e música.

A pesquisadora identificou que o Núcleo Central das respostas dadas pelos estudantes de pedagogia à pergunta *O que é arte* é composto pelos atributos cultura, expressão, pintura, música, sentimento, criatividade e desenho. A Zona Periférica é composta por atributos como conhecimento, amor, educação, teatro, aprendizagem, reflexão e imaginação.

Ao indutor *o que é ensino de arte*, o Núcleo Central é composto por conhecimento, cultura, aprendizagem, importante e criatividade, enquanto a Zona Periférica é composta por atributos como prática, reflexão, interação, prazer, expressão, transformador, olhar e ensino.

Ao indutor *memórias da disciplina de arte*, o Núcleo Central é composto por desenho, pintura, teoria, vaga, cópia, colorir e repetitiva. A Zona Periférica é composta por atributos como desqualificada, passatempo, diversão, chata, fraca, prática, teatro, música, cansativa e alegria.

3.4.3 Trabalho 13

Título do trabalho: Representações sociais e concepções dos professores sobre arte na infância e implicações na educação infantil. (OLIVEIRA, 2016) Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Os sujeitos dessa pesquisa são 15 professoras de um Centro de Educação Infantil do sistema municipal de ensino de São Paulo, formadas em Pedagogia. A cada uma delas foi entregue uma ficha com espaço para preencher com função na escola, idade, sexo, tempo de trabalho na função e formação. No verso, havia impressa a expressão “arte na infância”. A instrução era: “O que lhes pedimos é muito simples: no período de um minuto e meio, escreva no espaço abaixo tudo o que lhe vier à cabeça diante deste estímulo: ARTE NA INFÂNCIA” (OLIVEIRA, 2016, p. 92)

A análise dos dados coletados nessa fase foi realizada em forma de análise de categorias, mas sem referência teórica que desse base a este procedimento.

Houve uma segunda etapa: grupo focal, com a participação de 5 professoras. A pesquisadora categorizou as Representações Sociais sobre arte na infância em três categorias: materiais, manifestações culturais e atitudes e potencialidades.

3.4.4 Trabalho 14

Título do trabalho: Representações sociais dos professores das creches das Universidades Federais paraibanas sobre arte na educação infantil. (LIMA, 2015) Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A tese de Lima buscou conhecer as representações sociais dos professores sobre a Arte na Educação Infantil. Para isso, ela realizou entrevistas com roteiros abertos, com temas gerados, com 11 professores da Unidade de Educação Infantil e da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Campina Grande.

A análise dos dados coletados foi realizada através da Análise de Conteúdo, como proposta por Bardin (2009). A pesquisadora propõe 5 categorias de análise das representações sociais: arte na educação; arte na educação infantil; mediação pedagógica dos saberes artísticos; arte e desenvolvimento humano; formação sobre arte dos professores.

3.5 Conclusão da revisão de estudos correlatos na área

A revisão de estudos correlatos aponta para uma lacuna nas pesquisas acadêmicas sobre teatro e educação, visto que não foram identificados trabalhos que objetivam a identificação das compreensões ou das Representações Sociais de professoras e professores acerca do teatro na escola. A revisão também indica que as atividades de formação em serviço para docentes são importantes e desejadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas com teatro para docentes que não tem formação específica em artes ou teatro, e para formadas e formados em cursos de pedagogia, que não tiveram contato com essa linguagem artística em suas formações.

A revisão do tipo determinação do estado do conhecimento confirmou problemática da pesquisa – acerca do desconhecimento da linguagem artística teatro por parte de professoras e professores –, bem como reforçou os encaminhamentos propostos nos objetivos específicos desta pesquisa.

Não há, nos trabalhos analisados, nenhuma pesquisa que tenha como objetivo investigar, identificar ou compreender de maneira aprofundada as concepções que professoras e professores do Ensino Fundamental I possuem acerca do teatro, bem como não foram localizadas nessa revisão estudos de representações sociais de docentes sobre o teatro, o que confere ineditismo à nossa pesquisa.

Além disso, os trabalhos evidenciam a distância que existe atualmente entre escola e teatro, como se fossem duas coisas imiscíveis, como se o teatro só pudesse existir na escola como atividade que resultará em um produto final, como apresentações de final de ano ou em datas comemorativas. A formação em pedagogia, que não privilegia disciplinas relacionadas às artes, e muito menos relacionadas especificamente à linguagem artística teatro, contribui para que a ação de docentes a partir ou com o teatro seja limitada, insegura ou inexistente.

No entanto, as pesquisas verificaram que, nas escolas que possuem formação continuada ou cujas professoras e professores participaram de cursos de formação continuada, o teatro faz parte das práticas docentes de profissionais que buscam a promoção da interdisciplinaridade do teatro com outros conteúdos, compreendendo a interdisciplinaridade como uso do teatro enquanto recurso didático para o ensino de outros componentes curriculares. Vemos o resultado positivo (da inclusão do teatro na prática docente) que as formações continuadas geraram nas práticas de docentes

como algo que reitera nosso objetivo de propor, a partir da identificação das compreensões e representações sociais de professoras e professores acerca do teatro, um produto que contribua à formação continuada sobre essa linguagem artística.

O quadro apresentado a seguir foi elaborado com informações potencialmente relevantes dos trabalhos identificados na revisão do tipo determinação do estado do conhecimento. As informações estão divididas em percepções sobre o teatro ou sobre a artes que professoras e professores ou alunas e alunos de pedagogia pesquisados nos trabalhos possuem, informações acerca da arte e do teatro na formação docente professores e conclusões do trabalho.

Quadro 4– Quadro resumo das informações potencialmente relevantes dos trabalhos identificados na revisão do tipo determinação do estado do conhecimento.

Trab.	Percepções dos professores ou alunos de pedagogia sobre o teatro ou sobre a arte	Informações acerca da formação dos professores	Conclusões
1	O teatro (e as outras linguagens artísticas) na escola está a serviço de objetivos que não são afeitos à educação em artes, como realizar apresentações descontextualizadas com a educação em artes.	Há divergências nos currículos dos cursos de formação em pedagogia no que se refere à disciplina de Artes. O tempo destinado à disciplina na formação dos pedagogos é muito pequeno e insuficiente para que os pedagogos estejam aptos a lecionar as linguagens artísticas.	“Espaços e formação inadequados para o trabalho artístico nas escolas, materiais de toda natureza precários, uma Arte historicamente mendiga e marginal na educação brasileira.” (MÓRE, 2008, p. 119)
2	Arte contribui para as outras disciplinas e para a formação geral. O teatro possibilita aos alunos formas de expressão.	Nenhum dos professores do componente Artes tinha formação inicial em nenhuma linguagem artística. Alguns professores lecionavam a disciplina apenas para cumprir a carga horária necessária. Alguns professores ansiavam cursos, oficinas e formações para o ensino de artes.	A educação não formal contribui para o ensino do teatro na escola e para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores desta linguagem artística.
3	Teatro tem função social e transformadora. Transformações comportamentais e de relacionamento interpessoal. Teatro contribui para o desenvolvimento do aluno em relação a conteúdos curriculares da formação geral.	Os professores pesquisados não têm formação inicial em teatro, mas isso não os impede de realizarem práticas com o teatro de forma comprometida com o desenvolvimento humano. Apesar disso, as dificuldades que enfrentam na prática teatral na escola	A formação em serviço ou demais formas de capacitação em teatro para os professores são fundamentais para que eles possam realizar seus projetos da linguagem artística, favorecendo que os alunos possam ter seu desenvolvimento humano ampliado, bem como o

		devem-se à falta de formação.	domínio do sensível e do imaginário.
4	Antes da formação, os professores relatam que faziam apenas o básico em relação ao teatro na escola. O teatro era praticado com a finalidade de realizar apresentações na escola em determinadas ocasiões.	Professores pesquisados não tinham formação concluída em pedagogia; eram formados pelo Curso Normal, no qual não tiveram formação acerca do teatro. A pesquisa acompanha o processo de formação destes professores em um curso de pedagogia a distância, no qual tiveram uma disciplina inteiramente dedicada ao teatro.	Depois da formação, os professores aprimoraram suas práticas pedagógicas em teatro e passaram a utilizar esta linguagem artística junto com outras disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade. A formação em teatro, parte do curso de pedagogia a distância cursado por ele, trouxe resultados positivos para o ensino e prática do teatro na escola.
5	A maior parte dos professores desconhece o teatro de formas animadas, objeto do trabalho. O restante conhece pouco, conhece como espectadores, conhece por aulas de teatro ou por ter visto vídeos.	Há cursos de pedagogia que não possuem disciplinas relacionadas à arte. Nos cursos que possuem esta disciplina, a maior parte dos professores tem formação em Artes Visuais. A menor parte dos professores que lecionam disciplinas de Artes nos cursos de pedagogia tem formação em Teatro.	Ações formativas para estudantes de pedagogia proporcionou que eles experimentassem as diversas relações ensejadas pelo teatro, como o eu, meu corpo, meus saberes; eu com o colega e vice-versa; eu com o espaço; eu com o grupo e vice-versa, além da possibilidade de reelaboração da compreensão do corpo e de sua experimentação e de repensar o que se sabe sobre pedagogia, professor, aluno, espaço pedagógico etc.
6	O teatro é percebido, pelos professores, como atividade de recreação ou premiação por bom comportamento, e não como disciplina tão importante quanto as outras do currículo.	A pesquisa acompanha professores participantes de um projeto de formação em serviço em teatro. Estes professores (dos quais a maior parte não leciona Artes) passaram a se valer de procedimentos do teatro em suas práticas pedagógicas, além de desenvolverem habilidades que contribuem para o exercício da docência.	A prática teatral dos professores contribui para suas ações como docentes, gerando confiança, a capacidade de observação e percepção sobre os outros e sobre o espaço, a compreensão da importância do exercício de reflexão e das práticas de vivências significativas. A prática teatral faz com que professores sejam mais participativos, mais reflexivos, mais conscientes de seus corpos, menos mecanizados, mais conscientes sobre a importância da intervenção pedagógica, mais sensíveis ao outro e mais humanos.
7	A pesquisa não aborda as percepções sobre o teatro ou sobre a arte.	A pesquisa acompanha oficina de teatro e escrita dramaturgica para professores. Não são	Projetos de formação em serviço em teatro são necessários aos professores, pois eles

		abordadas questões relativas à formação dos professores.	possibilitam que os docentes ampliem suas visões sobre a escola e sobre as soluções aos problemas vividos diariamente. O teatro permite o exercício de alteridade e de múltiplas visões sobre um mesmo tema ou problema. O teatro contribui para o trabalho em grupo, para autoestima, para a percepção em totalidade dos alunos e da equipe, para a valorização do conhecimento e para o comprometimento.
8	Arte e teatro são fundamentais para a escola desde sua fundação, tanto para a prática pedagógica dos educadores, quanto para as formações continuadas propostas pela escola aos seus educadores. Arte atua para a alfabetização estética e para o desenvolvimento da capacidade perceptiva e criativa dos educadores, importantes para a perspectiva emancipatória proposta pela escola.	A escola propõe formação continuada em artes e teatro aos seus educadores.	A arte e o teatro contribuem para que a escola seja bem-sucedida em sua proposta de oferecer educação emancipatória à comunidade.
9	O teatro está presente nas aulas como instrumento para o ensino de outras disciplinas. O teatro é importante para o desenvolvimento dos alunos, principalmente quanto à expressão e socialização.	Parte dos professores que lecionam artes nas escolas da região pesquisada não possuem formação na área. A maior parte dos professores com formação na área de Artes é formada em cursos de Artes Visuais. Os professores do componente Artes trabalham principalmente Artes Visuais. Teatro é a linguagem menos trabalhada. O teatro não foi uma linguagem presente na formação dos professores nos cursos de pedagogia. A formação em serviço em teatro é desejada, porém não a prioridade para as professoras, que buscam mais formações em letramento e português.	A ausência de formação inicial ou continuada em teatro, bem como a falta de contato com esta linguagem artística nos cursos de pedagogia, inibe a ação dos professores envolvendo teatro em suas práticas pedagógicas.

10	Teatro como instrumento potencializador do desenvolvimento humano.	Existem, entre os educadores do sistema municipal de ensino de São Paulo, a expectativa e o desejo por experiências de formação em teatro para os professores.	As conclusões presentes no artigo publicado sobre a dissertação não dizem respeito à prática do teatro pelos professores ou sobre suas concepções acerca desta linguagem artística.
----	--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Como apresentado no quadro de resumo dos trabalhos, a formação docente é distante de temas afeitos ao teatro, o que enfraquece ou impossibilita práticas pedagógicas com a linguagem. Alguns trabalhos apontam para concepções ou compreensões dos professores sobre o teatro acerca de sua importância para o desenvolvimento e a expressão dos alunos, bem como sobre a utilização do teatro como recurso para o ensino de disciplinas de outras áreas de conhecimento.

Intencionando relacionar a compreensão de professoras e professores sobre o teatro com as perspectivas apresentadas pelos teóricos da educação em artes e da educação, é possível observar que as compreensões estão relacionadas, principalmente, com as ideias de Spolin sobre a contribuição do teatro no desenvolvimento humano, de Catterall, acerca das contribuições que o teatro como recurso pedagógico pode trazer para outros componentes curriculares, e de Boal e Lopes, sobre o teatro como instrumento para a transformação social, algo muito evidenciado no Trabalho 8. O quadro a seguir apresenta as principais relações entre compreensões sobre o teatro verificadas nas pesquisas, e as ideias de teóricas e teóricos da educação e educação em teatro.

Quadro 5- Relação entre compreensões sobre teatro verificadas nas pesquisas, com as proposições teóricas sobre a educação em teatro

Trab.	Relação com as ideias propostas por teóricas e teóricos da educação e da educação em teatro
1	Teatro compreendido como atividade para realizar apresentação no final do ano, sem relação com ideias apresentadas pelas e pelos teóricos.
2	Grande afinidade com as ideias de James Catterall e alguma afinidade com as de Viola Spolin.
3	As compreensões das professoras e dos professores pesquisados estão relacionadas aos aspectos de desenvolvimento do aluno, como apresentado por Catterall, às transformações comportamentais e de relacionamento interpessoal, como visto em Spolin, e principalmente, à função do teatro na socialização, como apresentada por Spolin.

4	Depois da formação promovida como parte da pesquisa do trabalho, professoras e professores passaram a ter compreensões sobre o teatro relacionadas com as ideias de James Catterall, sobre o teatro como recurso didático.
5	Trabalho não chegou a identificar quais eram as compreensões de docentes sobre o teatro, apenas verificou que o teatro é pouco conhecido por professoras e professores.
6	Teatro compreendido como recreação, sem relação com as proposições teóricas apresentadas.
7	A pesquisa não apresenta as compreensões de docentes sobre o teatro.
8	Compreensão do teatro para a educação emancipatória, como proposto por Boal e Lopes.
9	Compreensão do teatro alinhada com a proposição de Spolin, acerca do teatro no desenvolvimento da expressão, e Catterall, do teatro como recurso didático.
10	Afinidade com as ideias de Slade e Spolin, do teatro para o desenvolvimento de alunas e alunos.

Fonte: elaborado pelo autor.

As compreensões das professoras e dos professores não são tão profundas em relação às ideias das teóricas e dos teóricos da educação e da educação em teatro, não sendo possível identificar nos trabalhos ou reconhecer nos discursos que as autoras e os autores realmente são referências para o estudo e para a prática docente do teatro na escola. Apesar de apresentarem ideias alinhadas às autoras e aos autores, as professoras e professores sujeitos das pesquisas não os citam como referências ou afirmam ter conhecimento de suas obras. Pode-se inferir, portanto, que as professoras e os professores não tiveram contato com as obras das autoras e autores em questão, e que suas compreensões foram formadas pelo senso comum acerca do teatro na escola (as representações sociais de professoras e professores sobre o teatro) e pela observação da prática teatral na escola.

À luz das 10 pesquisas, não fica evidente uma compreensão única de professoras e professores sobre o teatro na escola, podendo essa linguagem artística assumir as funções de recreação, de atividade para realizar apresentações, de recurso didático, de instrumento que colabora à socialização, à expressão e ao desenvolvimento dos alunos, e à educação emancipatória.

Aspectos importantes das obras das teóricas e dos teóricos da educação e da educação em arte apresentados ficaram de fora das compreensões de professoras e professores apresentadas nas pesquisas, como: a formação da autoconfiança, de Slade, o desenvolvimento da intuição, da confiança e da presença, e o frescor e vitalidade do aprendizado, de Spolin, a espontaneidade, de Reverbel, a capacidade

de ver a realidade a ser transformada, de Boal, a autoconfiança, a autoimagem, a atenção a dilemas morais, o posicionamento crítico e questionamento, bem como a transferência do aprendizado no que diz respeito à motivação e autoestima, de Catterall. Também não figura, dentre as compreensões, a importância da vivência estética, como proposta por Vigotski.

O questionamento que surge a partir da leitura das 10 pesquisas se direciona para verificar, com profundidade, quais são as funções que professoras e professores veem na linguagem artística teatro, algo que não fica nítido nas pesquisas correlatas. Para as professoras e os professores sujeitos da presente pesquisa: o teatro é necessário na escola? Por quê? Quais as contribuições dele na escola? A partir disso, poderemos verificar as compreensões delas e deles sobre essa linguagem.

Em relação aos trabalhos identificados na revisão de pesquisa empírica, observa-se que os procedimentos metodológicos utilizados na investigação das representações sociais dos professores acerca do teatro ou da arte foram questionários, entrevistas semidiretivas e grupo focal, com grande uso da TALP (ou de modelos adaptados a partir dela).

Dois dos estudos processaram os dados coletados no software EVOC para posterior análise. Dois estudos realizaram o procedimento de análise de conteúdo, como proposta por Bardin.

Apresentamos, a seguir, um quadro com informações acerca da metodologia das pesquisas e, também, as categorias de Representações Sociais identificadas ou os atributos do Núcleo Central. As informações estão divididas em procedimento metodológico, número de sujeitos, temática do trabalho e as categorias de Representações Sociais ou atributos do Núcleo Central.

Quadro 6– Quadro resumo das informações sobre as metodologias dos trabalhos identificados na revisão de pesquisa empírica.

Trab.	Procedimento metodológico	Número de sujeitos	Temática	Categorias de RS ou atributos do Núcleo Central
11	Questionários baseados na Técnica de Associação Livre de Palavras.	70 professores ou monitores escolares de Educação Infantil ou Ensino Fundamental.	Saberes de professores antes e depois de participarem de uma oficina de formação em teatro.	1 Representações Sociais sobre o acontecimento teatral; 2 Representações Sociais sobre o teatro como instrumento pedagógico; 3 Representações Sociais sobre a experiência vivida do aluno a partir do acontecimento teatral.

12	Questionários baseados na Técnica de Associação Livre de Palavras e entrevistas semidiretivas.	28 professores do componente Artes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. 209 estudantes do curso de Pedagogia.	Representações Sociais dos professores de Arte e de estudantes de Pedagogia acerca da arte e o seu processo educativo.	Para professores, o Núcleo Central de ensino de arte é formado pelo atributo criatividade. Para estudantes de pedagogia, o Núcleo Central do mesmo indutor é composto por conhecimento, cultura, aprendizagem, importante e criatividade.
13	Ficha de preenchimento livre a partir de um indutor e grupo focal.	15 professoras de Educação Infantil.	Representações sociais sobre arte na infância.	1 Materiais; 2 Manifestações culturais; 3 Atitudes e potencialidades.
14	Entrevistas com roteiros abertos.	11 professores da Unidade de Educação Infantil.	Representações Sociais dos professores sobre arte na Educação Infantil.	1 Arte na educação; 2 Arte na educação infantil; 3 Mediação pedagógica dos saberes artísticos; 4 Arte e desenvolvimento humano; 5 Formação sobre Arte dos professores.

Fonte: elaborado pelo autor.

A revisão de pesquisa empírica, apesar de não ter como objetivo a determinação do estado do conhecimento, revelou-nos que não há pesquisa acerca das representações sociais dos professores sobre o teatro.

A presente pesquisa, estruturada para investigar as compreensões de professoras e professoras do Estado de São Paulo, de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acerca do teatro, é inédita e corrobora a reflexão sobre a função do teatro na escola e sobre a formação docente para a prática teatral no ambiente escolar.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

"Mas que tem a ciência a ver com a arte? Sabemos perfeitamente que a ciência pode ser motivo de diversão, mas nem tudo o que diverte tem cabimento num palco."

Já muitas vezes, ao apontar os incalculáveis serviços que a ciência moderna, devidamente empregada, pode prestar à arte, e, em especial, ao teatro, me contestaram que a arte e a ciência são dois domínios valiosos, mas totalmente diversos, da atividade humana. Tal asserção é, naturalmente, um terrível lugar-comum, e é bom afirmar logo que está, de fato, certa, como a maioria dos lugares-comuns. A arte e a ciência atuam de maneiras muito diferentes, não nego. No entanto, devo confessar, por muito que fira a sensibilidade de alguns, que não me é possível subsistir como artista sem me servir da ciência.

Bertolt Brecht²⁴

4.1 Diretrizes teórico-metodológicas da pesquisa

A formulação da Teoria das Representações Sociais por Serge Moscovici parte da crítica à perspectiva individualista da psicologia social, sobretudo na América do Norte, para apresentar uma Teoria que expõe as relações entre sujeito e objeto e a construção de conhecimento de senso comum.

As Representações Sociais são as “entidades quase tangíveis” (MOSCOVICI, 2012, p. 39) construídas coletivamente através das interações entre os indivíduos para exprimir o sentido e a leitura que dão ao real. Não se trata da soma das representações que cada indivíduo tem, e sim de um senso comum, coletivo, arraigado a uma sociedade e a seus prévios sistemas e imagens, estratificação na memória coletiva e conhecimento anterior, que formam as representações compartilhadas e reforçadas pela tradição. Este caráter histórico-crítico é apresentado de maneira nítida por Moscovi quando diz que as representações “são impostas sobre

²⁴ BRECHT, 1978, p. 50. Dramaturgo, poeta e diretor teatral. Viveu de 1898 a 1956. Sua obra e pensamento influenciam o teatro ocidental até hoje.

nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no discurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (MOSCOVI, 2015, p. 37).

As representações tratam com o universo consensual, tendo em vista que este universo é formado pela incessante necessidade de reconstituir o senso comum e os sistemas de leitura e significação do mundo que existem para que as coletividades possam operar. A natureza específica das representações expressa a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente. Para Alves-Mazzotti (1994), as representações sociais podem ser compreendidas como “percepções, atribuições, atitudes e expectativas construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e as justificam” (ALVEZ-MAZZOTTI, 1994, p. 60).

Nesta perspectiva de que as representações sociais são muito mais amplas que a soma de pensamentos individuais, envolvem memória coletiva e são entretidas nas ações, comunicações e interações sociais, o estudo das representações sociais investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Na obra *Raison et cultures*, Moscovici (2011) pontua que, na perspectiva clássica, “representar” significa transformar em símbolo ou em conteúdo mental as realidades dadas. Para ele, esta perspectiva clássica é o que mais correntemente se compreende como representações simbólicas ou representações cognitivas, tanto na psicologia quanto na antropologia cognitiva, o que leva ao pensamento de que se estudam as representações sociais de determinado fenômeno. No entanto, para Moscovici, na Teoria das Representações Sociais “estudam-se fenômenos em ‘movimento’ que levam em consideração a representação social de um grupo ou de outro” (MOSCOVICI, 2011, p. 54).

Moscovici, portanto, sugere o deslocamento do foco dos estudos do sujeito, para o objeto, sendo que o estudo deve levar em conta as representações sociais de determinados grupos. Para ele, as representações sociais entre emissor e receptor da mensagem podem ser desenvolvidas durante a comunicação entre os membros de uma coletividade, que são envolvidos no diálogo entre o que é dito e o que é ouvido. A tarefa da interpretação do conteúdo da mensagem, portanto, torna-se mais difícil, pois o envolvimento dos membros da coletividade envolvidos na comunicação e no

desenvolvimento das representações sociais impedem que seja possível "raciocinar sobre as mensagens trocadas, de entendê-las como objetos impessoais" (MOSCOVICI, 2011, p. 56). Para Moscovici (2011), emissores e receptores estão mergulhados no conteúdo das mensagens, fazem corpo com eles. É, portanto, indissociável o objeto das representações sociais desenvolvidas e partilhadas pelos seus públicos.

Alves-Mazzotti (1994) verifica a necessidade e importância do estudo das Representações Sociais devido à relação existente entre as condições sociais de produção delas e a estrutura das representações. A autora afirma: "ao estudá-las como produto, procuramos apreender seu conteúdo e sentido através de seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos, etc." (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 70).

Tendo em vista estas características das Representações Sociais, encontramos nesta Teoria e em seus procedimentos de pesquisa a possibilidade de identificar o senso comum, as percepções e as compreensões de docentes acerca do teatro na escola. Moscovici compreende as Representações Sociais como a "preparação para a ação, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento acontece" (MOSCOVICI, 2012, p. 46). Podemos, então, ao identificar as Representações Sociais dos professores sobre o Teatro na escola, apreender suas ações sobre esta linguagem artística na escola. A Teoria das Representações Sociais é, portanto, a diretriz teórico metodológica que utilizaremos para responder o problema de pesquisa: Quais as compreensões de professoras e professores de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) do Estado de São Paulo sobre a prática e o uso do Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

O problema de pesquisa nos leva à investigação das informações, crenças, imagens e valores dos docentes sobre essa linguagem artística ainda tão pouco difundida nas formações docentes, como afirmam Lombardi (2015) e Martins (2015), e é obrigatória na educação básica desde 2016.

Nas pesquisas em educação, a Teoria das Representações Sociais é pertinente, pois permite "focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo" (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011, P. 273). Sousa (2002) relata que a "descoberta" da Teoria das Representações Sociais pelos educadores se deu no

final dos anos 1980 e início dos anos 1990, quando as pesquisas no campo educacional “passaram a exigir construções teóricas que conciliassem pontos de vista do ator individual e do ator social e de perspectivas micro e macro” (SOUSA, 2002, p. 286). A TRS, como teoria situada entre a sociologia e a psicologia, passou a ser vista pelos educadores e pesquisadores em educação como abordagem para a compreensão do sujeito sócio histórico e para a análise de dinâmicas subjetivas.

Ao investigar as Representações Sociais e compreensões de docentes sobre o teatro, poderemos nos debruçar sobre os “conjuntos organizados de significações sociais do processo educativo” possibilitando “a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam resultados” (GILLY, 2001, apud SOUSA, 2002, p. 286), intencionando verificar os conjuntos de significações sobre essa linguagem artística e sobre seu ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Voltando a Moscovici (2011, 2012), a identificação das Representações Sociais e compreensões de docentes sobre o teatro, visto que as professoras e os professores agem a partir de suas RS, pode nos indicar como a inserção dessa linguagem e seu ensino tem se dado na escola, além de nos fornecer subsídios para inferir as mensagens produzidas pelos docentes (a partir de suas RS), e que chegam aos educandos, sobre o teatro.

A Teoria das Representações Sociais possui quatro abordagens principais: sociogenética, defendida por Serge Moscovici e Denise Jodelet, estrutural, de Jean Claude Abric, dialógica, proposta por Ivana Marková, e sociodinâmica, de Willem Doise. Na presente pesquisa, a abordagem estrutural foi utilizada como referência para a análise das Representações Sociais, que tem como teoria fundante a Teoria do Núcleo Central.

Para Abric (1994), “as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis (...) são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais” (p. 77), duas características amplamente constatadas, mas à primeira vista contraditórias, como afirma Sá (1996). Essas características foram admitidas por Abric, que propôs, portanto, que as Representações Sociais são regidas por um sistema interno duplo, tendo cada parte um papel específico e complementar ao outro.

O sistema interno duplo é composto por um Sistema Central e um Sistema Periférico. O Sistema Central, núcleo da representação, tem como características:

1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sóciohistóricas e os valores do grupo;
2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social;
3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação;
4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. (SÁ, 1996, p. 22)

Ele é responsável por gerar o significado básico da representação e determinar a organização de todos os elementos. O Sistema Periférico atua como interface entre a realidade concreta e o sistema central (ABRIC, 1994). Suas características são:

1. permite a integração das experiências e histórias individuais;
2. suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições;
3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato. (SÁ, 1996, p. 22).

A utilização da abordagem estrutural permite verificar um quadro conceitual da Representação Social estabilizada, e não em formação, que fornece o conteúdo da representação.

Assim, a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central contribuirão para que seja possível investigar as significações conferidas por docentes ao teatro, a conduta de professoras e professores em relação teatro e aquilo que os influencia na estruturação das representações sobre essa linguagem artística, bem como o que eles e elas influenciam a partir das representações.

Para Celso Pereira de Sá (1998), a Teoria das Representações Sociais não privilegia nenhuma metodologia de pesquisa em especial, o que significa que há uma grande variedade de métodos que podem ser utilizados nas pesquisas que têm na TRS seu referencial teórico metodológico. Isso não quer dizer que qualquer método pode ser empregado para qualquer objetivo de pesquisas em Representações Sociais. Os métodos devem ser selecionados a partir dos quadros teóricos de referência, as teorias complementares (SÁ, 1998, p. 80). Na presente pesquisa, as teorias complementares são aquelas referentes à educação em artes e à formação de professores.

4.2 Delineamento metodológico da pesquisa

A pesquisa teve a finalidade de proporcionar, através de investigação, familiaridade com as compreensões e Representações Sociais de professoras e

professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o teatro e explicitá-las, possibilitando o delineamento das características das RS e os fatos importantes para suas compreensões sobre essa linguagem artísticas, caracterizando uma pesquisa descritiva, de acordo com Gil (2017) e Lakatos e Marconi (2003). Intencionou-se, na pesquisa, compreender as Representações Sociais de docentes acerca do teatro e analisar suas compreensões sobre o teatro na escola, para relacioná-las às teorias propostas por autoras e autores sobre a prática do teatro na escola.

Trata-se de pesquisa quali-quantitativa, com delineamento de levantamento de campo (survey) (GIL, 2017).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, em que recebeu o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 26730719.3.0000.5510.

4.2.1 Participantes e amostra

A pesquisa teve como participantes professoras e professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de sistemas públicos de ensino (municipal, estadual e federal), de todo o estado de São Paulo. Para que pudessem participar, os docentes deveriam estar atuando como docentes no momento da aplicação, não sendo incluídos estudantes de formações de professores (a não ser aquelas e aqueles que já trabalham como docentes nos sistemas públicos de ensino) ou professoras e professores aposentados.

A amostra foi não probabilística por conveniência. O universo de professoras e professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos sistemas públicos de ensino atuantes no estado é formado por 112.255 docentes, de acordo com o Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020). O instrumento de coleta de dados possui 44 variáveis, sendo 4 delas referentes aos filtros e à concordância em participar da pesquisa e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, totalizando 40 variáveis consideradas no cálculo da amostra.

Os autores Bentler e Chou (1987) e Hair, Black, Babin, Anderson e Tathan (2009) sugerem que a amostra não probabilística por conveniência tenha entre 5 a 10 respondentes por variável do questionário, o que resultou na necessidade de uma amostra com 200 a 400 respondentes válidos. O número total de respondentes foi 575, e, após filtro automático (que interrompia o questionário a professoras e

professores que não trabalhavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e filtro manual da base (para excluir professoras e professores que não atuam nos sistemas públicos de ensino ou que atualmente estão em cargos de coordenação ou diretoria), restaram 344 respondentes válidos.

4.2.2 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados foi um questionário online, com perguntas abertas e fechadas (simples ou com escala inspirada em Likert), além da estrutura da Técnica de Associação Livre de Palavras. O questionário foi programado na plataforma *Google Forms*²⁵, por ser uma plataforma de interface simples e de grande familiaridade entre professoras e professores, apesar de ter algumas limitações técnicas, como a impossibilidade de programas filtros múltiplos na mesma seção de perguntas, o que acarretou na programação automática de apenas um filtro de respondentes, sendo necessária a limpeza manual da base para exclusão de respondentes que não se enquadrassem no perfil desejado (professoras e professoras de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuantes em escolas públicas de todo o estado de São Paulo), restando apenas respondentes válidos.

O questionário era iniciado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como informado no projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

O questionário, assim como suas instruções de programação estão disponíveis no Apêndice A.

4.2.3 Constructos e variáveis

Apresentamos, a seguir, os constructos que encaminharam o desenvolvimento das variáveis do questionário. As variáveis indicadas em cada constructo são as que mais têm relação com ele, mas elas podem se referir ou contribuir também para compreensões e análises de outros constructos, bem como em conjunto auxiliarão na construção da visão sobre a compreensão de professoras e professores sobre o teatro na escola.

²⁵ Aplicativo de gerenciamento de pesquisas do Google que permite a elaboração e preenchimento de questionário.

- O Teatro na formação docente

As pesquisas de Lombardi (2015), Martins (2015), e os trabalhos identificados na revisão de estudos correlatos do tipo determinação do estado do conhecimento, com destaque para Móre (2008), Lobo (2010), Silva (2010), Costa (2018), Bezerra (2009) e Amaral (2011), indicam que o teatro não é linguagem artística abordada nas formações docentes, apesar de constar nos PCN de 1997, nas DCN de 2013 e na BNCC de 2017, bem como foi tornada obrigatória por lei federal em 2016.

É necessário, portanto, confirmar essa informação, além de verificar se houve, na formação inicial, abordagem de temas relacionados ao teatro, jogos e práticas teatrais para uso em sala de aula, e o sentimento de estar preparado para o ensino dessa linguagem artística, visto que, em muitos casos, o componente curricular Arte é lecionado pela mesma professora ou professor que leciona os demais componentes curriculares.

É importante também verificar o contato com o teatro na formação docente pois, como apontam Vaillant e Marcelo (2012), a memória das práticas da formação docente é levada à prática em sala de aula. Nesse sentido, é possível inferir que professoras e professores que não tiveram contato com o teatro em suas formações, não o levarão às suas práticas docentes.

Shulman (2015) indica a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, que alia o conteúdo e a pedagogia para o seu ensino. O constructo em questão poderá indicar se houve, na formação acadêmica, fonte para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo.

No quadro a seguir, são apresentadas as variáveis fechadas, com respostas inspiradas na escala Likert, relacionadas a esse constructo:

Quadro 7- Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "O Teatro na formação docente"

P5) A minha formação docente (graduação ou complementação em pedagogia), proporcionou que eu tivesse contato com o teatro.						
	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				
P6) Na minha formação docente (graduação ou complementação em pedagogia) foram abordados temas relacionados ao teatro.						

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				
P7) A minha formação me preparou para a utilização de práticas ou jogos teatrais nas minhas aulas.						
	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				
P13) A minha formação inicial me preparou para o ensino da linguagem artística Teatro, do componente curricular Arte, na escola.						
	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

Fonte: elaborado pelo autor.

Pode-se, a partir das respostas desse constructo, realizar a tentativa de, na análise dos dados, verificar se docentes que tiveram contato com o teatro na formação apresentam compreensões diferentes sobre essa linguagem artística das apresentadas por docentes que não tiveram contato com ela na formação.

- Prática e utilização do Teatro e de seus recursos na escola

Para Catterall (2002), o teatro pode ser utilizado como um recurso didático na escola, para o ensino de componentes curriculares que não são afeitos a ele, não se configurando isso como um problema. Vigotski (2003) aponta que essa compreensão do teatro como recurso didático é um equívoco na educação estética, que não deve ser utilizada como veículo para o ensino ou vivência de temas não relacionados à estética e à arte. Peres (2017) discorre sobre o temor de o teatro ser entendido como uma disciplina acessória ou recurso didático para o ensino e compreensão de outros componentes curriculares, visto que o componente curricular Arte está, na BNCC, circunscrito à área de Linguagens, dividindo espaço com língua portuguesa, língua inglesa e educação física. Martins (2015) indica que o teatro é utilizado nas escolas como recreação ou recurso didático. Na revisão de estudos correlatos do tipo determinação do estado do conhecimento, as pesquisas de Alberti (2011) e Bezerra (2009) indicam que há compreensão, por parte das professoras e dos professores, do teatro como recreação ou recurso didático.

Assim, faz-se necessário verificar como as pesquisadas e os pesquisados compreendem o teatro em relação a seu uso como recurso didático e como recreação. No quadro a seguir, são apresentadas as variáveis fechadas, com respostas inspiradas na escala Likert, relacionadas a esse constructo:

Quadro 8- Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Prática e utilização do Teatro e de seus recursos na escola"

P8) O teatro é importante na escola porque podemos utilizar seus recursos para ensinar diversos componentes curriculares.						
	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente
P9) O teatro é uma ótima recreação para os alunos.						
	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente
P10) Eu utilizo práticas ou jogos teatrais nas minhas aulas.						
	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente
Texto explicativo: Agora mencione com que frequência você realiza as seguintes práticas. Caso você esteja preenchendo a pesquisa pelo celular e não esteja vendo as 5 colunas com as frequências, basta arrastar as colunas da esquerda para a direita para vê-las (nunca; raramente; ocasionalmente; frequentemente; muito frequente). Para cada pergunta, indique na escala com que frequência você:						
		Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequente
P21)	utiliza práticas e jogos teatrais em suas aulas?					

Fonte: elaborado pelo autor.

- Teatro como recurso didático de componentes curriculares diversos

Seguindo os apontamentos acerca do teatro como recurso didático para o ensino de outros componentes curriculares, propõe-se a verificação dos componentes em que o teatro é utilizado, relacionando-os com os componentes que a professora ou o professor lecionam. Busca-se, assim, inferir os componentes que docentes veem como mais e menos possíveis para a utilização do teatro como recurso.

No quadro a seguir, é apresentada a variável fechada, de resposta múltipla, relacionada a esse constructo:

Quadro 9- Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Teatro como recurso didático de componentes curriculares diversos"

P11) Em quais componentes curriculares você utiliza práticas ou jogos teatrais?

Língua portuguesa
Arte
Educação física
Língua inglesa
Matemática
Geografia
História
Ciências da natureza
Ensino religioso
Não utilizo práticas ou jogos teatrais em minhas aulas
Outro

Fonte: elaborado pelo autor.

- Interesse por educação não formal, formação em serviço em Teatro e por informações sobre o ensino dessa linguagem artística

Este constructo se estrutura a partir da proposta de produto desta pesquisa de Mestrado Profissional. O produto pensado, desde o início, é uma ação que contribua à formação docente em teatro. Para tanto, é importante verificar se esse produto proposto, mesmo que ainda não prototipado, tem aceitação do seu público-alvo, além dos conteúdos que podem interessar ao público, bem como os conteúdos de interesse, mas com os quais as professoras e professores não têm muito contato. Além desse aspecto, pode-se verificar se o contato com materiais sobre teatro e ensino do teatro influenciam as compreensões que elas e eles têm sobre essa linguagem artística.

A seguir, apresentamos quadro com as variáveis fechadas, com escala inspirada em Likert, referentes ao constructo.

Quadro 10- Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Interesse por educação não formal, formação em serviço em Teatro e por informações sobre o ensino dessa linguagem artística"

P14) Eu tenho interesse em oficinas, cursos e workshops sobre teatro.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

P16) Eu tenho o hábito de procurar e ter contato com materiais e informações sobre teatro, como reportagens de jornais e revistas, matérias televisivas, vídeos na internet, textos teatrais etc.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

P17) Eu tenho o hábito de procurar e ter contato com materiais e informações sobre o ensino do teatro na escola ou sobre a utilização de práticas e jogos teatrais nas aulas.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Texto explicativo: Para cada pergunta, indique na escala com que frequência você:

		Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequente
P19)	tem contato com materiais e informações sobre teatro, como reportagens de jornais e revistas, matérias televisivas, vídeos na internet, textos teatrais etc.					
P20)	tem contato com materiais e informações sobre o ensino do teatro na escola ou sobre a utilização de práticas e jogos teatrais nas aulas.					

Fonte: elaborado pelo autor.

- Professoras e professores praticantes e espectadores de teatro

Para Catterall (2002), professoras e professores que praticam o teatro na escola com seus alunos devem ter conhecimentos sobre essa linguagem artística. Para Boal (1993, 1996) é necessário que docentes que se valem do teatro na escola tenham praticado e recebido fundamentações sobre essa linguagem e, principalmente, acerca do Teatro do Oprimido. Slade (1978) indica que é necessário que professoras e professores tenham experiência em improvisação e em jogos. Spolin (2012, 2015) também propõe que docentes tenham praticado jogos teatrais, e que realizem jogos e improvisações fora da sala de aula com regularidade. Nóvoa (2017) entende que docentes devem ter práticas relacionadas à área ou componente

que lecionam, então, caso lecionem ou utilizem o teatro na escola, devem ter a prática de assistir ao teatro.

Nota-se que a prática do teatro é algo que as teóricas e os teóricos consideram importante para docentes que utilizam o teatro na escola, aliada à suas ações como espectador dessa linguagem artística. Por isso, faz-se necessário verificar se as pesquisadas e os pesquisados já participaram de atividades formativas em teatro, se são espectadoras e espectadores e a frequência com que vão ao teatro. Apresentamos, a seguir, quadro com as variáveis relacionadas a esse constructo.

Quadro 11- Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Professoras e professores praticantes e espectadores de teatro"

P12) Você já participou de oficinas, cursos, formação em serviço, workshops etc. de teatro?					
			Sim		
			Não		
P15) Eu assisto peças de teatro (independente de serem peças profissionais ou não profissionais).					
	1	2	3	4	5
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					Concordo totalmente
Texto explicativo: Para cada pergunta, indique na escala com que frequência você:					
		Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente
					Muito frequente
P18)	assiste a peças de teatro				

Fonte: elaborado pelo autor.

- Compreensões e Representações Sociais sobre o Teatro, sobre o Teatro na escola e sobre o Teatro na sociedade.

Este constructo intenciona evidenciar as compreensões e Representações Sociais dos professores sobre o teatro e o teatro na escola. Utilizando perguntas fechadas em escala inspirada em Likert, Técnica de Associação Livre de Palavras e perguntas abertas, sem limite de caracteres, busca-se que as respondentes e os respondentes possam discorrer sobre o que pensam do teatro, fornecendo insumos para a identificação das compreensões e RS.

No quadro a seguir, são apresentadas as variáveis do constructo.

Quadro 12- Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Compreensões e Representações Sociais sobre o Teatro, sobre o Teatro na escola e sobre o Teatro na sociedade"

Texto explicativo: Quando você pensa na palavra TEATRO, quais são as 5 primeiras palavras que lhe vêm à mente? <i>(Não há resposta certa ou errada. Todas as respostas que você der são certas.)</i>					
P22) Palavra A					
P23) Palavra B					
P24) Palavra C					
P25) Palavra D					
P26) Palavra E					
Texto explicativo: Agora ordene as 5 palavras que você respondeu na pergunta anterior, em ordem de importância (sendo o 1º lugar a mais importante para você, e o 5º lugar a menos importante). <i>(Não há resposta certa ou errada. Todas as respostas que você der são certas.)</i>					
	1º lugar (mais importante)	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar (menos importante)
P27) Palavra A					
P28) Palavra B					
P29) Palavra C					
P30) Palavra D					
P31) Palavra E					
P32) Sobre a palavra que você colocou em 1º lugar: por que você a considera a palavra mais importante?					
P33) Para você, o que é teatro?					
P34) Qual a necessidade do teatro na sociedade?					
P35) Qual a necessidade do teatro na escola?					
P44) Aqui você pode contribuir para a pesquisa escrevendo o que você pensa sobre o teatro na escola e outras observações sobre esse tema.					

Fonte: elaborado pelo autor.

Todas as variáveis têm o objetivo de revelar as compreensões e RS, mas podemos detalhar as seguintes intenções para as variáveis abertas:

- “Sobre a palavra que você colocou em 1º lugar: por que você a considera a palavra mais importante?": aprofundar a compreensão sobre as associações que a pessoa faz em relação ao teatro.
- “Para você, o que é o teatro?": verificar o que a pessoa compreende como teatro, além das associações que faz a essa linguagem artística.
- “Qual a necessidade do teatro na sociedade”: fazer emergir as funções e a importância que a pessoa vê para a arte teatral de modo geral.

- “Qual a necessidade do teatro na escola?”: possibilitar que a pessoa possa colocar suas ideias sobre as funções, uso, prática do teatro no contexto escolar.
- “Aqui você pode contribuir para a pesquisa escrevendo o que você pensa sobre o teatro na escola e outras observações sobre esse tema.”: espaço aberto para que a pessoa possa se expressar livremente sobre pensamentos e temas abordados ou disparados durante o preenchimento do questionário.

- Caracterização quanto a gênero, idade, cidade em que leciona e componentes curriculares que leciona

Este constructo contribuirá para a caracterização demográfica dos respondentes, para verificar o alcance dos pesquisados nas 15 regiões administrativas do Estado de São Paulo e para a caracterização dos componentes que cada um leciona. Com base nessa última informação, poderão ser realizados cruzamentos e relações intencionando identificar se a prática teatral ou uso de recursos do teatro perpassam todos os componentes curriculares que cada professora ou professor leciona, ou se há componentes nos quais não é utilizada a linguagem artística.

No quadro a seguir, apresentamos as variáveis abertas e fechadas relacionadas ao constructo.

Quadro 13- Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Caracterização quanto a gênero, idade, cidade em que leciona e componentes curriculares que leciona"

P36) Quantos anos você tem?	
P37) Qual seu gênero?	Feminino
	Masculino
	Outro
	Prefiro não responder
P38) Em qual município você leciona?	

P39) Quais componentes curriculares você leciona? (resposta múltipla)	Língua portuguesa
	Arte
	Educação física
	Língua inglesa
	Matemática
	Geografia
	História
	Ciências da natureza
	Ensino religioso
	Outro

Fonte: elaborado pelo autor.

- Caracterização quanto à formação

Coutinho (2012) afirma que os cursos de formação em pedagogia carecem de atualizações nas referências e concepções utilizadas para fundamentar o ensino de artes. Para Martins (2015), os cursos de formação docente têm como característica histórica privilegiar as artes visuais e deixar de lado as outras linguagens, como o teatro. É importante, portanto, investigar a formação dos sujeitos da pesquisa para que isso faça parte do contexto de análise das respostas, bem como para verificar se é possível perceber se a formação exerce influência nas compreensões que docentes possuem a cerca do teatro.

A partir das respostas desse constructo, pode-se realizar a tentativa de, na análise dos dados, cruzar as características da formação das professoras e dos professores com as compreensões sobre o teatro na escola linguagem artística, intencionando verificar se docentes formadas e formados em determinado curso apresentam unidade nas compreensões sobre o teatro, e se docentes com formação em determinados períodos apresentam diferenças nas compreensões, ou se não há diferença nas compreensões de docentes formados em diferentes períodos.

No quadro a seguir, apresentamos as variáveis relacionadas a esse constructo, com perguntas abertas e fechadas de resposta única.

Quadro 14- Variáveis relacionadas prioritariamente ao constructo "Caracterização quanto à formação"

P12) Você já participou de oficinas, cursos, formação em serviço, workshops etc. de teatro?	Sim
	Não

P40) Qual é a sua escolaridade? (resposta única)

Ensino fundamental completo
Ensino médio completo
Graduação interrompida
Graduação em andamento
Graduação concluída
Especialização (Pós-graduação <i>latu sensu</i>) interrompida
Especialização (Pós-graduação <i>latu sensu</i>) em andamento
Especialização (Pós-graduação <i>latu sensu</i>) concluída
Mestrado ou doutorado interrompido
Mestrado ou doutorado em andamento
Mestrado ou doutorado concluído

P41) Qual é o curso de sua formação inicial na graduação?

Assinale a graduação que você cursou ou está cursando. Caso tenha cursado mais de uma graduação, indique a que concluiu primeiro.

Artes cênicas – teatro
Artes visuais
Dança
Ciências biológicas
Ciências sociais
Educação artística
Educação física
Física
Geografia
História
Letras – língua inglesa
Letras – língua portuguesa
Letras – outras línguas
Matemática
Música
Pedagogia
Química
Não tenho graduação
Outros [campo para resposta aberta]

P42) Em que ano você concluiu sua formação inicial?

P43) Você cursou também alguma complementação de estudos em pedagogia?

Sim
Não

Fonte: elaborado pelo autor.

No quadro a seguir são apresentadas as variáveis de cada constructo, indicando a ordem que aparecem no questionário. As variáveis de 1 a 4 não são consideradas constructos, pois são filtros: um relacionado à concordância em participar da pesquisa e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e outro

referente às exigências de atuar como docente em escola pública nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Estado de São Paulo.

Quadro 15- Constructos de base do questionário e suas variáveis prioritariamente relacionadas

Constructo	Variáveis
O Teatro na formação docente	P5, P6, P7, P13
Prática e utilização do Teatro e de seus recursos na escola.	P8, P9, P10, P21
Teatro como recurso didático de componentes curriculares diversos.	P11
Interesse por educação não formal, formação em serviço em Teatro e por informações sobre o ensino dessa linguagem artística.	P14, P16, P17, P19, P20
Professoras e professores praticantes e espectadores de teatro	P12, P15, P18
Compreensões e representações sociais sobre o Teatro, sobre o Teatro na escola e sobre o Teatro na sociedade.	P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P44
Caracterização quanto a gênero, idade, cidade em que leciona e componentes curriculares que leciona.	P36, P37, P38, P39
Caracterização quanto à formação.	P12, P40, P41, P42, P43

Fonte: elaborado pelo autor.

4.2.4 Pré-teste

O pré-teste do questionário foi realizado em 17 e 18 de junho e contou com 32 respostas válidas, o que representa 16% do tamanho mínimo da amostra, ou 8% do tamanho máximo. Para Lakatos e Marconi (2003), o pré-teste deve ser realizado com 5% a 10% da amostra. O pré-teste do questionário, portanto, teve número de respostas satisfatório.

O retorno dos respondentes indicou que o questionário estava bem estruturado, mas que, quando preenchido em aparelhos smartphone, algumas perguntas de múltipla escolha ficavam com uma coluna de respostas oculta na página, sendo necessário arrastar o dedo na tela da direita para a esquerda para que a última coluna de respostas aparecesse. Por exemplo: na pergunta de ordenação das palavras da TALP, a última coluna, que correspondia ao campo para indicar a palavra de número 5 em ordem de importância, não aparecia na tela, sendo necessário rolar a tela

(arrastando o dedo da direita para a esquerda) para que ela aparecesse. Por esse motivo, todas as perguntas em que isso pudesse acontecer receberam avisos sobre a quantidade de colunas e o procedimento para que todas aparecessem, caso o respondente estivesse usando um smartphone.

Foram adicionados, também, 3 avisos sobre o público-alvo do questionário (professoras e professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental), bem como a explicação de que o questionário se encerraria automaticamente caso a pessoa declarasse que não leciona nesse ciclo. Os avisos foram necessários pois muitas pessoas, no pré-teste, entraram em contato para informar que o questionário encerrava inesperadamente depois dessa pergunta-filtro. Mesmo que já houvesse aviso sobre isso, foi necessário reiterar este ponto, além de detalhar, na página de encerramento do questionário, a explicação de seu encerramento repentino após a pessoa declarar que não leciona nos Anos Iniciais.

Os sujeitos do pré-teste foram colegas do Mestrado em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, e professoras e professores para quem elas encaminharam o questionário.

4.2.5 Procedimento de coleta de dados

O questionário foi divulgado em meio eletrônico, através de publicações impulsionadas em grupos de professoras e professores e anúncios pagos nas redes sociais Facebook e Instagram, e também através de contato com sindicatos de professoras e professores de todo o estado, grupos de pesquisa de universidades, Diretorias Regionais de Ensino do Estado e secretarias municipais de educação.

A Secretaria de Estado da Educação foi contatada diversas vezes, porém apenas uma pessoa deu algum retorno, dizendo que não poderia divulgar por não se tratar de uma pesquisa oficial do governo.

No Facebook e no Instagram (sistema integrado de anúncios pagos), os anúncios de divulgação da pesquisa foram direcionados a público segmentado a partir de:

- Profissão: professoras e professores;
- Local em que vivem: configuração variando semanalmente entre todo o estado São Paulo ou apenas municípios paulistas com maior quantidade de docentes de escolas públicas, de acordo com o Censo da Educação Básica 2019;

- Empresa/Organização em que trabalham: configuração com aplicação variável a cada semana, determinando que o anúncio aparecesse para pessoas que declararam em suas contas de redes sociais que trabalham na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo ou nas secretarias municipais de educação de cidades paulistas com maior número de professoras e professores atuantes em escolas públicas.

Os anúncios foram veiculados durante 15 dias (de 18 de junho a 2 de julho de 2020), com alcance de 55.742 pessoas únicas, o que significa que foi visto por esse total de pessoas. O número total de impressões (o número de vezes que o anúncio foi visualizado durante toda a sua veiculação) foi de 196.160, resultando em frequência de visualização de aproximadamente 3,54 vezes por pessoa única. O número total de cliques no link para abertura do questionário online foi de 1.584, tendo sido aberto por 1.473 pessoas únicas. O custo médio por clique no link foi de aproximadamente R\$ 0,55, resultando no custo total de R\$ 864,55. Além dos cliques no link, o anúncio teve 201 reações (*likes*), 40 comentários (na maioria dos casos, pessoas marcando amigas e amigos para verem a publicação e responderem o questionário) e 19 compartilhamentos.

Durante o período de veiculação dos anúncios nas redes sociais, foram iniciados contatos com Diretorias de Ensino Regionais do Estado. Foram enviados e-mails para 41 das 90 DE, a saber: Adamantina, Americana, Andradina, Apiaí, Araçatuba, Assis, Avaré, Barretos, Bauru, Birigui, Botucatu, Bragança Paulista, Caieiras, Campinas Leste, Campinas Oeste, Capital Centro, Capital Centro Oeste, Capital Centro Sul, Capital Leste 1, Capital Leste 2, Capital Leste 3, Capital Leste 4, Capital Leste 5, Capital Norte 1, Capital Norte 2, Capital Sul 1, Capital Sul 2, Capital Sul 3, Capivari, Carapicuíba, Catanduva, Diadema, Guarulhos Norte, Guarulhos Sul, Itapequerica da Serra, Mauá, Penápolis, Ribeirão Preto, Santo André, São José dos Campos, Suzano. As 41 Diretorias de Ensino foram selecionadas privilegiando as cidades com maior número de docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o Censo da Educação Básica 2019, bem como para alcançar as 16 regiões administrativas do Estado de São Paulo.

Das DE contatadas, 9 responderam: Avaré, Botucatu, Catanduva, Ribeirão Preto, Penápolis e Campinas Oeste informaram que divulgariam o questionário, Birigui redirecionou para a Secretaria Municipal de Educação, Capital Leste 1 solicitou o questionário para aprovação interna e Capital Leste 4 informou não poderia divulgar

sem que a pesquisa estivesse aprovada pela Secretaria de Estado da Educação, e indicou os e-mails das pessoas que deveriam ser contatadas para tal aprovação, que nunca retornaram.

Percebeu-se na base de respostas que muitas DE não responderam o e-mail, mas divulgaram o questionário para suas professoras e professores. Algumas DE incluíram a divulgação da pesquisa nos seus Boletins Informativos, como pôde ser verificado em buscas na internet. Houve também retorno de uma DE que solicitou que fossem contatadas por telefone todas as escolas da regional, mas informando que todas escolas estavam fechadas devido à pandemia do Coronavírus e que, portanto, eu deveria aguardar que elas reabrissem para entrar em contato. A DE em questão se recusou a disponibilizar os e-mails das escolas.

Também foram contatadas por telefone e e-mail as Secretarias Municipais de Educação de: Birigui, Caraguatatuba, Monte Alto, Rio Grande da Serra, São Bernardo do Campo, São Joaquim da Barra, São Luiz do Paraitinga, São Paulo e Santo André.

As Secretarias de São Bernardo do Campo, São Paulo e Santo André solicitaram documentação (como carta de indicação da coordenação do curso de mestrado, resumo da pesquisa, questionário etc.) para aprovação da divulgação, enviada no fim de junho. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, mais especificamente a divisão de Cultura da SME, aprovou a pesquisa no início de agosto e a divulgou para todos os professores de Anos Iniciais de Ensino Fundamental da cidade. A Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo aprovou a pesquisa também no início de agosto e encaminhou os endereços de e-mail das 74 escolas municipais de Anos Iniciais, para que elas fossem contatadas individualmente. A Secretaria de Educação de Santo André, para a qual toda a documentação de solicitação foi enviada em 26 de junho, segue sem ter respondido, passados mais de 3 meses.

Foram feitos contatos por telefone e por e-mail também com o SinproSP, Sinpro Campinas, Sinpro ABC, Sinpro Osasco, Sinpro São José do Rio Preto Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Fórum Estadual de Educação de São Paulo e Federação dos Professores do Estado de São Paulo.

Professores de cursos de pós-graduação e grupos de pesquisa de temáticas ligadas à educação e à arte também foram contatados, como a Profa. Dra. Mirian Celeste Martins, coordenadora do Grupo de Pesquisa de Arte na Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício,

coordenadora do Mestrado em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, e Profa. Dra. Kathya Godoy, coordenadora do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, da Universidade Estadual Paulista. O questionário também foi divulgado em grupos de WhatsApp da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade de Taubaté, Universidade Estadual Paulista, Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Por fim, a divulgação do questionário contou também com comunicação direta com alguns coordenadores e diretores de escolas estaduais e municipais de todo o estado.

Todos os materiais de comunicação utilizados (modelo de e-mails e anúncios) estão disponibilizados no Apêndice B.

A coleta foi realizada de 18 de junho a 26 de agosto. Apresentamos a seguir uma tabela com a quantidade de respostas recebidas diariamente, número de respostas válidas (que passaram pelo filtro automático de permitia a continuação da pesquisa apenas a professoras e professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e proporção e válidas sobre total.

Tabela 1- Número de respondentes por dia, número e porcentagem de respostas válidas e ação de divulgação executada em cada dia.

Data	Respostas	Válidas	%Válidas	Ação de divulgação
Total	575	374	65,04%	
18/08	37	32	86,49%	
19/06	59	35	59,32%	
20/06	78	50	64,10%	
21/06	49	31	63,27%	
22/06	43	28	65,12%	
23/06	48	36	75,00%	Anúncios pagos em redes sociais,
24/06	26	16	61,54%	e-mails para Diretorias de Ensino,
25/06	21	11	52,38%	contato com sindicatos, contato com
26/06	7	2	28,57%	professoras e professores de cursos
27/06	16	8	50,00%	de pós-graduação, grupos de
28/06	18	11	61,11%	pesquisa, contato com diretores e
29/06	9	6	66,67%	coordenadores.
30/06	16	13	81,25%	
01/07	10	5	50,00%	
02/07	3	2	66,67%	
03/07	1	1	100,00%	E-mails para Diretorias de Ensino,
07/07	4	4	100,00%	contato com sindicatos, contato com
08/07	4	4	100,00%	professoras e professores de cursos
09/07	2	2	100,00%	de pós graduação e grupos de

15/07	1	1	100,00%	pesquisa, contato com diretores e coordenadores.
Conclusão da divulgação ativa				
06/08	17	15	88,24%	
07/08	50	21	42,00%	
08/08	2	2	100,00%	
09/08	4	4	100,00%	
10/08	22	15	68,18%	
11/08	15	10	66,67%	
12/08	2	1	50,00%	
13/08	6	5	83,33%	
14/08	1	0	0,00%	
17/08	1	1	100,00%	
18/08	1	1	100,00%	
19/08	1	0	0,00%	
20/08	1	1	100,00%	
26/08	2	0	0,00%	

Fonte: elaborado pelo autor.

A coleta apresenta, como se vê na tabela, um hiato entre 15 de julho a 6 de agosto. O intervalo se deu porque no primeiro período foram feitas as ações ativas de divulgação, através de anúncios pagos, contato com Diretorias de Ensino, sindicatos, professoras e professores de pós-graduação, Secretarias Municipais de Educação etc., enquanto no segundo período os resultados foram advindos da divulgação realizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e de São Bernardo, além do compartilhamento do questionário pelos respondentes que o concluíam, visto que, depois do preenchimento, era exibido o link e um pedido para que o questionário fosse divulgado com outras professoras e professores.

4.2.6 Procedimentos de limpeza da base

Após realizada a filtragem automática, que encerrava o questionário para quem não fosse professora ou professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e da filtragem manual para excluir da base pessoas que não trabalhassem como professoras e professores nos sistemas públicos de ensino do Estado de São Paulo, foram realizadas a limpeza e a organização da base, objetivando padronizar grafias de palavras das respostas abertas, grafias de nomes de cidades, escrita por extenso de termos abreviados, correção ortográfica, alteração de ênclises e mesóclises para próclises, remoção de caracteres especiais (como cifrão, asteriscos, aspas,

reticências), substituições de hifens de palavras compostas por traços underline (para que o software não leia como palavras separadas) etc. Esse procedimento é necessário para que os softwares de análise textual possam processar corretamente os dados.

Nesse momento, foi realizado o último filtro, removendo respondentes que não preencheram corretamente o questionário: 1 respondente não compreendeu a forma de preenchimento das questões da TALP e escreveu 5 palavras em cada campo, quando era solicitada apenas 1 palavra por campo; 7 respondentes copiaram respostas das perguntas abertas de pesquisas em buscadores online; além de 10 respondentes terem enviado duas vezes suas respostas, por falha no navegador de internet utilizado para o preenchimento. Os respondentes duplicados são facilmente identificáveis, visto que todas as respostas, inclusive as das perguntas abertas, são idênticas.

Depois dessa limpeza, restaram 326 respostas válidas. Na tabela a seguir é apresentada a sequência de filtros aplicada sobre a base de respondentes:

Tabela 2- Sequência de filtros aplicados na base e número de respondentes filtrados e restantes.

Etapa do filtro	Respondentes
Total de respondentes	575
Filtro automático: interrupção do questionário a professoras e professores que não atuassem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	-201
1º filtro manual: exclusão de pessoas que não atuam nos sistemas públicos de ensino.	-19
2º filtro manual: exclusão de pessoas que não atuam como professora ou professor.	-11
3º filtro manual: remoção de duplicatas.	-10
4º filtro manual: remoção de respondentes que não preencheram corretamente ou copiaram respostas buscadas na internet.	-8
Respondentes válidos	326

Fonte: elaborado pelo autor.

Os 326 respondentes válidos representam a proporção de 8,15 respondentes por variável; número que se encaixa no preconizado por Bentler e Chou (1987) e Hair, Black, Babin, Anderson e Tathan (2009) para amostras não probabilísticas por conveniência.

4.2.7 Procedimentos para tratamento e análise de dados

A análise dos dados coletados na pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira quantitativa e a segunda qualitativa.

Na análise quantitativa, foi utilizada a técnica de análise descritiva univariada e bivariada, que “descreve e sintetiza as características principais observadas em um conjunto de dados” (FÁVERO; BELFIORE, 2017), que possibilitou a análise estatística das características da distribuição de dados obtidos nas variáveis fechadas do instrumento de coleta. O processamento foi feito no software SPSS 23²⁶.

A análise qualitativa utilizou a técnica de análise prototípica, com inspiração em Vergès (1992), processada no software IRaMuTeQ²⁷, e interpretação das unidades significativas, com inspiração na análise de conteúdo de Franco (2018) e Bardin (2009).

Tanto na base da etapa quantitativa, quanto no corpus da etapa qualitativa, as respostas de cada sujeito foram tratadas como uma unidade, ou seja, a linha de resposta de cada respondente recebeu uma identificação numérica e foi mantida na íntegra, possibilitando realizar os cruzamentos e divisão dos sujeitos em subcorpus, a partir de características específicas.

²⁶ Software da IBM para processamento de dados quantitativos.

²⁷ *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, software livre para análises de conteúdo e análises textuais.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

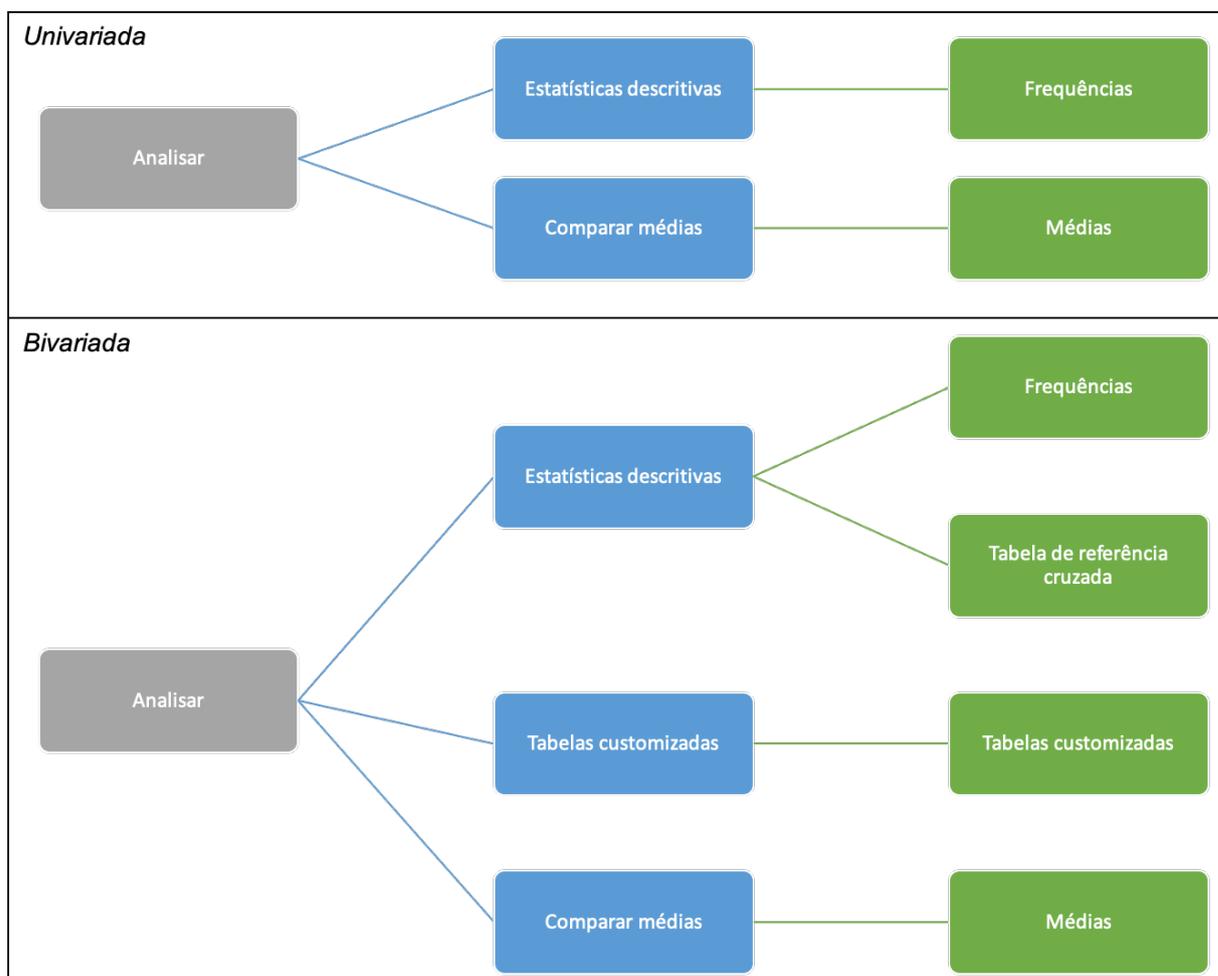
Os resultados da pesquisa estão apresentados em duas seções secundárias, sendo a primeira referente às técnicas quantitativas de análise, e a segunda referente às técnicas qualitativas. Na sequência, uma seção de discussão dos resultados relaciona os achados das duas análises e o referencial teórico da pesquisa.

5.1 Apresentação e discussão dos resultados da análise quantitativa

A apresentação dos resultados da análise quantitativa está dividida em duas seções terciárias, que correspondem à análise quantitativa descritiva univariada, que estuda uma variável por vez, e à análise quantitativa descritiva bivariada, que relaciona os resultados de duas variáveis. Na análise bivariada, foram feitos cruzamentos que contribuem para responder o problema de pesquisa e atender aos objetivos geral e específicos. Os resultados da análise univariada apresentam médias aritméticas e porcentagens referentes à base completada de respondentes (326 pessoas), com exceção dos casos em que é indicado que foi feita, para comparações, segmentação da base. A análise bivariada apresenta médias aritméticas, médias ponderadas, porcentagens referentes à base completa e a segmentações (cujas regras de segmentação são detalhadas na análise).

As ferramentas do SPSS 23 utilizadas nas análises estão descritas na figura a seguir:

Figura 3- Ferramentas do software SPSS 23 utilizadas na análise quantitativa



Fonte: elaborado pelo autor.

5.1.1 Análise quantitativa descritiva univariada

Caracterização da amostra

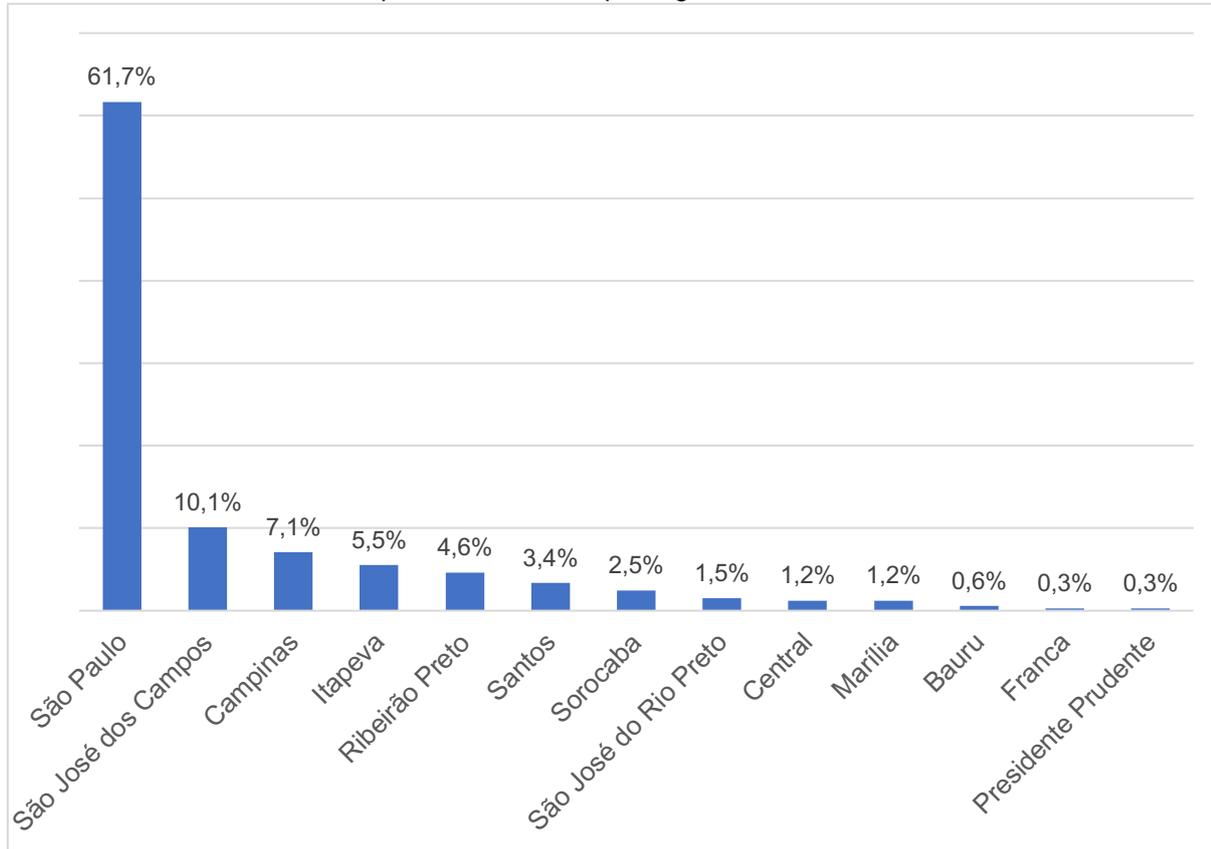
As primeiras variáveis analisadas foram as dos constructos “Caracterização quanto a gênero, idade, cidade em que leciona e componentes curriculares que leciona” e “Caracterização quanto à formação”.

A pesquisa teve 326 respondentes válidos de 72 cidades do Estado de São Paulo, de 13 das 16 regiões administrativas do Estado. As únicas regiões administrativas sem respondentes válidos foram Araçatuba, Barretos e Registro.

Como se vê no gráfico a seguir, a maior parte dos respondentes válidos é da região administrativa de São Paulo, com 61,7% do total, o equivalente a 201 respondentes, seguida pela região de São José dos Campos (10,1%), Campinas

(7,1%), Itapeva (5,5%) e Ribeirão Preto (4,6%). As regiões de Franca e Presidente Prudente são as com menor número de respondentes válidos, cada uma com apenas 1 respondente.

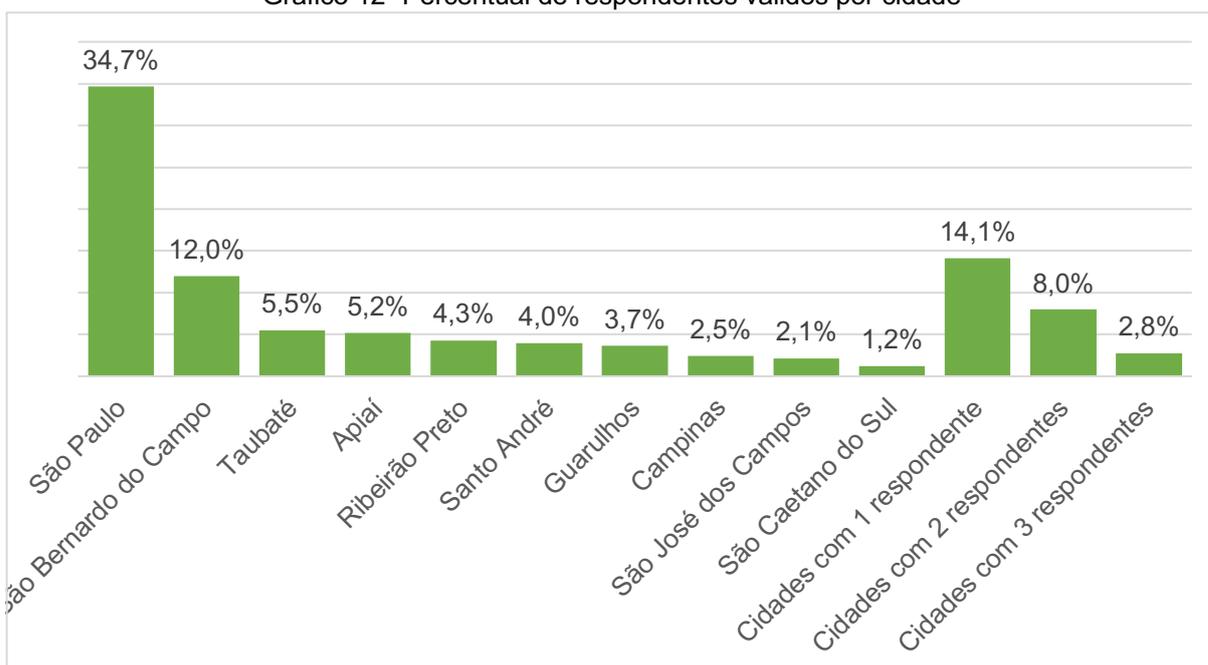
Gráfico 11- Percentual de respondentes válidos por região administrativa do Estado de São Paulo



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Das 72 cidades que tiveram respondentes válidos, 46 tiveram apenas 1 respondente, número que equivale a 0,3% do total, 13 tiveram 2 respondentes e 3 tiveram 3 respondentes. A cidade com maior número de respondentes válidos foi São Paulo, com 113 respondentes (34,7% do total), seguida por São Bernardo do Campo, com 39 respondentes (12%). Vale ressaltar que essas cidades contribuíram para a divulgação do questionário da pesquisa aos professores de seus sistemas municipais de ensino. No gráfico a seguir é apresentado o percentual de respondentes válidos por cidade. As cidades que tiveram 1, 2 ou 3 respondentes foram agrupadas no gráfico.

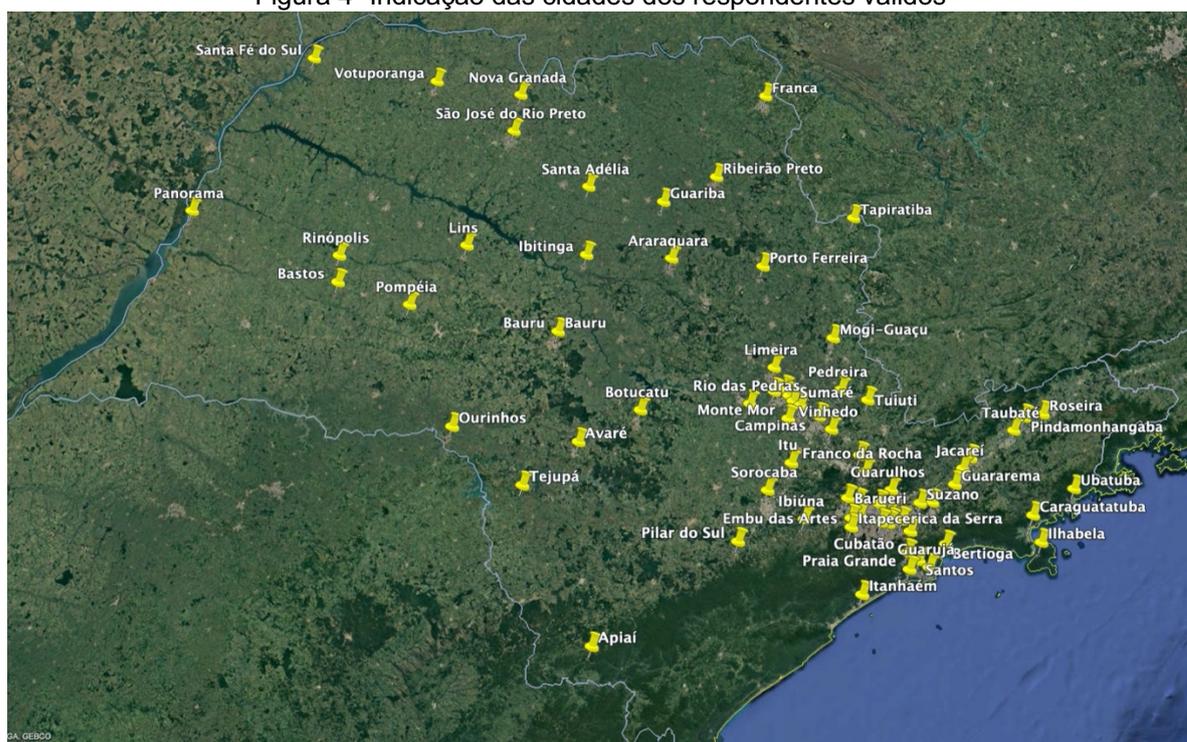
Gráfico 12- Percentual de respondentes válidos por cidade



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

A lista com o nome de todas as cidades e o número de respondentes de cada uma delas se encontra no Apêndice C desta dissertação. Para representar a abrangência da pesquisa no Estado, a figura a seguir apresenta mapa com a localização das 72 cidades dos respondentes.

Figura 4- Indicação das cidades dos respondentes válidos

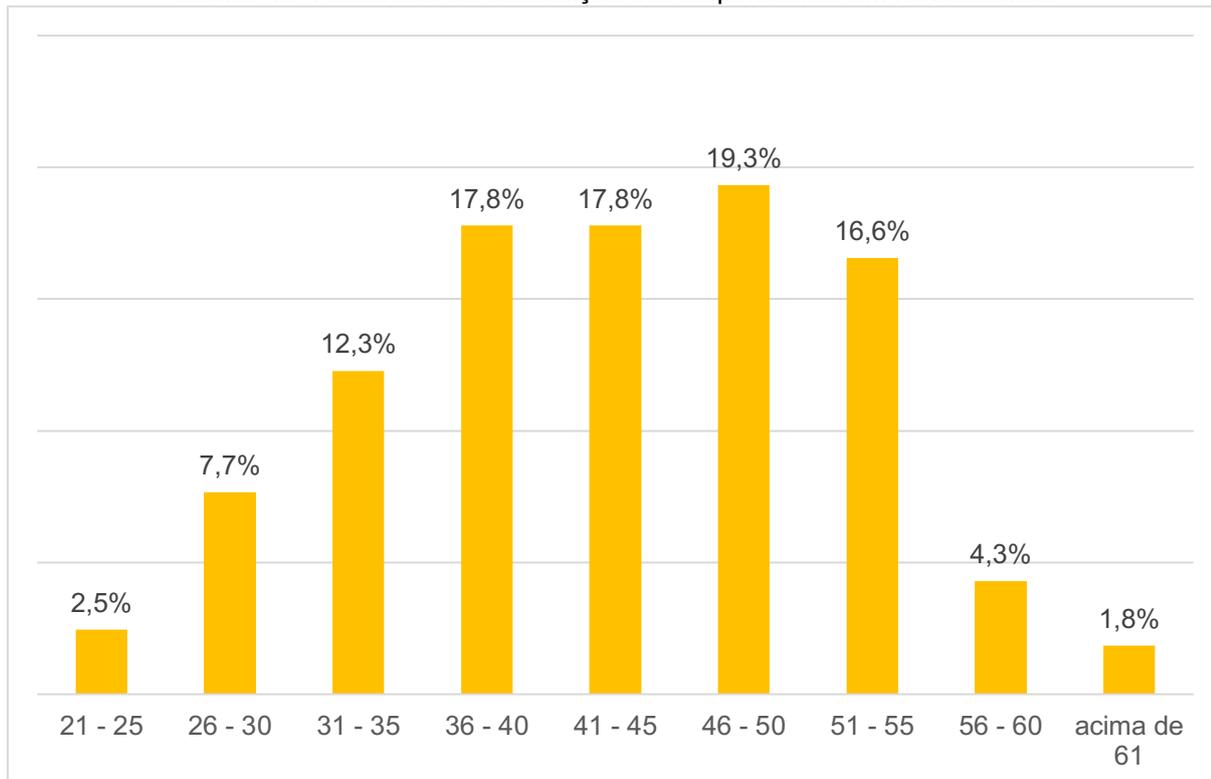


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Dos 326 participantes da pesquisa, 223 (68,4%) lecionam em sistemas municipais de ensino, e 103 (31,6%) lecionam no sistema estadual de ensino.

A idade dos respondentes válidos teve como mínimo 23 anos, e como máximo 68 anos. A média de idade é de 43 anos. Distribuindo a idade dos respondentes em faixas etárias, verifica-se que a faixa com mais respondentes é a faixa de 46 a 50 anos, com 19,3% do total de respondentes, seguida pelas faixas de 36 a 40 anos e de 41 a 45 anos, ambas com 17,8% dos respondentes, e pela faixa de 51 a 55 anos, com 16,6% dos respondentes. No gráfico a seguir, é apresentado o percentual de respondentes válidos em cada faixa etária.

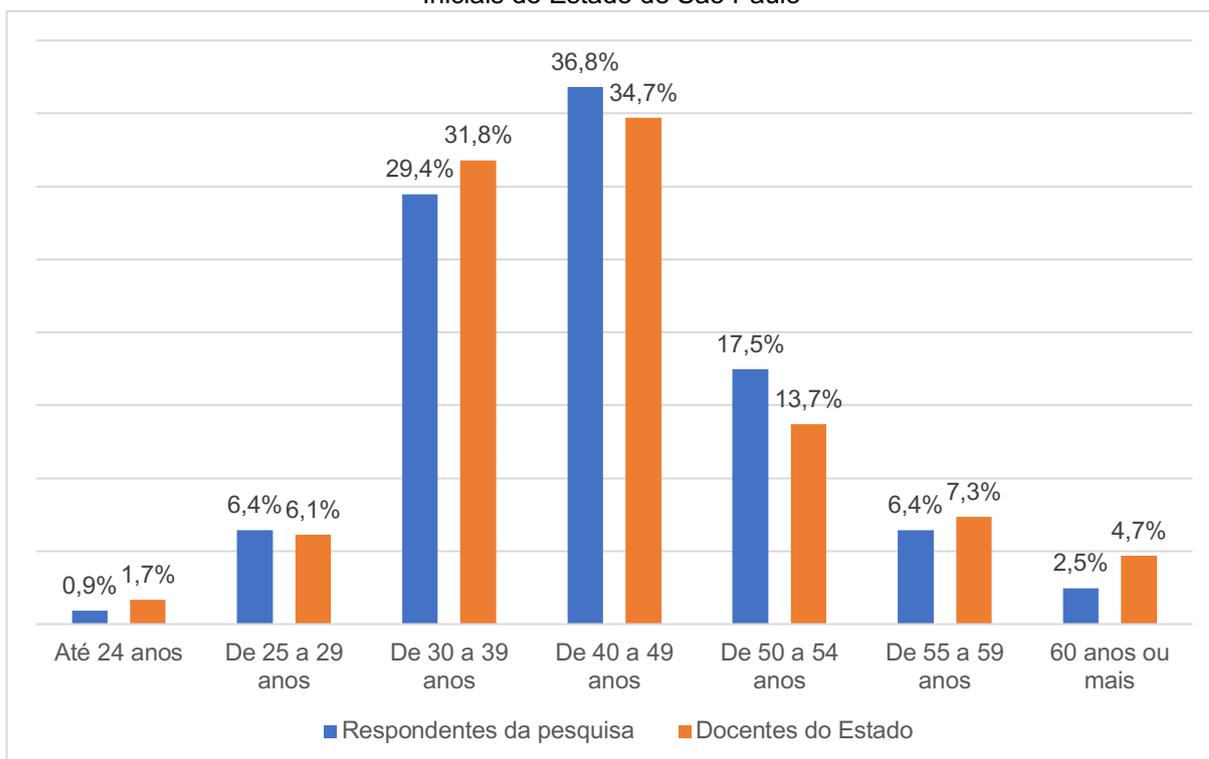
Gráfico 13- Percentual de distribuição dos respondentes em faixas etárias



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Utilizando a mesma escala que o Censo da Educação Básica de 2019 (INEP, 2020) aplicou, verifica-se que a distribuição das idades dos respondentes da pesquisa está próxima à distribuição das idades dos docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental que lecionam no Estado de São Paulo, correspondente ao universo da pesquisa, como se vê no gráfico a seguir.

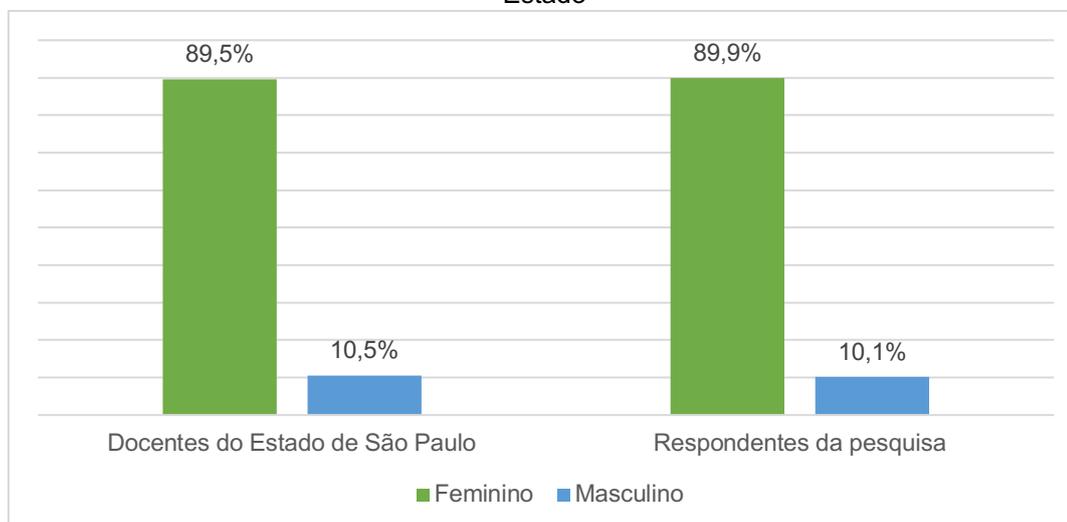
Gráfico 14- Comparação dos percentuais das faixas etárias dos respondentes dos docentes de Anos Iniciais do Estado de São Paulo



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa e do Censo da Educação Básica (INEP, 2020)

Quanto ao gênero dos respondentes, 89,9% são do gênero feminino, e 10,1% são do gênero masculino. A proporção é próxima da verificada pelo Censo da Educação Básica de 2019 (INEP, 2020) no Estado, que é de 89,5% do gênero feminino e 10,5% do masculino, como se vê nos gráficos a seguir.

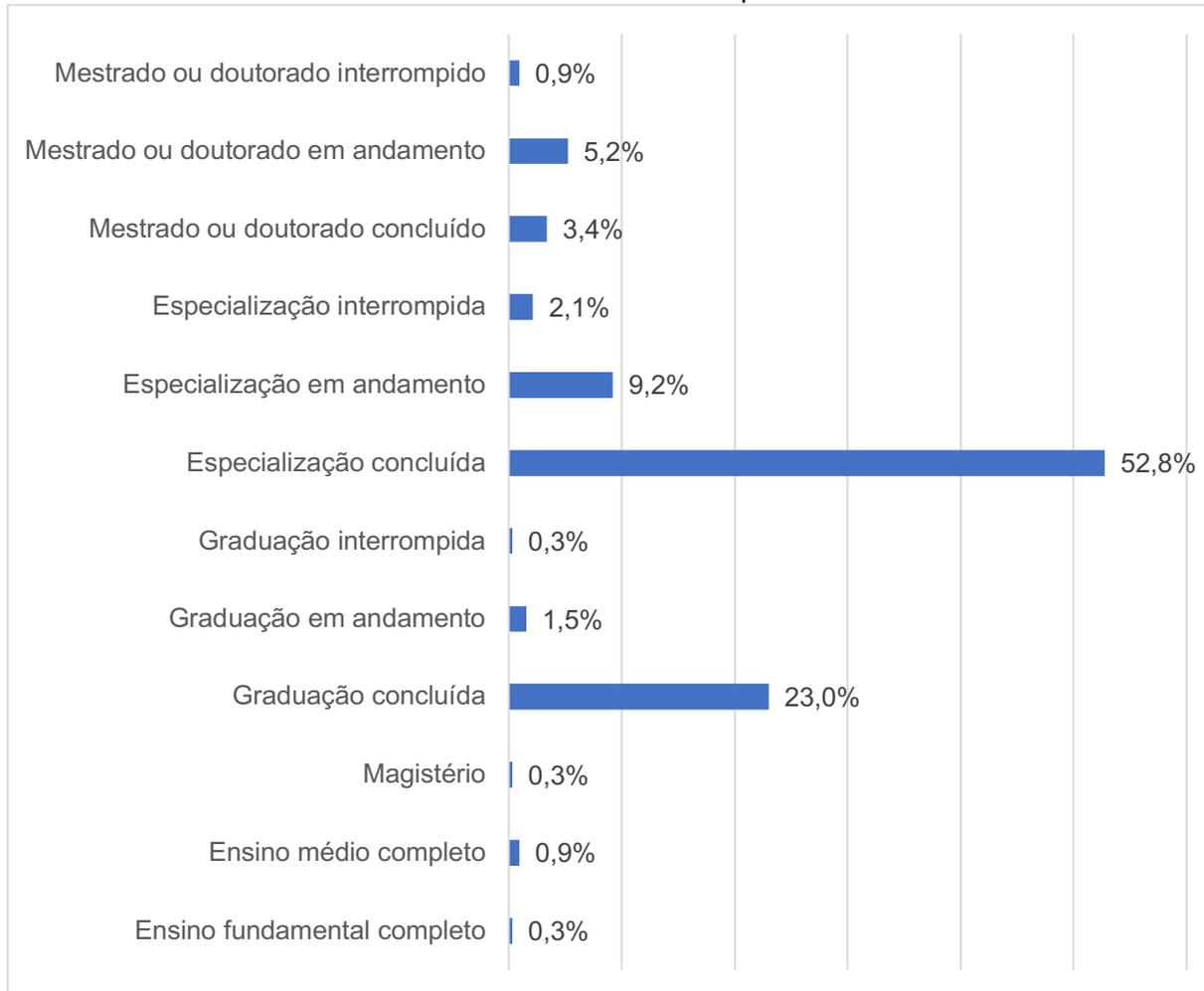
Gráfico 15- Gênero dos respondentes e dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Estado



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa e do Censo da Educação Básica (INEP, 2020)

Em relação à escolaridade, a maior parte dos respondentes (52,8%) tem especialização concluída, seguidos pelos respondentes que têm graduação concluída, que são 23% do total. O gráfico a seguir apresenta todas as categorias de escolaridade dos respondentes.

Gráfico 16- Escolaridade dos respondentes



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Para comparar com a escolaridade do universo, adequamos as categorias do questionário às categorias do Censo da Educação Básica (INEP, 2020), que verificou o grau mais alto concluído pelos docentes: ensino fundamental, ensino médio, graduação, especialização, mestrado e doutorado.

A adequação de categorias foi feita seguindo as correspondências descritas no quadro a seguir.

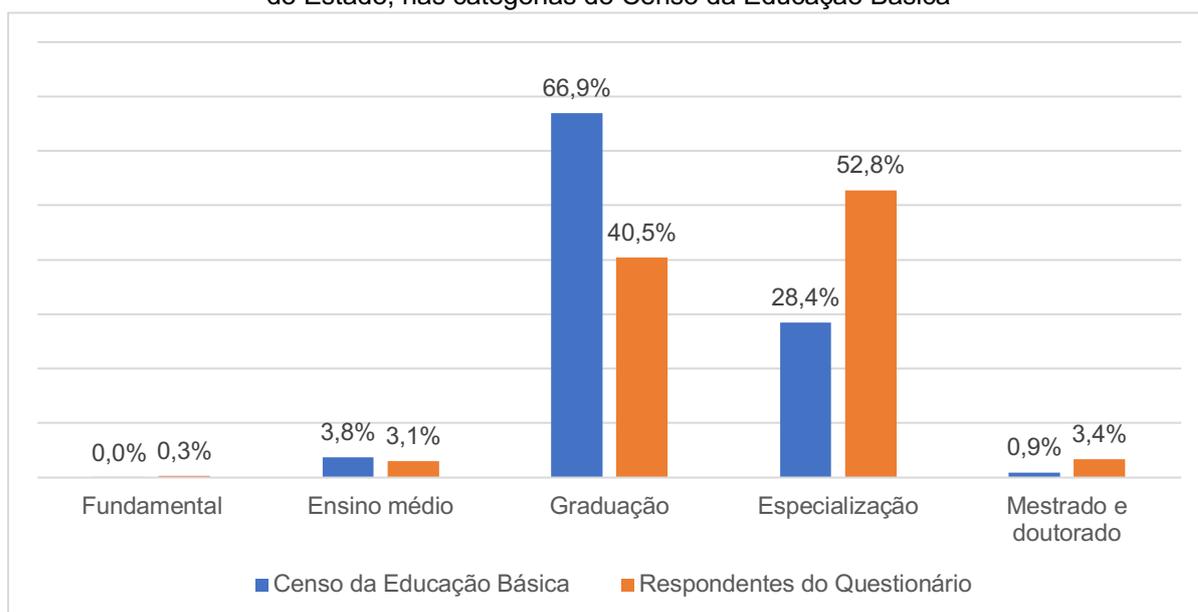
Gráfico 17- Adequação das categorias de formação dos respondentes, nas categorias do Censo da Educação Básica

Categorias do Censo da Educação Básica	Categorias do questionário correspondentes à categoria do Censo
Fundamental	Ensino fundamental completo.
Ensino Médio	Ensino médio completo, magistério, graduação em andamento e graduação interrompida.
Graduação	Graduação concluída, especialização em andamento, especialização interrompida, mestrado ou doutorado em andamento, mestrado ou doutorado interrompido.
Especialização	Especialização concluída.
Mestrado	Mestrado ou doutorado concluído.
Doutorado	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da adequação, foi gerado o gráfico a seguir, que apresenta a diferença na escolaridade dos respondentes e dos docentes dos Anos Iniciais do Estado de São Paulo. Enquanto a escolaridade preponderante na base de respondentes do questionário é a especialização, com 52,8% dos respondentes adequados a essa categoria, a maior parte dos docentes do Estado tem como maior grau de escolaridade a graduação, representando 66,9% do total. Os que têm mestrado ou doutorado concluídos também representam proporção maior na base da pesquisa do que entre os docentes do Estado.

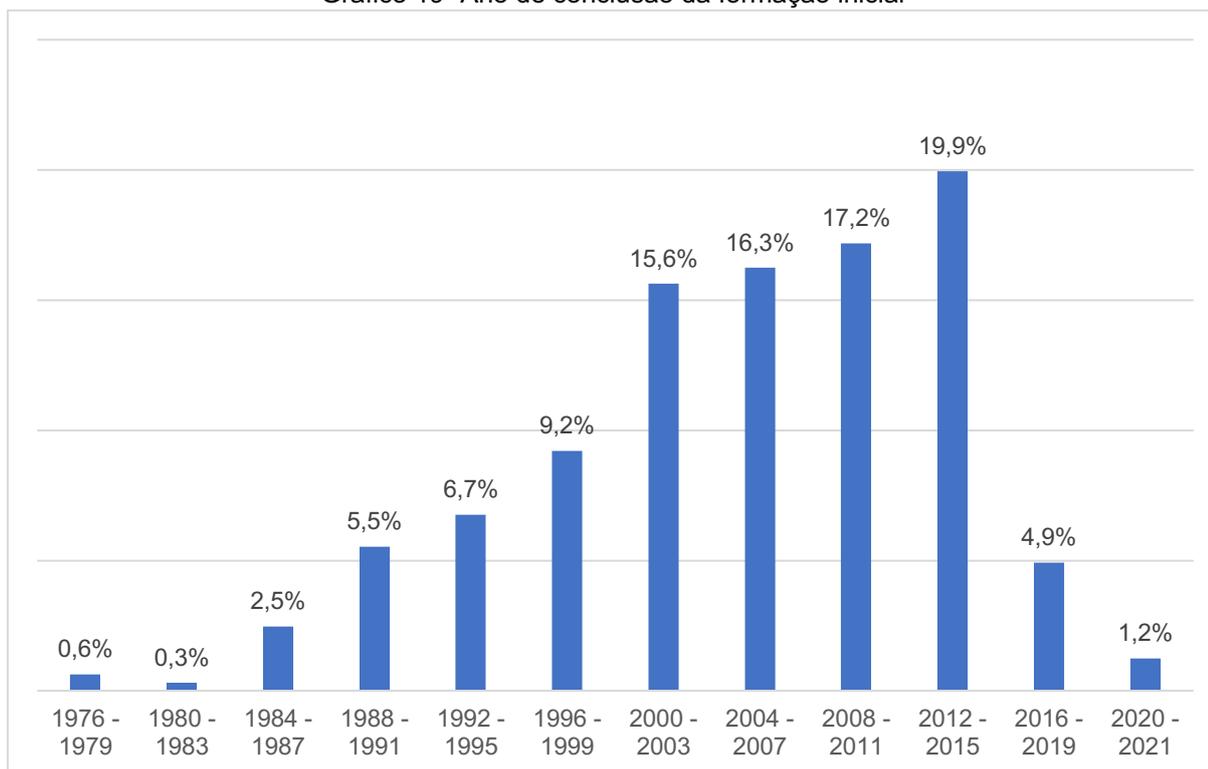
Gráfico 18- Escolaridade dos respondentes e dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Estado, nas categorias do Censo da Educação Básica



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa e do Censo da Educação Básica (INEP, 2020).

O ano de conclusão da formação inicial dos respondentes tem como mínimo 1976, e 2021 como máximo, visto que o questionário permitia que pessoas que ainda estão cursando a formação inicial indicassem o ano previsto para o término do curso. Para a análise descritiva univariada, os anos de conclusão da formação inicial foram agrupados em períodos de 4 anos. O período com maior número de respondentes é a de 2012 a 2015, com 19,9% dos respondentes tendo concluídos suas formações nesses 4 anos. Em seguida, estão os que concluíram entre 2008 e 2011, que somam 17,2% do total, os que concluíram entre 2004 e 2007 (16,3%) e os concluintes entre 2000 e 2003 (15,6%). O gráfico a seguir apresenta o percentual da distribuição dos respondentes nos períodos de conclusão da formação inicial.

Gráfico 19- Ano de conclusão da formação inicial



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Além do agrupamento dos respondentes em períodos de 4 anos, de acordo com os anos de suas formações iniciais, foi feito também agrupamento de acordo com o período de vigência e documentos legais que estabelecem as diretrizes da educação em relação ao ensino de artes. Para esse agrupamento, foram usados como marcos as seguintes leis ou documentos:

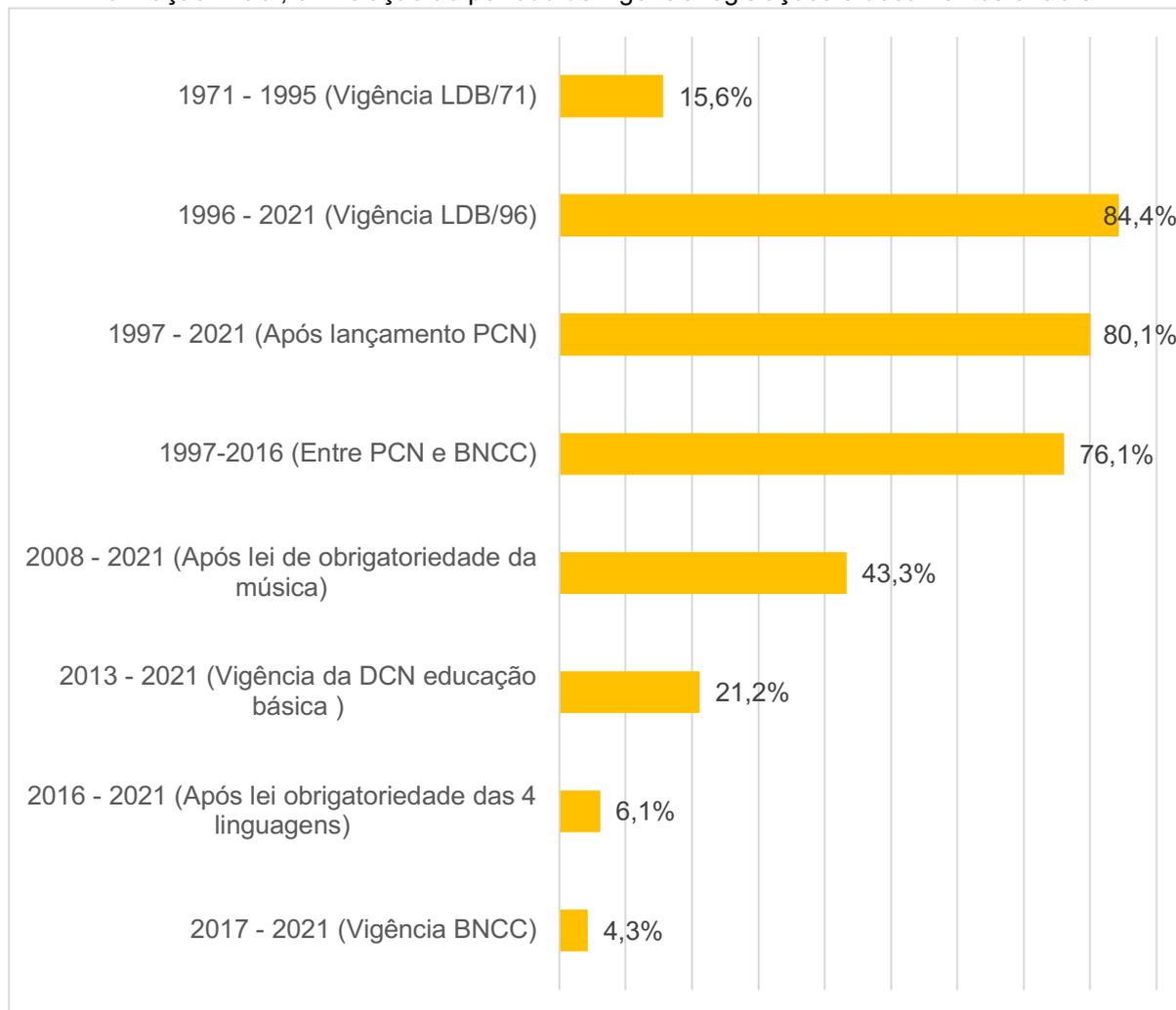
- LDB/1971, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Arte (vigência de 1971 a 1995);
- LDB/1996, que substituiu a LDB anterior, e manteve a obrigatoriedade do componente curricular Arte (vigência a partir de 1996);
- Parâmetros Nacionais Curriculares (1997), que é o primeiro documento a fazer referência às linguagens: artes visuais, dança, música e teatro (com efeitos a partir de 1997);
- Lei Nº 11.769, que altera a LDB/1996, tornando obrigatório o ensino de música (vigência a partir de 2008);
- DCN da Educação Básica, documento que reitera a compreensão do componente curricular Arte como linguagens de artes visuais, dança, música e teatro (com efeitos a partir de 2013);
- Lei Nº 13.278, que altera a LDB/1996, tornando obrigatórios os ensinos de artes visuais, dança, música e teatro (vigência a partir de 2016);
- BNCC, traz artes visuais, dança, música e teatro como linguagens artísticas do componente curricular Arte (vigência a partir de 2017).

O estabelecimento dessa relação entre respondentes e período de formação a partir da vigência ou efeitos de legislações ou documentos oficiais permite ver que a menor parte dos respondentes (4,3%) concluiu o curso após a vigência da BNCC, seguida pelos que concluíram após a lei que tornou obrigatório o ensino das quatro linguagens artísticas.

Em contraposição, a maior parte dos respondentes (84,4%) concluiu a formação inicial após a sanção da LDB de 1996, seguida pelos que concluíram a formação inicial após o lançamento dos Parâmetros Nacionais Curriculares, que são 80,1% dos respondentes. Além disso, no recorte do período entre o lançamento dos PCN e da BNCC, ou seja, entre 1997 e 2015, 76,1% dos respondentes concluíram sua formação inicial. Isso indica que a formação de mais de 3 quartos dos respondentes teve os PCN como documento legal de referência sobre o ensino das 4 linguagens. Esses dados indicam que a formação dos respondentes foi, em maior parte, antes da lei da obrigatoriedade do ensino das 4 linguagens e da BNCC, que determina os objetos de conhecimento e as habilidades que devem ser trabalhadas na linguagem artística teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O gráfico a

seguir apresenta o percentual dos agrupamentos gerados a partir da relação entre ano de conclusão de formação e legislações e documentos oficiais.

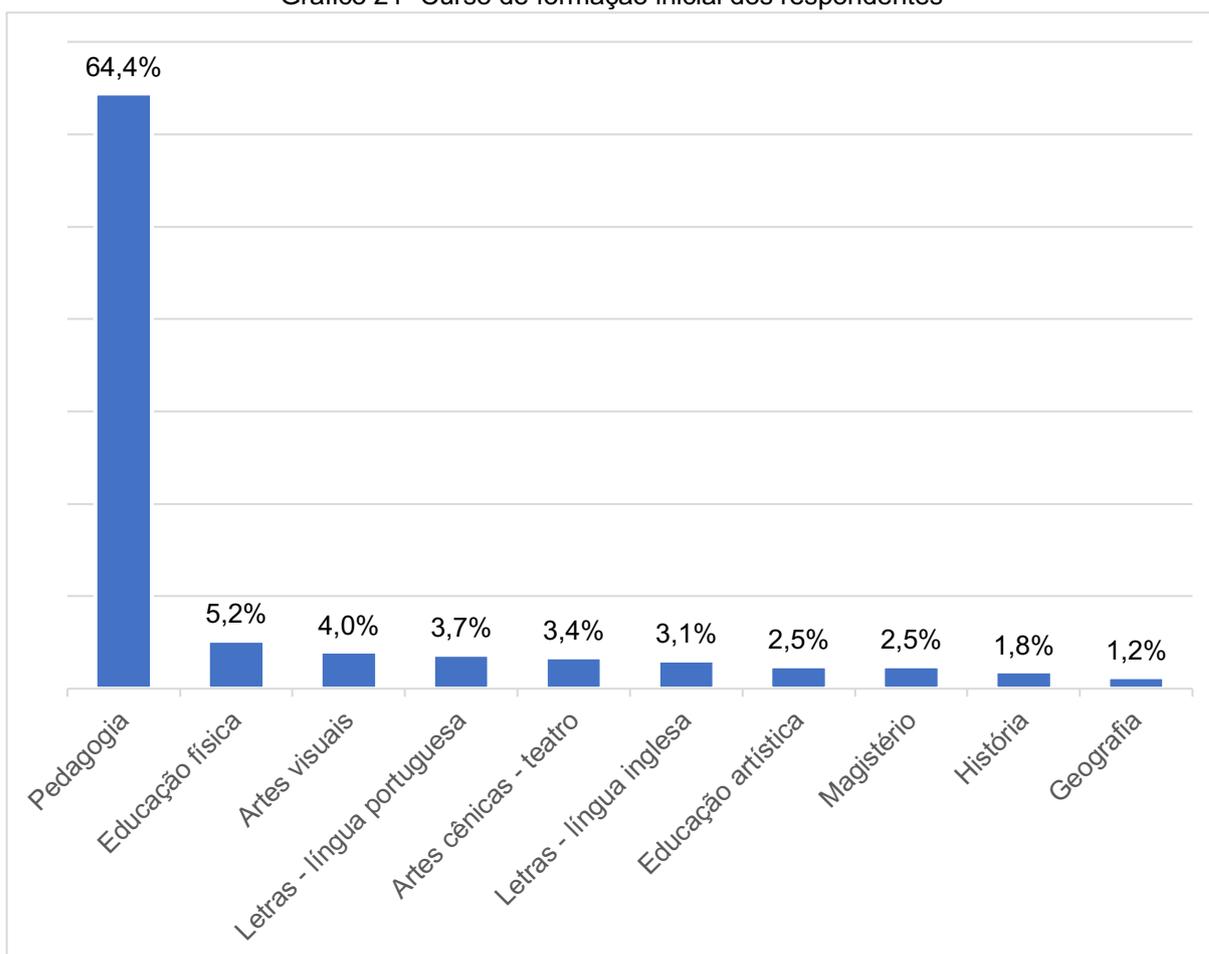
Gráfico 20- Percentual de respondentes agrupados de acordo com o período em que concluíram a formação inicial, em relação ao período de vigência legislações e documentos oficiais



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Quanto ao curso de formação inicial, há 28 cursos citados pelos respondentes, sendo que a maior parte declarou ter cursado pedagogia, com 64,4% do total de respostas. Em segundo lugar, estão os que declararam ter cursado educação física (5,2%) e artes visuais (4%). A formação inicial em artes cênicas – teatro corresponde a 3,4% dos respondentes, e em educação artística, 2,5%. Há 18 cursos que representam, cada, menos de 1% da base, por isso não estão apresentados no gráfico a seguir, que traz os 10 cursos com maior número de respondentes. A lista completa dos cursos de formação inicial está disponibilizada no Apêndice C.

Gráfico 21- Curso de formação inicial dos respondentes



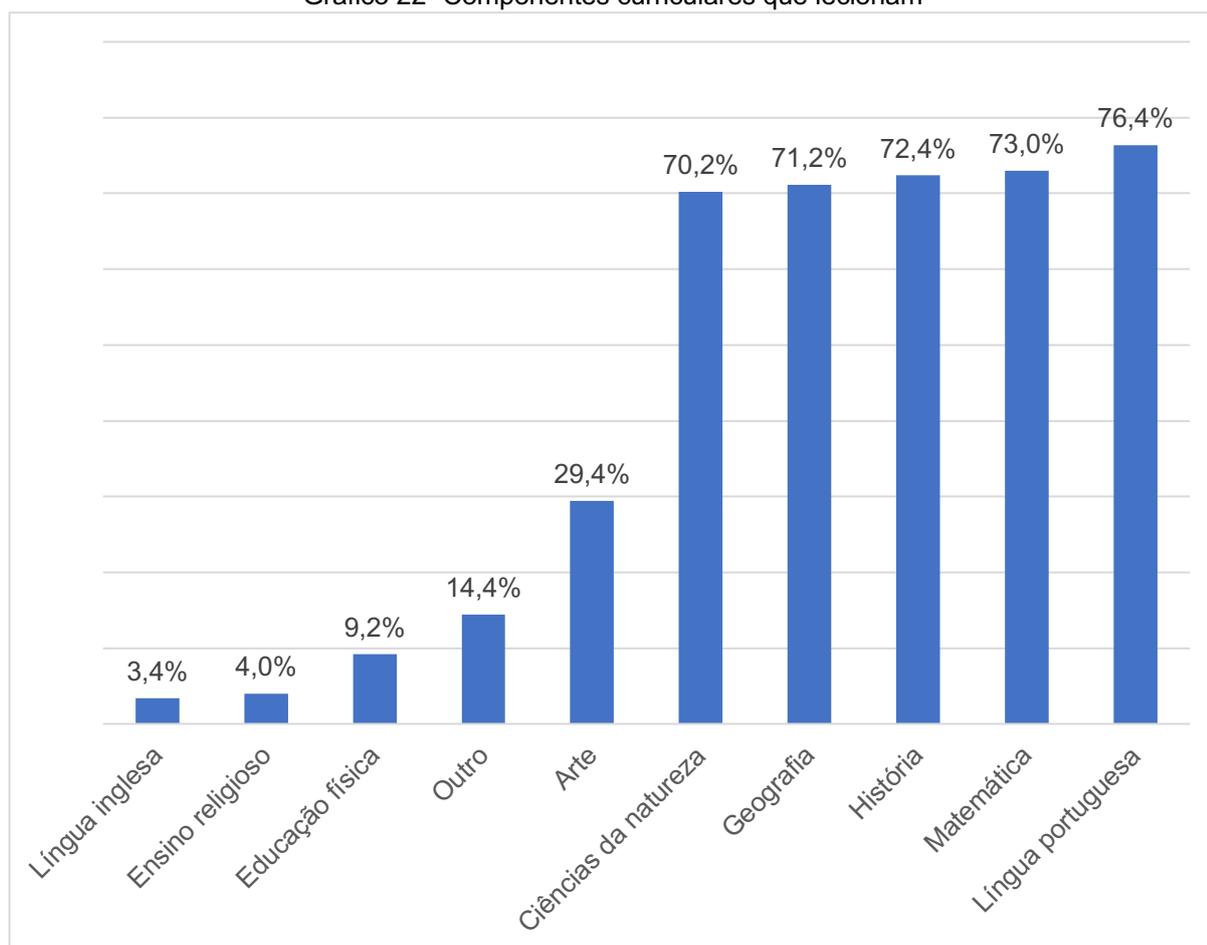
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Dos respondentes, 67,8% afirmaram ter cursado também complementação de estudos em pedagogia, enquanto o restante (32,2%) não cursou complementação.

Sobre terem participado de oficinas, cursos, formação em serviço e workshops sobre teatro, 54% deram resposta afirmativa, enquanto 46% disseram que não participaram.

Em relação aos componentes curriculares que os respondentes lecionam, língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências da natureza são os mais declarados, todos com percentual entre 76,4% e 70,2% do total. Em seguida, está o componente curricular arte, lecionado por 29,4% dos respondentes, como apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 22- Componentes curriculares que lecionam



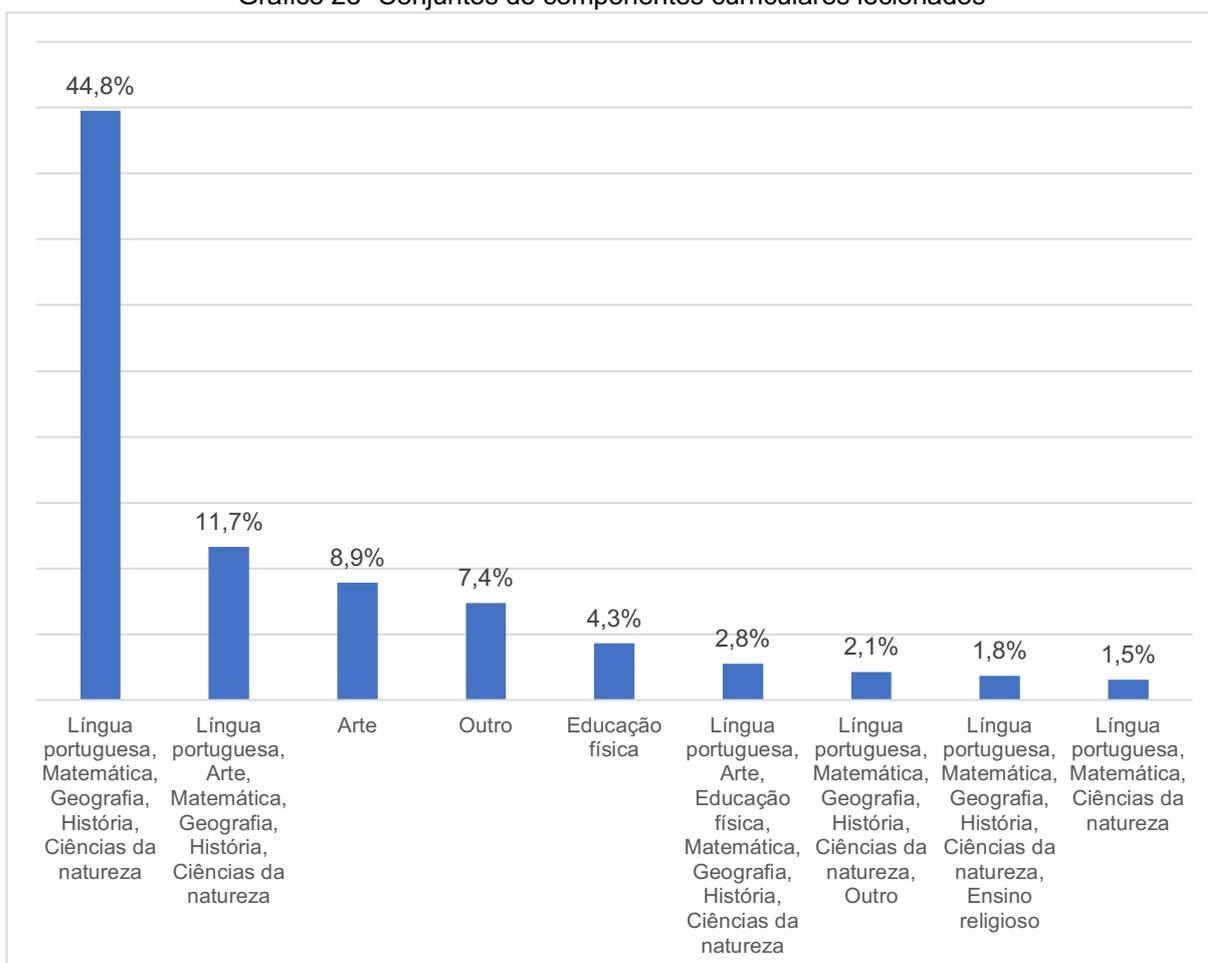
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Os componentes curriculares lecionados também foram analisados em conjunto, ou seja, processando todos os componentes lecionados por cada respondente como uma resposta única, permitindo ver o percentual de pessoas que lecionam cada conjunto.

Foram verificados 41 conjuntos de componentes lecionados, dentre os quais o preponderante é o composto por língua portuguesa, matemática, geografia, história e ciências da natureza, lecionado por 44,8% dos respondentes. O segundo maior conjunto corresponde aos mesmos componentes do primeiro conjunto, mas com a adição de arte, e totaliza 11,7% dos respondentes. Na sequência, está o conjunto composto apenas por arte, lecionado por 8,9% dos respondentes.

No gráfico a seguir, são apresentados os 9 maiores conjuntos verificados, que correspondem a 85,3% dos respondentes. Ficaram de fora do gráfico os 32 conjuntos que representam, cada, menos de 1% da base.

Gráfico 23- Conjuntos de componentes curriculares lecionados



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

O teatro na formação docente

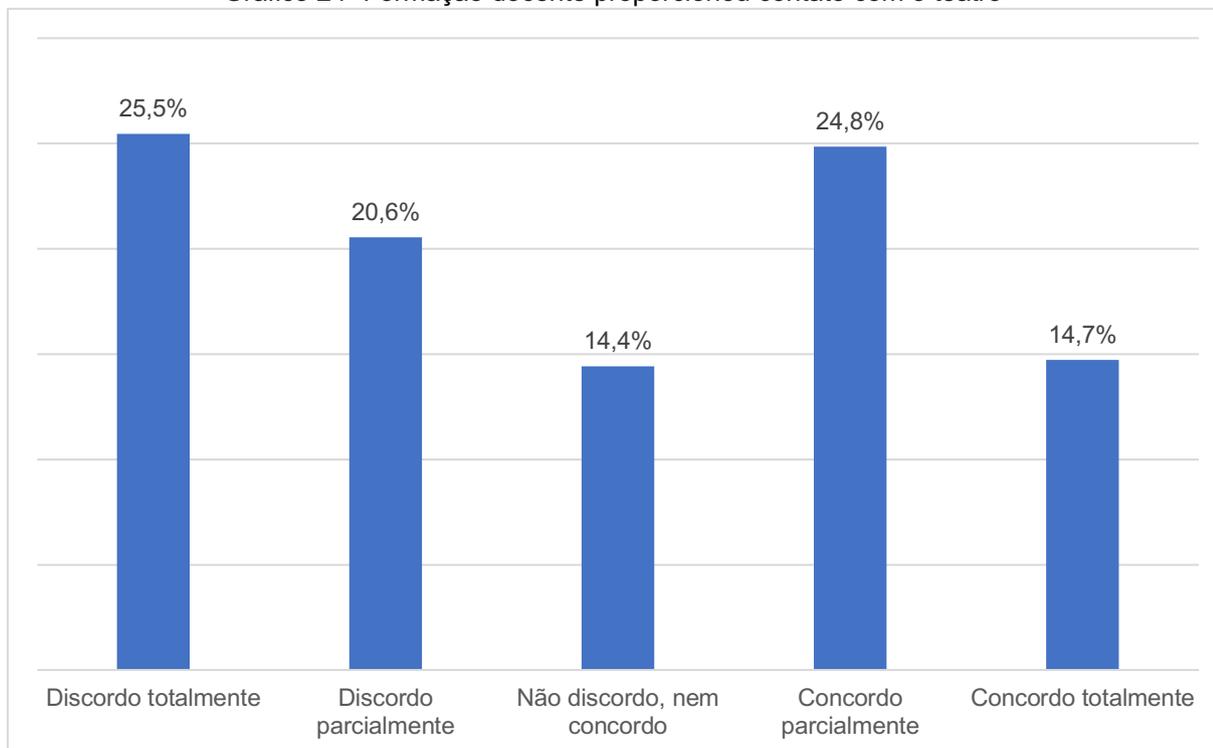
Esse constructo intencionou verificar se o teatro foi abordado nas formações dos docentes, pois pesquisas de Lombardi (2015), Martins (2015), Móre (2008), Lobo (2010), Silva (2010), Costa (2018), Bezerra (2009) e Amaral (2011), indicam que o teatro não é linguagem artística tratada nas formações docentes, e se os respondentes possuem o sentimento de estarem preparados para a utilização de jogos e práticas teatrais em suas aulas, ou até mesmo para o ensino da linguagem artística teatro no componente curricular arte.

A primeira variável dizia respeito ao curso de formação docente ter proporcionado contato com o teatro. O maior número de respondentes discorda totalmente sobre a formação ter proporcionado contato com essa linguagem artística. O segundo maior número é o de pessoas que concordam parcialmente com isso. Somando as respostas que indicam discordância, tem-se que 46,1% discordam na

afirmação, enquanto a soma das respostas que indicam concordância resulta em 39,5%.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição das respostas.

Gráfico 24- Formação docente proporcionou contato com o teatro

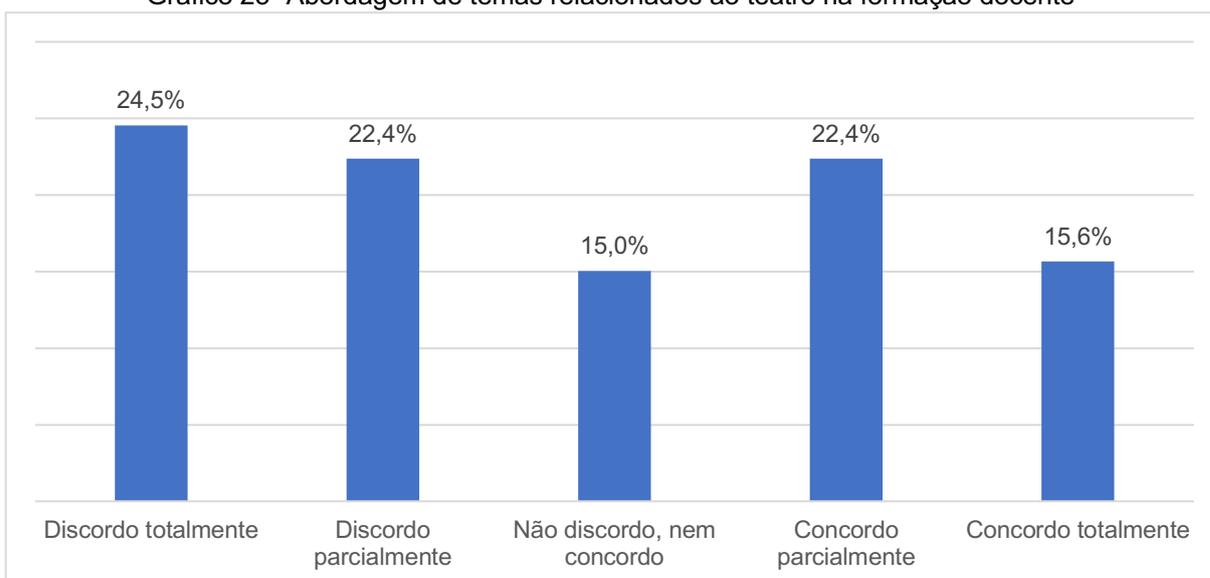


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

A concordância total com a afirmação é muito baixa: 14,7% na base completa. Isso indica que a menor parte dos cursos de formação docente proporcionou contato de suas alunas e alunos com o teatro.

Acerca da abordagem de temas relacionados ao teatro na formação docente, 24,5% discordam totalmente da afirmação, e 15,6% concordam totalmente. As somas das respostas que indicam discordância e das que indicam concordância são respectivamente: 46,9% e 38%. A partir dos resultados, pode-se afirmar que a menor parte dos respondentes teve, em suas formações docentes, a abordagem de temas relacionados ao teatro. O gráfico a seguir apresenta a distribuição das respostas.

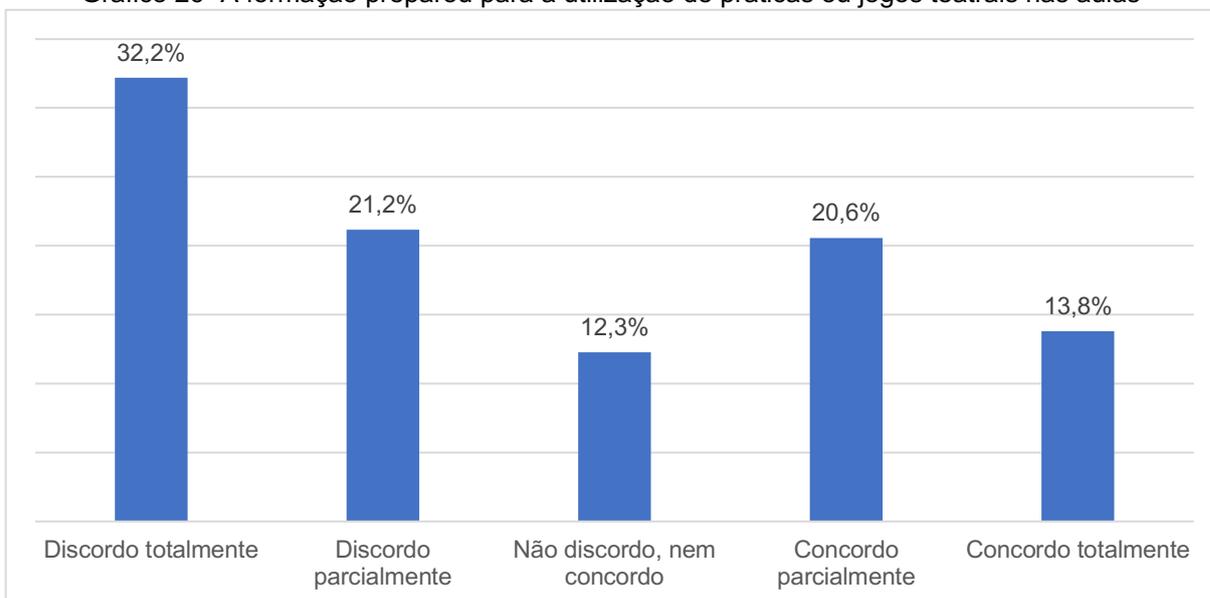
Gráfico 25- Abordagem de temas relacionados ao teatro na formação docente



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Quanto à percepção acerca do preparo que a formação forneceu para que utilizassem práticas ou jogos teatrais em sala de aula, a maior parte dos professores, 32,2%, discorda totalmente que a formação proporcionou preparo para utilização de tais práticas ou jogos, enquanto 13,8% concordam totalmente. As somas de respostas que indicam discordância e concordância são: 53,4% para a primeira, e 34,4% para a segunda, o que indica que as formações não preparam as formandas e formandos para as práticas e jogos teatrais na sala de aula. O gráfico a seguir apresenta a distribuição das respostas.

Gráfico 26- A formação preparou para a utilização de práticas ou jogos teatrais nas aulas

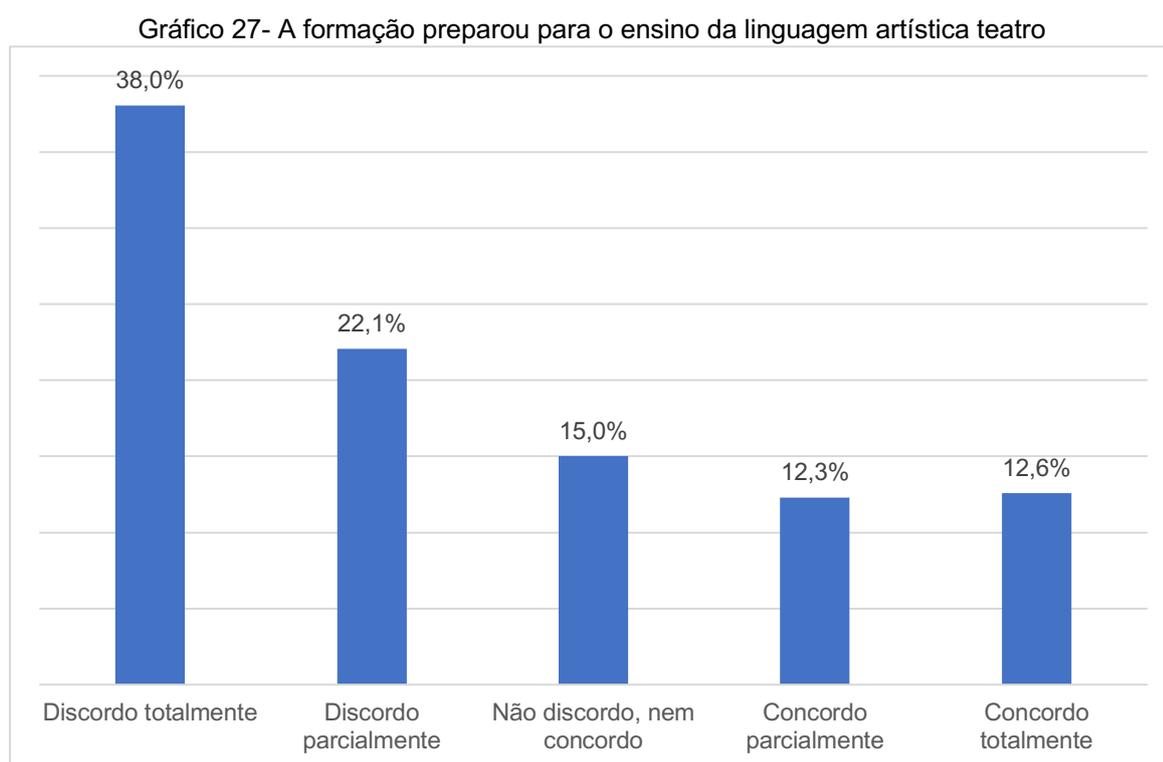


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Visto que o componente curricular arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ser lecionado por docentes oriundos de cursos que não tenham relação direta com ele, principalmente dos cursos de pedagogia, buscou-se compreender se os respondentes sentem que as formações iniciais que tiveram os prepararam para o ensino da linguagem artística teatro, que compõe, junto a artes visuais, dança e música, o componente curricular arte.

Grande parte dos respondentes, 38%, discorda totalmente, seguidos pelos respondentes que discordam parcialmente, que são 22,1%. Somados os percentuais de respostas que indicam discordância, tem-se 60,1% da base. Os que apresentam concordância são apenas 24,9%. Ou seja, a percepção dos respondentes é que a formação inicial não os preparou para o ensino dessa linguagem artística.

No gráfico a seguir é apresentada a distribuição das respostas.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

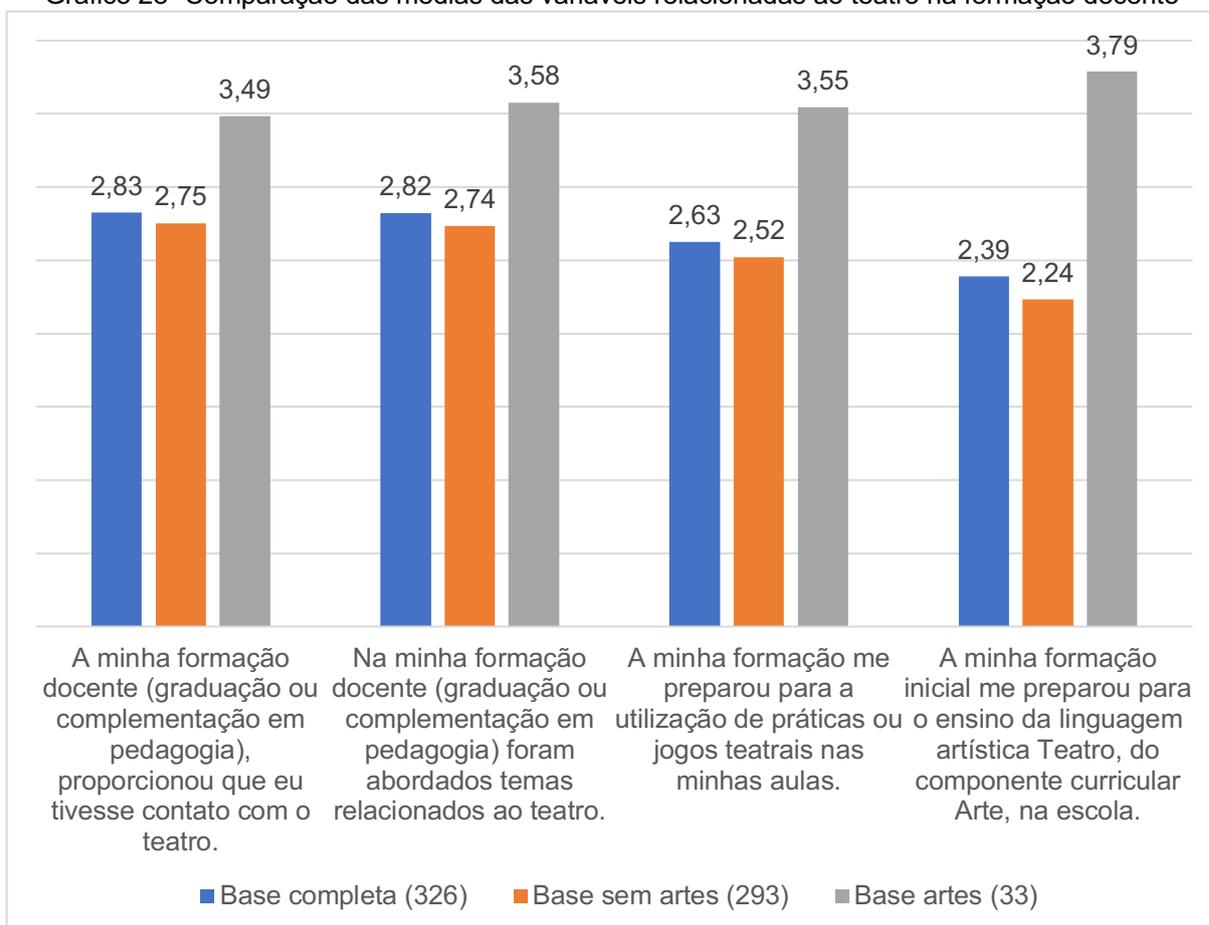
Essa variável foi a que os respondentes apresentaram maior discordância dentre as 4 variáveis do constructo expostas até aqui.

Na base de respondentes, há 33 pessoas (10,1% do total) com formação inicial em cursos de linguagens artísticas, o que poderia gerar um pequeno viés na leitura

dos dados. Por isso, para efeitos de comparação, foi calculada a média das respostas das variáveis anteriores levando em consideração a base completa (326 respondentes), a base sem os concluintes de cursos de formação em linguagens artísticas (293 respondentes), e a base apenas dos concluintes de cursos de artes (33 respondentes).

O gráfico a seguir apresenta a média das respostas às variáveis acerca do teatro na formação docente, que tinham respostas em escala inspirada em Likert, nas quais era necessário informar a concordância ou discordância com a afirmativa apresentada. Para o cálculo das médias, a discordância total representa o valor 1, e a concordância total apresenta o valor 5.

Gráfico 28- Comparação das médias das variáveis relacionadas ao teatro na formação docente



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

As médias de uma mesma variável que mais apresentam maior diferença quando verificadas as bases são as da afirmação “a minha formação inicial me preparou para o ensino da linguagem artística teatro, do componente curricular arte, na escola. Os concluintes de cursos de artes (artes cênicas – teatro, artes visuais,

educação artística e música) são os que mais sentem que suas formações os preparam para o ensino do teatro, com média de 3,79, enquanto o total de respondentes apresentou média de 2,39 na variável, e a base sem os formados em cursos de artes teve a média 2,24.

Além disso, os concluintes de cursos de artes tiveram média superior à base completa em todas as variáveis do constructo, indicando a tendência de que as formações em artes abordam o teatro, proporcionam o contato de alunas e alunos com essa linguagem artística e os preparam para o ensino do teatro e uso de práticas e jogos na sala de aula.

De modo geral, o total de respondentes não acredita que suas formações iniciais colaboraram nesses pontos, confirmando os achados das pesquisas de Lombardi (2015), Martins (2015), Móre (2008), Lobo (2010), Silva (2010), Costa (2018), Bezerra (2009) e Amaral (2011)

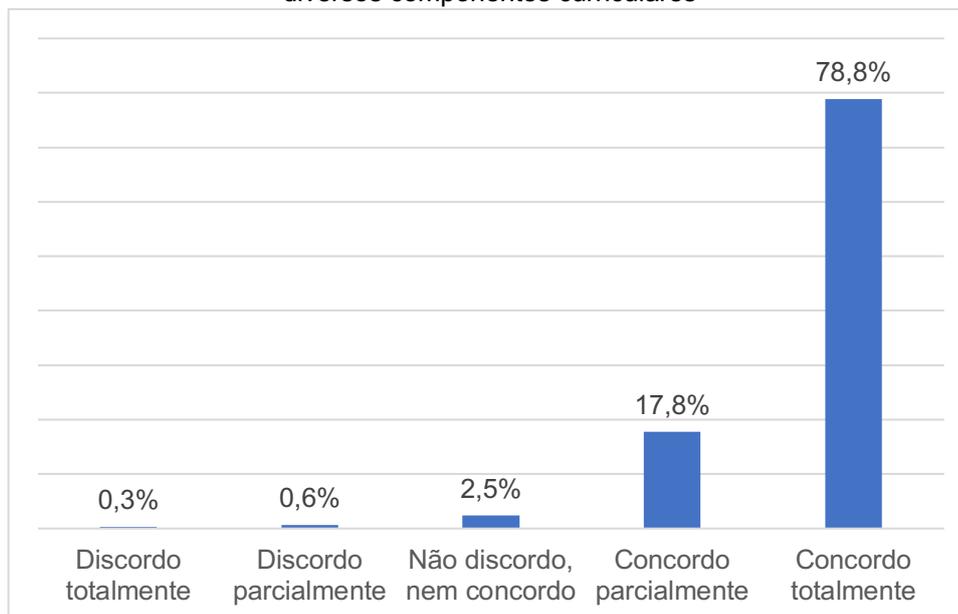
Prática e utilização do Teatro e de seus recursos na escola

O constructo intencionou verificar o teatro no contexto escolar, abordando se o teatro é utilizado na sala de aula e se ele é visto pelos respondentes como recurso didático e como recreação. Suas três variáveis apresentavam possibilidades de resposta em escala de concordância inspirada em Likert.

A primeira variável perguntava a concordância dos respondentes em relação a afirmação “O teatro é importante na escola porque podemos utilizar seus recursos para ensinar diversos componentes curriculares”, para verificar se essa linguagem artística é tida por docentes como recurso didático para o ensino de outros componentes curriculares, compreensão sobre a qual Catterall (2002), Martins (2015), Peres (2017), Alberti (2011) e Bezerra (2009) se debruçam.

A maior parte dos respondentes (78,8%) afirmou concordar totalmente com a afirmação, seguida pelo grupo de professores que concorda parcialmente (17,8%). As duas respostas somadas correspondem a 96,6% de toda a base. A compreensão do teatro como recurso didático, da linguagem teatral a serviço de outros componentes, portanto, é muito forte entre os docentes. O gráfico a seguir apresenta a distribuição das respostas.

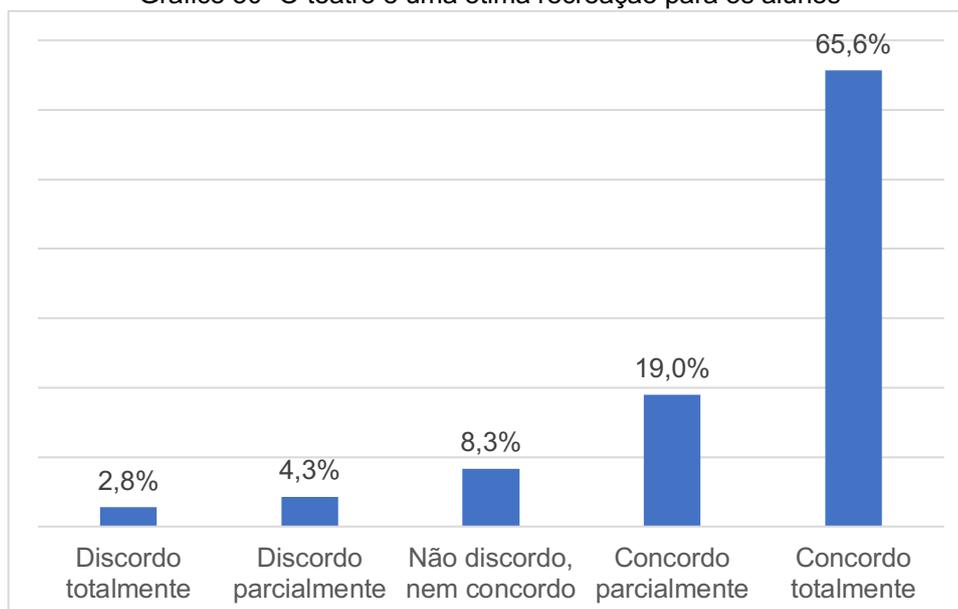
Gráfico 29- O teatro é importante na escola porque podemos utilizar seus recursos para ensinar diversos componentes curriculares



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Quanto à afirmação “O teatro é uma ótima recreação para os alunos”, as respostas foram pouco mais distribuídas, porém ainda com percentuais grandes de concordância: 65,6% concorda totalmente e 19% concorda parcialmente, somando 84,6% de respostas que indicam concordância. Os que discordam são 7,1%, e as respostas neutras (não discordo, nem concordo) são 8,3%. O gráfico a seguir apresenta a distribuição das respostas.

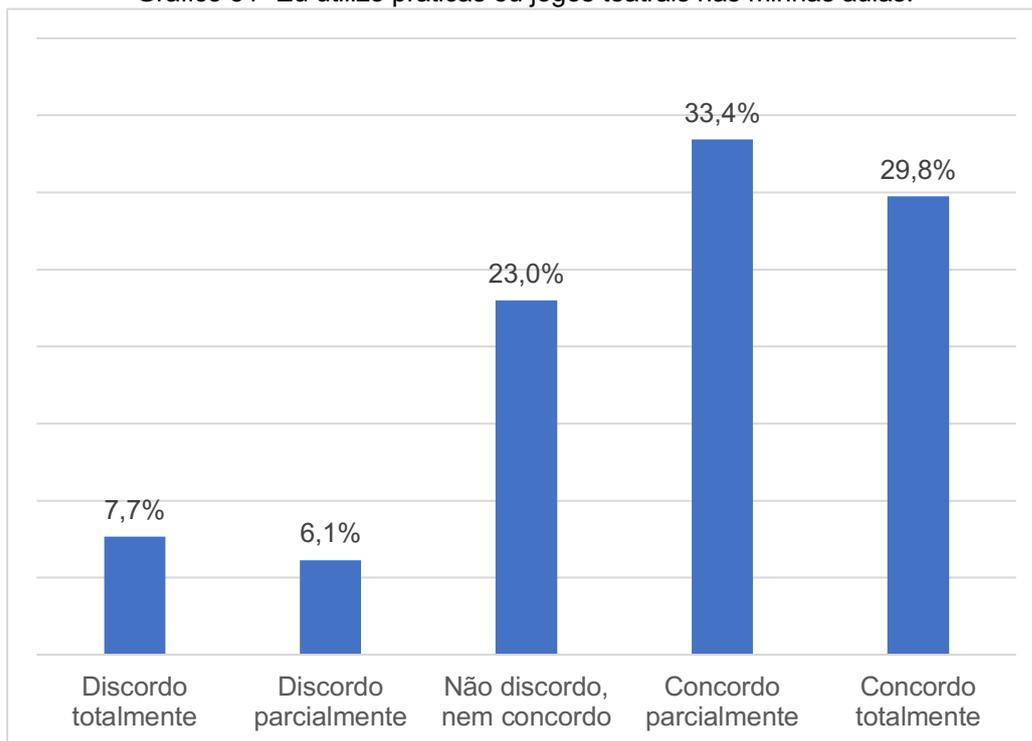
Gráfico 30- O teatro é uma ótima recreação para os alunos



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Por fim, quanto à afirmação “Eu utilizo práticas ou jogos teatrais nas minhas aulas”, 29,8% dos respondentes concorda totalmente, ou seja, utilizam práticas e jogos teatrais em aula. Os que concordam parcialmente são 33,4% do total. Os que não concordam, nem discordam são 23%. Os que discordam totalmente, ou seja, não utilizam práticas e jogos teatrais são 7,7% do total, como se vê no gráfico a seguir.

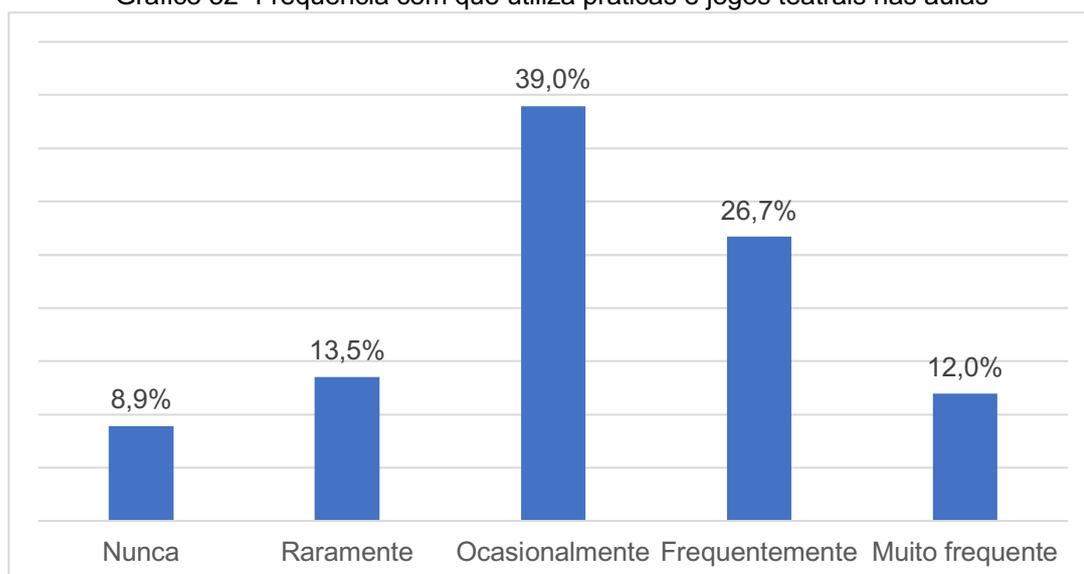
Gráfico 31- Eu utilizo práticas ou jogos teatrais nas minhas aulas.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

A maior parte dos respondentes (39%) afirmou que a utilização de práticas e jogos teatrais nas aulas se dá em frequência ocasional, em escala que ia de nunca a muito frequente. Docentes que utilizam de maneira muito frequente são 12%, e os que utilizam frequentemente são 26,7%. Os que nunca utilizam são 8,9% e os utilizam raramente são 13,5%, como se vê no gráfico a seguir.

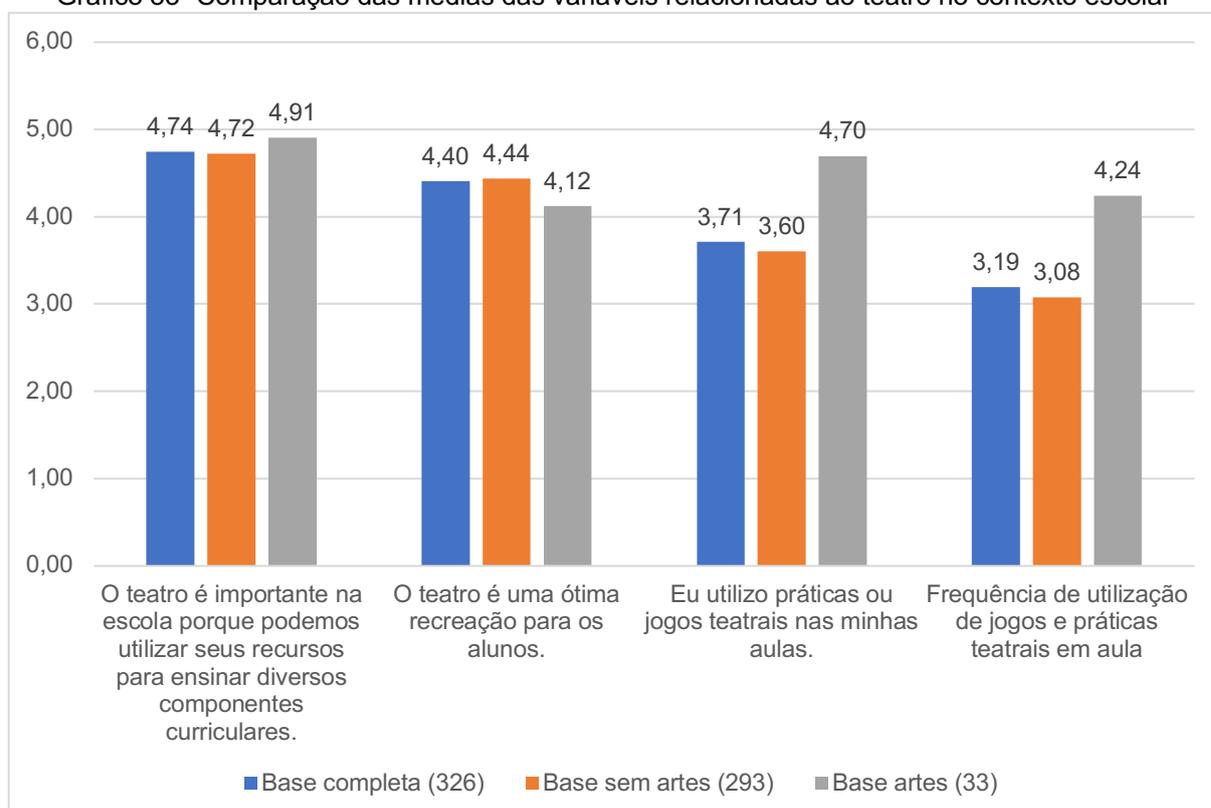
Gráfico 32- Frequência com que utiliza práticas e jogos teatrais nas aulas



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Da mesma forma que foi feito no constructo anterior, foram calculadas as médias das respostas das variáveis em três bases: a base de todos os respondentes (326), a base sem docentes concluintes de cursos de artes (293) e a base desses concluintes (33), como apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 33- Comparação das médias das variáveis relacionadas ao teatro no contexto escolar



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Nesse gráfico, chama a atenção que concluintes de cursos de artes são os que apresentam maior média (4,91) em relação à visão do teatro como recurso didático para o ensino de outros componentes curriculares, compreendendo que as linguagens artísticas podem estar a serviço dos outros componentes, o que encontra eco em Catterall (2002), que compreende a importância do teatro na escola e a possibilidade de ele ser recurso didático, o que não é, em sua visão, um problema ou algo negativo e que desvaloriza o teatro enquanto arte.

Em contraposição, esses mesmos respondentes são os que apresentam menor média (4,12) em relação à compreensão do teatro como uma recreação para os alunos. Respondentes concluintes de cursos de pedagogia são os que apresentaram maior média nessa variável: 4,44.

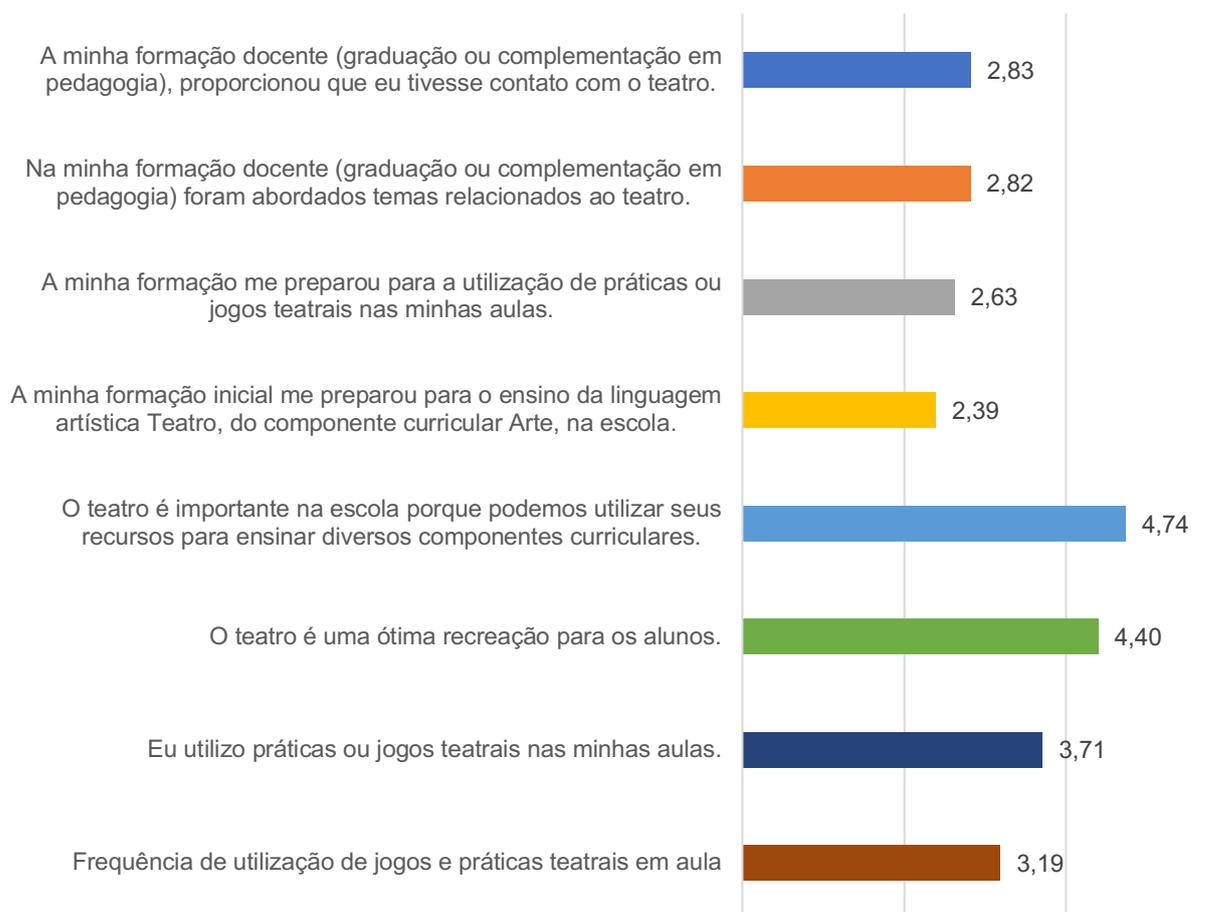
Quanto à utilização de práticas e jogos teatrais, concluintes do curso de pedagogia apresentaram média de 3,6, enquanto os concluintes de cursos de artes tiveram 4,7 como média, o que indica a disparidade entre o uso do teatro por pessoas com formação na área artística, e docentes com a formação em pedagogia, que, como visto no constructo anterior, não foram preparadas e preparados na formação inicial para o uso de teatro em aula.

A frequência de utilização de práticas e jogos nas aulas também apresenta diferenças: as formadas e os formados em cursos de artes tiveram média 4,24 na frequência, enquanto a base completa teve média de 3,19.

Comparar as médias das respostas das variáveis deste constructo com as do constructo anterior lançou o olhar para uma conclusão importante: apesar de não terem sido preparados na formação inicial para utilizar práticas e jogos teatrais em aula, para lecionar a linguagem artística teatro, e nem terem tido contato com o teatro, docentes utilizam o teatro em aulas e compreendem que ele é um recurso didático. As variáveis com respostas abertas poderão contribuir para aprofundar o entendimento sobre essas compreensões.

O gráfico a seguir apresenta a média das respostas das variáveis dos dois constructos na base completa. Nota-se que as médias do primeiro constructo giram em torno 2,67, enquanto as médias do segundo giram em torno de 4,01.

Gráfico 34- Comparação das médias das variáveis relacionadas ao teatro na formação docente e no contexto escolar



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

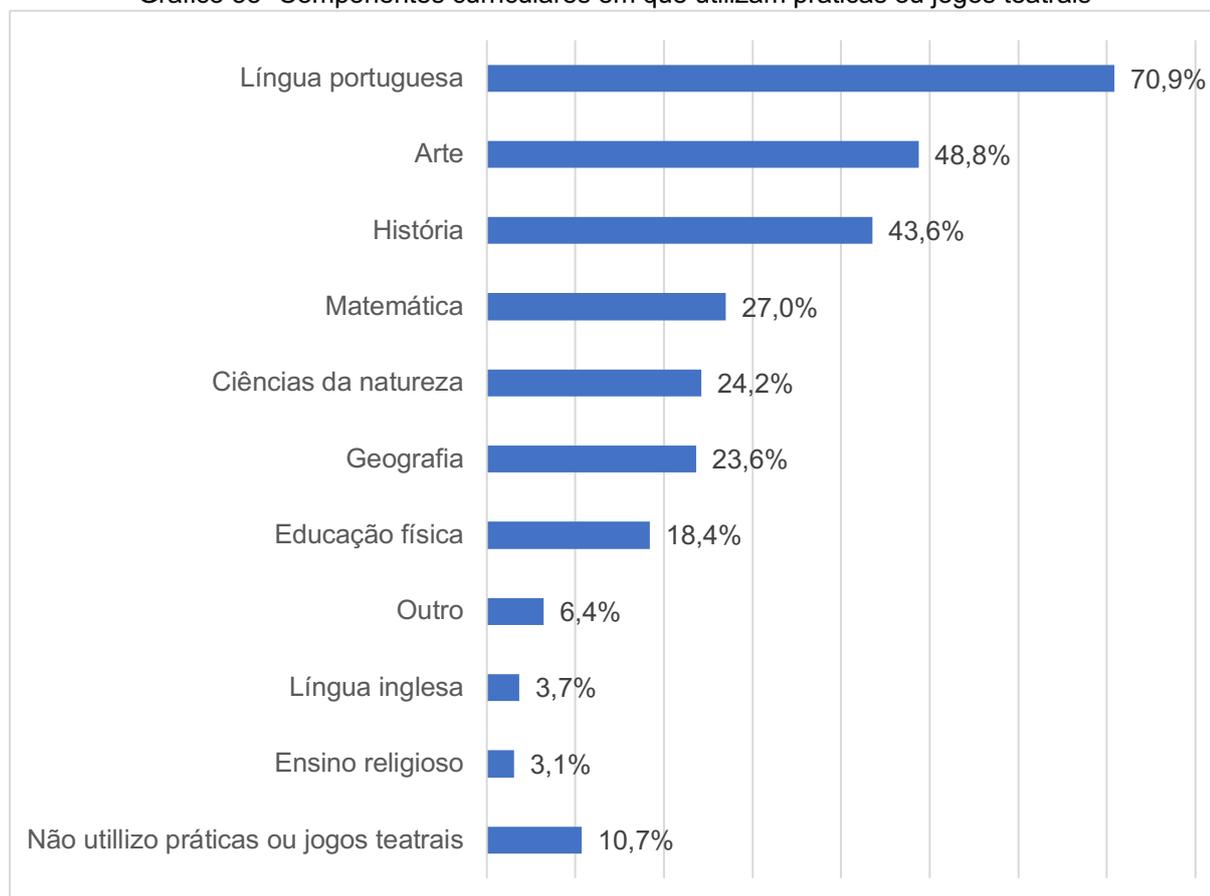
Teatro como recurso didático de componentes curriculares diversos

O referencial teórico e a revisão de estudos correlatos indicaram que o teatro é compreendido e utilizado na escola como recurso didático para o ensino de componentes curriculares diversos, o que foi confirmado pela pesquisa, como visto no constructo anterior. Para aprofundar o entendimento sobre o teatro como recurso didático, foi perguntado em quais dos componentes as professoras e os professores utilizam o teatro. A variável aceitava quantas respostas fossem necessárias.

Na análise descritiva univariada, ou seja, que utiliza apenas essa variável para a análise, o componente que obteve o maior número de respostas foi língua portuguesa, com 70,9% das respostas, seguido pelo componente arte, com 48,8%.

Os componentes com menor número de respostas foram língua inglesa (3,7%) e ensino religioso (3,1%). Dos 326 respondentes, 10,7% afirmaram não utilizar práticas ou jogos teatrais em suas aulas, como se vê no gráfico a seguir.

Gráfico 35- Componentes curriculares em que utilizam práticas ou jogos teatrais



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Os dados coletados nessa variável, no entanto, estão apresentados aqui de maneira isolada, isto é, sem levar em consideração o número de docentes que lecionam cada componente, algo feito na análise descritiva bivariada, por propor o cruzamento desta variável (P11) com a variável que verificou os componentes que cada professor leciona (P39).

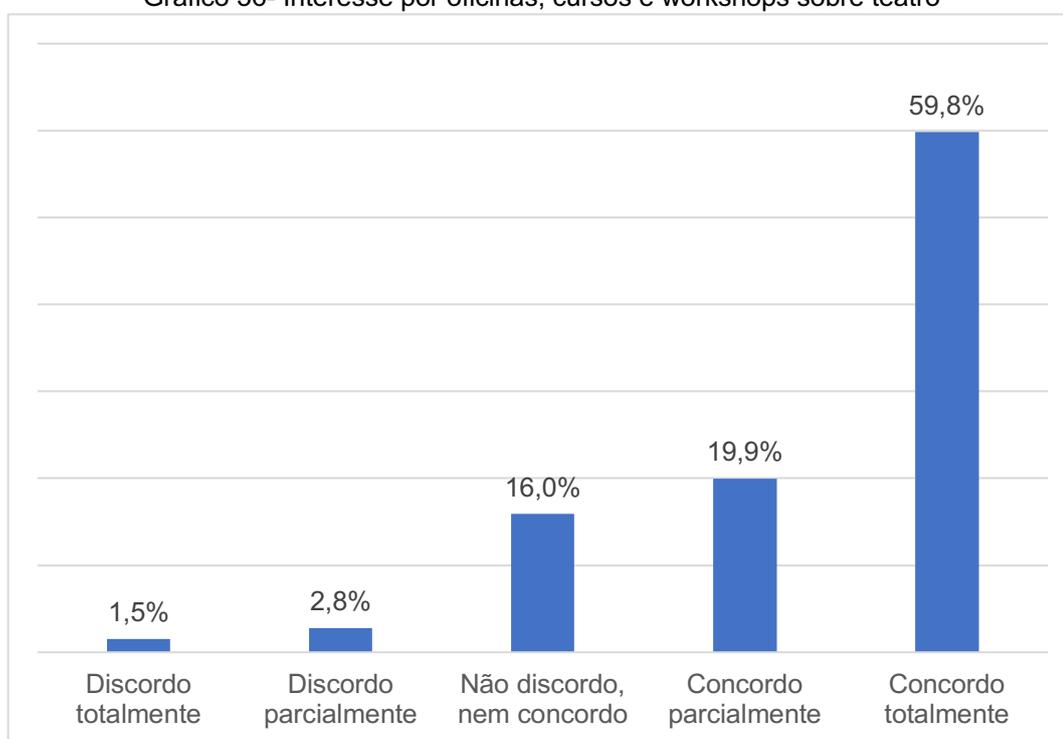
Interesse por educação não formal, formação em serviço em Teatro e por informações sobre o ensino dessa linguagem artística

Esse constructo intencionava verificar o interesse de docentes por formações, cursos, workshops etc. sobre teatro, levando em consideração que o produto

resultante desta pesquisa de mestrado profissional será uma proposição que auxilie na formação docente acerca dessa linguagem artística, além de investigar se docentes buscam e têm contato com materiais sobre teatro e sobre o seu ensino.

Em relação ao interesse por formações, 59,8% dos respondentes concordaram totalmente com a afirmação “Eu tenho interesse em oficinas, cursos e workshops sobre teatro”, e 19,9% concordam parcialmente. Apenas 1,5% discordam totalmente e 2,8% discordam parcialmente, o que pode indicar que um produto que auxilie na formação docente terá interesse por parte de seu público alvo. A distribuição das respostas da variável é apresentada no gráfico a seguir.

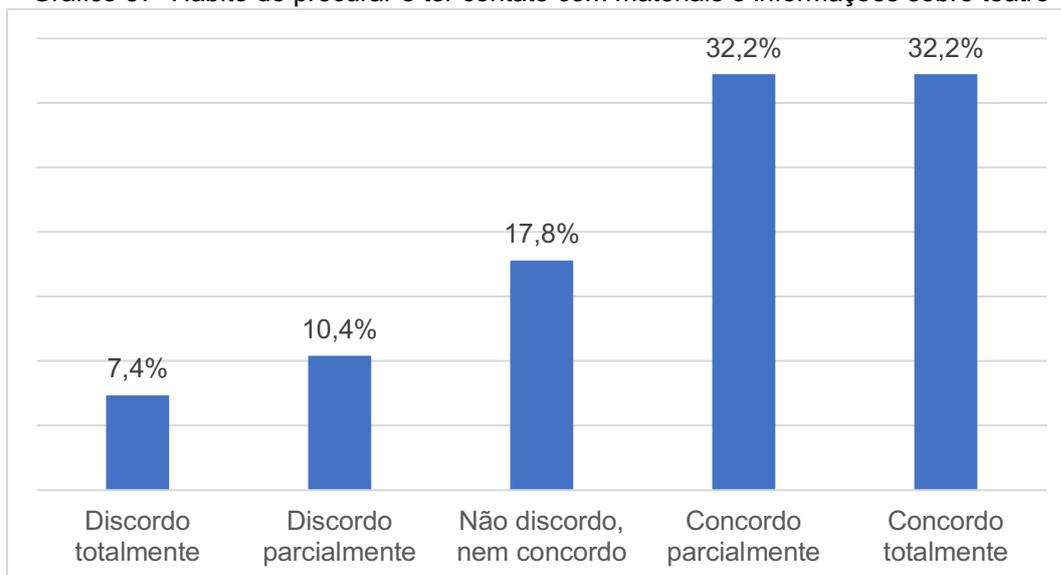
Gráfico 36- Interesse por oficinas, cursos e workshops sobre teatro



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Sobre o hábito de procurar e ter contato com materiais e informações sobre teatro, como reportagens de jornais e revistas, matérias televisivas, vídeos na internet e textos teatrais, 32,2% concordaram totalmente com afirmativa, e 32,2% concordaram parcialmente. Do total, 7,4% discordaram totalmente e 10,4% discordaram parcialmente. Com base nessas respostas, infere-se que um produto que possibilite o contato com materiais desses tipos pode interessar aos docentes. O gráfico a seguir apresenta a distribuição das respostas.

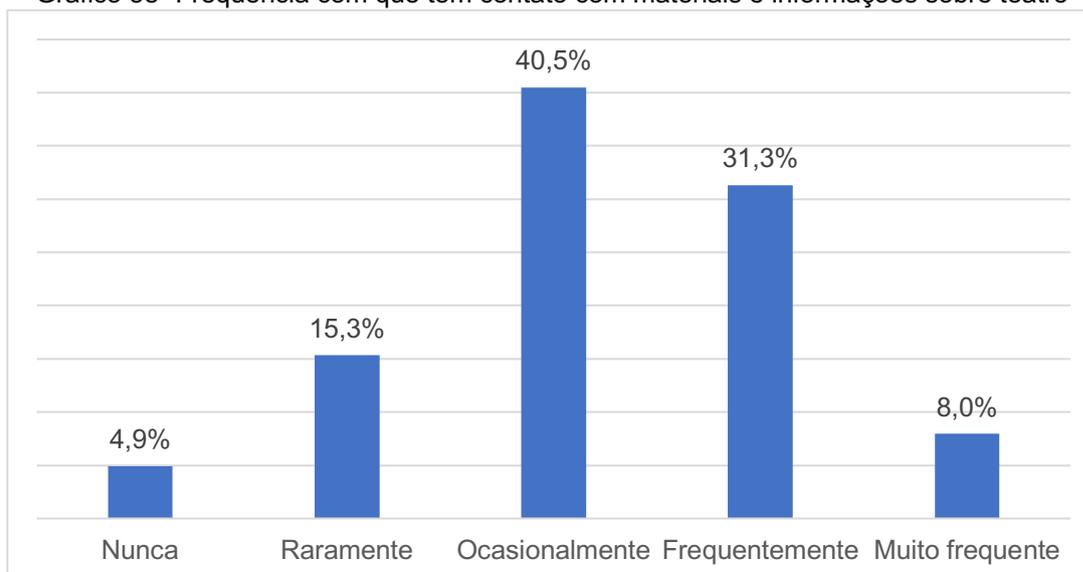
Gráfico 37- Hábito de procurar e ter contato com materiais e informações sobre teatro



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

A frequência com que os respondentes têm contato com materiais desse tipo é, majoritariamente, ocasional (40,5% dos respondentes). Em seguida, estão docentes que declararam ser frequente o contato com esses materiais. Os que têm contato muito frequente são 8%. Os que nunca têm contato são 4,9%, e os que têm contato raramente são 15,3%, como apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 38- Frequência com que têm contato com materiais e informações sobre teatro



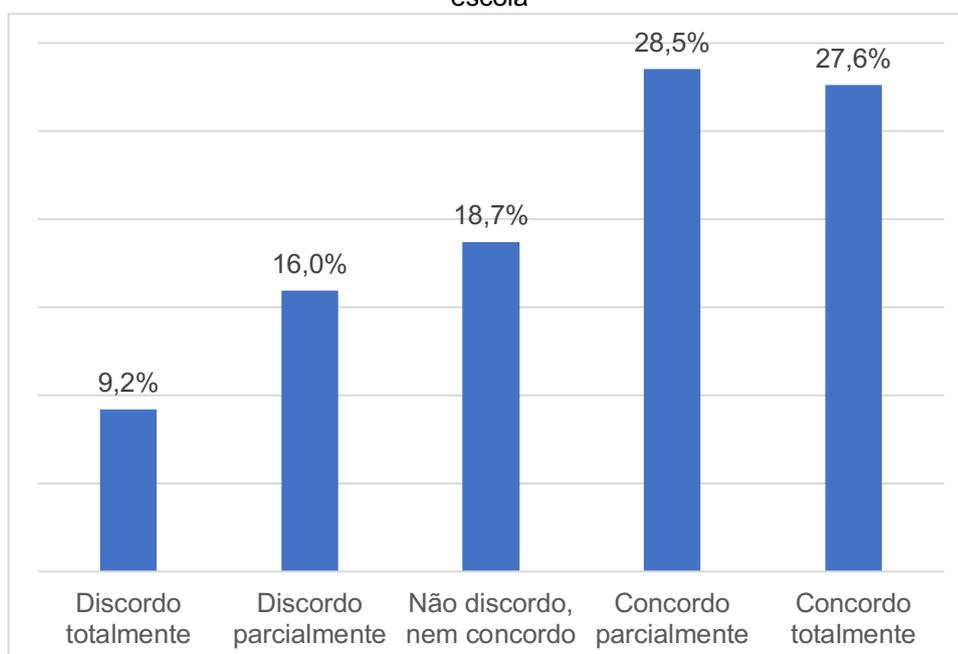
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Sobre o hábito de procurar e ter contato com materiais e informações sobre o ensino do teatro na escola ou sobre a utilização de práticas e jogos teatrais nas aulas,

os que concordam totalmente com a afirmativa são 27,6% dos respondentes. Os que concordam parcialmente são 28,5%. Os que discordam totalmente, ou seja, não têm esse hábito, são 9,2%. Os que discordam parcialmente são 16%. Apesar das respostas que indicam discordância serem mais altas do que o verificado na variável sobre o contato com materiais e informações sobre o teatro (sem a especificação sobre materiais de ensino da linguagem artística), as respostas que indicam concordância, que somam 56,1% permitem inferir que um produto que auxilie na formação docente e reúna materiais sobre isso pode ser de interesse do público alvo.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição das respostas da variável.

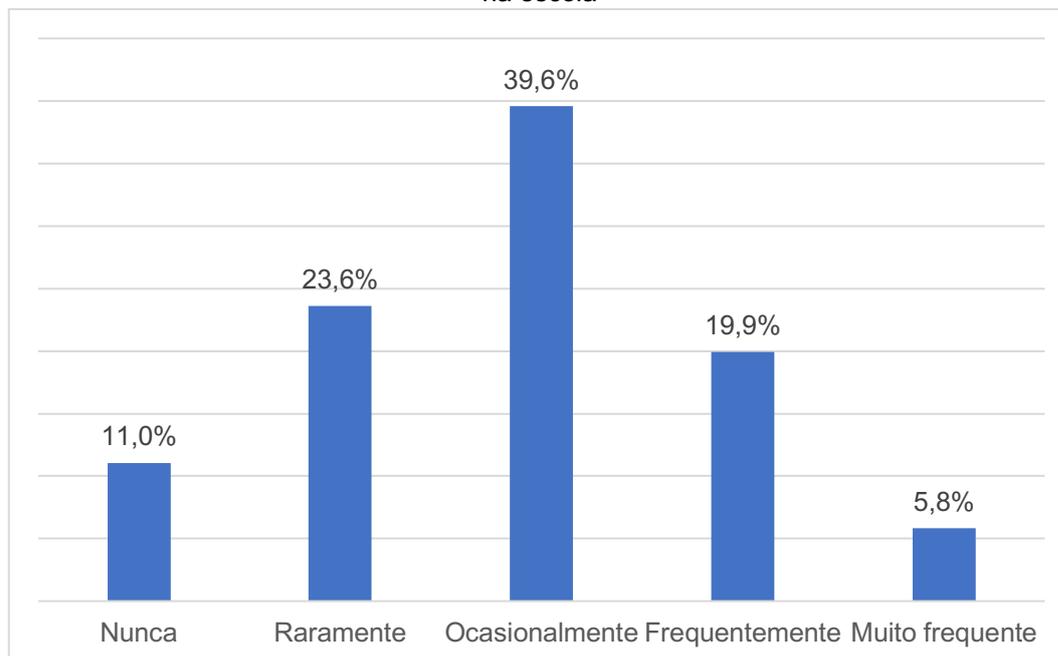
Gráfico 39- Hábito de procurar e ter contato com materiais e informações sobre o ensino do teatro na escola



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

A frequência com que as professoras e os professores têm contato com materiais e informações sobre o ensino do teatro na escola, ou sobre a utilização de práticas e jogos em aula, é majoritariamente ocasional (39,6% dos respondentes). O segundo maior grupo é o de professores que raramente têm contato com esse tipo de material, correspondendo a 23,6% do total. Os que têm contato frequentemente são 19,9%. Os que nunca têm contato são 11%, e os que têm contato muito frequente são 5,8%, grupo minoritário, como apresenta o gráfico a seguir.

Gráfico 40- Frequência com que têm contato com materiais e informações sobre o ensino do teatro na escola



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

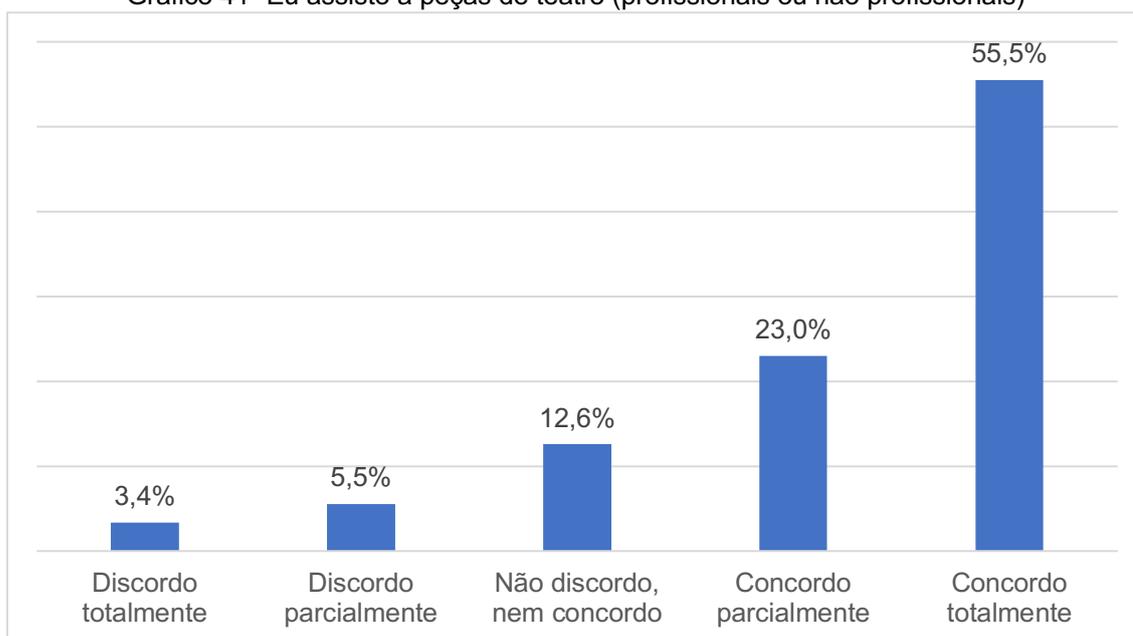
Professoras e professores praticantes e espectadores de teatro

As autoras e os autores utilizados como referencial teórico, tanto os da educação em teatro, como Boal (1993, 1996), Spolin (2012, 2015) e Slade (1978), quanto os da educação, como Catterall (2002) e Nóvoa (2017), afirmam que é importante que docentes de teatro ou que utilizam práticas e jogos teatrais tenham experiência com esses jogos, que tenham praticado o teatro e que sejam espectadores daquilo que lecionam. Esse constructo intencionou verificar essas características dentre as professoras e os professores.

Perguntados se já haviam participado de cursos, oficinas, formação em serviço, workshops etc. de teatro, 46% dos respondentes disseram que não, enquanto o restante (54%) afirmou ter participado.

Sobre serem espectadores de peças teatrais, profissionais ou não profissionais, 55,5% concordam totalmente com a afirmativa e 23% concordam parcialmente. Os que discordam totalmente são 3,4%, e parcialmente 5,5%, como apresentado no gráfico a seguir.

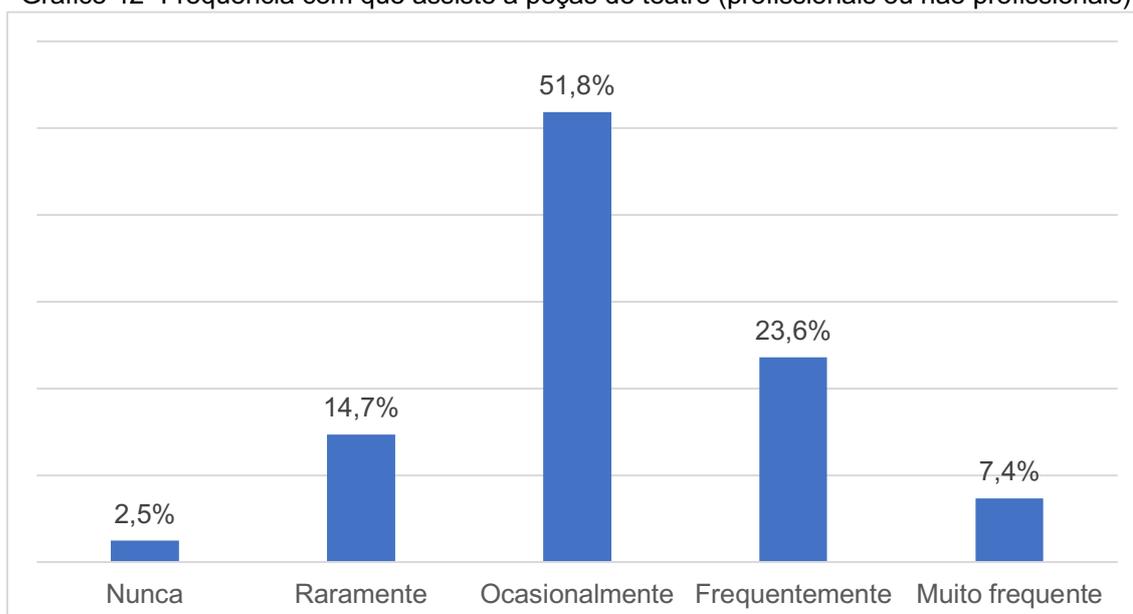
Gráfico 41- Eu assisto a peças de teatro (profissionais ou não profissionais)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Quanto à frequência com que assistem, a maior parte dos respondentes (51,8%) afirmou que assistem ocasionalmente. Os que assistem frequentemente são 23,6%, e são muito frequentes correspondem a 7,4%, enquanto os que assistem raramente são 14,7%, e 2,5% nunca assistem.

Gráfico 42- Frequência com que assiste a peças de teatro (profissionais ou não profissionais)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Comparando as médias das duas variáveis anteriores, tem-se 4,21 em relação à prática de assistir a peças, e 3,18 para a frequência com que assistem. Com base

nesses dados, pode-se inferir que os respondentes são espectadores de teatro, apesar de terem frequência nessa prática.

5.1.2 Análise quantitativa descritiva bivariada

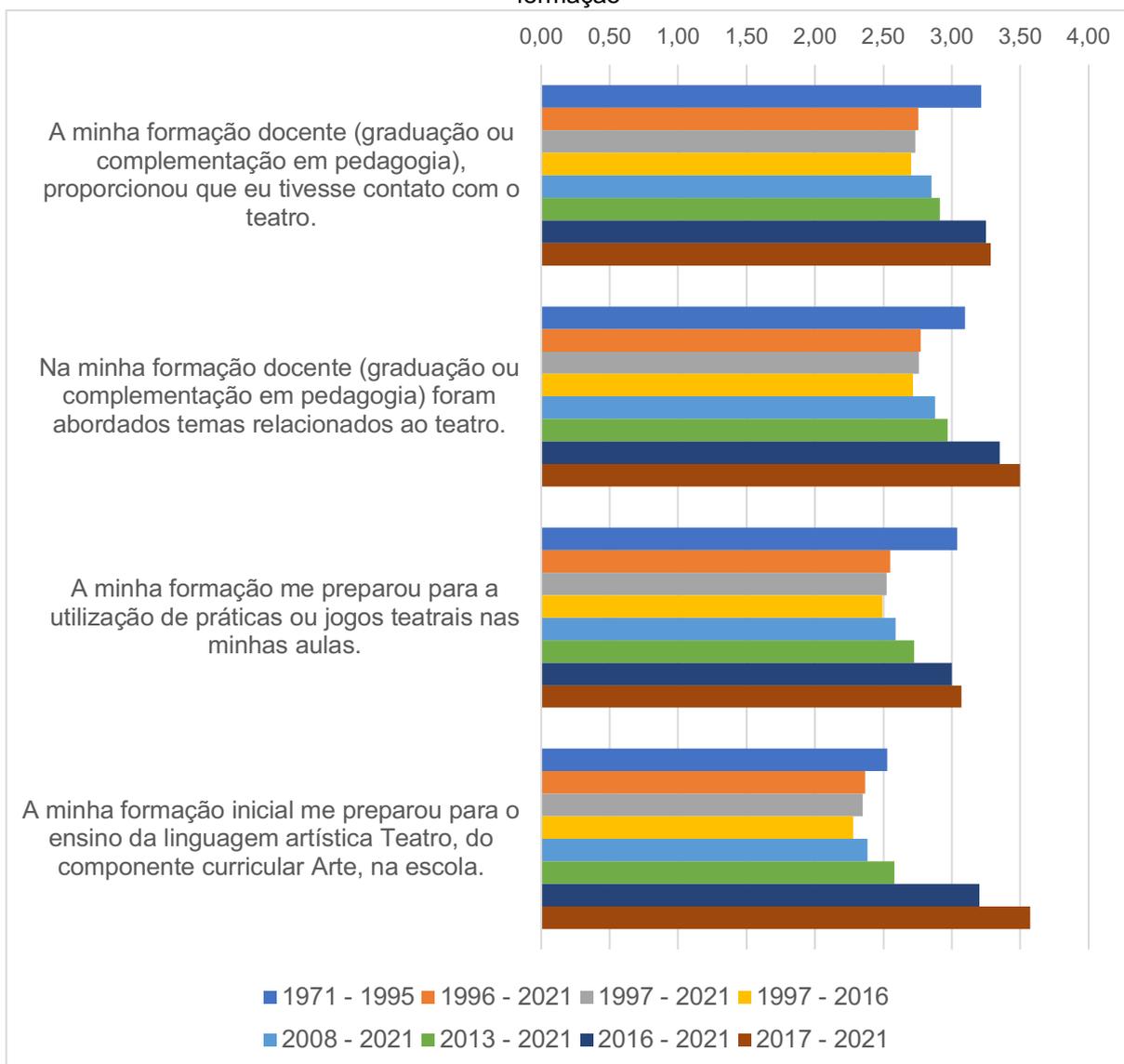
Nesta seção terciária, serão apresentados os resultados de cruzamentos entre 2 variáveis do questionário.

Constructo teatro na formação docente e variável ano de conclusão da formação

As médias das 4 variáveis do constructo teatro na formação docente foram cruzadas com os anos de conclusão da formação dos respondentes, agrupados por períodos de em que a formação foi concluída. Os 8 períodos que agruparam os anos são os mesmos trabalhados na análise univariada, que foram definidos a partir de marcos e vigências de leis ou lançamentos de documentos oficiais²⁸. Com esse cruzamento, objetivou-se verificar se algum documento oficial ou lei possivelmente alterou a abordagem do teatro nas formações. Os resultados do cruzamento são apresentados no gráfico a seguir.

²⁸ 1971 – 1995: vigência LDB/71; 1996 – 2021: vigência LDB/96; 1997 – 2021: após lançamento PCN; 1997 – 2016: entre PCN e BNCC; 2008 – 2021: após lei da obrigatoriedade da música; 2013 – 2021: vigência da DCN da educação básica; 2016 – 2021: após lei da obrigatoriedade das 4 linguagens; 2017 – 2021: vigência BNCC.

Gráfico 43- Relação entre variáveis sobre teatro na formação docente e períodos de conclusão da formação



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Observa-se que os respondentes formados durante o período de vigência da LDB de 1971 (1971 a 1995) apresentam médias superiores às dos 5 períodos subsequentes nas variáveis que indicam que a formação docente proporcionou, em relação às dos formandos em nos subsequentes, mais contato com o teatro, que foram abordados temas do teatro na formação, e que eles foram preparados para utilização de jogos e práticas teatrais em sala de aula.

As menores médias nas quatro variáveis foram apresentadas pelos concluintes do período iniciado com o lançamento dos PCN e o ano que antecede o lançamento da BNCC.

Os concluintes dos dois últimos períodos (2016, ano da lei da obrigatoriedade das 4 linguagens, a 2021, e 2017, ano de lançamento da BNCC, a 2021) são os que apresentaram maiores médias, o que pode indicar que a lei da obrigatoriedade das 4 linguagens e a BNCC contribuíram para que os cursos de formação buscassem contemplar a linguagem artística teatro em seus currículos. Ressalta-se que essa é uma inferência, e que não há segurança estatística, devido à pequena participação de respondentes desses dois períodos na pesquisa (correspondente a 6,1% e 4,3% respectivamente) para que essa conclusão possa ser feita.

No entanto, observa-se também, ao se compararem as médias do período entre PCN e BNCC e os períodos pós lei da obrigatoriedade das 4 linguagens e da BNCC, que os PCN, possivelmente por não serem obrigatórios, não influenciaram as formações, enquanto a lei e BNCC, de caráter obrigatório, influenciaram.

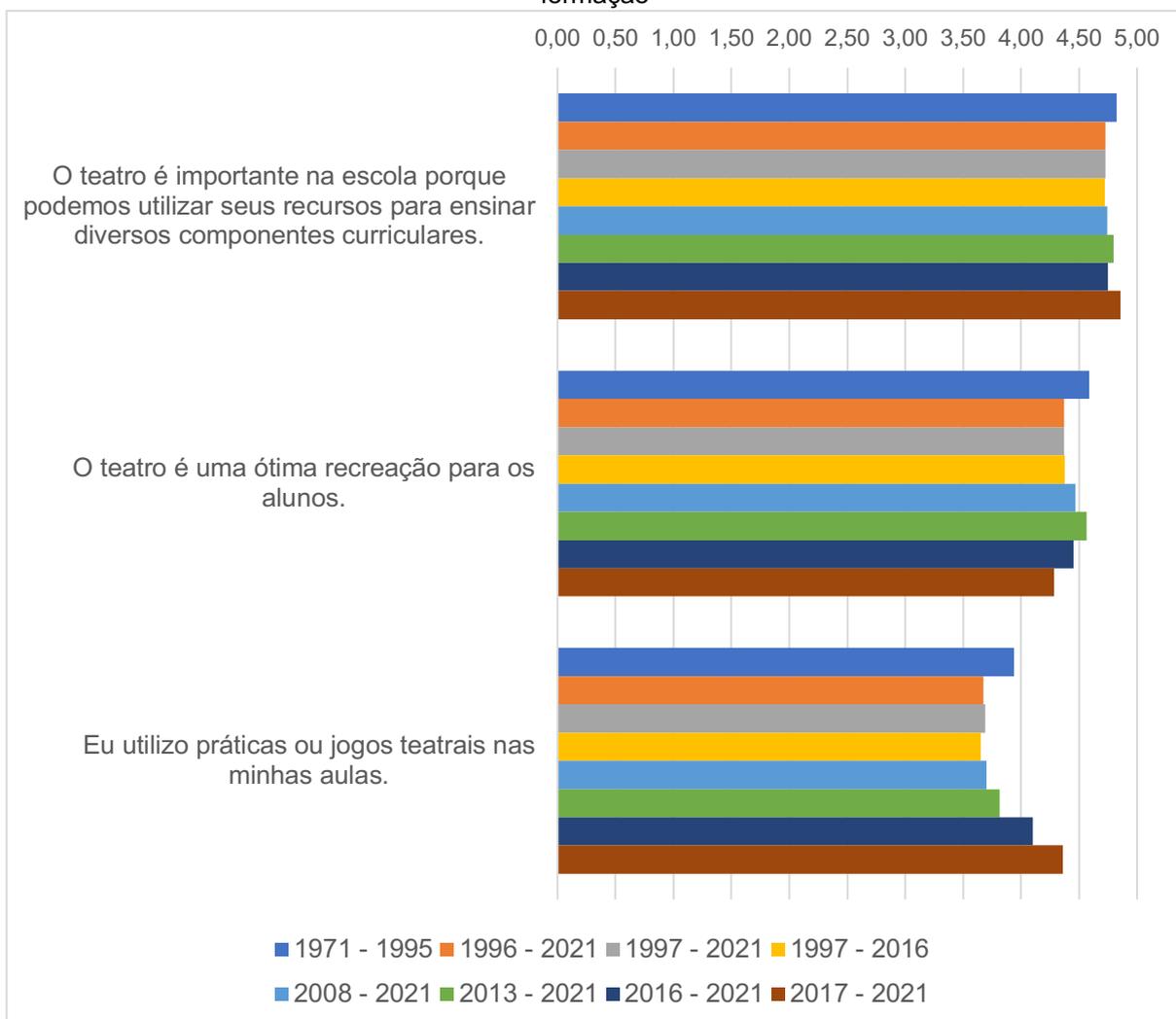
A tabela com as médias de cada variável pelos formados em cada período está disponível no Apêndice C.

Constructo prática e utilização do teatro e seus recursos na escola e variável ano de conclusão da formação

Como feito no cruzamento anterior, as variáveis do constructo foram relacionadas com o período de conclusão da formação dos respondentes.

Os concluintes do período entre LDB/71 e LDB/96 apresentam médias maiores que os 5 períodos subsequentes nas 3 variáveis. Na variável acerca da compreensão do teatro como recreação, os respondentes desse período são os que tiveram maior média, o que pode indicar que suas formações promovessem o teatro desta forma, enquanto as formações posteriores, principalmente as dos últimos dos períodos, que apresentam médias menores, podem estar promovendo o teatro de outra forma. O gráfico a seguir apresenta as médias de cada variável por período.

Gráfico 44- Relação entre variáveis sobre teatro contextos escolar e períodos de conclusão da formação



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

As médias da variável que mensura a compreensão do teatro como componente curricular têm pouca variação entre si, tendo como máximo 4,86 e mínimo 4,72, o que leva a inferir que a percepção do teatro como recurso didático para o ensino de outros componentes curriculares é algo que tem se mantido nas formações.

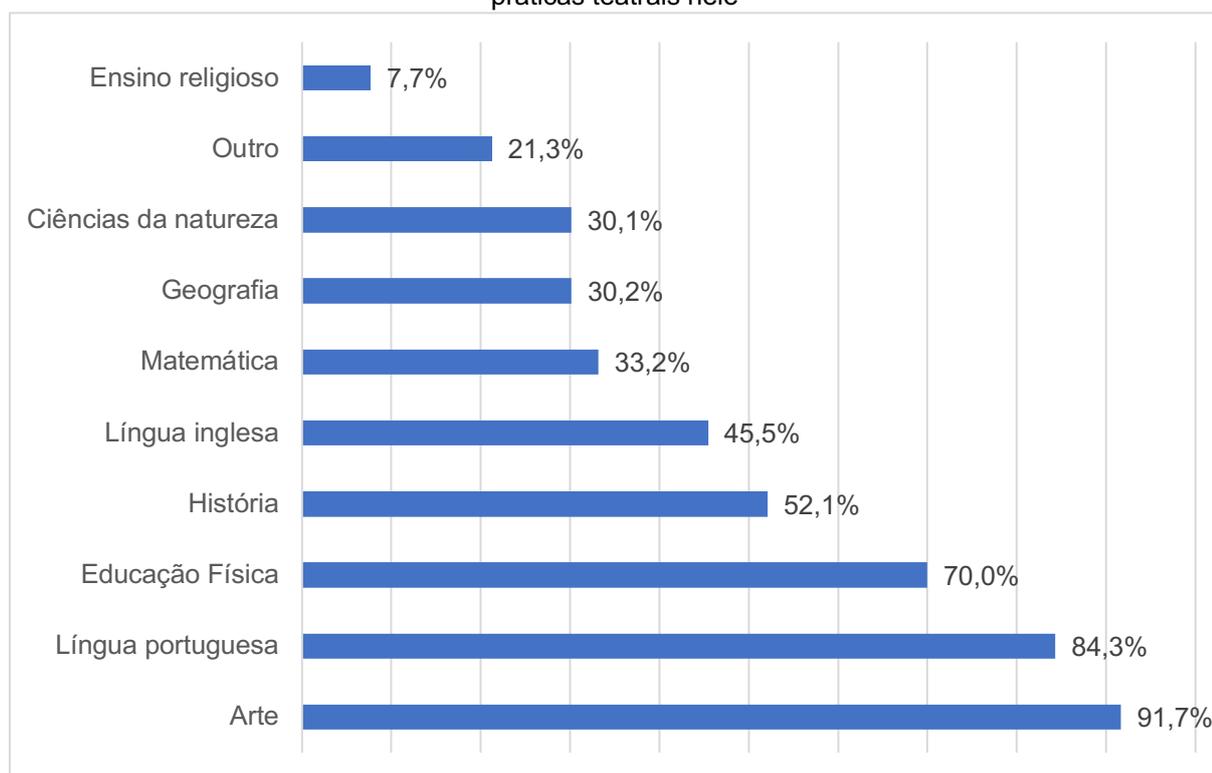
A utilização de práticas ou jogos teatrais tem suas maiores médias no período entre LDB/71 e LDB/96 (com média 3,94), e nos períodos após lei da obrigatoriedade das 4 linguagens (média 4,1) e da BNCC (média 4,36).

A tabela com as médias de cada variável pelos formados em cada período está disponível no Apêndice C.

Cruzamento entre componentes que leciona e componentes em que utiliza jogos e práticas teatrais

Esse cruzamento buscou verificar os componentes curriculares lecionados por cada respondente e a utilização de jogos ou práticas teatrais nesses componentes. Os resultados desse cruzamento foram calculados para que apresentem a média ponderada, levando em consideração a quantidade de professores que lecionam cada componente. Dessa maneira, pode-se mensurar quantos dos professores que lecionam um componente utilizam jogos e práticas teatrais nesse componente. O gráfico a seguir apresenta as médias ponderadas desse cruzamento.

Gráfico 45- Percentual de professores que lecionam determinado componente e utilizam jogos e práticas teatrais nele



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Os resultados deste cruzamento trazem uma conclusão muito importante: ao contrário do que foi verificado em pesquisas anteriores, identificadas na revisão de estudos correlatos e também no referencial teórico, o teatro tem sido praticado nas aulas do componente curricular arte. A compreensão anterior, de Martins (2015) e Lombardi (2015), indicava que o teatro não era abordado nesse componente curricular, que trabalhava, principalmente, as artes visuais. Dos 96 docentes que

lecionam o componente curricular arte, 91,7% utilizam jogos e práticas teatrais. Alguns fatores que podem ter influenciado para que o teatro seja trabalhado no componente curricular arte podem ser a lei da obrigatoriedade do ensino das 4 linguagens artísticas, de 2016, e a BNCC, de 2017. As pesquisas que indicam que o teatro não era abordado nas aulas do componente arte são anteriores à lei e à BNCC.

Nota-se, também, que o teatro é compreendido e utilizado com recurso didático principalmente no ensino de língua portuguesa, que tem 84,3% dos docentes do componente utilizando essa linguagem artística para o ensino. Na sequência, estão os docentes de educação física, que tem 70% dos docentes utilizando o teatro. Mais da metade (52,1%) dos docentes de história utilizam o teatro como recurso didático. Dos professores de língua inglesa, são 45,5% os que utilizam o teatro. Matemática, geografia e ciências da natureza apresentam percentuais próximos (30,1% a 33,2%). Outros componentes têm 21,3% de professores utilizando o teatro, e ensino religioso tem 7,7%.

Formação inicial dos professores que lecionam o componente curricular arte

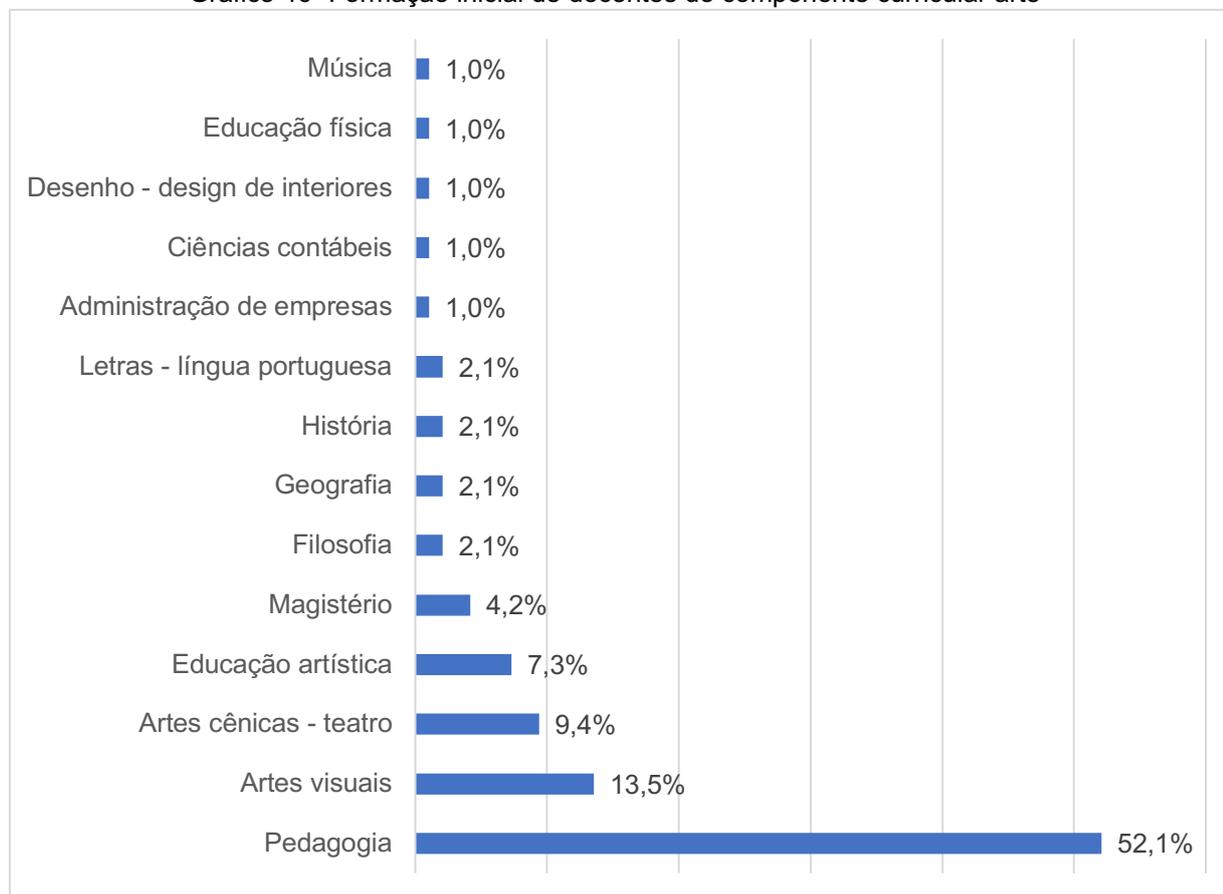
Dos 96 docentes que lecionam o componente curricular arte, a maioria (52,1%) tem formação inicial em pedagogia. Em seguida, está o grupo de docentes com formação inicial em artes Visuais (13,5%), em artes cênicas – teatro (9,4%) e educação artística (7,3%). A soma do percentual de docentes formados em cursos da área de artes corresponde a 31,2%, e leva em conta os cursos de artes visuais, artes cênicas – teatro, educação artística e música.

O Censo da Educação Básica 2019, que compreende que docentes formados em pedagogia ou em cursos da área de artes como grupo 1 na escala de adequação da formação ao componente lecionado, apresenta que 65,8% dos docentes deste componente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão enquadrados no grupo 1, o que apresenta maior adequação.

Somados os respondentes com formação inicial em pedagogia e em cursos da área de artes, tem-se 83,3% de docentes que lecionam o componente arte com adequação classificação no grupo 1, nos parâmetros do Censo da Educação Básica 2019, o que pode indicar que os sistemas municipais e públicos do Estado de São Paulo têm mais professoras e professores com adequação na formação ao ensino do componente arte.

O gráfico a seguir apresenta os cursos de formação inicial das professoras e dos professores do componente curricular arte.

Gráfico 46- Formação inicial de docentes do componente curricular arte



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Constructos teatro na formação docente e utilização do teatro e seus recursos na escola em relação ao curso de formação inicial (pedagogia)

Ao relacionarmos a variável de cursos de formação inicial e as variáveis que se referem ao teatro na formação e à prática e utilização do teatro na escola, optamos por analisar apenas respondentes concluintes de cursos de pedagogia, que correspondem a 64,4% dos participantes da pesquisa. Dessa maneira, podemos contribuir à discussão sobre a presença do teatro nos cursos de pedagogia, tal qual fazem Martins (2015) e Lombardi (2015).

Sobre a formação em pedagogia, a maior média das respostas (2,69) foi para a variável sobre a abordagem de temas relacionados ao teatro no curso, seguida pela média referente às formações terem proporcionado contato com o teatro, que foi 2,64. A média da variável que buscou verificar que as formações preparam seus alunos

para a utilização de práticas ou jogos teatrais nas aulas foi 2,46. Por fim, a média para variável sobre a formação ter preparado os alunos para o ensino do componente curricular arte foi 2,19, a menor média.

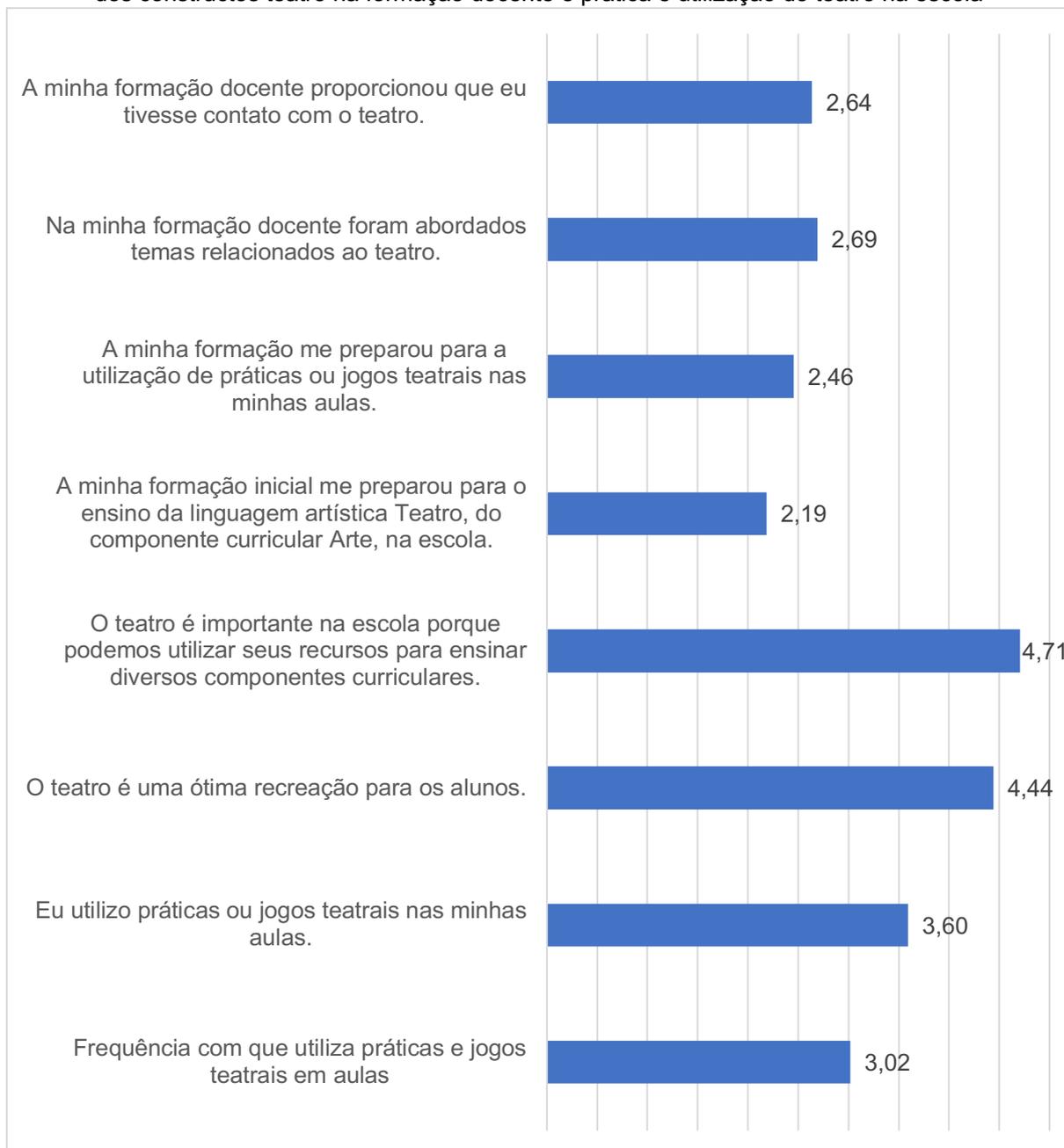
Esses dados revelam um problema para o ensino do teatro na escola: como apresentado na Seção 2 deste trabalho, o ensino do teatro está, muitas vezes, a cargo de professoras e professores que cursaram graduação em pedagogia. No entanto, nota-se que as alunas e alunos desses cursos não estão preparados para a utilização de jogos ou práticas teatrais ou para o ensino da linguagem artística teatro, que integra o componente curricular arte. Além disso, a pouca abordagem do teatro e seus temas nos cursos de pedagogia influenciam no distanciamento e, até, no medo de docentes lançarem mão de práticas teatrais nas aulas, como afirma Alberti (2011).

Se o teatro não está presente (ou tão presente) nos cursos de pedagogia, quais crenças sobre essa linguagem artística são levadas para a prática docente? Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que as crenças, constituídas desde tenra idade, são levadas para a prática docente nos conceitos empregados e nos procedimentos. No entanto, professoras e professores formados em cursos de pedagogia que não proporcionam contato com o teatro não têm, sequer, conhecimento sobre os procedimentos, o que pode os afastar ainda mais do desejo de praticar o teatro na escola.

Se o conhecimento pedagógico do conteúdo sobre o teatro não foi proporcionado na formação, infere-se que, ao menos, professoras e professores têm Representações Sociais sobre o que é o teatro e, a partir delas, agem. A análise qualitativa desta pesquisa se debruça sobre esses temas das Representações Sociais de docentes sobre o teatro.

Apesar do pouco contato com o teatro na formação, os respondentes formados em cursos de pedagogia acreditam que essa linguagem artística é importante na escola como um recurso didático para o ensino de outros componente curriculares. A média das respostas dessa variável é 4,71, a mais alta dentre as 8 médias de variáveis apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 47- Médias das respostas de respondentes formados em cursos de pedagogia às variáveis dos constructos teatro na formação docente e prática e utilização do teatro na escola



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

A distância entre teatro e prática docente, gerada pelas formações, é notada também ao verificar que, apesar de perceberem importância no teatro, e de acreditarem que ele é uma ótima recreação, com média 4,44, a variável que mensurou se docentes utilizam práticas e jogos teatrais nas aulas teve média 3,60, um pouco distante das médias das duas variáveis anteriores. Quando se verifica a frequência de utilização dessas práticas e jogos, percebe-se ainda maior distância entre a percepção

da importância ou da função do teatro na escola, e da sua prática. A média da frequência é 3,02, a menor dentre as médias das variáveis desse constructo.

Ter participado de oficinas, formações, workshops etc. em relação ao constructo prática e utilização do teatro e seus recursos na escola

Foram cruzadas a variável que verificava se os respondentes tinham ou não participado de oficinas, cursos, formações em serviço, workshops etc. sobre teatro, com as variáveis acerca das compreensões sobre o teatro no contexto escolar. Os respondentes que participaram de cursos do tipo representam 56% do total, e os que não participaram representam 46%.

Nos resultados que comparam as médias das variáveis do constructo sobre o teatro no contexto escolar verificou-se que a compreensão acerca do teatro como recurso didático para o ensino de componentes curriculares diversos é similar nos dois grupos, com uma diferença de 0,02 nas médias.

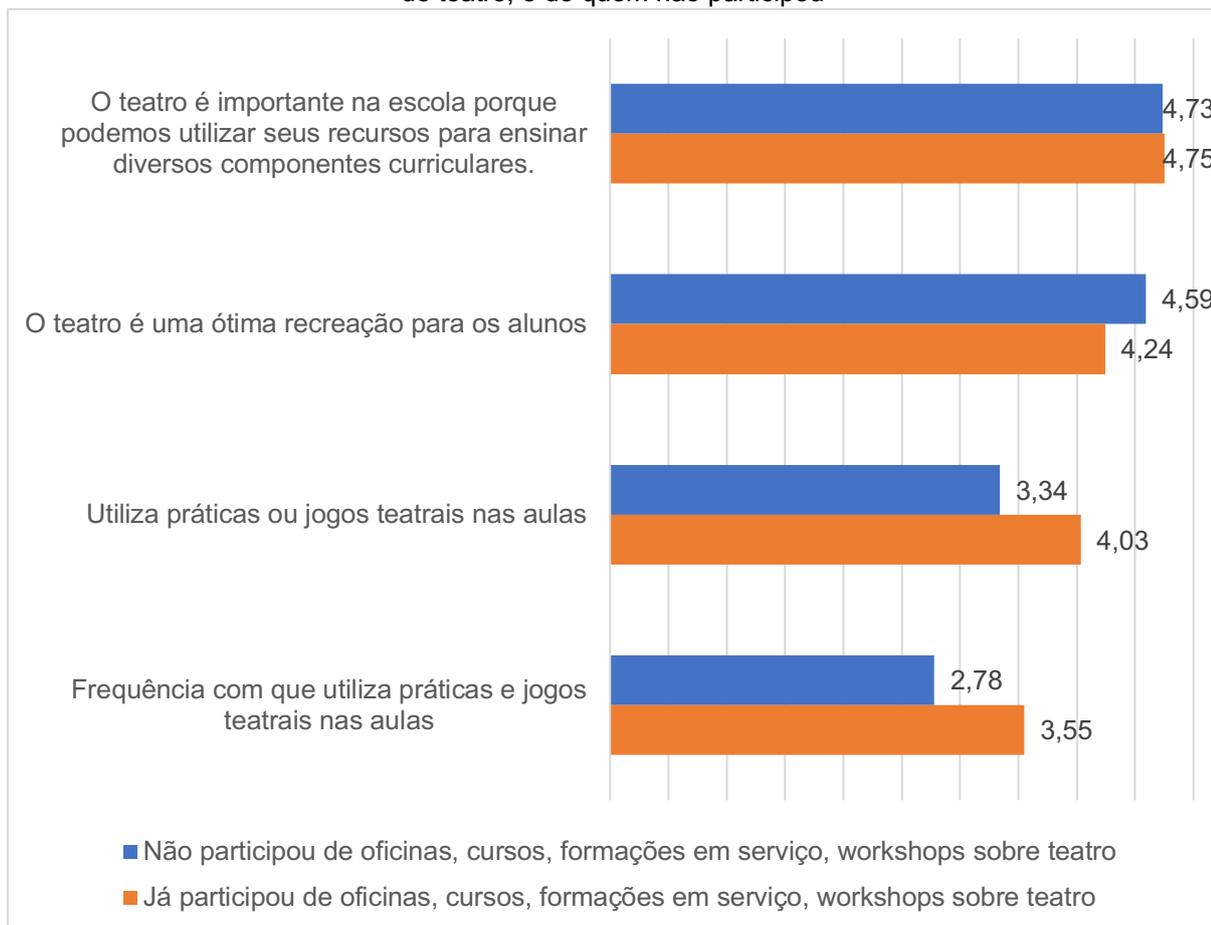
A compreensão do teatro como recreação é sensivelmente diferente entre os grupos: os que já participaram tiveram média 4,24, menor que a média dos que não participaram, que foi de 4,59, o que pode indicar que a participação em cursos, oficinas, workshops e formações em serviço contribuem para que o teatro não seja compreendido como uma recreação na escola.

Sobre a utilização de jogos e práticas teatrais nas aulas, os que já participaram de cursos tiveram média de 4,03, enquanto os que não cursaram tiveram média 3,34, o que permite inferir que praticar o teatro em cursos contribui para a utilização dessa linguagem artística em sala de aula.

A frequência da utilização de jogos e práticas teatrais também é maior entre os que já participaram de cursos: a média de frequência desse grupo é de 3,55, enquanto do outro grupo é 2,78.

Inferiu-se que praticar o teatro contribui para que ele seja levado e praticado com frequência na sala de aula, o que, portanto, exige a oferta de cursos, oficinas e formações para docentes.

Gráfico 48- O teatro no contexto escolar nas práticas e percepções de quem já participou de cursos de teatro, e de quem não participou



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Utilização de práticas ou jogos teatro com variáveis de teatro na formação e teatro no contexto escolar

Nesse cruzamento, relacionamos 5 variáveis (as 4 do constructo teatro na formação docente e a variável que mensurou a compreensão do teatro como recurso didático) às respostas da variável que verificou a utilização de jogos ou práticas teatrais nas aulas.

O objetivo desse cruzamento é investigar possíveis influências para que práticas e jogos sejam utilizados. Os resultados estão apresentados na tabela a seguir.

Tabela 3- Relação da utilização de práticas e jogos teatrais nas aulas e formação e compreensões sobre o teatro

Eu utilizo práticas ou jogos teatrais nas minhas aulas.	A minha formação docente (graduação ou complementação em pedagogia), proporcionou que eu tivesse contato com o teatro.	Na minha formação docente (graduação ou complementação em pedagogia) foram abordados temas relacionados ao teatro.	A minha formação me preparou para a utilização de práticas ou jogos teatrais nas minhas aulas.	A minha formação inicial me preparou para o ensino da linguagem artística Teatro, do componente curricular Arte, na escola.	O teatro é importante na escola porque podemos utilizar seus recursos para ensinar diversos componentes curriculares.
Discordo totalmente	1,84	1,64	1,48	1,36	4,36
Discordo parcialmente	2,10	2,05	1,75	1,70	4,45
Não discordo, nem concordo	2,39	2,44	2,17	1,76	4,69
Concordo parcialmente	3,06	3,03	2,79	2,55	4,74
Concordo totalmente	3,32	3,35	3,27	3,11	4,94

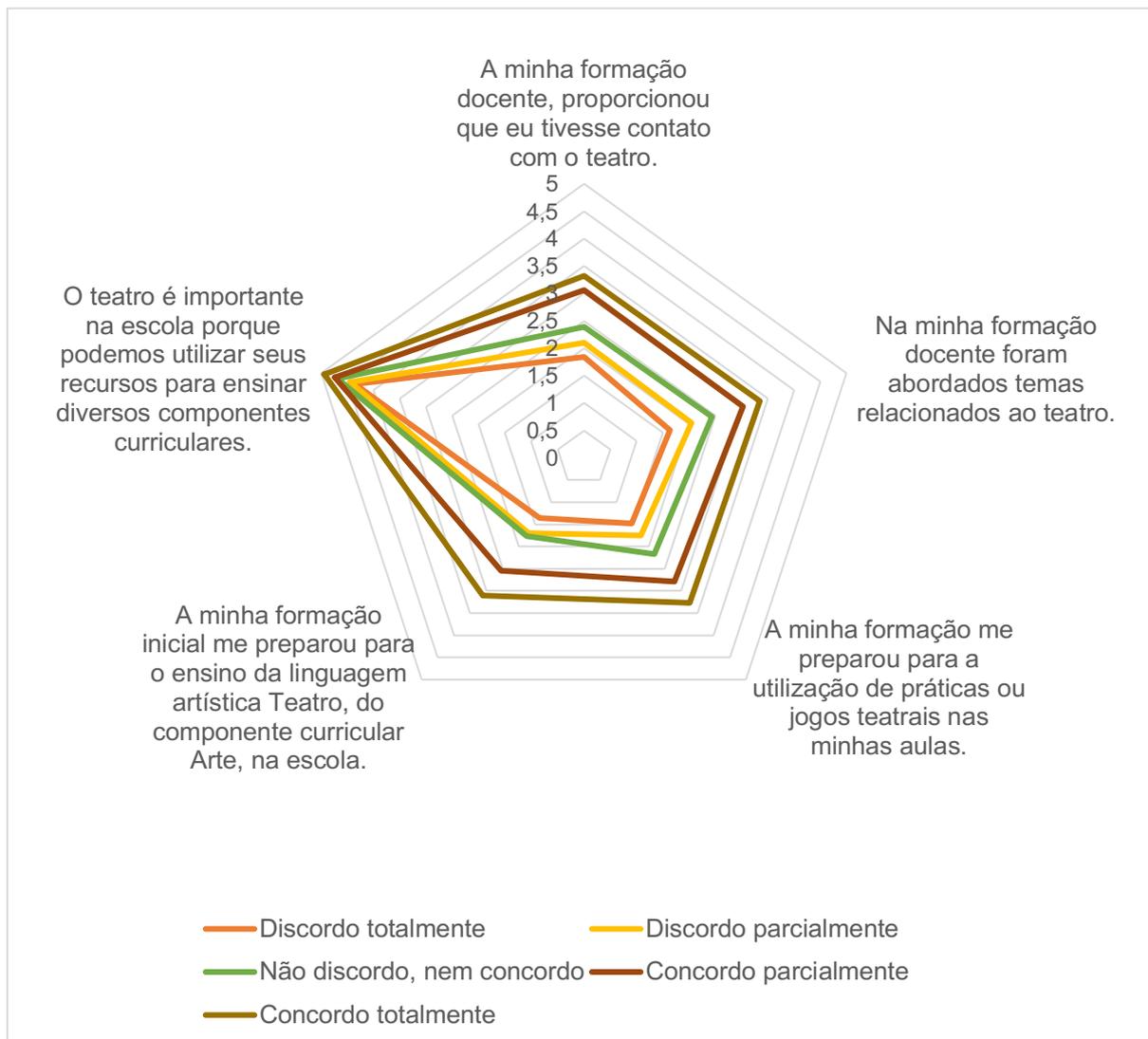
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Nota-se que as pessoas que utilizam práticas e jogos teatrais nas aulas (as que concordam totalmente) são aquelas que têm as maiores médias das respostas às outras variáveis. Em contraposição, as pessoas que não utilizam (as que discordam totalmente) têm as menores médias.

Podemos inferir, portanto, que um curso que, na visão dos respondentes, proporciona o contato com o teatro, que aborda temas relacionados a essa linguagem artística, que prepara para a utilização de jogos e práticas teatrais nas aulas, e que, inclusive, prepara para o ensino dessa linguagem artística no componente curricular arte, tende a formar docentes que, de fato, praticarão o teatro na escola.

Para explicitar as características da formação e da compreensão do teatro recurso didático de acordo com a utilização de práticas e jogos que os respondentes declararam, apresentamos a seguir gráfico de radar, em que cada linha que forma um pentágono corresponde ao grau de concordância.

Gráfico 49- Gráfico de radar da relação da utilização de práticas e jogos teatrais nas aulas e formação e compreensões sobre o teatro



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Observa-se que docentes que praticam o teatro na sala de aula são os que tem maior média na variável que mensurou a importância do teatro como recurso didático, o que pode indicar que a percepção dessa possível função do teatro na escola pode ser estímulo para sua prática.

5.2 Apresentação e discussão dos resultados da análise qualitativa

A análise qualitativa foi iniciada pela leitura flutuante de todos os dados coletados nas variáveis abertas, como recomenda Franco (2018). A leitura flutuante foi feita ao mesmo tempo em que as respostas eram corrigidas em ortografia e gramática, para que o software IRaMuTeQ pudesse processar corretamente os dados

textuais. Além da leitura flutuante inicial, o processo de análise exigiu que se voltasse à base diversas vezes para novas leituras.

Devido à limitação de tempo desta pesquisa acadêmica de mestrado, e também devido à grande quantidade de dados qualitativos coletados, optou-se por realizar as análises das variáveis referentes à TALP e à variável que perguntava aos respondentes a necessidade do teatro na escola, que são as variáveis que mais se relacionam aos objetivos geral e específicos da pesquisa, e fornecem subsídios, junto aos resultados da análise quantitativa, para responder o problema de pesquisa.

As unidades de registro dos dados foram estabelecidas da seguinte maneira, de acordo com as variáveis:

- TALP: a Técnica de Associação Livre de Palavras solicitava o preenchimento de 1 palavra (simples ou composta) que o respondente associasse ao teatro em cada um dos 5 campos. Assim, a unidade de registro das 5 variáveis da TALP (5 campos) é a palavra. Além disso, depois do preenchimento das palavras e ordenação, era solicitado que o respondente desse os motivos para a escolha da palavra que foi colocada em 1º lugar na ordenação.
- “Qual a necessidade do teatro na sociedade?”: as respostas dessa variável tiveram como unidade de registro o tema, que exigiu a segmentação das respostas em diversos temas, quando elas apresentavam mais de 1 tema, resultando em 463 unidades de registro, pois, como afirma Franco (2018), utilizada como inspiração para a interpretação das unidades significativas, é necessário “reduzir a sentença em seus temas componentes para poder classificá-las em suas respectivas categorias” (p. 46).

Os agrupamentos das unidades significativas de acordo com suas interpretações foram criados de modo não apriorístico, emergindo dos discursos das respostas, o que exigiu constante retorno ao material coletado e ao referencial teórico. A partir da leitura das respostas, verificou-se o sentido atribuído pelos respondentes nas respostas, e delinear-se as convergências e divergências de sentido, como recomenda Franco (2018).

5.2.1 Análise prototípica dos dados coletados na TALP

Na Técnica de Associação Livre de Palavras (variáveis P22 a P26), os 326 respondentes, sem casos omissos, evocaram um total de 468 palavras únicas, com média geral de frequência de 3,48 (frequência médias das evocações). O número máximo de vezes que uma palavra foi evocada foi 59, e o número mínimo foi 1. As palavras criatividade e alegria foram as mais evocadas, 59 vezes cada, seguidas por diversão, citada 58 vezes.

O software IRaMuTeQ foi utilizado para o processamento da análise prototípica das evocações, técnica desenvolvida por Vergès (1992) para caracterizar a estrutura de uma representação social a partir de evocações de palavras. Wachelke e Wolter (2011) detalham que a técnica “baseia-se no cálculo de frequências e ordens de evocação das palavras” (p. 521), e que é seguida por uma segunda etapa que se centra “na formulação de categorias englobando as evocações e avalia suas frequências, composições e co-ocorrências” (p. 521).

A análise prototípica das evocações associadas à palavra teatro foi realizada com as evocações ordenadas por importância, como era solicitado que os respondentes fizessem nas variáveis P27 a P31. A tabela a seguir apresenta a mencionada análise prototípica.

Tabela 4- Análise prototípica das evocações da TALP

<=2,96 Ordem Média de Evocação (OME) >2,96

	Núcleo central			Primeira periferia		
	Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
Criatividade	59	2,7	Diversão	58	3,4	
Alegria	59	2,9	Liberdade	27	3,2	
Cultura	54	2,1	Palco	24	4	
Arte	51	1,9	Entretenimento	20	3,6	
Expressão	40	2,1	Cenário	18	3,8	
Emoção	40	2,7	Figurino	15	3,8	
Imaginação	25	2,5	Beleza	15	3,7	
Interação	21	2,7	Comunicação	14	3,1	
Prazer	19	2,9	Reflexão	14	3,4	
Aprendizagem	19	2,5	Movimento	13	3,8	
Atores	18	2,2	História	12	3,2	
Conhecimento	18	1,9	Plateia	12	3,8	
Aprendizado	15	1,9	Fantasia	12	3,1	
Interpretação	13	2,3	Espetáculo	11	3,7	
Vida	11	1,8	Dramatização	10	3,1	
Corpo	11	2,8	Música	10	3,6	
Envolvimento	9	2,9	Ludicidade	9	3,6	
Amor	9	2,1	Lazer	9	3	
Leitura	9	2,4	Ensaio	8	3,8	
Magia	8	2,2	Lúdico	8	3,1	
Emoções	7	2,6	Encenação	8	4,2	
			Atuação	8	3,4	
			Desenvoltura	8	3,4	
			Atenção	8	3,4	
			Educação	8	3	
			Socialização	8	3,9	
			Dedicação	8	3	
	Elementos contrastantes			Segunda periferia		
	Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
Público	6	2,8	Entusiasmo	6	3,5	
Texto	6	2,5	Aplausos	6	4,2	
Linguagem	6	2,2	Brincadeira	6	3,8	
Descontração	6	2,3	Sensibilidade	6	4	
Concentração	6	2,7	Expressão corporal	6	3	
Autoconhecimento	6	2,5	Ação	5	3,6	
Dança	6	2,8	Improviso	5	4	
Satisfação	6	2,7	Atuar	5	3	
Encantamento	5	2,8	Aprender	5	3,2	
Respeito	5	2	Peça	5	3,2	
Sentimentos	5	2,8	Sentimento	5	3	
Desinibição	5	2,4	Felicidade	4	3,2	
Mensagem	4	2,8	Divertimento	4	4,2	
Desenvolvimento	4	2,8	União	4	4	
Ser	4	2,8	Transformação	4	3	
Empatia	4	2,2	Drama	4	3,5	
Troca	4	2	Comprometimento	4	3,8	
Pessoas	4	1	Animação	4	3,5	
Integração	3	2,7	Entrega	4	3,8	
Cooperação	3	2	Experiência	4	3,2	
Protagonismo	3	2	Artista	4	3	
Roteiro	3	2,3	Oralidade	4	3	
Estudo	3	2,3	Improvisação	4	3,5	
Grupo	3	2	Informação	4	3	
Verdade	3	2,7	Memória	4	3,5	
Família	3	2,7	Cena	4	3,5	
Shakespeare	3	2	Personagens	4	3	
Enredo	3	2,7	Domínio	3	3	
Inspiração	3	2,7	Possibilidades	3	4,7	
Vivência	3	2	Dinâmica	3	3,3	
Sonhar	3	2,3	Sonho	3	4,3	

<6,87 Freqüências >= 6,87

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

O Núcleo Central, mostrado na tabela, apresenta as palavras que se referem a elementos centrais da representação social de professoras e professores sobre o teatro. No Núcleo Central, todas as palavras têm frequências de evocação acima de 7, e médias de evocação (calculada a partir da posição que cada evocação ocupou nas ordenações por importância, que poderia ser de 1 a 5, sendo 1 a mais importante e 5 a menos importante) menores que 2,96. Para Abric e Campos (1996), o Núcleo Central executa as funções de gerar, organizar e estabilizar as representações sociais, e é o mais rígido a alterações ou mudanças.

Faz-se necessário, no entanto, indicar que, para Sá (1996) e Abric (2003), o núcleo central das representações sociais e a zona do núcleo da análise prototípica não são imediatamente equivalentes, mas, sim, têm hipóteses de centralidade fornecidas pela análise.

Pelos resultados da análise prototípica, o Núcleo Central das representações sociais de docentes acerca do teatro é caracterizado pela concepção de uma linguagem artística e cultural que envolve criatividade, imaginação, alegria e prazer, promovendo a expressão, emoção e aprendizagem, além do envolvimento. Ao mesmo tempo, é fato notável que elementos intimamente ligados ao teatro e à sua prática e materialização, como interpretação, atores, corpo e leitura, sejam as únicas evocações no núcleo central, e com frequências mais modestas que as demais. Isso pode indicar que as representações sociais de docentes sobre o teatro estejam muito mais relacionadas a elementos abstratos e que se relacionam com ideias que envolvem o teatro, do que com elementos concretos e técnicos do teatro que são combinados para a materialização e execução de uma obra teatral.

A criatividade, palavra com maior frequência de evocação e ordem média de evocação menor do que a palavra alegria, empatada e, frequência com ela, é relatada em pesquisas sobre a arte na educação desde a década de 1980. Retomando pesquisa de Ana Mae Barbosa (1989), realizada em 1983 com 2500 professoras e professores de artes do estado de São Paulo, naquela época, os docentes viam nas artes na escola o objetivo primeiro de desenvolver a criatividade. Nota-se, portanto, que a ideia de professoras e professores que relaciona a criatividade às artes ainda persiste, passados quase 40 anos.

Sobre as evocações do Núcleo Central e a ordenação por importância, os respondentes justificaram das seguintes formas:

[criatividade] Dentro da escola, possibilita, de forma bem clara, o desenvolvimento da criatividade, ponto muito importante para esse novo mundo. (R21)

[criatividade] Porque um aluno criativo pode ampliar essa habilidade para várias outras situações. (R23)

[criatividade] Para fazer teatro precisamos de muita criatividade, não é pra qualquer um, ainda mais quando temos que trabalhar com crianças. Temos que ter jogo de cintura e muita criatividade para conduzirmos, as crianças são muito espertas. (R142)

[criatividade] Fazer teatro não é tão fácil, precisa ter criatividade para prosseguir e fazer dar certo. (R198)

[criatividade] Porque é nesse momento que se avalia a capacidade criativa do indivíduo. (R304)

[alegria] Porque ao entrar num teatro, a alegria traz o sorriso no rosto, o batimento cardíaco acelera até as luzes se apagarem e o espetáculo começar... (R295)

[alegria] Acredito que participar de uma peça teatral traga alegria e prazer. (R167)

[cultura] Porque a cultura nos torna seres mais evoluídos e dispostos a dialogar com o mundo. (R150)

[cultura] Educação e cultura andam juntas. Importante para o desenvolvimento dos alunos como um todo adquirindo consciência crítica. (R155)

[cultura] Porque a cultura nos traz conhecimentos importantes para nossa autoestima, para o relacionamento com as outras pessoas e na vida profissional. (R215)

[cultura] Porque contribui para formação socioemocional e para a empatia entre as pessoas, pois através das representações artísticas podemos conhecer outras culturas e costumes. (R316)

[expressão] Porque a expressão é uma forma de colocarmos para fora o que sentimos, seja qual tipo de emoção ou sentimento for. O teatro permite por meio da expressão que nos sintamos mais aliviados e felizes. (R52)

[expressão] Porque há diferentes formas de se expressar, principalmente pelo corpo e olhar e o teatro proporciona essa expressão que não precisa ser por palavras, basta um gesto, ele representa toda a cena. (R172)

[expressão] Porque acredito que a atuação é uma forma de exercitar a expressão dos indivíduos, mesmo sendo uma simulação, pois coloca as pessoas em uma posição de evidência, em que elas praticam suas habilidades comunicativas, de autoconfiança, autoestima e empoderamento. (R204)

[expressão] Expressão do ser humano, e depois do personagem, faz nos descobrirmos internamente e passar a ver o outro. (R326)

[interação] As crianças interagem juntos podendo se comunicar e colocar suas ideias. (R87)

[leitura] Porque é nela que está a peça, o ponto de partida para todo o restante. (R57)

[leitura] Tudo começa numa boa interpretação da leitura do texto teatral. (R59)

[atores] Pois sem ator não há apresentação teatral. (R146)

Os exemplos elencados indicam compreensões sobre possíveis contribuições do teatro, como o desenvolvimento da criatividade e da expressão, e também elementos abstratos compreendidos como necessários para a prática teatral, como a criatividade, a ideia de expressão e a interação.

O Sistema Periférico, composto por Primeira e Segunda Periferia, tem como característica, para Abric (1998), ser mais facilmente modificado, visto que é associado a vivências cotidianas. Lo Monaco, Piermatteo, Rateau e Tavani afirmam que os elementos do sistema periférico atuam como uma interface entre o núcleo central e a situação concreta em que as representações sociais têm significado ou desempenham um papel na ação da vida cotidiana (2016). Eles regulam o conteúdo proveniente do meio, que pode comprometer o Núcleo Central. Eles defendem o Núcleo Central pela integração condicional de elementos contraditórios, protegendo a sua estabilidade e coerência (LO MONACO; PIERMATTEO; RATEAU; TAVANI, 2016).

Na Primeira Periferia, composta por evocações com frequência maior que 7, e com ordem média de evocação maior do que 2,96 (o que indica que elas tiveram posições menores nas ordenações por importância), estão elementos considerados secundários das representações (ABRIC, 2003).

A palavra diversão tem frequência 58, alta, próxima às palavras mais frequentes do Núcleo Central, mas teve ordem média de evocação mais distante da posição de maior importância. No entanto, seguindo os indicadores da análise quantitativa que verificaram que o teatro é compreendido como recreação, é uma palavra que pode ser mais pesquisada em investigações futuras.

Nesta periferia, em comparação ao Núcleo Central, encontram-se mais elementos concretos necessários para a materialização do teatro, como palco, cenário, figurino, plateia, música e ensaio, além de aspectos da técnicos teatrais, como atuação, movimento, dramatização e encenação. Destes elementos, palco é o que tem maior frequência, indicando a compreensão da necessidade de um espaço para a materialização do teatro, ou, ainda, a compreensão de que teatro é o que se

faz apenas sobre o palco, instituindo uma separação entre a prática teatral e a transposição da vivência estética para o cotidiano, como propunha Vigotski (2003), ou a compreensão de toda a vida como um grande teatro, como teorizava Boal: tudo que “fazemos no palco fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro” (BOAL, 2009, n.p).

Sobre algumas das palavras da primeira periferia, quando colocadas em 1ª posição de importância, os respondentes justificaram:

[diversão] Pois a aprendizagem e assimilação é mais efetiva quando há diversão prazer (R132)

[diversão] Através da diversão conseguimos aprender e gostar do que aprendemos (R166)

[diversão] Porque é o que eu busco quando vou ao teatro. (R309)

[liberdade] Porque você pode se expressar sem medo de ser feliz (R156)

[liberdade] Você precisa ter liberdade para expor seus sentimentos e o teatro lhe permite isso (R258)

[palco] O palco exerce uma magia, a maioria das crianças ama subir ao palco, ainda que seja só para estar ou andar por ele, o palco tem o poder de emocionar! (R253)

[palco] Porque é onde tudo acontece. (R262)

Além das palavras elencadas como elementos concretos da materialização do teatro, percebe-se que a primeira periferia também apresenta algumas palavras relacionadas à fruição do teatro, como reflexão, que pode se referir à ação ativa do espectador depois do espetáculo, história, como a dramaturgia que estrutura a sequência narrativa de uma peça, desenvoltura, relacionada aos atores e jogadores de teatro.

Infere-se que a Primeira Periferia tem mais elementos relacionados à execução do ato teatral do que o Núcleo Central, que tem mais evocação relacionadas a ideias abstratas acerca do teatro e suas funções.

A zona dos Elementos Contrastantes, como visto no quadro da análise prototípica, traz elementos que tiveram ordem média de evocação acima de 2,96, ou seja, foram ordenadas nas primeiras posições de importância, e frequências entre 3 e 6, o que significa que foram pouco evocadas. Para Abric (2003), as evocações da zona dos Elementos Contrastantes podem ser complementos da primeira periferia ou indicar um subgrupo que valoriza elementos distintos da maioria.

No caso dos dados coletados e processados, observa-se que os Elementos Contrastantes podem ser agrupados em duas classes de palavras majoritárias: uma das palavras relacionadas ato de materialização do teatro, e outra referente plano das ideias e contribuições da prática ou fruição teatral.

No primeiro agrupamento, há palavras como público, texto, dança, mensagem, roteiro, estudo, grupo, enredo e Shakespeare, como referência de autor de textos teatrais. No segundo agrupamento, há descontração, concentração, encantamento, satisfação, respeito, sentimentos, desinibição, desenvolvimento, integração e cooperação.

Sobre os Elementos Contrastantes, os respondentes que colocaram as evocações em primeiro lugar justificaram:

[público] Acredito que o público seja a alma do teatro (R26)

[texto] Porque é a história a ser contada (R64)

[descontração] Você sai do real (R220)

[descontração] É uma forma de se descontrair. (R245)

[concentração] A concentração para assistir ao espetáculo é incrível! (R286)

[autoconhecimento] Porque através do autoconhecimento que o teatro proporciona podemos chegar nas outras palavras. Conhecendo a nós mesmos encontramos as melhores formas de nos expressarmos no palco e na vida e nos aproximamos da arte e da cultura, além de nos dar força interior para resistir. (R159)

[protagonismo] Porque nos cria autonomia em várias situações (R223)

Por fim, na Segunda Periferia estão as palavras com baixa frequência e maior ordem média de evocação, ou seja, as que foram ordenadas, pelos respondentes, como menos importantes frente às outras evocações. São as últimas respostas e elementos menos salientes, portanto menos interessantes para a estrutura da representação social (WACHELKE; WOLTER 2011).

A Segunda Periferia verificada nos dados coletados envolvem, de modo geral, elementos concretos e abstratos que os respondentes acreditam serem necessários para que haja teatro, ou as contribuições dessa linguagem artística, como pode-se ver nas justificativas a seguir, quando as palavras dessa zona foram indicadas como as mais importantes:

[entusiasmo] Acredito que nos deixa entusiasmados com fato de ver uma história acontecendo tão próxima de nós. (R241)

[sensibilidade] Pois é imprescindível ter sensibilidade para compreender e sentir os benefícios da arte na vida. (R157)

[atuar] Porque a pessoa precisa saber atuar (R117)

[memória] Pois exige isso na atuação (R37)

A análise prototípica pode indicar que as representações sociais dos docentes sobre o teatro têm como centralidade a criatividade, alegria, expressão e emoção que essa linguagem artística pode trazer, além de possibilitar o contato e acesso à arte e à cultura, a possibilidade de gerar interação entre as pessoas envolvidas, e contribuir para o aprendizado, para o conhecimento e para a leitura. Elementos relacionados ao ato teatral (ou à materialização do teatro), como atores e corpo, fazem parte das representações, mas com menor força do que os elementos abstratos relacionados às contribuições ou efeitos que o teatro pode propiciar em que o pratica ou frui.

Os elementos concretos necessários à materialização do teatro estão na Primeira Periferia, o que indica que são secundários das representações sociais dos docentes sobre essa linguagem artística. Essa zona, no entanto, também tem grande número de evocações referentes aos elementos abstratos das contribuições ou efeitos do teatro.

5.2.2 Interpretação das unidades significativas

A partir da leitura e interpretação das respostas da variável P35 (“Qual a necessidade do teatro na escola?”), incessante retorno ao referencial teórico e contribuições advindas da análise prototípica e da análise quantitativa, foram definidos 16 grupos de unidades significativas e 1 subgrupo.

Os grupos foram definidos respeitando os requisitos de exclusão mútua, pertinência e produtividade, apresentados por Franco (2018) e Bardin (2009), cuja técnica de análise de conteúdo serviu de inspiração para a interpretação das unidades significativas. Dessa forma, os grupos foram definidos para que um mesmo elemento não pudesse existir em dois grupos, são pertinentes aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico e possibilitam o fornecimento de resultados férteis para a pesquisa (FRANCO, 2018; BARDIN, 2009).

Há, no entanto, um subgrupo, destacado como tal por fornecer dados que se relacionam diretamente com resultados potencialmente relevantes da análise quantitativa.

Os grupos e as quantidades de unidades de registro agrupadas em cada um deles são apresentados no quadro a seguir e, na sequência, detalhados e relacionados ao referencial teórico e exemplificados com unidades de registro pertencentes a eles.

Tabela 5- Grupos criados a partir da interpretação das unidades significativas e número e unidades de registro que compõem cada grupo

Grupos	Número de unidades de registro	% unidades de registro
Total de unidades de registro agrupadas	463	
1 Recurso didático	83	17,9%
1.1 (subgrupo) Leitura, interpretação de texto e escrita	15	3,2%
2 Comunicação e expressão	56	12,1%
3 Acesso à cultura	43	9,3%
4 Reconhecem a importância, sem justificativa	41	8,9%
5 Relações interpessoais e experiência do coletivo	40	8,6%
6 Alteridade, criticidade e reflexão sobre a realidade	39	8,4%
7 Criatividade	33	7,1%
8 Protagonismo	26	5,6%
9 Desenvolvimento integral	26	5,6%
10 Divertir e entreter	25	5,4%
11 Desinibição	14	3,0%
12 Promoção da vivência estética	14	3,0%
13 Disciplina, responsabilidade e concentração	10	2,2%
14 Desvalorizado	6	1,3%
15 Talentos e habilidades artísticas	5	1,1%
16 Não sabem ou deram respostas nulas	2	0,4%

Fonte: elaborado pelo autor.

Grupo 1: Recurso didático

Grupos com maior número de unidades de registro, correspondente a 17,9% do total, o teatro como recurso didático para o ensino de outros componentes curriculares teve preponderância notada na análise quantitativa, visto que a variável

que verificava essa compreensão foi a que teve maior média dentre as variáveis do constructo prática e utilização do Teatro e de seus recursos na escola.

A percepção do teatro utilizado como recurso didático é algo observado há bastante tempo. Vigotski (2003), em sua época, destacou que esse uso é um dos erros do ensino da arte e um obstáculo à educação estética. Bezerra (2009) e Alberti (2011) verificaram que os docentes partilhavam dessa compreensão. Martins (2015) também verificou que o teatro nas escolas é utilizado para o ensino de outros componentes curriculares. Peres (2017), ao criticar o teatro como linguagem artística do componente curricular arte, que, por sua vez, integra a área de linguagens, afirma que isso faz com que o teatro corra o risco de se tornar disciplina acessória e recurso didático. Em nossa pesquisa, com dados coletados em 2020, verificamos que essa ainda é compreensão presente e partilhada entre professoras e professores.

Apesar de a maior parte de teóricas e teóricos apontarem para a problemática do teatro como recurso didático, para Catterall (2002) essa é uma possibilidade de função que não pode ser desconsiderada. Para ele, o teatro pode ser, sim, um recurso didático, bem como esse uso contribui para a transferência de aprendizado, tanto em nível cognitivo quanto nas orientações afetivas, principalmente as relacionadas à motivação dos educandos.

Podemos relacionar a proposição de Slade (1978), sobre o teatro como elemento que favorece a melhoria do rendimento escolar, às ideias de Catterall (2002) e à compreensão do teatro como recurso didático, da mesma forma que também podemos relacionar Spolin (2012, 2015) e sua visão do frescor trazido ao ensino pelo teatro. No entanto, não podemos reduzir as propostas dos três à compreensão única do teatro como recurso didático; para eles, o teatro tem mais características, funções e desdobramentos para além do recurso didático.

Nesse grupo há também unidades de registro que indicam que docentes compreendem o teatro como recurso para que os educandos se informem e tenham mais contato com conhecimentos.

Algumas das unidades de registro que ilustram esse grupo são:

Muito benéfico, práticas ricas e diversificadas auxiliam na compreensão dos conteúdos, interesse por parte dos alunos (R14)

Importante porque o teatro conversa com as disciplinas (R48)

O teatro na escola é importante para envolver o aluno na aprendizagem, mesmo porque o teatro conversa com as disciplinas (R59)

Para se obter mais uma ferramenta de aprender de forma lúdica. (R71)

Subgrupo 1.1: Leitura, interpretação de texto e escrita

Enquanto o grupo anterior tratava do teatro como recurso didático de componentes didáticos de forma geral, este subgrupo reúne as unidades de registro que têm citação explícita de elementos do componente curricular língua portuguesa, como melhoria da compreensão e interpretação de texto, além do desenvolvimento da leitura e da escrita proporcionados por essa linguagem artística.

Deve-se ressaltar que Catterall (2002) apresenta a melhoria percebida da compreensão oral e escrita, bem como da proficiência e prolixidade na escrita, como capacidades cognitivas favorecidas pela prática do teatro na escola.

Vigotski (2003) compreende que o teatro tem a possibilidade de contribuir ao desenvolvimento da linguagem oral, o que é importante para seu desenvolvimento intelectual.

Algumas das unidades de registro desse subgrupo, que contém 3,2% do total de unidades, são:

Além do conhecimento técnico da área, ajuda nos conhecimentos de outros componentes curriculares, por exemplo, interpretação de um gênero textual. (R39)

Penso que diante de um texto de Língua Portuguesa traria benefícios de aprendizagem e entendimento. (R128)

Muita, desenvolve os alunos para leitura, interpretação (R211)

Para as crianças entenderem a interpretação na prática. Ler, compreender e interpretar. (R262)

Grupo 2: Comunicação e expressão

O segundo maior grupo, com 12,1% das unidades de registro, agrupa as unidades que indicam a compreensão como teatro como atividade, ferramenta ou recurso que contribui para o desenvolvimento da expressão dos educandos, entendendo expressão em suas diversas formas: expressão verbal, expressão corporal e expressão dos sentimentos e das emoções.

Nesse grupo, fica nítida a compreensão de que os educandos possuem um mundo interno que não é expressado, mas que o teatro possibilita que esse mundo seja trazido à tona, seja socializado com as outras pessoas.

Essa compreensão do teatro para o desenvolvimento da expressão não encontra lastro direto no referencial teórico, mas pode-se dizer que indiretamente ela está relacionada tanto às teorias da educação em teatro, visto que o teatro é uma das linguagens artísticas que possibilita as descobertas da expressão. Spolin (2012), por exemplo, percebe no teatro contribuição para o desenvolvimento da comunicação oral e também a expressão não verbal.

Tomando Vigotski (2005) por base, podemos dizer que a capacidade de expressão faz parte do domínio dos meios sociais do pensamento, o que propicia o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas do indivíduo. Assim, à luz da teoria vigotskiana, reside no teatro uma grande contribuição para o desenvolvimento da expressão e, conseqüentemente, do indivíduo.

Os PCN trazem que uma das dimensões do teatro é a da Expressão e Comunicação, na qual se compreende essa característica de o teatro possibilitar a expressão individual e coletiva utilizando diversos recursos (BRASIL, 1997).

Algumas unidades de registro que ilustram o grupo são:

Importante para que os alunos aprendam a se expressar (R13)

Liberação de sentimento reprimido (R37)

Fundamental para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes. (R179)

Desenvolver a expressão corporal, a fala, a comunicação, (R184)

Muito importante para trabalhar com as crianças, ajudar na expressão de sentimentos (R202)

Para expressar as emoções através da expressão corporal (R228)

Grupo 3: Acesso à cultura

Neste grupo estão as unidades temáticas que indicam a compreensão da importância do teatro na escola devido à possibilidade de este ser um meio de acesso dos educandos com a cultura. Nela estão 9,3% das unidades de registro.

As unidades de registro destacam, de modo geral, a distância que muitos educandos têm da prática da fruição da produção artística. Para os respondentes, há barreiras financeiras (preços de ingressos) e de distância geográfica (até os espaços que as apresentações teatrais acontecem) para o acesso ao teatro. Assim, a prática do teatro na escola, ou a fruição de peças teatrais (profissionais ou não profissionais) no espaço escolar são possibilidades para que os educandos tenham contato com a cultura.

Percebe-se também, nas unidades, a compreensão de que o contato com essa linguagem artística contribuirá para que os educandos se tornem público de teatro. O teatro na escola é, portanto, ferramenta de formação de público. Ana Mae Barbosa afirma que essa é um dos possíveis objetivos para as artes na escola, mas que essa formação não deve ser compreendida única e exclusivamente como o favorecimento do contato com educando com uma obra de arte ou prática artística (BARBOSA, 2016, 2018). Para que a formação de público seja alcançada, há diversas outras ações que devem ser combinadas.

Dentre as unidades de registro da grupo, destacam-se:

Pela clientela que trabalho: primeiro que é na escola a única opção de contato das crianças com o mundo teatral. Quando há apresentações teatrais com Cias profissionais, as crianças vão à loucura. É uma oportunidade riquíssima. (R12)

O teatro na escola possibilita que o aluno tenha acesso a uma arte e cultura que é difícil acessar. Vejo isso em diferentes campos econômicos, não é só o aluno mais carente que não tem acesso, os alunos avantajados também demonstram desinteresse nessa área, se perguntar entre teatro ou cinema, o cinema sempre é o primeiro. (R114)

Que os alunos acessem uma cultura que são pouco oportunizados. (R138)

Primordial, só assim podemos fazer com que desde pequenos já tomem gosto por essa Arte tão importante. (R142)

Para ampliar o conhecimento e vivenciar a cultura. (R153)

Muito importante porque é uma forma de trazer cultura a população mais pobre e sem acesso a diversão e cultura (R156)

Talvez essa seja a única oportunidade que nossos alunos tenham de ir à um teatro, de aprender a valorizar essa arte. (R160)

É importante, principalmente na escola pública, porque muitas crianças não têm acesso por meio das famílias. (R215)

Proporcionar à criança o gosto por essa proposta cultural e de entretenimento, seja como admirador ou atuante. (R253)

Muito necessário, acesso à Cultura e conhecimento. Pode ser que a escola seja a única opção do acesso ao teatro. (R312)

Grupo 4: Reconhecem a importância, sem justificativa

Nesse grupo estão reunidas as unidades de registro que apenas afirmam o que foi colocado como interrogativa na variável, ou seja, as unidades que se limitam a dizer que o teatro é necessário na escola.

As unidades são muito similares. Elencamos, a seguir, algumas delas:

De extrema importância. (R87)

Na minha opinião, muito importante. (R218)

É vital. (R266)

Infelizmente não é possível aprofundar a análise sobre a importância percebida para o teatro na escola, devido à falta de subsídios que as unidades de registro trouxeram. Este grupo é o quarto com maior número de unidades, correspondendo a 8,9% do total. Pode-se inferir, ao menos, que os respondentes dessas unidades de registro compreendem que o teatro tem, sim, uma necessidade na escola, demonstrando disposição favorável a essa linguagem artística no contexto escolar.

Grupo 5: Relações interpessoais e experiência do coletivo

A temática da interação, das relações sociais e interpessoais e do trabalho em grupo é presente na obra de teóricas e teóricos da educação em teatro. Para Spolin (2012,2015), estes são pontos importantes da sua proposição sobre o teatro, que compreende que essa linguagem artística contribui para a interação em grupo. Boal (1996) compreende o teatro como um possível instrumento para a solução de problemas interpessoais e para o diálogo. Silva (2010), em sua pesquisa, destacou que docentes reconhecem no teatro uma função transformadora nos relacionamentos interpessoais. Catterall (2002) também afirma que algumas das capacidades cognitivas e motivações para aprender desenvolvidas pelo teatro estão relacionadas à maior interação entre pares, compreensão das relações e competências de colaboração. O teatro, como observado nas visões apresentadas no referencial

teórico, é eminentemente uma atividade coletiva, que propõe, ou, melhor, reivindica que se criem relações entre as pessoas envolvidas.

O grupo que reúne as unidades de registro que indicam essa compreensão do teatro como instrumento, prática ou ferramenta para a interação soma 8,6% do total.

Nos documentos oficiais, desde os PCN é expresso o caráter coletivo do teatro e a contribuição da atividade em grupo para o indivíduo. Os PCN delineiam dois tipos de crescimento possível através do teatro: o do plano individual e o do plano coletivo, em que são desenvolvidos o diálogo, a flexibilidade, o respeito, a cooperação, aceitação das diferenças e a reflexão sobre as ações com os outros (BRASIL, 1997). Para tanto, o documento pontua a importância da integração de todos os envolvidos na prática, para a realização de cenas, improvisos, a escuta aos outros, a prática como espectador/apreciador da cena feita por outros indivíduos etc.

A BNCC traz, integrando o objeto de conhecimento, “processos de criação” declaração específica sobre a experiência colaborativa e coletiva como parte da linguagem teatral (BRASIL, 2017).

Infere-se, portanto, que professoras e professores compreendem a contribuição do teatro para a prática e vivência do coletivo, que é algo que perpassa as teorias sobre a educação em teatro e também os documentos que servem como diretrizes para a educação básica.

Algumas das unidades que exemplificam esse grupo são:

É muito importante, pois amplia e oportuniza a interação das crianças. (R28)

Na escola o teatro contribui com a socialização, o engajamento em equipe, desenvolvimento da cooperatividade (R85)

Ensinar a convivência para que suas relações sejam mais positivas. (R108)

Muito importante para trabalhar os relacionamentos interpessoais. (R157)

É de suma importância pois nos aproxima dos alunos, nos ajuda a criar vínculos e identidade. (R206)

Dentro da escola, acredito que o teatro contribui para promover a experiência do coletivo. (R299)

Grupo 6: Alteridade, criticidade e reflexão sobre a realidade

Das unidades de registro, 8,4% foram reunidas nesse grupo devido às características que indicavam a compreensão da contribuição do teatro para o

desenvolvimento da criticidade e das capacidades reflexivas sobre o mundo e sobre a realidade.

Sobre essas características, podemos citar Boal (1996, 2009) e Lopes (1989, 1992). Para eles, o teatro é, acima de tudo, uma forma de promover conscientização sobre a realidade e, a partir disso, em ação poética e estética promover sua transformação.

Além disso, podemos envolver nesse grupo aspectos relacionados à alteridade: a partir da compreensão do mundo, da realidade e do outro, o indivíduo pode se colocar em ação reflexiva sobre o outro e sobre si mesmo, colocando-se em outros papéis para ler as situações e conjunturas por outros olhos. Ou, então, em ação inversa: ao colocar-se em outros papéis ou posições, o indivíduo por ter novas leituras sobre uma situação e, assim, aprofundar sua reflexão sobre o mundo e sobre a realidade, possibilitando o desenvolvimento de sua criticidade.

A alteridade também é apontada por Catterall (2002), que indica que a empatia pelos outros é uma das capacidades desenvolvidas pelo teatro.

Para ilustrar esse grupo, podemos elencar algumas unidades de registro:

Essencial para proporcionar um comportamento crítico nos estudantes. (R5)

Formar cidadãos críticos e ativos. (R11)

O teatro constrói o pensamento crítico do indivíduo (R20)

Possibilitar ao aluno experimentar outras atitudes, posicionamentos (R30)

Ótimo para ajudar na formação de um sujeito reflexivo, crítico (R97)

Gerar debate e o fluir de novas ideias. (R186)

Traz humanidade e criticidade para os alunos. (R315)

Ajudar o aluno a investigar os assuntos que o rodeiam. (R326)

Grupo 7: Criatividade

A criatividade, elemento verificado na análise prototípico ocupando a primeira posição na zona do Núcleo Central, também foi notada nas respostas da variável sobre a necessidade do teatro na escola. Com 7,1% das unidades de registro reunidas nesse grupo, é indicado que docentes compreendem que o teatro na escola é necessário para o desenvolvimento da criatividade dos educandos. Como

mencionado em seção dedicada à análise prototípica, a compreensão de docentes a acerca do desenvolvimento da criatividade no componente curricular é algo notado há décadas em pesquisa, como a de Barbosa (1989). A pesquisadora ressalta que as definições de criatividade eram, à época, superficiais, relacionadas à autoliberação e espontaneidade, e isso era originado pelas formações, que não propunham o estudo de teorias acerca da criatividade, restringindo a compreensão acerca deste conceito.

Apesar de a criatividade perpassar as teorias sobre a educação em teatro, o seu desenvolvimento não é objetivo final do ensino dessa linguagem artística. Ela existe nos processos, práticas e aulas de teatro, mas não há o foco para que ela se desenvolva, sendo esse desenvolvimento um efeito colateral benéfico da prática do teatro e das linguagens artísticas. Catterall (2002) afirma que um ambiente escolar rico em artes contribui para a criatividade. O autor não compreende a criatividade como um objetivo, mas entende que ela é efeito desse ambiente que propõe o contato com linguagens artísticas.

As compreensões verificadas nos dados coletados e as discussões teóricas acerca da criatividade, além de este ser uma evocação com alta frequência e ordem média e evocação na análise prototípica, justificam a criação desse grupo. A seguir, são apresentadas algumas das unidades de registro:

Fundamental para o desenvolvimento da criatividade de nossas crianças (R44)

Desperta a imaginação, a criatividade (R60)

De suma importância, para podermos transformar a vida de nossos alunos mais criativas. (R84)

É o momento que o educando desenvolve sua criatividade. (R134)

Mais uma forma de estimular a criatividade e diversas formas de pensar (R141)

Grupo 8: Protagonismo

Neste grupo, estão reunidas as unidades de registro que expressam a compreensão acerca do teatro como favorecedor das reflexões do indivíduo sobre si mesmo, contribuindo para o autoconhecimento, autoestima, autonomia, emancipação e protagonismo. Essas unidades correspondem a 5,6% do total.

Para Lopes (1989, 1992), o desenvolvimento da autonomia e emancipação são contribuições importantes da prática do teatro na escola. Slade (1978) direciona seu olhar para o desenvolvimento da autoconfiança decorrente da prática teatral, ponto importante também para Spolin (2012). Catterall (2002) também compreende que o teatro contribui para o desenvolvimento do indivíduo no sentido da autoconfiança e da autonomia, bem como na autoestima decorrente da transferência de aprendizado no âmbito dos afetos. Boal (1996, 2009), por fim, acredita no teatro como possibilidade de emancipação do indivíduo.

Algumas unidades que expressam essa compreensão dos docentes são:

Para a necessidade de se criar uma autonomia da vida cotidiana (R46)

Muito necessário para emancipar os saberes dos alunos (R105)

Traz a autorreflexão (R120)

Fundamental, principalmente por propiciar o poder de iniciativa. (R149)

Através do teatro a criança se sente protagonista (R298)

Grupo 9: Desenvolvimento integral

De todas as unidades de registro, 5,6% expressam a compreensão do teatro como contribuição ao desenvolvimento dos educandos, principalmente em relação à intelectualidade, cognição e ao psicológico.

Essa compreensão pode ser verificada também em Spolin (2012), que vê o teatro como possibilidade para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para o desenvolvimento intelectual dos educandos. De modo abrangente, Catterall (2002) indica que um ambiente escolar rico em artes proporciona uma gama de desenvolvimento pessoal e social, o que pode se associar a esse grupo.

Algumas das unidades de registro que expressam essa compreensão do teatro como contribuição ao desenvolvimento do indivíduo são:

Essencial, pois auxilia no desenvolvimento humano. (R101)

Considero de extrema importância pois ajuda na construção da integridade psicológica do ser em desenvolvimento. (R106)

Contribuir para uma formação integral do indivíduo. (R154)

Importante para o desenvolvimento completo do aluno (R188)

Auxiliar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes (R238)

Grupo 10: Divertir e entreter

Parte das unidades de registro se referem ao teatro como uma forma de divertir e tornas as aulas divertidas e destacam que ele pode ser veículo para que a ludicidade esteja presente no contexto escolar. Na análise prototípica, a evocação com maior frequência na primeira periferia é diversão, com 58 evocações.

Nenhum autor do referencial teórico aborda o teatro na escola como diversão, mas observamos em Spolin (2015) que é possível que essa linguagem artística traga frescor e vitalidade ao ensino. Apesar da ausência de referências diretas a essa temática, a frequência da palavra diversão na análise prototípica e a percepção do teatro como uma ótima recreação, verificada na análise quantitativa, justificam a criação desse grupo, que corresponde a 5,4% das unidades de registro. A seguir, são apresentadas algumas das unidades de registro da grupo.

Acredito que o teatro na escola pode divertir, entreter (R23)

O teatro na escola cria momento de euforia, novidade, curiosidade, desencadeando o aprendizado e inesquecíveis lembranças para a vida toda. (R164)

Proporcionar momentos de lazer (R204)

Tornar a aula mais divertida e interativa. (R212)

O teatro pode trazer o lúdico e a alegria. A escola precisa ter alegria. (R306)

Aliar aprendizagem com diversão (R323)

Grupo 11: Desinibição

Não há, no referencial teórico, bem como na revisão de estudos correlatos, indicações de perspectivas ou compreensões acerca do teatro para promover a desinibição dos educandos. Na análise prototípica, a palavra desinibição aparece na zona de elementos contrastantes, com baixa frequência.

Podemos, no entanto, inferir que a contribuição da atividade teatral para a capacidade de expressão, enquanto parte do domínio dos meios sociais do

pensamento, é vista por alguns docentes como algo que propicia a desinibição e perda de timidez dos educandos.

As unidades de registro reunidas nesse grupo, que representam 3% do total, tinham expressão direta a cerca dessa função compreendida para o teatro, como se vê a seguir.

Ajuda a trabalhar a timidez (R20)

Seria ótimo, pois iria ajudar no desenvolvimento daquela criança que sente muita vergonha. (R222)

O teatro faz com que os alunos percam a timidez. (R270)

Nunca fui incentivada na escola a fazer teatro, até por isso acho que trago uma frustração de não falar em público, trago muita vergonha. Queria deixar de lado. Queria aprender teatro e quem sabe levar a vida mais leve, tirar da rotina risos, mas infelizmente não sou assim. Detesto falar em público, ficar em evidência. Se isso for trabalhado na escola, com certeza formaremos cidadãos melhores! (R295)

Grupo 12: Promoção da vivência estética

Esse grupo tem principal referencial teórico a proposição de Vigotski (2003) para a educação estética. Para ele, o objetivo do ensino da arte deve ser a promoção das vivências estéticas e a transposição das experiências estéticas para a vida cotidiana, a partir da interação com o meio e a leitura e reelaboração estética do mundo.

Nela estão 3% de todas as unidades de registro, que expressam essa compreensão, além da compreensão do teatro como possibilidade de desenvolvimento da capacidade de sentir, como pode ser visto nos seguintes exemplos:

Desenvolver a sensibilidade dos alunos (R74)

Permitir que os alunos vivenciem, se apropriem e integrem em suas vivências o gosto por essa arte. (R174)

Se o teatro fizer parte do cotidiano das crianças, isso trará a elas experiências significativas com essa linguagem da Arte e, além disso, um repertório cultural importante para as suas vidas. (R197)

O teatro é uma ferramenta de expansão em todos os sentidos. Para que o aluno amplie sua sensibilidade. (R231)

Essencial, o desenvolvimento do sentimento estético e da capacidade de sentir e fruir (R310)

Grupo 13: Disciplina, responsabilidade e concentração

Algumas unidades de registro apontam para a compreensão de docentes sobre o teatro ser um instrumento para o desenvolvimento de habilidades gerais, que podem ser estimuladas de diversas maneiras e através de diversos componentes curriculares (e até fora deles). Entre as habilidades citadas, destacam-se a disciplina, a responsabilidade, a concentração e a memorização.

Apesar de Catterall (2002) afirmar que a concentração é uma capacidade cognitiva que pode ser desenvolvida pelo teatro, as outras habilidades não são citadas por nenhum dos outros autores do referencial teórico. Infere-se que, nessa compreensão dos docentes, há redução da importância do teatro na escola. Para esses docentes, o teatro sequer é um recurso didático de outros componentes curriculares, ou uma linguagem artística que favorece a educação estética, a autopercepção ou a reflexão sobre a realidade. Ele é apenas um instrumento para que os educandos desenvolvam a capacidade de memorizar informações e de terem comportamento disciplinado. Com base no referencial, essa é uma compreensão distante das contribuições do teatro na escola.

Algumas das unidades de registro que exemplificam o grupo, que corresponde a 2,2% do total, são:

Acredito que ajudaria na indisciplina (R131)

Desenvolve a atenção, concentração e memória. (R151)

Muito importante para trabalhar a memória (R157)

O teatro na escola ajuda na concentração (R176)

Grupo 14: Desvalorizado

Alguns docentes expressaram que o teatro não é valorizado na escola e que é importante que se tenham bons professores para seu ensino. Apesar de reconhecerem que o teatro é necessário, esses docentes percebem que a escola não possibilita que essa linguagem artística ocupe e esteja presente no contexto escolar.

Essa desvalorização do teatro é verificada também, para eles, pela falta de docentes capacitados para o ensino e prática dessa linguagem artística na escola.

Sobre a capacitação de professoras e professores, Slade (1978), Spolin (2012), Reverbel (1989) Boal (1996, 2009), Lopes (1989, 1992) e Catterall (2002) apresentam consenso sobre a necessidade do docente de teatro ou que utilizado o teatro na escola ter conhecimento dos fundamentos dessa linguagem artística e, acima de tudo, serem praticantes do teatro.

As unidades de registro que correspondem a esse grupo são 1,3% do total. A seguir, apresentam-se algumas delas:

Grande, deveria ser mais presente, mas não vejo isso ser valorizado. (R33)

Seria maravilhoso poder contar com teatro na escola. Mas contando com quem realmente sabe fazer. Não adianta um curso básico para o professor sair fazendo teatro por aí. Que legal seria ter alguém que realmente entende do assunto, ajudando as crianças e professores a montarem suas peças, dando ideias. As crianças aprenderiam muito mais e com certeza de uma maneira muito mais prazerosa. (R130)

Tem que ter um bom professor. (R239)

Essencial, desde que levado a sério por pessoas qualificadas e conhecedoras do processo (R260)

Grupo 15 Talentos e habilidades artísticas

Algumas unidades de registro expressam a compreensão de docentes sobre o teatro na escola ter a função de desenvolver o que eles chamam de “talento” e as habilidades artísticas dos educandos. Essa compreensão não é encontrada em nenhuma das perspectivas teóricas abordadas na pesquisa. Para as teóricas e os teóricos da educação em teatro, o teatro na escola não tem como objetivo que os educandos se tornem artistas das artes cênicas, ou que desenvolvam seus talentos. Acerca do talento, ressalta-se que nenhum dos autores do referencial tangenciam esse ponto, de uma característica inata que qualifica o indivíduo para a prática ou exercício profissional do teatro. A partir do referencial teórico, pode-se afirmar que essa compreensão, acerca do teatro para desenvolver talentos ou habilidades, é equivocada.

O grupo, que corresponde a 1,1% do total de unidades, pode ser exemplificado com a seguinte unidade de registro:

Pra descobrir talentos e desenvolver habilidades (R107)

Grupo 16: Não sabem ou deram respostas nulas

Nesse grupo estão reunidas unidades de docentes que afirmaram não saber a necessidade do teatro na escola, ou que responderam à pergunta apenas com sinais. Esse grupo representa 0,4% do total de unidade.

5.3 Conclusão dos resultados e direcionamento para a criação do produto

Para concluir a discussão dos resultados descritos, analisados e interpretados anteriormente à luz do referencial teórico, propõe-se a abordagem de 3 temas, relacionados aos objetivos desta pesquisa e a fatos verificados no referencial teórico e na revisão de estudos correlatos: o teatro na formação docente, compreensões de professoras e professoras sobre a prática e o uso do teatro na escola e, por fim, as Representações Sociais de docentes sobre o teatro. Os temas apresentados são, também, justificativa para o produto a ser proposto por esta pesquisa de mestrado profissional.

Acerca do teatro na formação docente, os dados coletados e apresentados na análise quantitativa indicam que essa linguagem artística não é muito presente na formação de professoras e professores.

Nas 4 variáveis que mensuravam a presença, abordagem e preparo para o ensino da linguagem artística teatro, a média das respostas variou de 2,39 a 2,83, em uma escala de 1 a 5. Transpondo essas médias à escala inspirada em Likert, observa-se que a média das respostas se situam entre “discordo parcialmente” e “não discordo, nem concordo”.

Quando verificadas apenas as respostas de docentes com formação inicial em pedagogia, as médias são menores do que as apresentadas pelos 326 respondentes. Pessoas com formação inicial em pedagogia são 64,4% da base, e 52,1% dos docentes respondentes que lecionam o componente curricular arte (lecionado por 29,4% dos respondentes), o que justifica a importância da análise das respostas de docentes que tiveram essa formação inicial, além de ser aceito pelo Ministério da

Educação, como visto no Censo da Educação Básica 2019 (INEP, 2020), que pessoas formadas em cursos de pedagogia lecionem esse componente curricular.

No grupo formado exclusivamente por docentes formados nesse curso, as médias das variáveis que mensuravam o teatro na formação docente foram menores, variando entre 2,19 e 2,69, também situada entre “discordo parcialmente” e “não discordo, nem concordo”. Essas médias indicam que os cursos de pedagogia não preparam seus alunos para a prática e uso de jogos teatrais em sala de aula, bem como não proporcionam formação para que eles lecionem a linguagem artística teatro no componente curricular arte.

As professoras e os professores que declararam que utilizam práticas e jogos teatrais nas aulas são aqueles que apresentaram maiores médias nas variáveis que mensuraram a presença do teatro na formação inicial, o que indica que essa utilização está condicionada ao conhecimento da linguagem artística teatro e de seu ensino.

Participar de formações em serviço, oficinas, cursos e workshops sobre teatro é algo que possibilita que docentes utilizem práticas e jogos teatrais nas aulas. Enquanto docentes que não participaram de ações do tipo apresentam média de 3,34 quando questionados sobre a utilização de práticas ou jogos teatrais nas aulas, e média de 2,78 sobre a frequência dessas práticas, os que já participaram têm médias 4,03 e 3,55, respectivamente.

Nota-se que, apesar de a Lei Federal Nº 13.278 estabelecer a obrigatoriedade do ensino do teatro, as formações não possibilitam que isso possa se concretizar nas salas de aula. Há um problema nas formações docentes, que não abordam o teatro. Indagados sobre o interesse em participar de oficinas, workshops e cursos sobre teatro, 79,7% dos respondentes deram respostas que indicam interesse em formações sobre essa linguagem artística. Um produto de formação em teatro, portanto, é bem-vindo para contribuir ao saneamento deste problema.

Sobre as compreensões dos docentes a respeito da prática e o uso do teatro na escola, verificou-se nas análises quantitativa e qualitativa que o teatro é compreendido como um recurso didático para o ensino de outros componentes didáticos, com destaque para seu uso no componente curricular língua portuguesa, componente em que 84,3% dos docentes que o lecionam utilizam práticas ou jogos teatrais.

A média das respostas à variável que mensurava a compreensão do teatro como recurso didático foi de 4,74, muito próximo do ponto máximo da escala, que é

5. Na análise qualitativa de interpretação das unidades significativas, o grupo com maior número de unidades de registro é o que reuniu os discursos que denotam a compreensão do teatro como recurso didático para o ensino de diversos componentes. Nesse grupo, pode-se destacar o subgrupo dos discursos que se referiam ao teatro como recurso didático para ensino específico do componente curricular língua portuguesa, enquanto os outros componentes não foram citados nos discursos.

Dentre os docentes que declararam não utilizar jogos ou práticas teatrais nas aulas, a média das respostas à variável que mensurava o teatro como recurso didático foi de 4,36, enquanto a média dos que declararam concordar totalmente com a afirmação “eu utilizo práticas e jogos teatrais nas aulas” foi de 4,94. Essa diferença nas médias indica que existe tendência à utilização do teatro nas aulas quanto maior é a percepção sobre ele ser um recurso didático. Isso, portanto, pode ser um argumento de defesa, bem como um discurso de entrada, para o produto de formação a ser proposto. Visto que o teatro é compreendido e praticado dessa forma, uma formação que auxilie para que o teatro como recurso didático seja também entendido e praticado como arte, com os atributos próprios dessa linguagem artística, pode ser interessante e pode contribuir para que outros conceitos e compreensões sobre essa linguagem sejam desenvolvidas pelos participantes.

Além da compreensão do teatro como recurso didático, existem também compreensões sobre o teatro contribuir para a comunicação e expressão dos alunos, para o acesso dos educandos à cultura, para o desenvolvimento das relações interpessoais, para o exercício da alteridade, da criticidade e da reflexão sobre a realidade, para o desenvolvimento da criatividade e do protagonismo, além da compreensão da linguagem teatral como algo que pode trazer ludicidade e diversão ao ensino. Partindo dessas compreensões e da observação sobre a formação não preparar professoras e professores para a prática e uso do teatro na escola, algo que inibe essas ações com essa linguagem artística, um produto de formação pode partir desses entendimentos e ressaltá-los, tanto como objetivos, quanto como argumento que justifica a importância dessa ação formativa proposta.

Sobre a Representação Social dos docentes sobre o teatro, verificou-se que ela tem como Núcleo Central a concepção de linguagem artística e cultural que compreende criatividade, imaginação, alegria e prazer, promovendo a expressão, emoção e aprendizagem, além do envolvimento, que são elementos abstratos e que

podem ser entendidos como efeitos ou funções do teatro, com baixa incidência ou frequência de elementos concretos relacionados à materialização ou execução de uma obra teatral ou da prática teatral.

Os elementos concretos relacionados à materialização ou execução da obra ou da prática teatral estão situados no Sistema Periférico da Representação Social, que atua como interface entre a realidade concreta e o sistema central.

Tendo em vista o Núcleo Central da Representação Social, é importante que uma proposta de formação parta dos elementos que o compõem e tenha neles sua justificativa, para que não seja algo conflitante à Representação dos docentes. Assim, os elementos do Núcleo Central podem ser uma porta de entrada para que os docentes participantes compreendam a importância de participar de uma formação em teatro e, a partir dessa participação, possam ser abordados elementos que constituem o Sistema Periférico, que é o mais suscetível a alterações.

Os resultados das análises indicam que existe oportunidade para ampliar a presença do teatro na escola, a partir da formação docente. Por isso, o produto proposto é uma ação formativa em serviço, em formato de oficina prática sobre o teatro na escola. Com ações desse tipo, de acordo com os resultados da pesquisa, pode-se favorecer a prática do teatro na escola, visto que os docentes conferem importância a essa linguagem artística, mas carecem de conhecimento pedagógico do conteúdo para que ela se faça presente nas práticas pedagógicas e no contexto escolar.

Apesar de partir das compreensões dos docentes sobre o teatro no contexto escolar, o produto não deve deixar de lado a proposição vigotskiana para educação estética, que compreende a arte na escola como estesia e favorecimento da vivência estética, e não como recurso didático. Propõe-se, portanto, que as compreensões sejam uma forma de justificar a necessidade e importância da formação docente em teatro, mas que esta formação tenha também os objetivos que contribuam para que o teatro seja reconhecido também como arte.

6 PRODUTO

Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de formação para que professoras e professores possam utilizar práticas e jogos teatrais na escola, bem como ensinar essa linguagem artística. Por isso, o produto proposto é uma ação formativa em formato de oficina, desenvolvida a partir dos resultados e indicações das compreensões de docentes sobre o teatro, cuja ementa é apresentada a seguir:

Quadro 16- Ementa da ação formativa

EMENTA	
INFORMAÇÕES BÁSICAS	
Nome da oficina:	Teatro para professoras e professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental: jogos e práticas teatrais na sala de aula.
Carga horária:	24 horas
Número de encontros:	8
Duração de cada encontro:	3 horas
Número de participantes:	Até 30 docentes
Público-alvo:	Docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de sistemas públicos de ensino.
Modalidade:	Presencial
Necessidades de espaço:	Sala ampla, sem carteiras ou mobiliário.
Necessidades técnicas:	Sistema de sonorização (alto falante) e projetor.
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar aos docentes a linguagem artística teatro e sua importância no contexto escolar; - Apresentar as possibilidades do teatro na escola, tanto enquanto recurso didático, quanto em relação às contribuições para o desenvolvimento da expressão, comunicação, sensibilização, criticidade, relacionamento interpessoal e experiência do coletivo; - Apresentar o teatro que pode ser praticado na escola como vivência estética; - Proporcionar a experiência e vivência da prática teatral, por meio de jogos, improvisos, cenas, exercícios e demais práticas desta linguagem; - Favorecer o contato dos docentes com repertório de jogos e práticas teatrais, além da possibilidade de criação de jogos específicos para abordagem de temas que se façam necessários para o contexto da sala de aula; 	

- Contribuir para a ampliação das compreensões sobre o teatro, pela apresentação de referências e prática de experiências teatrais com os docentes.		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
Encontro	Conteúdo	Teórico de referência
1º encontro	Jogos de interação e apresentação dos participantes. Avaliação diagnóstica sobre as compreensões sobre o teatro e uso do teatro na sala de aula. Apresentação dos objetivos e conteúdo da oficina.	Viola Spolin e James Catterall.
2º encontro	Teatro como experiência do coletivo: jogos, práticas, improvisos e cenas em grupo.	Viola Spolin, Peter Slade, Joana Lopes e James Catterall.
3º encontro	O que podemos expressar através do teatro? Jogos e práticas para a livre expressão, autoconhecimento, alteridade e reflexão sobre a realidade.	Augusto Boal.
4º encontro	Teatro como experiência do corpo: jogos, práticas, sistemas de improvisação e cenas sem linguagem oral.	Anne Bogart, Marcelo Lazzaratto, Augusto Boal e Viola Spolin.
5º encontro	O texto no teatro: práticas, jogos e cenas a partir de textos (de matriz dramática e não dramática) selecionados previamente ou criados pelos docentes. Contribuição do teatro para o desenvolvimento da escrita, da leitura, da interpretação de texto e da oralidade.	James Catterall, Olga Reverbel e Viola Spolin.
6º encontro	O ensino de conteúdos de componente curriculares através do teatro: experiência prática e criação de jogos e vivências teatrais para o ensino de habilidades dos componentes curriculares da BNCC (língua portuguesa, história, geografia, matemática e ciências da natureza), reiterando o caráter artístico do teatro.	James Catterall e Viola Spolin.
7º encontro	A vivência estética do teatro: experimentos e vivências teatrais direcionadas ao desenvolvimento da sensibilização e transformação do olhar sobre a realidade cotidiana.	Lev Vigotski e Antonin Artaud.
8º encontro	O teatro na perspectiva contemporânea: ampliação das compreensões sobre o teatro, a partir da prática de experiências cênicas e abordagens não dramáticas de teatro, alinhadas a propostas de teatro épico, teatro	Jean Pierre Sarrazac, Anatol Rosenfeld e Pina Bausch.

	performativo e teatro pós-dramático. Fechamento da oficina.	
METODOLOGIA		
Aulas práticas, com discussões em grupo, exibição de trechos de vídeos de peças e de jogos.		
REFERÊNCIAS DE APOIO		
<p>ARTAUD, Antonin. O teatro e seu duplo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.</p> <p>BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.</p> <p>BOAL, Augusto. O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1996.</p> <p>BOGART, Anne; LANDAU, Tina. The Viewpoints book: a practical guide to Viewpoints and composition. New York: Theatre Communications Group, 2005.</p> <p>CATTERALL, James. The arts and the transfer of learning. In: DEASY, Richard J. Critical links: learning in the arts and student academic and social development. Washington: Artes Education Partnership, 2002.</p> <p>LAZZARATTO, Marcelo. O Campo de Visão: exercício e linguagem cênica. São Paulo: FAPESP, 2011.</p> <p>LOPES, Joana. A cena do professor. In: Joana Lopes: Arte Ampliada. São Paulo: Joana Lopes, 1992.</p> <p>LOPES, Joana. Livre expressão dramática na educação pela arte. In: Joana Lopes: Arte Ampliada. São Paulo: Joana Lopes, s/d.</p> <p>PINA. Direção: Wim Wenders. Alemanha: [s. n.], 2011. 106 minutos.</p> <p>REVERBEL, Olga. Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão. São Paulo: Editora Scipione, 1989.</p> <p>REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Editora Scipione, 1989.</p> <p>ROSENFELD, Anatol. O Teatro Épico. São Paulo: Perspectiva, 2002.</p> <p>SARRAZAC, Jean Pierre. Léxico do drama moderno e contemporâneo. São Paulo: Cosac Naify, 2012.</p> <p>SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.</p> <p>SONHOS em movimento. Direção cênica de Pina Bausch. Direção: Anne Linsel, Rainer Hoffmann. Alemanha: [s. n.], 2010. 100 minutos.</p> <p>SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2012.</p> <p>SPOLIN, Viola. Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2015.</p> <p>VIGOTSKI, Liev Semionovich. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.</p>		

Fonte: elaborado pelo autor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe contribuições a respeito do teatro na formação docente e sobre as compreensões de professoras e professores sobre essa linguagem artística que possibilitaram verificar que o teatro é considerado importante na escola, mas que a formação não favorece que elas e eles possam utilizar e praticar essa linguagem artística no contexto escolar. Existe grande distância entre o teatro e a formação, o que gera insegurança, desinteresse e falta de habilidade para a inserção de ações dessa linguagem na prática docente. De acordo com a pesquisa, os docentes que tiveram contato com o teatro na formação inicial ou em cursos, workshops e formação em serviço tendem a utilizar e praticar mais o teatro na escola, do que aqueles que não tiveram esse contato. Portanto, faz-se necessário, no âmbito de políticas públicas, oferecer formações em serviço aos docentes que já atuam, e estudar e planejar reelaboração da disciplina de Artes nos cursos de Pedagogia, que não abordam o teatro ou preparam os seus alunos para ensiná-los no componente curricular arte, na educação básica.

A compreensão de docentes sobre o teatro ser recurso didático para o ensino de outros componentes curriculares é uma realidade, e algo que não precisa necessariamente ser combatido, mas que deve ser entendido em propostas formativas como algo que reitera a importância dessa linguagem artística na escola. As propostas de formação podem proporcionar que a compreensão seja expandida, podendo abarcar também o teatro enquanto arte e linguagem que favorece a vivência estética dos educandos. As propostas formativas também podem intencionar aproximar as práticas do teatro como recurso didático à concepção do teatro enquanto arte.

A pesquisa oferece dados inéditos sobre o teatro na escola e a compreensão dos docentes a respeito dessa linguagem artística, além de indicar que, ao contrário do que determina a Lei Federal Nº 13.278, o teatro ainda é linguagem artística distante da escola, e que a formação docente é fundamental para que esse quadro seja alterado.

Apesar das limitações da pesquisa, decorrentes do desinteresse ou recusa de entes públicos para a divulgação do questionário, considera-se que seus resultados e amostra foram satisfatórios, contando com a participação de 326 docentes de todo o

Estado de São Paulo. No entanto, as limitações não possibilitaram que a pesquisa tivesse amostra probabilística, o que diminui sua segurança estatística.

Mesmo com as limitações encontradas, a coleta da pesquisa constituiu um banco de dados amplo e rico sobre a formação docente, sobre o teatro na escola e sobre as percepções de docentes sobre o teatro, que podem ser explorados em novas produções e utilizados como base para novas pesquisas.

A investigação empreendida iniciou a construção de instrumento de coleta orientado para verificar as compreensões de professores e professoras sobre o teatro, algo que pode ser aprofundado com a participação de outros pesquisadores e grupos de pesquisa. Indica-se também a possibilidade de o instrumento ser adaptado para outras linguagens artísticas presentes na escola.

Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação da linguagem artística abordada, para que compreenda também artes visuais, dança e música, o que pode proporcionar uma visão mais ampla sobre o componente curricular arte na educação básica. Sugere-se, também, a aplicação da oficina proposta no produto desta pesquisa, para avaliar sua eficácia, a ampliação das compreensões sobre o teatro e a utilização de práticas e jogos teatrais na escola depois da participação na oficina.

Por fim, destaco que, enquanto artista do teatro, foi enriquecedor poder ter contato com as percepções de 326 respondentes sobre o teatro. Em suas respostas, pude ver o fascínio e encanto que o teatro exerce sobre seu público, as emoções que ele move, as paixões que ele envolve. Os relatos sobre a primeira vez em que pisaram em um teatro, em que viram uma peça, a lembrança do cheiro do teatro, a sensação ao ver a peça e depois de sair do teatro, tudo isso tornou latente durante a confecção deste trabalho o poema de Wisława Szymborska, com o qual inicio esta dissertação. Pude ter contato com as impressões sobre o teatro de mais de 3 centenas de pessoas, e entendo agora, mais do que nunca, a força da arte que escolhi como profissão e missão.

Ao concluir o meu processo de mestrado, lembro-me de uma grande atriz e mestra que tive em minha formação artística, que dizia que ninguém passava impune pelo processo de montagem de uma peça teatral. Valho-me das palavras dela para afirmar que não saio impune do meu mestrado. Saio diferente como artista e como professor, consciente das potências plurais do teatro e da importância que ele tem na educação e, acima de tudo, para as pessoas.

Na carreira

Chico Buarque e Edu Lobo

Pintar, vestir
 Virar uma aguardente
 Para a próxima função
 Rezar, cuspir
 Surgir repentinamente
 Na frente do telão
 Mais um dia, mais uma cidade
 Pra se apaixonar
 Querer casar
 Pedir a mão

Saltar, sair
 Partir pé ante pé
 Antes do povo despertar
 Pular, zunir
 Como um furtivo amante
 Antes do dia clarear
 Apagar as pistas de que um dia
 Ali já foi feliz
 Criar raiz
 E se arrancar

Hora de ir embora
 Quando o corpo quer ficar
 Toda alma de artista quer partir
 Arte de deixar algum lugar
 Quando não se tem pra onde ir

Parar, ouvir
 Sentir que tatibitati
 Que bate o coração
 Mais um dia, mais uma cidade
 Para enlouquecer
 O bem-querer
 O turbilhão

Bocas, quantas bocas
 A cidade vai abrir
 Pruma alma de artista se entregar
 Palmas pro artista confundir
 Pernas pro artista tropeçar

Voar, fugir
 Como o rei dos ciganos
 Quando junta os cobres seus
 Chorar, ganhar
 Como o mais pobre dos pobres
 Dos pobres dos plebeus
 Ir deixando a pele em cada palco
 E não olhar pra trás
 E nem jamais
 Jamais dizer
 Adeus

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Les éducateurs et leur représentation sociale de l'enfant de rue au Brésil. In: **Exclusion sociale, insertion et prevention**. Saint-Agne: Erès, 1996. p. 137-149.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ABRIC, Jean-Claude. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: **Structures et Transformations des Représentations Sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.

ABRIC, Jean-Claude. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: **Méthodes d'étude des représentations sociales** (pp. 59-80). Ramonville- Saint Agne: Érès, 2003.

ALBERTI, Taís Fim. **Das possibilidades da formação de professores a distância: um estudo na perspectiva da teoria da atividade**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ALVARENGA, Valéria Metroski. Licenciatura em artes visuais no Brasil: mapeamento da distribuição de cursos e análise da demanda de acesso as vagas. In: **Revista Ciclos**, Florianópolis, V. 2, N. 3, Ano 2, dezembro de 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, janeiro/março 1994.

AMARAL, Priscilla Aparecida. **Linguagem de teatro no ensino fundamental I: embates e perspectivas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

ARAGÃO, Teresa Maria da Franca Moniz de. **Arte-educação: um desafio de muitas faces**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os cursos de pedagogia e o ensino da arte: aspectos legais e históricos. In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 37-58, maio/ago. 2015.

ARISTÓTELES. **Dos argumentos sofisticos, Metafísica, Ética a Nicômaco, Poética**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1984.

ASSUMPÇÃO, Itamar. **Persigo São Paulo**. São Paulo: 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=89ly4EgdZjk>. Acesso em 3 de maio de 2020.

AUGUSTO Boal e o Teatro do Oprimido. Direção: Zelito Viana. Produção: Vera de Paula. Rio de Janeiro: Canal Brasil, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>. Acesso em: 8 fev. 2020.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **O ensino das Artes nas universidades**. São Paulo: Edusp, 1993.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2018.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. In: **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dezembro. 1989.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Em defesa da arte-educação. In: **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 24, p 66-75, jun/dez 2018.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Era uma vez... A obrigatoriedade das artes no currículo do ensino médio. In: **Revista Select**, São Paulo, n. 33, dez 2016.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

ARROS, Edlucia Robelia Oliveira de; CAMARGO, Robson Corrêa de; ROSA, Michel Mauch. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.16, n. 2, p. 229-240, junho 2011.

BENTLER, Peter M.; CHOU, Chih-Ping. Practical issues in structural modeling. **Sociological Methods & Research**, v. 16, n. 1, p. 78–117, 1987.

BEZERRA, Gilcia Maria Salomon. **A mediação do teatro na formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Guarulhos/SP**. 2009. Tese

(Doutorado em Educação: Currículo) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Artes e Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação - Parecer n.º 540/77. **Fórum Educacional**, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 131-153, jul. 1977.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas. Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Escassez de Professores no ensino médio**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Brasília, 2007.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 1967.

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

BRASIL. **Decreto nº 19890, de 18 de abril de 1931**. Diário Oficial de 1º de maio de 1931. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. **Decreto nº 331A, de 17 de novembro de 1854**. Coleção de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, p. 45, v. 1, pt. I, 1854

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Coleção de Leis do Brasil. Rio de Janeiro, p. 3474, v. 1, fasc. XI, 1890.

BRASIL. Fundação CAPES. **Plataforma Sucupira**. 2014. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Sobre a BDTD**. Sem data. Disponível em: < <http://sitehistorico.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. Brasília: Inep, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011**. Brasília: Inep, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: Inep, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2009**. Brasília: Inep, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2008**. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. **LEI Nº 11769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

BRASIL. **LEI Nº 13278 de 2 de maio de 2016**. 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.

BRASIL. **LEI Nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **LEI Nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **LEI Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CAMUS, Albert. Banquet speech. In: LILJESTRAND, Göran (Org.). **Les Prix Nobel en 1957**. Estocolmo: Nobel Foundation, 1958.

CATTERALL, James. The arts and the transfer of learning. In: DEASY, Richard J. **Critical links**: learning in the arts and student academic and social development. Washington: Artes Education Partnership, 2002.

CHAGAS, Joseane; ARRUDA, Susana; BLATTMANN, Ursula. **Interação do usuário na busca de informações**. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias – SNBU, 11, 2000, Florianópolis, SC. Anais (on-line). Florianópolis: SNBU. Disponível em: <http://snbu.bvs.br/snbu2000/parallel.html> Acesso em 18 de setembro de 2019.

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

COSTA, Fabiola Cirimbelli Búrigo Costa. A contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no ensino de arte em Santa Catarina. In: **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 8, p. 10-27, setembro. 2010.

COSTA, Rossana Perdomini Della. **O teatro de formas animadas na formação de professores**: uma proposta pedagógica a partir da Übermarionette. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COUTINHO, Maria; DO BÚ, Emerson. A Técnica de Associação Livre de Palavras sobre o Prisma do Software Tri-Deux-Mots. **Revista Campo do Saber**, v. 3, n. 1, 219-243, 2017

COUTINHO, Rejane Galvão. A formação dos professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 171-178.

DEBÉRTOLIS, Karen Sílvia. **Brasil mulher**: Joana Lopes e a imprensa alternativa feminista. 2002 Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Faculdade

de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FARIA, Alessandra Ancona de. **Teatro na formação de educadores: o jogo teatral e a escrita dramática**. 2009. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FÁVERO, Luiz Paulo. BELFIORE, Patrícia. **Manual de análise de dados**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Melina Coutinho. **Arte: um estudo em representações sociais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARDNER, Howard. The happy meeting of multiple intelligences and the arts. **Harvard Education Letter**, v. 15, n. 6, p. 1-6, 1999,

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

HAIR, Joseph; BLACK, William; BABIN, Barry; Anderson, Rolph; TATHAM, Ronald. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

HEATHCOTE, Dorothy. **Collected writings on education and drama**. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers, 1984.

JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello. **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 3, n. 2, dezembro 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LIMA, Norma Maria de. **Representações sociais dos professores das creches das Universidades Federais paraibanas sobre arte na educação infantil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

LO MONACO, Grégory; PIERMATTÉO, Anthony; RATEAU, Patrick; TAVANI, Jean Louis. Methods for Studying the Structure of Social Representations: A Critical Review and Agenda for Future Research. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 47, p. 306– 331, 2017.

LOBO, Andréa Maria Favilla. **Experiência e formação: o fazer teatral nas trajetórias docentes**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Sobre o teatro no curso de pedagogia. In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 116-129, maio/ago. 2015

LOPES, Joana. A cena do professor. In: **Joana Lopes: Arte Ampliada**. São Paulo: Joana Lopes, 1992. Disponível em: https://a26c83d0-131e-464b-a012-a06b2ea0b676.filesusr.com/ugd/907a66_c7a88e66837145a6b3eb636b27cfab56.pdf. Acesso em: 3 fev. 2020.

LOPES, Joana. Livre expressão dramática na educação pela arte. In: **Joana Lopes: Arte Ampliada**. São Paulo: Joana Lopes, s/d. Disponível em: https://a26c83d0-131e-464b-a012-a06b2ea0b676.filesusr.com/ugd/907a66_9e54e933e84a4f27aba5baac553b57d5.pdf. Acesso em: 3 fev. 2020.

LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas: Papyrus, 1989.

LORTIE, Dan. **School-teacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 2017.

MAGALDI, Sábato. **Amor ao teatro**: Sábato Magaldi. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

MARTINS, Adriana dos Reis. As entrelinhas do ensino das artes na educação básica. In: **Teatro**: criação e construção de conhecimento, Palmas, v.2, n.2, p. 34-42, jan/jun. 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. A arte na Pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015

MARTINS, Mirian Celeste. Artes visuais: “a rainha” das linguagens artísticas nos cursos de Pedagogia? In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2015

MERTEN, Thomas. O Teste de Associação de Palavras na Psicologia e Psiquiatria: História, Método e Resultados. **Revista Análise Psicológica**, v. 4, n. 10, p. 531-541, 1992.

MEYERHOLD, Vsevolod. **Écrits sur le théâtre**, tomo 4. Lausanne: L'Age d'Homme, 1992.

MORAES, Paula Ariane da Silva. **Steam**: arte e design no currículo do ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo.

MÓRE, Áurea Carolina Coelho. **Concepções fundamentadoras no ensino de arte**: uma experiência de formação inicial à luz de L. S. Vigotski. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Raison et cultures**. Paris: Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**., São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor. In: **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinprosp, 2007.

O TEATRO do Oprimido nas Escolas. Direção: Centro de Teatro do Oprimido. Rio de Janeiro: Centro de Teatro do Oprimido, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zEUYz37PUTg>. Acesso em: 8 fev. 2020.

OLIVEIRA, Marcia Franco de. **Representações sociais e concepções dos professores sobre arte na infância e implicações na educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em revista**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PENNA, Maura. **Para além das fronteiras do conservatório**: O ensino da música diante dos impasses da educação brasileira. In: Anais do IV Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina Pesquisa e Música, vol. 1, nº 2, 1995.

PERCURSOS da Arte na Educação - Joana Lopes. Direção: Rosa Iavelberg e Antonio Eleilson Leite. Produção: Ação Educativa e Olhar Periférico. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/-0Xh9O1LZ48>. Acesso em: 3 fev. 2020.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Departamento de Desenho e Artes Visuais**, Rio de Janeiro, v. 1. n. 1. p. 24-36, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 8, n. 15, jun. 2014.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 1, p. 181-187, 2001.

RAPAPORT, David; SHAFER, Roy; GILL, Merton. **Testes de diagnóstico psicológico**. Buenos Aires: Paidós, 1965.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, setembro/dezembro 2006.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O Jogo Dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EduUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SALOMÃO, Waly. Fallax Opus – obra enganadora. In: **Revista Código**, v. 10. Salvador: Erthos Albino de Souza, 1985.

SANTOS, Reginaldo. **Um olhar sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do ensino básico**: acontecimento e experiência no projeto Conexão Galpão/BH. 2014, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Geral, Belo Horizonte.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. **O Percevejo**, v.1, n. 2, p. 1-8, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015.

SILVA, Belonice Medeiros da. **Práticas teatrais na escola**: histórias sobre processos coletivos de conhecimento em teatro. 2010. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Rilmar Lopes da. **Formação continuada na perspectiva emancipatória mediada pela arte-educação**: O caso da Escola Comunitária Brilho do Cristal. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 33, p. 271-286, jul. 2011.

SOUSA, Clarilza Prado de. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação**, v. 14/15, p. 285-323, 2017.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TAKAHASHI, Fábio. Falta professor em 32% das escolas estaduais: Levantamento se refere à cidade de São Paulo; maior parte das aulas vagas é de arte, geografia e matemática. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 abr. 2012

TEATRO do Oprimido e educação – Entrevista com Bárbara Santos. Direção: Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HKAAy33tYP4>. Acesso em: 8 fev. 2020.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, v. 45, 203-209, 1992.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira.** Curitiba: Editora Appris, 2019.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VOLTAS, Fernanda Corrêa Quatorze; KRUPPA, Sonia M. Portella. O teatro na formação dos educandos: as percepções dos educadores de um centro educacional unificado (CEU) da cidade de São Paulo. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 307-331, janeiro/março 2016.

VOLTAS, Fernanda Corrêa Quatorze. **Teatro e educação:** a percepção dos agentes educativos de um centro educacional unificado (CEU) sobre a função do teatro na formação dos educandos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, dez 2011.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA

Guia de programação do questionário na Plataforma Google Docs

Seção 1 (página inicial do questionário online)

<p>Título do questionário: Pesquisa acadêmica – O teatro na escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</p>
<p>Texto explicativo: Questionário voltado a PROFESSORAS E PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL de escolas públicas de todo o estado de São Paulo</p>
<p>Texto explicativo: Autorização para uso das respostas deste questionário para fins de pesquisa acadêmica - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Elaborado de acordo com a Resolução 510/2016-CNS/CONEP)</p>
<p>Convite para participação em pesquisa</p> <p>Eu, Leonardo Birche de Carvalho, aluno do Mestrado em Educação, orientado pelo Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, convido-o a participar da pesquisa intitulada “A compreensão dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o teatro na educação”, que tem como finalidade a elaboração de minha dissertação, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul.</p> <p>O tema desta pesquisa versa sobre as compreensões de professoras e professores sobre o teatro na escola. Sua participação será muito importante para esse estudo. Ao aceitar este convite, pedimos que leia o termo de consentimento livre e esclarecido, apresentado a seguir.</p> <p>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</p> <p>Título da pesquisa: A compreensão dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o teatro na educação</p> <p>Nome do pesquisador responsável: Leonardo Birche de Carvalho</p> <p>O Objetivo da pesquisa é investigar a compreensão de professoras e professores sobre a prática e o uso do Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A sua participação implica em responder a um questionário com 39 perguntas abertas e fechadas, com duração aproximada de preenchimento de 15 minutos.</p> <p>Esta pesquisa não infringe as normas legais e éticas e apresenta riscos mínimos aos participantes, que podem se sentir desconfortáveis ao responder alguma pergunta do questionário. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.</p> <p>Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Sempre que quiser, você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto que consta no final deste documento e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da USCS que é (11) 42393282, de segunda a sexta das 8h às 12h, situado na Rua Santo Antônio, 50, Centro de São Caetano do Sul, CEP 09521-160.</p>

As informações desta pesquisa são confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, exceto para os responsáveis pelo estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo. Não haverá nenhum custo ou benefício financeiro para você. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência desta pesquisa. Estando de acordo com este termo pedimos o seu consentimento para participar da pesquisa. Nesse sentido, por favor, assinale em “concordo” e depois em “continuar” para que o formulário apareça na página seguinte.

Nome do pesquisador: Leonardo Birche de Carvalho

Telefone de contato: (11) 971814364

e-mail: birche.leo@gmail.com

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa Dra Celi de Paula Silva

Vice Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof. Dr. Arquimedes Pessoni

Telefone do Comitê: (11) 42393282

Endereço do Comitê: Rua Santo Antônio, 50, Centro – São Caetano do Sul Email do Comitê de Ética em pesquisa: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

P1) Você concorda em participar desta pesquisa?

Ao selecionar "Concordo", você declara estar de acordo com as informações relatadas acima.

Concordo com tudo o que foi escrito acima e me declaro maior de idade (idade igual ou superior a 18 anos).	Seguir para a próxima seção
Não concordo	Encerrar o questionário

Seção 2 (nova página do questionário online)

Texto explicativo: A pesquisa é direcionada a professoras e professores do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dos sistemas públicos de ensino.

Texto explicativo: Caso você indique que não leciona nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o questionário será encerrado automaticamente na próxima página.

P2) Atualmente você é professora ou professor em atuação no estado de São Paulo (independente de trabalhar no sistema público ou no sistema privado de ensino)? (resposta única)

Sim	Seguir para a próxima seção
Não	Encerrar o questionário

P3) Você leciona em qual sistema de ensino? (resposta única)

Caso lecione em mais de um sistema de ensino, indique aquele em que possui maior carga horária.

Sistema municipal de ensino	Seguir para a próxima seção
Sistema estadual de ensino	Seguir para a próxima seção
Sistema federal de ensino	Seguir para a próxima seção
Sistema privado	Encerrar o questionário
Sistema S (como SESI e SENAI)	Encerrar o questionário

P9) O teatro é uma ótima recreação para os alunos.																	
	1	2	3	4	5												
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente											
P10) Eu utilizo práticas ou jogos teatrais nas minhas aulas.																	
	1	2	3	4	5												
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente											
P11) Em quais componentes curriculares você utiliza práticas ou jogos teatrais? (resposta múltipla)																	
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Língua portuguesa</td></tr> <tr><td>Arte</td></tr> <tr><td>Educação física</td></tr> <tr><td>Língua inglesa</td></tr> <tr><td>Matemática</td></tr> <tr><td>Geografia</td></tr> <tr><td>História</td></tr> <tr><td>Ciências da natureza</td></tr> <tr><td>Ensino religioso</td></tr> <tr><td>Não utilizo práticas ou jogos teatrais em minhas aulas</td></tr> <tr><td>Outro</td></tr> </table>					Língua portuguesa	Arte	Educação física	Língua inglesa	Matemática	Geografia	História	Ciências da natureza	Ensino religioso	Não utilizo práticas ou jogos teatrais em minhas aulas	Outro	
Língua portuguesa																	
Arte																	
Educação física																	
Língua inglesa																	
Matemática																	
Geografia																	
História																	
Ciências da natureza																	
Ensino religioso																	
Não utilizo práticas ou jogos teatrais em minhas aulas																	
Outro																	

Seção 4 (nova página do questionário online)

P12) Você já participou de oficinas, cursos, formação em serviço, workshops etc. de teatro?								
	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td>Sim</td></tr> <tr><td>Não</td></tr> </table>					Sim	Não	
Sim								
Não								
Texto explicativo: Agora apresentaremos mais algumas afirmações. Para cada afirmação, indique o quanto você concorda ou discorda, sendo 1 - Discordo totalmente e 5 - Concordo totalmente.:								
	1: Discordo totalmente 2: Discordo parcialmente 3: Não discordo, nem concordo 4: Concordo parcialmente 5: Concordo totalmente							
P13) A minha formação inicial me preparou para o ensino da linguagem artística Teatro, do componente curricular Arte, na escola.								
	1	2	3	4	5			
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente		
P14) Eu tenho interesse em oficinas, cursos e workshops sobre teatro.								
	1	2	3	4	5			
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente		
P15) Eu assisto peças de teatro (independente de serem peças profissionais ou não profissionais).								

	1	2	3	4	5																																				
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente																																			
P16) Eu tenho o hábito de procurar e ter contato com materiais e informações sobre teatro, como reportagens de jornais e revistas, matérias televisivas, vídeos na internet, textos teatrais etc.																																									
	1	2	3	4	5																																				
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente																																			
P17) Eu tenho o hábito de procurar e ter contato com materiais e informações sobre o ensino do teatro na escola ou sobre a utilização de práticas e jogos teatrais nas aulas.																																									
	1	2	3	4	5																																				
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente																																			
<p>Texto explicativo: Agora mencione com que frequência você realiza as seguintes práticas. Caso você esteja preenchendo a pesquisa pelo celular e não esteja vendo as 5 colunas com as frequências, basta arrastar as colunas da esquerda para a direita para vê-las (nunca; raramente; ocasionalmente; frequentemente; muito frequente). Para cada pergunta, indique na escala com que frequência você:</p> <p style="text-align: center;"> Nunca Raramente Ocasionalmente Frequentemente Muito frequente </p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;"></th> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 10%;">Nunca</th> <th style="width: 10%;">Raramen te</th> <th style="width: 10%;">Ocasional mente</th> <th style="width: 10%;">Frequente mente</th> <th style="width: 10%;">Muito frequente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>P18)</td> <td>assiste a peças de teatro</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>P19)</td> <td>tem contato com materiais e informações sobre teatro, como reportagens de jornais e revistas, matérias televisivas, vídeos na internet, textos teatrais etc.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>P20)</td> <td>tem contato com materiais e informações sobre o ensino do teatro na escola ou sobre a utilização de práticas e jogos teatrais nas aulas.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>P21)</td> <td>utiliza práticas e jogos teatrais em suas aulas?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>									Nunca	Raramen te	Ocasional mente	Frequente mente	Muito frequente	P18)	assiste a peças de teatro						P19)	tem contato com materiais e informações sobre teatro, como reportagens de jornais e revistas, matérias televisivas, vídeos na internet, textos teatrais etc.						P20)	tem contato com materiais e informações sobre o ensino do teatro na escola ou sobre a utilização de práticas e jogos teatrais nas aulas.						P21)	utiliza práticas e jogos teatrais em suas aulas?					
		Nunca	Raramen te	Ocasional mente	Frequente mente	Muito frequente																																			
P18)	assiste a peças de teatro																																								
P19)	tem contato com materiais e informações sobre teatro, como reportagens de jornais e revistas, matérias televisivas, vídeos na internet, textos teatrais etc.																																								
P20)	tem contato com materiais e informações sobre o ensino do teatro na escola ou sobre a utilização de práticas e jogos teatrais nas aulas.																																								
P21)	utiliza práticas e jogos teatrais em suas aulas?																																								

Seção 5 (nova página do questionário online)

Texto explicativo: Quando você pensa na palavra TEATRO, quais são as 5 primeiras palavras que lhe vem à mente? <i>(Não há resposta certa ou errada. Todas as respostas que você der são certas.)</i>	
P22) Palavra A	[Resposta aberta]

P23) Palavra B [Reposta aberta]																																				
P24) Palavra C [Reposta aberta]																																				
P25) Palavra D [Reposta aberta]																																				
P26) Palavra E [Reposta aberta]																																				
Texto explicativo: Agora ordene as 5 palavras que você respondeu na pergunta anterior, em ordem de importância (sendo o 1º lugar a mais importante para você, e o 5º lugar a menos importante). Caso você esteja preenchendo o questionário pelo celular e não esteja vendo as 5 colunas (de 1º a 5º lugar), basta arrastar as colunas da esquerda para a direita para que todas fiquem visíveis. <i>(Não há resposta certa ou errada. Todas as respostas que você der são certas.)</i>																																				
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1º lugar (mais importante)</th> <th>2º lugar</th> <th>3º lugar</th> <th>4º lugar</th> <th>5º lugar (menos importante)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>P27) Palavra A</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>P28) Palavra B</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>P29) Palavra C</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>P30) Palavra D</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>P31) Palavra E</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1º lugar (mais importante)	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar (menos importante)	P27) Palavra A						P28) Palavra B						P29) Palavra C						P30) Palavra D						P31) Palavra E					
	1º lugar (mais importante)	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar (menos importante)																															
P27) Palavra A																																				
P28) Palavra B																																				
P29) Palavra C																																				
P30) Palavra D																																				
P31) Palavra E																																				
Validação de resposta: exigir uma resposta em cada linha e limitar a uma resposta por coluna.																																				
P32) Sobre a palavra que você colocou em 1º lugar: por que você a considera a palavra mais importante? [Reposta aberta]																																				

Seção 6 (nova página do questionário online)

P33) Para você, o que é teatro? [Reposta aberta]
P34) Qual a necessidade do teatro na sociedade? [Reposta aberta]
P35) Qual a necessidade do teatro na escola? [Reposta aberta]

Seção 7 (nova página do questionário online)

P36) Quantos anos você tem? <i>Indique, utilizando apenas algarismos, a sua idade em anos.</i> [Reposta aberta]	Validação de resposta: é um número até 80. Mensagem de resposta inválida: Por favor, utilize apenas algarismos para indicar quantos anos você tem.
--	---

P37) Qual seu gênero? (resposta única)

Feminino
Masculino
Outro
Prefiro não responder

P38) Em qual município você leciona?

Caso lecione em mais de um município, indique apenas o município em que cumpre maior carga horária

[Resposta aberta]

P39) Quais componentes curriculares você leciona? (resposta múltipla)

Assinale quantas opções forem necessárias.

Língua portuguesa
Arte
Educação física
Língua inglesa
Matemática
Geografia
História
Ciências da natureza
Ensino religioso
Outro

Seção 8 (nova página do questionário online)

P40) Qual é a sua escolaridade? (resposta única)

Ensino fundamental completo
Ensino médio completo
Graduação interrompida
Graduação em andamento
Graduação concluída
Especialização (Pós-graduação <i>latu sensu</i>) interrompida
Especialização (Pós-graduação <i>latu sensu</i>) em andamento
Especialização (Pós-graduação <i>latu sensu</i>) concluída
Mestrado ou doutorado interrompido
Mestrado ou doutorado em andamento
Mestrado ou doutorado concluído

P41) Qual é o curso de sua formação inicial na graduação?

Assinale a graduação que você cursou ou está cursando. Caso tenha cursado mais de uma graduação, indique a que concluiu primeiro.

Artes cênicas – teatro
Artes visuais
Dança
Ciências biológicas
Ciências sociais
Educação artística
Educação física
Física

	Geografia	
	História	
	Letras – língua inglesa	
	Letras – língua portuguesa	
	Letras – outras línguas	
	Matemática	
	Música	
	Pedagogia	
	Química	
	Não tenho graduação	
	Outros [campo para resposta aberta]	
P42) Em que ano você concluiu sua formação inicial? <i>Indique, utilizando algarismos, o ano em que você terminou a sua primeira graduação. Caso ainda esteja cursando, indique o ano estimado para a conclusão.</i> [Resposta aberta]		Validação de resposta: é um número entre 1950 e 2025 Mensagem de resposta inválida: Informe, utilizando apenas algarismo, o ano de conclusão de sua formação inicial.
P43) Você cursou também alguma complementação de estudos em pedagogia?	<input type="text" value="Sim"/> <input type="text" value="Não"/>	

Seção 9 (nova página do questionário online)

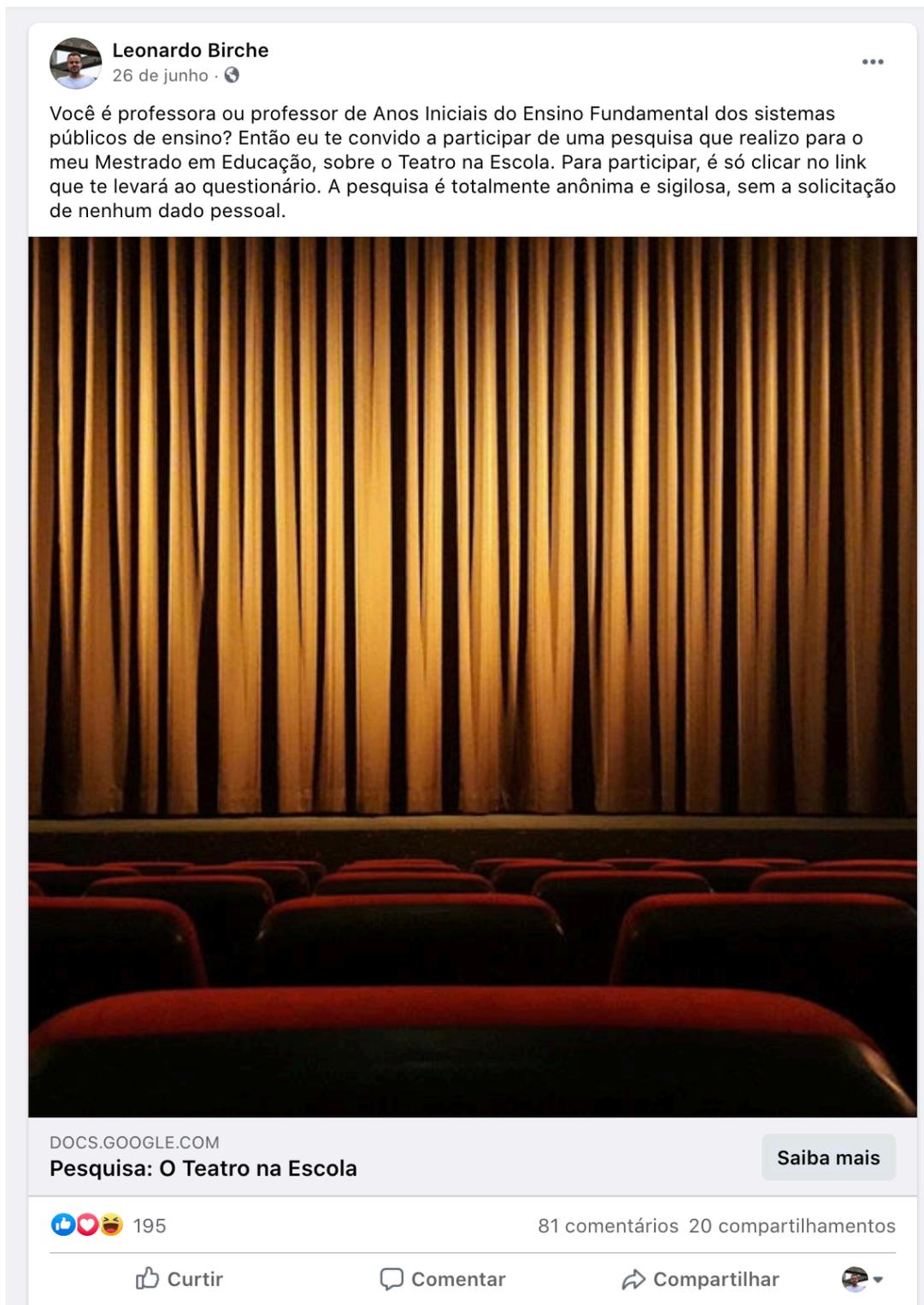
P44) Aqui você pode contribuir para a pesquisa escrevendo o que você pensa sobre o teatro na escola e outras observações sobre esse tema. [Resposta aberta]

Seção de conclusão e envio do questionário (nova página do questionário online)

<p>Muito obrigado pela sua participação, ela é fundamental para o meu estudo! Se puder colaborar com a divulgação deste questionário para que outras professoras e professores possam preenchê-lo, basta compartilhar o link https://forms.gle/z1R63pCcxEUNY5wX6. Caso tenha interesse em conhecer o resultado desta pesquisa, envie um e-mail com o assunto "Receber relatório da pesquisa" para birche.leo@gmail.com para que eu possa entrar em contato quando o relatório for concluído.</p> <p>[Caso o questionário tenha sido encerrado logo após a segunda página, isso se deve à pergunta sobre o ciclo em que você leciona. Como a pesquisa é voltada para professoras e professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o questionário é encerrado para as pessoas que indicaram que lecionam em outros ciclos.]</p>
--

APÊNDICE B – MATERIAIS DE DIVULGAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Anúncio pago no Facebook/Instagram
(disponível no link: <https://bit.ly/30ilZXI>)



Leonardo Birche
26 de junho · 🌐

Você é professora ou professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos sistemas públicos de ensino? Então eu te convido a participar de uma pesquisa que realizo para o meu Mestrado em Educação, sobre o Teatro na Escola. Para participar, é só clicar no link que te levará ao questionário. A pesquisa é totalmente anônima e sigilosa, sem a solicitação de nenhum dado pessoal.



DOCS.GOOGLE.COM
Pesquisa: O Teatro na Escola Saiba mais

👍❤️😂 195 81 comentários 20 compartilhamentos

👍 Curtir 💬 Comentar 🔗 Compartilhar 

Modelo de e-mail enviado para as escolas municipais de São Bernardo do Campo

Pesquisa sobre Teatro na Escola - Autorizada pela Secretaria de Educação



Leonardo Birche <birche.leo@gmail.com>
para rolando.ramacciotti

qui., 6 de ago. 15:31

Olá! Boa tarde!

Meu nome é Leonardo Birche e sou mestrando em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Estou realizando uma pesquisa com professoras e professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o Teatro na Escola, para verificar as compreensões que elas e eles têm dessa linguagem artística no contexto educacional. Gostaria muito de contar com a contribuição dos professores da sua unidade escolar para responder o questionário online que elaborei. O preenchimento dura cerca de 10 minutos e todas as informações são sigilosas e confidenciais, sem a solicitação de nenhum dado pessoal.

Ressalto que a participação é voluntária e facultativa.

A pesquisa teve autorização da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo para a divulgação às unidades escolares, como verifica-se no documento anexo.

A partir da pesquisa, vou elaborar um site com materiais (vídeos, textos, imagens, jogos etc.) para contribuir com o ensino e uso do teatro na escola.

Agradeço muito pela sua contribuição na divulgação da minha pesquisa! Peço, por favor, para divulgarem com professoras e professores de todos os componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O link para acessar o questionário é: <https://forms.gle/z1R63pCcxEUNY5wX6>

Muito obrigado!

Leonardo Birche

(11) 971814364

<http://lattes.cnpq.br/1400674826888420>



Modelo de e-mail enviado para as Secretarias Municipais de Educação

Pesquisa sobre o Teatro na Escola nos Anos Iniciais

Caixa de entrada x



Leonardo Birche <birche.leo@gmail.com>
para SRGBaldijao

ter., 23 de jun. 14:46

Olá, Sílvia! Boa tarde! Tudo bem?

Meu nome é Leonardo Birche e sou Mestrando em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Estou realizando uma pesquisa com professoras e professores do estado de São Paulo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o Teatro na Escola, para verificar as compreensões que elas e eles têm dessa linguagem artística no contexto educacional. Para tanto, elaborei um questionário online e gostaria de saber se é possível divulgá-lo aos professores do município de Santo André.

Sei que nessa conjuntura difícil de pandemia, os professores estão trabalhando muito para se adaptarem às tecnologias para darem aula à distância, o que lhes toma bastante tempo. Mas, caso seja possível contar com a divulgação dos questionários aos professores de Santo André, os resultados da pesquisa serão muito ricos.

A partir dos resultados, eu criarei, como produto de meu mestrado, um site interativo e gratuito com materiais, texto, vídeos e propostas de aula de teatro para os professores do ensino público. Por isso participação de professores de todo o estado é muito importante e enriquecedora para o trabalho.

O link para acessar e compartilhar o questionário online é: <https://forms.gle/z1R63pCcxEUNY5wX6>

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, é sigilosa e não pede qualquer identificação dos respondentes.

Envio, anexa, carta de encaminhamento da gestora do Mestrado em Educação da USCS e do meu orientador. Envio, também, uma versão em pdf do questionário online, caso deseje analisá-lo, e um resumo expandido de apresentação da minha pesquisa.

Estou à disposição para quaisquer dúvidas e agradeço muito se puder colaborar na divulgação do questionário.

Muito obrigado!

Atenciosamente,

Leonardo Birche
<http://lattes.cnpq.br/1400674826888420>
(11) 971814364

3 anexos



Modelo de e-mail enviado para Diretorias de Ensino

Pesquisa sobre o Teatro na Escola nos Anos Iniciais >

**Leonardo Birche** <birche.leo@gmail.com>

seg., 22 de jun. 14:56



para degsu ▾

Olá, Professora Maria Aparecida! Boa tarde! Tudo bem?

Meu nome é Leonardo Birche e sou Mestrando em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Estou realizando uma pesquisa com professoras e professores do estado de São Paulo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o Teatro na Escola, para verificar as compreensões que elas e eles têm dessa linguagem artística no contexto educacional. Para tanto, elaborei um questionário online e gostaria de saber se é possível divulgá-lo aos professores da Diretoria Guarulhos Sul.

Com os resultados da pesquisa será possível analisar as compreensões dos professores e criar um panorama sobre o teatro na escola no Estado de São Paulo, bem como propor ações formativas sobre essa linguagem. A participação será muito importante e enriquecedora para o meu trabalho.

O link para acessar e compartilhar o questionário é: <https://forms.gle/z1R63pCcxEUNY5wX6>

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, é sigilosa e não pede qualquer identificação dos respondentes.

Estou à disposição para quaisquer dúvidas e agradeço muito se puder colaborar na divulgação do questionário.

Muito obrigado!

Atenciosamente,

Leonardo Birche

<http://lattes.cnpq.br/1400674826888420>

(11) 971814364

← Responder

➡ Encaminhar

Publicação da divulgação da pesquisa no Boletim Informativo da Diretoria de Ensino Campinas Oeste

DIRETORIA DE ENSINO – CAMPINAS OESTE

INFORMAÇÃO 05: AGENTE DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: Desenhando o Amanhã – 1ª Edição/2020 – INSCRIÇÕES PRORROGADAS

Senhor(a) Diretor(a)

Informamos que as inscrições para o curso Agente de Organização Escolar: Desenhando o Amanhã – 1ª Edição/2020 serão prorrogadas até o dia 28 de junho de 2020.

Quem poderá participar? Os servidores do Quadro de Apoio Escolar (QAE): Agente de Organização Escolar (AOE), Gerente de Organização Escolar (GOE), Secretário de Escola e Assistente Administrativo Escolar, sendo titular de cargo ou ocupante de função-atividade, conforme a base da CGRH de maio/2020, e desde que tiver o cadastro ativo na SED (Secretaria Escolar Digital) durante o período das inscrições.

Maiores informações no [Boletim aqui](#), ou no site da Escola de Formação: www.escoladeformacao.sp.gov.br

Rossenilda Gomes Farias
Dirigente Regional de Ensino

INFORMAÇÃO 06: PESQUISA VOLUNTÁRIA – Teatro na Escola

Senhor(a) Diretor(a)

O aluno Leonardo Birche, mestrando em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul está realizando uma pesquisa com professores do Estado de São Paulo dos **Anos Iniciais do Ensino Fundamental** sobre o **Teatro na Escola**, para verificar as compreensões que eles têm dessa linguagem artística no contexto educacional. Para tanto, elaborou um questionário online e gostaria, que se possível, fosse divulgado aos professores da sua Unidade Escolar.

O link para acessar o questionário é: <https://forms.gle/z1R63pCcxEUNY5wX6>

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, é sigilosa e não pede qualquer identificação dos respondentes.

Airton Clementino
Diretor Técnico I - NPE

APÊNDICE C – TABELAS DE ESTATÍSTICAS

Lista de cidades dos respondentes

Cidade	Frequência	Porcentagem
Americana	1	0,3%
Apiaí	17	5,2%
Araraquara	2	0,6%
Avaré	1	0,3%
Barueri	1	0,3%
Bastos	1	0,3%
Bauru	1	0,3%
Bertioga	1	0,3%
Botucatu	1	0,3%
Campinas	8	2,5%
Campo Limpo Paulista	1	0,3%
Caraguatatuba	2	0,6%
Cubatão	1	0,3%
Diadema	1	0,3%
Embu das Artes	2	0,6%
Franca	1	0,3%
Franco da Rocha	1	0,3%
Guararema	2	0,6%
Guariba	1	0,3%
Guarujá	3	0,9%
Guarulhos	12	3,7%
Hortolândia	1	0,3%
Ibitinga	1	0,3%
Ibiúna	1	0,3%
Ilhabela	1	0,3%
Itanhaém	2	0,6%
Itapeçerica da Serra	2	0,6%
Itu	1	0,3%
Jacareí	2	0,6%
Limeira	2	0,6%
Lins	1	0,3%
Mauá	2	0,6%
Mogi das Cruzes	1	0,3%
Mogi Guaçu	1	0,3%
Monte Mor	1	0,3%
Nova Granada	1	0,3%
Nova Odessa	1	0,3%

Osasco	3	0,9%
Ourinhos	1	0,3%
Panorama	1	0,3%
Pedreira	1	0,3%
Pilar do Sul	1	0,3%
Pindamonhangaba	1	0,3%
Pompéia	1	0,3%
Porto Ferreira	1	0,3%
Praia Grande	2	0,6%
Ribeirão Preto	14	4,3%
Rinópolis	1	0,3%
Rio das Pedras	1	0,3%
Rio Grande da Serra	1	0,3%
Roseira	1	0,3%
Santa Adélia	1	0,3%
Santa Bárbara d'Oeste	1	0,3%
Santa Fé do Sul	1	0,3%
Santo André	13	4,0%
Santos	2	0,6%
São Bernardo do Campo	39	12,0%
São Caetano do Sul	4	1,2%
São José do Rio Preto	1	0,3%
São José dos Campos	7	2,1%
São Paulo	113	34,7%
Sorocaba	3	0,9%
Sumaré	1	0,3%
Suzano	2	0,6%
Taboão da Serra	2	0,6%
Tapiratiba	1	0,3%
Taubaté	18	5,5%
Tejupá	1	0,3%
Tuiuti	1	0,3%
Ubatuba	1	0,3%
Vinhedo	1	0,3%
Votuporanga	1	0,3%
Total	326	100%

Lista cursos de formação inicial

Curso	Frequência	Porcentagem
Administração de empresas	2	0,6%
Alfabetização e letramento	1	0,3%
Artes cênicas - teatro	11	3,4%

Artes visuais	13	4,0%
Ciências biológicas	1	0,3%
Ciências contábeis	1	0,3%
Ciências sociais	1	0,3%
Desenho - design de interiores	1	0,3%
Economia	1	0,3%
Educação artística	8	2,5%
Educação especial	3	0,9%
Educação física	17	5,2%
Filosofia	2	0,6%
Geografia	4	1,2%
História	6	1,8%
Letras - língua inglesa	10	3,1%
Letras - língua portuguesa	12	3,7%
Letras - outras línguas	3	0,9%
Magistério	8	2,5%
Marketing	1	0,3%
Matemática	3	0,9%
Música	1	0,3%
Não tenho graduação	2	0,6%
Pedagogia	210	64,4%
Psicologia	1	0,3%
Publicidade e propaganda	1	0,3%
Química	1	0,3%
Tecnologia em processamento de dados	1	0,3%
Total	326	100%

Tabela cruzamento bivariada em períodos de vigência de documentos oficiais

	A minha formação docente (graduação ou complementação em pedagogia), proporcionou que eu tivesse contato com o teatro.	Na minha formação docente (graduação ou complementação em pedagogia) foram abordados temas relacionados ao teatro.	A minha formação me preparou para a utilização de práticas ou jogos teatrais nas minhas aulas.	A minha formação inicial me preparou para o ensino da linguagem artística Teatro, do componente curricular Arte, na escola.
1971 - 1995	3,22	3,10	3,04	2,53
1996 - 2021	2,76	2,77	2,55	2,37

1997 - 2021	2,73	2,76	2,52	2,35
1997 - 2016	2,70	2,72	2,49	2,28
2008 - 2021	2,85	2,88	2,59	2,38
2013 - 2021	2,91	2,97	2,73	2,58
2016 - 2021	3,25	3,35	3,00	3,20
2017 - 2021	3,29	3,50	3,07	3,57

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A compreensão dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o Teatro na Educação

Pesquisador: LEONARDO BIRCHE DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 26730719.3.0000.5510

Instituição Proponente: Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Outros

Detalhe: TCLE Eletrônico com novo logo USCS

Justificativa: Arquivo TCLE eletrônico com o logo da USCS, em atendimento à pendência 2 do

Data do Envio: 30/06/2020

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.143.494

Apresentação da Notificação:

Notificação referente ao projeto "A compreensão dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o Teatro na Educação, para apresentação do TCLE eletrônico com a inserção do novo logo da USCS.

Objetivo da Notificação:

Encaminhar o TCLE eletrônico com o novo logo da USCS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos indivíduos participantes, que poderão se sentir desconfortáveis ao responderem a alguma das perguntas que fazem parte do questionário. Caso haja desconforto, como definido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o respondente

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 4.143.494

poderá relatar isso ao pesquisador, que interromperá o preenchimento do questionário e fará o acompanhamento do respondente para atuar no saneamento do desconforto.

Benefícios:

À sociedade, a investigação das compreensões de professoras e professores acerca do teatro no contexto educacional tem como benefício o atendimento a uma demanda de pesquisas acadêmicas sobre o tema, visto que de 2008 a 2018 não foram realizadas pesquisas sobre o tema e nem sobre as percepções, conceitos ou representações sociais de professoras e professores acerca do teatro. Tendo em vista que a formação em

pedagogia, como relatado em diversas pesquisas, não atende à formação para que os professores-pedagogos lecionem as quatro linguagens artísticas (teatro, dança, música e artes visuais) que devem, desde 2016, pela definição da Lei Federal nº 13.278, compor a disciplina de Artes na Educação Básica, a pesquisa identificará as compreensões e representações sociais desses professores acerca do teatro e, a partir disso e com

base em bibliografia sobre o ensino do teatro na escola, será desenvolvida proposição de formação sobre teatro para os professores que já atuam nos sistemas públicos de ensino do Estado de São Paulo. Aos sujeitos participantes da pesquisa, o benefício é a disponibilização dos resultados da pesquisa e da proposta de formação em teatro (produto da dissertação).

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE com novo logo da USCS foi apresentado e está adequado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Encaminhar ao CEP os relatórios parciais e final em forma de notificação.

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 4.143.494

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	TCLE_eletronico_Leonardo_Birche_com novo_logo_uscs.docx	30/06/2020 18:04:31	LEONARDO BIRCHE DE CARVALHO	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CAETANO DO SUL, 08 de Julho de 2020

Assinado por:
celi de paula silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br