



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP

DÉBORA NATALINA BASTOS BARARUÁ

**O OLHAR DE UMA ACADÊMICA DE LICENCIATURA EM TEATRO SOBRE O
ENSINO DE TEATRO NO CAMPO**

MACAPÁ – AP

2018

DÉBORA NATALINA BASTOS BARARUÁ

**O OLHAR DE UMA ACADÊMICA DE LICENCIATURA EM TEATRO SOBRE O
ENSINO DE TEATRO NO CAMPO**

Atividade avaliativa apresentada como requisito para a aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Licenciatura em Teatro.

Orientadora: Prof^a. Me. Adriana Moreira
Silva.

**MACAPÁ – AP
2018**

DÉBORA NATALINA BASTOS BARARUÁ

**O OLHAR DE UMA ACADÊMICA DE LICENCIATURA EM TEATRO SOBRE O
ENSINO DE TEATRO NO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado à Universidade Federal do
Amapá, como parte das exigências para a
obtenção do título de Licenciada em
Teatro.

Macapá/AP, 21 de Dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Adriana Moreira Silva

Prof. Me. Emerson de Paula Silva

Prof.Me. José Flávio Gonçalves da Fonseca

Dedico esse trabalho primeiramente à energia criadora do universo que atribuo o nome de Deus, ao Arcanjo Miguel que sempre me protegeu com sua espada de luz, à minha mãe Mercedes Bastos Bararuá, pelo amor e compreensão, ao meu amado noivo José Inácio Pereira Sena pelo companheirismo e amor, à Escola Estadual Pedro Maciel Filho. A todos que contribuíram para esse momento de vitória, muitíssimo obrigado!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora a mestre Adriana Moreira Silva que se dedicou a me auxiliar neste processo de trabalho

Agradeço ao Professor Federico Carvalho por ter acreditado que juntos poderíamos sermos capazes de desenvolver essa pesquisa.

Agradeço ao Professor Emerson de Paula Silva que me incentivou a não desistir do curso e aceitou, desde a minha qualificação, ser minha banca.

Agradeço ao Professor José Flávio Gonçalves por ter aceito fazer parte da minha banca.

Agradeço à Professora Adélia por ter ajudado com o material bibliográfico que norteou minha pesquisa.

Agradeço à Gestora da Escola Pedro Maciel Filho Professora Laudecira Moraes, por ter permitido que um dia o Teatro chegasse até aquela Escola.

Agradeço à amiga Camila Aguiar por permitir doar seu tempo para relatar as experiências que vivemos na escola Pedro Maciel Filho.

Agradeço à amiga Géssica Farias por contribuir com o revivo da minha memória sobre a prática desenvolvida na escola Pedro Maciel Filho

Agradeço à Fernanda por ter ajudado com o Abstract

Aos meus amigos e irmãos de arte do Grupo Imagem e Cia pela compreensão de minha ausência durante este período.

Agradeço a todos os professores que foram indispensáveis nesta caminhada rumo a minha formação como Licenciada em Teatro.

E por fim agradeço aos alunos da Escola Estadual Pedro Maciel Filho por terem se permitido fazer Teatro e, assim, contribuído para que esse trabalho viesse a ser desenvolvido.

RESUMO

Este trabalho visa compreender o ensino de teatro no campo partindo de uma reflexão de uma prática de ensino do teatro anterior à academia, na escola Estadual Pedro Maciel Filho. O Objetivo é apresentar a Educação do Campo como um processo que resulta de lutas de movimentos sociais camponeses, possuindo uma realidade diferente da educação regular (a banca me sugeriu mudar, porém essa é a maneira que o MEC fala para diferenciar ensino indígena, do campo do ensino na cidade não é pertinente mudar.). A metodologia deste trabalho faz uma abordagem sobre o ensino de arte no Brasil a partir de pesquisa bibliográfica e, portanto, inicia um diálogo entre ensino de teatro e a educação do campo, propondo que outros pesquisadores possam desenvolver pesquisas que venham agregar conhecimento à Educação do Campo e ao Ensino de Teatro.

Palavras Chaves: Ensino de Teatro, Educação do Campo, Prática Teatral.

ABSTRACT

The present term paper has as its main goal the theatre teaching coming from a practice reflection of the theatre beforehand the academy, more specifically the state school Pedro Maciel Filho. The intention is to present the realm education as a process which results outside of social movements fights, who remain into it, that possess a different educational reality. The methodology of this academic paper is to approach the art teaching in Brazil starting from a bibliographic research, therefore inducting a dialogue between the theatre teaching and field education, proposing that other researchers may be developing a investigation, ending up adding knowledge to the realm education and theatre teaching.

Key-words: Theater Teaching, Field Education, Theatrical Practice.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPC	Centro Popular de Cultura
CTO	Centro de Teatro do Oprimido
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEA	Movimento Escolinhas de Arte
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
ONGS	Organização Não-Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Apoio ao Transporte Escolar
<i>PPDDE</i>	Programa Mais Cultura nas Escolas, através do Programa Dinheiro Direto na Escola
PROCAMPO	Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Diversidade e Inclusão
SECULT/AP	Secretaria de Estado da Cultura do Amapá
SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1- ESCOLA DO CAMPO: A INVESTIGAÇÃO E A COMPREENSÃO DESSE NOVO CONTEXTO	14
1.1 O PONTO DE PARTIDA PARA UMA NOVA EXPERIÊNCIA NO CAMPO	14
1.2 O PRIMEIRO CONTATO COM A ESCOLA ESTADUAL PEDRO MACIEL FILHO	18
1.3 UM MERGULHO NA INSTITUIÇÃO: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA ESTADUAL PEDRO MACIEL FILHO	19
CAPÍTULO 2- O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES DO PROCESSO CRIATIVO “O MENINO DA BR- 156”	25
2.1. A EXPERIÊNCIA TEATRAL NA ESCOLA ESTADUAL PEDRO MACIEL FILHO	25
2.1.1 <i>Perspectivas Metodológicas: O Jogo, o Corpo, a Memória e a Narrativa Como Possibilidades De Criação Cênica No Campo.</i>	28
CAPÍTULO 3- A ARTE E O ENSINO NO CAMPO: CONTEXTUALIZAÇÕES.....	43
3.1 A ARTE.....	43
3.1.1 <i>Um panorama histórico do Ensino de Teatro no Brasil</i>	45
3.1.2 <i>O Ensino de Teatro no Amapá</i>	48
3.2 ENSINO NO CAMPO.....	50
3.2.1 <i>O Ensino de Artes no Campo</i>	53
3.3 O FAZER TEATRAL NO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL PEDRO MACIEL FILHO	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
ANEXO A: <i>Oficina de Caracterização Fonte: arquivo pessoal</i>	70
ANEXO B: <i>Oficina de caracterização Fonte: arquivo pessoal</i>	70
ANEXO C: <i>Jogo Ocupação de espaço Fonte : arquivo pessoal</i>	71
ANEXO D: <i>Trabalho em grupo- Jogo: Entendendo o Corpo Fonte: arquivo pessoal</i>	71
ANEXO E: <i>Plateia da Cena: Menino da Br 156. Fonte: arquivo pessoal</i>	72
ANEXO F: <i>Elenco da Cena “Menino da BR156” . Fonte: arquivo pessoal</i>	72
ANEXO G: <i>Alojamento dos Professores do SOME Fonte: Arquivo pessoal</i>	73

<i>ANEXO H: Biblioteca Fonte: arquivo Pessoal.....</i>	<i>73</i>
<i>ANEXO I: Área da Escola Pedro Maciel Filho servia como lugar de ensaio Fonte: Arquivo Pessoal.....</i>	<i>74</i>
<i>ANEXO J: Alunos da Escola Pedro Maciel Filho Participantes do Projeto Teatralizando o Cotidiano- Mais Cultura nas Escolas. Fonte Arquivo Pessoal.....</i>	<i>74</i>

INTRODUÇÃO

O Presente Trabalho tem como foco a Educação do Campo. Dados do Instituto Unibanco apontam que o Estado do Amapá possui 764 Escolas Públicas. Destas, 37 % estão na Zona Urbana e 63% encontram-se na Zona Rural e, deste total, 392 são Estaduais e as demais ao cargo dos poderes públicos municipais. Segundo dados da Secretaria de Estado da educação do Amapá: 69 Escolas Estaduais e 3 anexos funcionam no Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, estando presente em 15 Municípios do Estado, atendendo 569 comunidades.

Apesar de a maior parte das escolas encontrarem-se na zona rural, não há, no Amapá, um estudo específico para a formação do currículo para essas escolas rurais em nenhuma área do conhecimento e, geralmente, os professores do SOME são residentes e formados na metrópole e desconhecem a realidade de seus alunos do meio rural.

O curso de licenciatura em teatro é um curso novo no Estado do Amapá, é ministrado num *campus* metropolitano e está formando profissionais com vida e cultura urbanas que atuarão nas escolas, principalmente as públicas. Faz-se necessário voltar o olhar para as escolas que estão na área rural e possuem uma educação do campo. Este trabalho tem como Tema: ***O olhar de uma Acadêmica de Licenciatura em Teatro sobre o ensino de teatro no campo.*** e volta o meu olhar para minha própria atuação enquanto artista e docente antes do meu ingresso no ensino superior em Teatro. Essa experiência foi a mola propulsora que me levou a cursar Licenciatura em Teatro para tentar compreender como podemos desenvolver o Ensino de Teatro nestas escolas de Educação do Campo.

Em 2014 iniciei as oficinas de Teatro na Escola Estadual Pedro Maciel Filho localizada na comunidade do Cujubim no Município de Pracuúba/AP. Essas oficinas foram viabilizadas pelo projeto ***Teatralizando o cotidiano***, cujas ações foram promovidas pelo ***Programa Mais Cultura nas Escolas*** uma parceria interministerial do Ministério da Educação- MEC e o Ministério da Cultura- MINC. Durante três meses pude conviver com os professores, funcionários, corpo administrativo, alunos e pessoas da comunidade e pude observar os problemas e desafios que enfrentam as Escolas do Campo, mas também, revi os meus próprios conceitos acerca do meu fazer artístico e, principalmente pedagógico.

Essa vivência foi muito marcante em minha vida, pois, me atravessou e tive que desconstruir meus conceitos e minhas práticas a fim de desenvolver novas formas de atuação pedagógica para cumprir as metas previstas no projeto. Diante destes fatos me vi levantando alguns questionamentos, por exemplo: Quais os desafios do professor de Teatro na Educação do Campo? Quais são as suas práticas? E como o Teatro pode ser inserido na Educação do Campo? Ao tentar responder essas perguntas busquei compreender como se dá a Educação do Campo e quais são suas práticas pedagógicas para o Ensino de Artes, tendo como referencial a Linguagem Artística Teatro.

Este trabalho compõe-se de três capítulos. O primeiro capítulo intitulado: Aproximações com a ***Escola do Campo: A Investigação e a Compreensão desse Novo Contexto***. Nele apresento como foi esse ponto de partida que me levou para a área rural do estado do Amapá, em seguida, relato como foi o primeiro contato com uma escola de Educação do Campo em Sistema de Organização Modular de Ensino e, por último, faço uma apresentação da estrutura e do funcionamento da Escola Estadual Pedro Maciel Filho.

No Segundo Capítulo: ***O Ensino do Teatro na Escola do Campo: Reflexões do Processo Criativo “Menino Da Br- 156”*** apresento um relato de experiência sobre minha prática de Ensino de Teatro na escola a partir das perspectivas metodológicas - o jogo, o corpo, a memória e a narrativa- e a discussão sobre os conceitos que atravessam tais metodologias, as dificuldades e as descobertas na criação cênica junto com meus alunos.

No Terceiro Capítulo: ***Um Diálogo com o Processo Criativo***, a abordagem se dá a partir de apontamentos e contextualizações acerca do que é a Arte; o Ensino no Campo; o Ensino de Artes no Campo e as imbricações do ensino do Teatro no campo a partir da minha experiência na comunidade do Conjubim.

As metodologias adotadas para o desenvolvimento deste trabalho foram as pesquisas descritiva, exploratória e bibliográfica, através de um resgate de memória acerca do **Projeto Teatralizando o Cotidiano** que ocorreu na escola Pedro Maciel filho em 2014, fazendo uma análise do meu modo de ensino de teatro, através deste relato de experiências. Depois usei como instrumento a pesquisa de literaturas sobre a educação no campo, ensino de artes e a influência do teatro nas lutas campesinas e seu encontro com a educação.

A distância dos centros urbanos tornam as práticas pedagógicas pouco eficazes no que se refere ao reconhecimento do modo de vida do campo e a valorização de sua cultura acumulada. Por isso, os desafios enfrentados pelos professores de teatro formados a partir de uma realidade cultural urbana consistem em diminuir tais diferenças com práticas dialógicas e conscientes do seu modo de inserção nessas comunidades do campo.

Pesquisar o ensino de teatro na educação do campo, partindo da minha experiência própria é um recorte acerca de toda pesquisa que ainda se faz necessário nesse meio, visto que é um tipo de pesquisa que requer mais aprofundamentos e investigações. Meu intuito é contribuir para o avanço do conhecimento nessa área e para que outros artistas, docentes e pesquisadores queiram se debruçar nos processos de ensino/aprendizagem em Teatro nas escolas de Educação do Campo. Meu trabalho se apresenta enquanto um ponto de partida, tendo em vista a escassez de pesquisas no Amapá com relação a essa temática.

CAPÍTULO 1- ESCOLA DO CAMPO: A INVESTIGAÇÃO E A COMPREENSÃO DESSE NOVO CONTEXTO

1.1 O PONTO DE PARTIDA PARA UMA NOVA EXPERIÊNCIA NO CAMPO

Em 2013 o Governo Federal lançou o ***Programa Mais Cultura nas Escolas***, uma parceria interministerial do Ministério da Educação- MEC e o Ministério da Cultura- MINC, com o objetivo de criar uma aproximação entre artistas, entidades culturais e escolas públicas. Artistas e entidades culturais deveriam, dentro de suas práticas artísticas, elaborar um plano de atividade cultural, tecendo um diálogo com o projeto político pedagógico da escola, onde ele seria executar seu fazer artístico. O Programa visava beneficiar 5 mil projetos com um investimento de R\$100 milhões para a primeira etapa de sua realização.

O Programa estava dividido em duas partes: a primeira propunha realizar inscrições das escolas, artistas e entidades culturais por meio de um edital de responsabilidade dos ministérios mencionados anteriormente. Após a seleção dos inscritos, seria repassado 50% do investimento. As inscrições e a seleção de artistas, entidades culturais e escolas ocorreram em 2013. Porém, o primeiro repasse de 50% só foi possível após a publicação da resolução nº 04 de 31 de Março de 2014, no Diário Oficial da União.

A resolução trazia os parâmetros para a execução do *Programa Mais Cultura nas Escolas*, através do *Programa Dinheiro Direto na Escola- PPDDE-* e dispunha sobre a destinação dos recursos financeiros para as escolas. A resolução ainda apontava que a escola seria um ambiente de vivência, portanto, um local propício para o acontecimento de atividades artísticas e culturais. E a Segunda parte do ***Programa Mais Cultura nas Escolas*** não foi executada, o projeto foi interrompido por decisão do Governo Federal.

O Programa Mais Cultura nas Escolas, iniciativa conjunta dos Ministérios da Cultura e da Educação, tem por finalidade fomentar ações que promovam o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso na comunidade local e o projeto pedagógico de escolas públicas. (RESOLUÇÃO 4 de 31 de 2014, Artigo 2, Diário Oficial da União- Seção 1, nº 63)

O **Programa Mais Cultura nas Escolas** apresentava às escolas e aos artistas e entidades culturais nove eixos de desenvolvimento, sendo que, destes nove eixos, os referidos envolvidos deveriam relacionar dois eixos para desenvolver seu projeto, que deveriam relacionar-se com a prática do fazedor de cultura e o projeto político pedagógico da escola. Os nove eixos **do Programa Mais Cultura na Escola** eram: Residência de artistas para pesquisa e experimentação nas escolas; Criação, circulação e difusão da produção artística; Promoção cultural e pedagógica em espaços culturais; Educação patrimonial - patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social; Cultura digital e comunicação; Cultura afro-brasileira; Cultura indígena; Tradição oral e Educação Museal. Após a seleção de artistas, entidades culturais e escolas, os projetos passaram para a esfera de execução e as Secretarias de Educação e Cultura dos estados passaram a monitorar, fiscalizar e promover o aperfeiçoamento dos envolvidos nos projetos.

Eu, enquanto artista, já atuava em vários grupos como atriz, porém, foi com o grupo “Imagem e Cia”, do qual sou co-fundadora e membro até hoje, que ampliei meu fazer artístico, trabalhando com teatro, performances, estátuas vivas, fotografia, cinema, literatura, artes plásticas e artesanato. O grupo “Imagem e Cia” nasceu em 26 Outubro de 2007 a partir do encontro entre diversos alunos que participaram das oficinas de Teatro Livre ofertadas pela Escola de Artes Cândido Portinari – atualmente conhecida como Centro de Educação Profissional em Artes Cândido Portinari-.

O grupo objetivava reunir várias artes, possibilitando e facilitando o diálogo entre elas. Ocorreu a identificação de vários artistas de diferentes seguimentos e que possuíam outras profissões, como professores de artes visuais, língua portuguesa e literatura, educação física, professor de matemática, jornalistas e uma administradora (eu). A diversidade no “Imagem e Cia” o tornou um grupo com muitas facetas artísticas. Porém, por ter muitos professores de artes visuais e língua portuguesa, acabávamos levando para as escolas nossas peças e trabalhos em artes visuais, oficinas que incentivavam as artes nas escolas e fazíamos participações em eventos de faculdades da cidade.

As ações do grupo me proporcionaram participar de muitos eventos e editais. Colocou-me em contato direto com a arte e seus modos de produção. Foi por meio de uma parceria entre o “Imagem e Cia” e a Escola Estadual Professor Irineu da Gama Paes que, em 2010, ministrei minha primeira oficina de Teatro no

Projeto Escola Aberta¹, que era um programa do Governo Federal que, nos finais de semana, abria as portas das instituições de ensino públicas que se localizavam em áreas de vulnerabilidade social, levando à comunidade a oportunidade de usufruir de oficinas de iniciação ao trabalho, atividades educativas, culturais e esportivas. O grupo contribuiu para o meu fazer artístico e garantiu o início de uma formação pedagógica que mais tarde seria de extrema relevância para minha participação no **Projeto Mais Cultura nas Escolas**.

Teatralizando o Cotidiano é o nome do projeto que apresentei no Edital do **Mais Cultura nas Escolas**. No escopo do edital exigia-se que fosse apresentado um plano de atividades que seriam desenvolvidas ao longo do projeto e que dialogassem com dois eixos do **Programa Mais Cultura nas Escolas**. Minha proposta foi ofertar oficinas de iniciação cênica e, como resultado, desenvolver um trabalho artístico em diálogo com os eixos: 2 – Criação, circulação e difusão da produção artística - e o eixo 3 - Promoção cultural e pedagógica em espaços culturais.

A Secretaria de Estado da Educação- SEED/AP e a Secretaria de Estado da Cultura do Amapá- SECULT/AP, promoveram um encontro entre gestores escolares, artistas e entidades culturais, como forma de socializar as partes envolvidas no projeto. No encontro pude conhecer os diretores das escolas que possuíam interesses similares ao meu plano de atividades. Porém, as escolas interessadas eram na cidade de Macapá, e eu, à época, já desejava que a minha proposta fosse abraçada por uma escola da zona rural. Eu queria chegar aos Municípios, pois minhas práticas artísticas, até então, estavam concentradas em Macapá e via no programa uma oportunidade para ampliar minhas ações. Foi então que, durante o encontro, me aproximei da diretora da Escola Estadual Pedro Maciel filho que está localizada na comunidade de Cujubim no Município de Pracuúba.

A diretora me relatou que, pelo fato da escola localizar-se em zona rural, alguns artistas tinham propostas muito boas, mas não tinham interesse de afastar-se da capital, visto que a escola era longe e, isso, dificultaria o deslocamento dos artistas para Macapá. A diretora relatou-me que eu era a última tentativa que ela

¹Fonte:<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>

fazia, então, mencionei o meu interesse em atuar junto aos municípios e, logo, conseguimos acertar as questões burocráticas para dar início ao plano de atividades na Escola Estadual Pedro Maciel Filho.

Marcamos uma reunião para breve, porém, neste intervalo de tempo, a diretora saiu do cargo e foi preciso reestabelecer o contato com a nova pessoa que estaria à frente da direção da escola. Liguei para a escola Pedro Maciel filho e falei sobre o andamento do projeto, conversei com a nova gestora, a professora Laudecira Moraes, marcamos para adequar o projeto ao Programa Político Pedagógico- PPP da escola e, finalmente, marcamos a minha primeira visita à Escola Pedro Maciel filho.

1.2 O PRIMEIRO CONTATO COM A ESCOLA ESTADUAL PEDRO MACIEL FILHO



Imagem 1: Parte frontal da Escola Pedro Maciel filho. Fonte: Arquivo Pessoal

Cheguei à Escola Estadual Pedro Maciel Filho para apresentar-me e expor o projeto ***Teatralizando o Cotidiano***. Ao descer do ônibus, a visão que tenho (Ver: Imagem 1) após uma longa viagem de um universo urbano ao qual me sentia inserida, chego a uma pequena vila com o modo de vida diferente do frenesi da capital Macapá, me senti estranha como uma intrusa, mas ao mesmo tempo saudosa por está me permitindo uma nova experiência, lá o sinal de telefonia celular é instável necessita de muita paciência para conseguir uma ligação, a internet não é possível, então desvendar esse modo de vida estava sem essas tecnologias de comunicação era uma aventura.

Nesse momento, estava presente na escola toda a comunidade escolar (pais, funcionários, alunos, gestora, pedagogas, secretária, tesoureira e o conselho escolar). Foram comigo as atrizes e também integrantes do grupo “Imagem e Cia”, Géssica Farias e Camilla Aguiar. Elas desenvolveriam duas oficinas ao longo da execução do projeto, por isso, julguei pertinente que elas também fossem conhecer a escola e se apresentarem como integrantes das proposições do projeto.

Apresentei as informações sobre o ***Programa Mais Cultura nas Escolas*** e o projeto ***Teatralizando o Cotidiano***, além, de explicar como funcionaria o cronograma de atividades a serem realizadas no decorrer do projeto: o intuito era promover a integração social a partir de uma vivência teatral que ocorreria por meio de oficinas que contemplavam ações de incentivo à leitura e à escrita que

culminariam em uma montagem de um trabalho artístico, com os alunos, para toda a comunidade do entorno da escola, cumprindo, assim, o eixo de criar, circular e produzir cultura de modo que todos pudessem usufruir dessa obra artística construída pelos seus filhos, seus vizinhos e alunos da Escola Estadual Pedro Maciel Filho. Finalizei essa exposição com a apresentação de uma cena curta de nosso repertório teatral, intitulada: Estudar para quê? Onde, além de minha pessoa, faziam parte do elenco as atrizes Gêssica Farias e Camilla Aguiar. Foi uma forma de demonstração do nosso fazer teatral.

Fomos muito bem recepcionadas pela gestão, pelos pais dos alunos, pelos alunos e pela comunidade em geral. Um misto de euforia e alegria tomou conta de mim, estava começando a realizar um sonho que já pulsava há tempos: o fazer teatral junto a uma comunidade afastada da capital.

1.3 UM MERGULHO NA INSTITUIÇÃO: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA ESTADUAL PEDRO MACIEL FILHO

A Escola Estadual Pedro Maciel Filho funciona e se organiza a partir do Sistema de Organização Modular de Ensino- SOME, atende ao Ensino Fundamental II, que compreende do 6º ao 9º ano e, de acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, Inciso II, é considerada uma escola do campo por ser “situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas- IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do Campo”. (Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010).

Segundo SEED/AP 2010 o Sistema de Organização Modular de Ensino- SOME foi implantado no Amapá em 1982, em caráter experimental, para atender o 2º Grau, atual ensino médio. Em 1996 passa a atender da 5ª a 8ª série - Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) - garantindo o ensino na Zona Rural do Amapá, respaldado na Lei 9394, art. 81 Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No Projeto Some é estabelecido o trabalho de 4 módulos com a duração de 50 dias letivos, a semana é de 6 dias letivos o que garante 200 dias letivos.

O Objetivo do SOME/AP é expandir o ensino no interior do estado, garantindo o acesso à educação conforme previsto no artigo 225 da Constituição

Federal de 1988 que estabelece que a Educação é direito de todos e dever do estado e da família e, ainda o SOME garante a permanência dos alunos nas comunidades afastadas, valorizando a realidade dos alunos, sendo uma alternativa político-social do estado.

A Educação, direitos de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (artigo 225, Constituição Federal de 1988).

A Escola Estadual Pedro Maciel Filho localiza-se às margens da BR 156, no Município de Pracuúba, na comunidade de Cujubim a 189 Km da Capital Macapá. Seu público alvo é a comunidade de Cujubim, mas a escola também atende crianças que moram no assentamento denominado de Agrovila, que fica em um ramal próximo à comunidade.

A estrutura do prédio é de madeira, com uma área para construir outras salas. Falta quadra para aulas prática de Educação Física, pois ela possui apenas uma área limpa de terra batida. A escola possui uma sala de informática com computadores não instalados; uma sala que serve de biblioteca com um acervo básico de livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação; duas salas de aulas climatizadas, um poço artesiano que oferece água limpa para a escola e para os moradores da Comunidade Cujubim.

Devido a sua característica modular a Escola Estadual Pedro Maciel Filho possui alojamento com dois quartos e um banheiro (dependências mais à direita na Imagem 3) para acomodar os professores que ficarem durante o período de 50 dias. Eu iniciei as oficinas no período em que as crianças ficam duas semanas sem aulas, por ser o período de troca de disciplinas e haver um tempo para que ocorra a escolha por parte da SEED/AP de outros professores para as escolas rurais. As oficinas, neste período, eram em dois turnos, manhã das 8h as 12h e, à tarde das 14h30min as 18h, de segunda-feira a sexta-feira e, com a chegada dos professores, continuei no contra turno, no caso, pela manhã. Começava a oficina às 8h e encerrava às 11h 30min de segunda-feira a sexta-feira.

A Escola é limpa e organizada, com um quadro de 07 funcionários fixos, a saber: Diretora, Secretária, 2 pedagogas, merendeira e 2 serventes. Os professores são enviados pela SEED/AP a cada 50 dias e são todos da capital.



Imagem 2: Kombi que faz o traslado dos alunos do Assentamento Agrovila. Fonte: Arquivo pessoal

Os problemas externos e internos, invariavelmente, estão além das possibilidades de solução da gestão escolar. A escola fica às margens da BR 156, porém, não é pavimentada no entorno. No inverno a lama torna-se uma dificuldade para entrar e sair da escola. Fica difícil até para a Kombi que faz o transporte dos alunos da Agrovila até à escola. (Ver: Imagem 2) Apesar do apelo da comunidade ao poder público municipal e estadual, a situação não é resolvida e piora a cada inverno, quando o carro apresenta muitos defeitos, prejudicando a frequência dos alunos.

Durante o período em que ministrei minhas aulas matutinas, concomitantemente com as aulas vespertinas do módulo, a Kombi ficou sem circular por uma semana. Como de costume, os alunos da Agrovila não compareciam às aulas do Módulo, mas muitos alunos tentavam chegar às aulas de Teatro de bicicleta, a cavalo, de moto. Com isso, eu percebia o esforço, por parte dos alunos, para não perderem a oficina de Teatro.

Na Escola Estadual Pedro Maciel Filho funcionam alguns programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)². São: ***Dinheiro Direto na Escola –PDDE (Mais Educação, Primeiro Tempo, Escola do Campo), O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)***. Para que a escola faça parte do FNDE,

²O FNDE, autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Fonte: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional>

é necessário inscrever-se nos programas pelo site, mas na escola e na vila não tem internet e o sinal de telefonia é precário.

Durante o convívio com a escola observei que existe um esforço por parte de todos os funcionários para fazer da escola um local adequado, que ofereça uma educação de qualidade, superando os entraves impostos pelo sistema educacional e pelas políticas de governo. Para tanto, faz-se necessária a ida constante da diretora, de uma das pedagogas e da tesoureira para a capital com intuito de resolver muitos problemas administrativos da escola, tais como, inscreverem a instituição nos Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, verificarem as disciplinas dos módulos e participarem de reuniões em vários setores, pois a burocracia é muita e exige que os gestores estejam constantemente na SEED/AP.

Por vezes, tais compromissos exigem que a diretora Laudecira Moraes fique mais de dois dias na capital e, na sua ausência, a escola mantém todas as suas atividades em pleno funcionamento, pois, mesmo longe, a gestora liga várias vezes para a escola para saber como está o desenvolvimento do trabalho e pede para que anotem todas as falhas durante sua ausência. Quando está na instituição, a diretora, geralmente, não tem hora para sair: ela permanece o tempo que é necessário para sanar os possíveis problemas apresentados na sua ausência.

Todo problema de ordem geral é relatado no Conselho Escolar, que possui um papel atuante na resolução dos problemas. Formado por alunos, pais, funcionários da escola e a gestão escolar, eles decidem por meio de votação sobre o destino dos recursos advindos do *Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE*, do qual o *Programa Mais Cultura* fazia parte. Presenciei algumas reuniões e pude verificar que os pais ou responsáveis pelos alunos são presentes no conselho, são proativos nas reuniões, nas comemorações de datas festivas ou para se informarem sobre a nota dos filhos. Era comum os pais ou responsáveis irem a minha aula comunicar a ausência de algum aluno ou, ao me ver andando na vila, perguntarem sobre o comportamento do aluno ao qual era responsável.

A competência da Professora Laudecira Moraes como gestora escolar me chamou a atenção, pois minha primeira formação é de Administração e constatei que sua gestão poderia fazer parte das novas abordagens da Administração Contemporânea, como a Gestão Participativa que consiste em gerir, coordenar uma organização através dos seus recursos, possibilitando o envolvimento das pessoas,

direta ou indiretamente, na tomada de decisões e, desta forma, elas se sintam parte do processo decisório.

A gestão participativa tem origem na Administração Japonesa, segundo os teóricos da administração Maximiano (2000) e Chiavenato (2004) na metade do século XX, propriamente 25 anos depois da segunda Guerra Mundial na Toyota Motor. As empresas japonesas estavam fechando as portas e foram apresentados aos princípios da Administração Científica de Fredrick Taylor e Administração Moderna de Henry Ford, as quais transformam-se no chão das fábricas japonesas com a participação dos funcionários nas decisões da cúpula, o que influenciou positivamente para uma nova abordagem administrativa com a filosofia de evitar todo e qualquer desperdício e melhorar sempre, possibilitando a recuperação das empresas japonesas. Seu idealizador foi Taiichi Ohno.

Portanto, segundo o especialista em gestão José Carlos Ribeiro (2009), a forma japonesa baseia-se no envolvimento dos funcionários nos processos decisórios, negociações, metas, trabalhos em grupo, comunicação bilateral e participação nos resultados. Em 1980, quando ocorria no ocidente a decadência econômica, principalmente nos Estados Unidos, alguns países orientais, como Coréia e Japão, iam à contramão, com um avanço econômico extraordinário. A Administração japonesa torna-se referencial para as empresas alemãs, francesas e inglesas. O Brasil toma como referencial em 1970 e torna-se para algumas instituições tais como: ONGS, Sindicatos, Associações, Cooperativas, Escolas um modelo orgânico e ajustável às necessidades internas e externas.

Nesse sentido, foi possível observar a presença desse modo participativo na gestão da diretora em diversos momentos. Porém nesta escola do campo que é meu objeto de estudo pude observar esse modo de gestão, não podendo afirmar que as demais escolas que possuem uma Educação do Campo seguem esse modo de Gestão, outro fato que me leva a levantar essa afirmativa é pelo fato de que minha primeira formação é em administração o qual me deu competência técnica para fazer essa possível análise da Gestão da Escola Pedro Maciel Filho. Um exemplo, que evidencia isso, ocorreu na compra de materiais para as oficinas do projeto. Eu pude acompanhar a compra e, assim, participei ativamente nas escolhas dos materiais que seriam utilizados nas oficinas, como, maquiagem, bolas, bambolês, tecidos, entre outros, ou seja, fui envolvida na atividade, houve por parte da diretora

a tentativa de estabelecer um diálogo naquela ação, de modo, a respeitar as especificidades do meu projeto.

Algumas vezes a diretora ia até a sala para verificar como estava o desenvolvimento dos alunos. Em alguns momentos me chamava e perguntava sobre algum aluno que tinha comportamento mais inquieto. Como a escola possui um número de 80 alunos, todos são, portanto, conhecidos da gestora. A própria diretora tem um vínculo com a comunidade visto que a mesma é natural de Pracuúba, da comunidade de Cujubim, moradora da vila e foi aluna da Escola Estadual Pedro Maciel Filho. Sendo assim, é possível que a gestora conheça não somente os nomes dos alunos, mas também seus pais, além de possuir total aproximação da realidade local.

De um modo geral pude conhecer mais o contexto do campo ao me aproximar da estrutura e do funcionamento da Escola Estadual Pedro Maciel Filho. A escola tem grandes entraves e dificuldades para se manter, mas, também, conta com uma organização e uma administração diferenciada que ajuda na manutenção de todas as atividades que ali ocorrem. Esse entendimento inicial acerca da escola iria ser fundamental para as atividades que ocorreriam nos momentos seguintes.

CAPÍTULO 2- O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES DO PROCESSO CRIATIVO “O MENINO DA BR- 156”

2.1. A EXPERIÊNCIA TEATRAL NA ESCOLA ESTADUAL PEDRO MACIEL FILHO

Para conseguir desenvolver as ações previstas no projeto e que se vinculavam aos eixos previstos pelo edital **Mais Cultura nas Escolas** (Eixo 2: Criação, circulação e difusão da produção artística e Eixo 3: Promoção cultural e pedagógica em espaços culturais) fiz uma divisão em etapas para otimizar o modo como estariam organizadas e estruturadas as oficinas a serem ministradas.

A 1ª etapa das oficinas consistia no estudo da consciência corporal; a 2ª etapa daria ênfase na expressão corporal; a 3ª etapa das oficinas estaria voltada para a leitura e a escrita, direcionando-as para uma construção dramatúrgica e a 4ª etapa consistiria na criação e montagem de uma cena. Todas essas etapas mencionadas vinculam-se a uma primeira fase do projeto **Teatralizando o cotidiano**. Para a segunda fase deste referido projeto as oficinas trabalhariam com os aspectos mais técnicos: maquiagem, figurino, sonoplastia, iluminação, cenografia e aperfeiçoamento da cena criada na primeira fase. Em seguida a cena faria uma pequena circulação nos municípios próximos e na capital, porém, devido ao corte da verba pelo Governo Federal, a segunda fase do projeto ficou inviabilizada, por isso, o relato e os apontamentos aqui presentes consistem apenas da primeira fase do projeto **Teatralizando o Cotidiano**.

De acordo com o planejamento que eu havia desenvolvido para o projeto **Teatralizando o Cotidiano** e havia sido aprovado, iniciei minhas atividades na Escola Estadual Pedro Maciel Filho com uma turma enorme, de 80 alunos, onde estavam inseridas as turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano, com disparidades de idades. Meu primeiro questionamento: Como trabalhar com uma turma de idades tão díspares? Já havia trabalhado com alunos de ambas as faixas etárias, porém nunca tinha trabalhado com uma turma com inúmeras idades. Isso me assustou um pouco.

Porque eu trabalhei com essa turma grande e não dividi? A Resposta a esta pergunta é simples: A Escola, para acolher o projeto, solicitou que o mesmo atendesse a todos os alunos do ensino fundamental II, o que totalizava 80 alunos. Eu tinha um cronograma para cumprir: precisava otimizar o tempo que eles estavam sem as aulas do módulo, pois, quando começassem as aulas do módulo teria

apenas um horário com eles e, além deste agravante, era somente eu para ministrar a oficina e não tinha condições de dividir a turma. A solução foi buscar trabalhar jogos que agradassem e envolvessem “gregos e troianos”. O jogo foi pensando no sentido trazido pelo pesquisador Daniel Alberti Perez³ que ao menciona o conceito de jogo trazido pela professora Doutora em Letras Suzi Frankl Sperber⁴, a qual evidencia que:

O jogo dispensa palavras e incorpora símbolos e o imaginário, daí conseguir exprimir de alguma forma o vivido. Ao expressar-se, põe para fora de si a vivência – de forma ainda tosca. Daí a necessidade da repetição, que leva o receptor primeiro deste jogo criativo, que é o próprio emissor, a procurar manifestar-se melhor. Por meio da ação e repetição, ele deixa de ser uma figura passiva e dominada pela experiência. O jogo tem, nesse sentido, uma grande importância, pois permite ao ser humano tornar-se agente de seu conhecimento, formulando imagens, usando símbolos e o imaginário. (PEREZ, 2013 apud SPERBER 2009)

Nesse sentido, o jogo aqui será considerado enquanto, um método pedagógico e artístico para o desenvolvimento da compreensão de mundo dos alunos envolvidos, pois, conforme aponta a professora Viola Spolin⁵ (2000) os jogos teatrais vão além do desenvolvimento de habilidades, são úteis em todos os aspectos da aprendizagem da vida. O projeto não deseja apenas tornar os alunos artisticamente habilidosos. Para além disso, havia a necessidade de aproximá-los do contexto teatral e de compreender as experiências daquela comunidade. Viu-se por meio do jogo a possibilidade de adentrar àquele universo, considerando as especificidades dos alunos e da escola como um todo. De imediato foi possível notar que os alunos da Escola Estadual Pedro Maciel Filho tinham uma característica muito peculiar: eles nunca haviam visto e feito teatro, não conheciam o que era teatro, então se fazia necessário, por vezes, relacionar o teatro com a única referência interpretativa deles, isto é, a atuação em novelas e filmes. Foi um choque de realidade. Percebi que quem precisava mudar era eu, não eles. O modo como eu fazia oficina na cidade de Macapá, aqui, não iria funcionar.

Não adiantava eu perguntar a eles se alguma vez eles já tinham ido ao teatro e como tinha sido a experiência de assistir uma peça, alguns deles nunca

³ Dissertação de Mestrado de 2003.

⁴ É professora titular da Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, foi coordenadora por 13 anos do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP- LUME.

⁵ Viola Spolin foi professora, diretora e autora de teatro, criadora do método do Teatro Improvisacional.

tinham vindo a Macapá, e desconheciam o Teatro Estadual Bacabeiras. Os que conheciam Macapá não sabiam ou nunca tinham ido a algum edifício teatral. Mas, nem tudo era espinho nesta caminhada que busquei trilhar, me animava ver que os alunos eram assíduos, pontuais e que tinham muita vontade de entender o que era Teatro, porém, se sentiam envergonhados/tímidos diante de alguns jogos.

Eu percebia que eles tinham muito medo do julgamento dos outros e, principalmente, do meu julgamento. Era preciso trabalhar essa noção do certo/errado e com o Teatro eles entenderiam as novas possibilidades de lidar com isso. Eles não conseguiam compreender que não existe certo ou errado em alguns jogos. Os jogos servem para melhorar a concentração, o reconhecimento corporal, o espaço cênico e, quando eles não conseguiam fazer jogos coletivos, eles ficavam muito frustrados e me pediam para não passar para outro jogo: falavam que precisavam acertar que era uma questão de honra.

Eles tentavam por vezes me provar que eram bons. Notei isso porque eles perguntavam se os alunos da cidade que eu havia dado oficinas, também conseguiam fazer e se realizavam os jogos melhor que eles. Constatei que tinham uma falsa ideia de hierarquia entre pessoas da cidade e pessoas do campo e ficavam muito animados quando conseguiam realizar um jogo juntos e acertar. Era preciso desconstruir o entendimento de “acertar” um jogo. Sobre isso, Spolin (2000) chama a atenção para o fato de não existir uma maneira absolutamente certa ou errada para solucionar um problema apresentado durante o jogo. Ao professor-diretor não cabe o papel de julgar, porque, caso isso ocorra, ele está limitando o saber dos alunos e privando-os de viverem novas experiências de solução para o problema apresentado.

Percebi-me longe de casa. Estava só, em um lugar onde não conhecia ninguém, onde eu precisava preparar meu almoço e aprontar a sala para recebê-los novamente. Sentia muito cansaço após o dia. Estava sentindo na pele o que sente um professor do SOME. Estas duas semanas foram puxadas, cheias de aprendizados que carrego comigo como bagagem preciosa. Foi durante este período que decidi que faria o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM para entrar no novo curso de Licenciatura em Teatro que a Universidade Federal do Amapá estava ofertando. Até aquele momento, não tinha decidido cursar novamente outra graduação, mas pude constatar que, naqueles momentos de oficinas, me faltava

uma noção mais ampla acerca da licenciatura e decidi que era um caminho que eu queria seguir: precisava buscar o meu aperfeiçoamento.

Eu me desconstruí do pouco que sabia para me reconstruir junto com eles. Acredito ser essa a primeira lição que apreendi como artista e professora e isso estava acontecendo justamente naquela localidade, longe de tudo, sem as mesmas oportunidades da metrópole.

2.1.1 Perspectivas Metodológicas: O Jogo, o Corpo, a Memória e a Narrativa Como Possibilidades De Criação Cênica No Campo.

A 1ª Etapa, que consistia no estudo da consciência corporal, visava à pesquisa do corpo, buscava identificar como os alunos se relacionavam com o próprio corpo e o corpo do outro. Também foi a fase de introdução aos alongamentos e aquecimentos e alguns jogos que envolviam o reconhecimento corporal e o espaço cênico. A sala era pequena para uma turma de 80 pessoas. Era preciso, portanto, se adaptar a esse espaço, a fim de que todos pudessem fazer os jogos e exercícios, por isso, já no alongamento/ aquecimento era preciso dividir a sala em três grupos.

Depois vinham os jogos com ênfase na consciência corporal. Para tal, utilizei o livro “100 jogos dramáticos” de Maria Clara Machado e Marta Rosman. Este livro tornou-se meu guia, a partir dele eu (re)significava jogos e/ou criava outros novos. Neste livro, além das autoras apresentarem os jogos dramáticos, elas apontam as duas regras essenciais para se ministrar tais jogos. Para que eles se tornem eficientes, Machado e Rosman (1996) defendem que é preciso haver sinceridade no professor e no aluno desde a explicação dos jogos até a sua execução, além da necessidade de que o professor tenha domínio do jogo, a fim de evidenciar para a turma que, apesar dos jogos dramáticos terem um cunho de divertimento e de brincadeira, trazem em si muitas possibilidades para o aprendizado.

Jogos Dramáticos e jogos Teatrais, na minha percepção se da seguinte forma os Jogos Dramáticos são jogos para apresentar o teatro para quem nunca fez nada de Teatro e Jogos Teatrais são a evolução dos Jogos Dramáticos. Jogos mais complexos para quem já desenvolve teatro, na Escola Estadual Pedro Maciel Filho apliquei os jogos que hoje considero Jogos Dramáticos para os alunos

familiarizarem-se com o espaço, reconhecer as potencialidades de seus corpos, a relação deste corpo com o espaço e com outros corpos, relacionamento com objetos, cenas de improviso com plateia, e assim passei para jogos de preparação do corpo cênico, concentração, voz e dicção, jogo de cena os quais são a partir do texto e da escolha dos personagens, sendo que os alunos já reconhecem espaço cênico, sabiam que iriam representar um papel. Portanto entendiam que os jogos eram para melhorar os ensaios e fazerem uma boa apresentação.

Nesta etapa percebia que alguns jogos que exigiam o contato corporal com o outro, os deixavam muito acanhados. Então, os alunos realizavam os jogos de uma maneira mais tímida. A comunidade era constituída na sua maioria de evangélicos, por isso, muitos deles tinham vergonha de encostar-se ao colega, e retraíam-se, pois o toque lhes era algo muito difícil por conta dos dogmas que a religião impõe sobre assuntos que fazem referência a sexualidade, por exemplo. O toque, individual ou no outro, pode ser por vezes considerado lascívia ou luxúria, portanto, pecado e esses pensamentos, com toda a certeza, dificultavam a realização dos exercícios e jogos que pressupunham o contato físico.



Imagem 3: Alunos na oficina realizando o relaxamento para o desenvolvimento da consciência corporal.

Fonte: Arquivo Pessoal

Para resolver isso, conforme mostra a imagem 3, trabalhei com relaxamentos, nos quais, todos se deitaram no chão e ficaram de olhos fechados. Fui, gradativamente, conduzindo-os para irem mexendo partes do corpo e pedia que prestassem atenção a cada movimento que o corpo fazia no chão, passando pelo

nível médio, até chegar ao nível alto⁶, onde eles abriram os olhos.

Depois deste dia, passei a lembrá-los constantemente dos movimentos que eles tinham feito de olhos fechados. Aos poucos os alunos já estavam conseguindo trabalhar com seu corpo mais expandido, mas a timidez para toques no corpo do outro ainda era uma barreira, principalmente com os meninos. Então priorizei jogos coletivos, mas sem o toque no outro, para tentar habituá-los e, aos poucos, passar para jogos com contato.

Encerramos essa primeira etapa e pude perceber que os alunos já reconheciam melhor o espaço da sala, entendiam mais o próprio corpo no espaço e preferiam jogar em coletivo. Essa etapa ocorreu no período em que as oficinas aconteciam nos dois turnos devido à troca entre os professores e os módulos que iniciariam logo em seguida.

Avançamos para a segunda etapa que consistia no trabalho com a Expressão Corporal. Voltei a Macapá e conversei com a atriz Camilla Aguiar para antecipar a oficina de ritmo que ela iria realizar no fim desta etapa. Expliquei que não estava conseguindo fazer jogos com contatos, que ainda não tinha tentando fazer jogos de cena de improviso e que ambos seriam necessários nesta fase, por isso, seria muito importante se conseguíssemos sanar essa dificuldade do contato corporal logo no começo dessa etapa.



Imagem 4: Oficina de ritmo com a atriz Camilla Aguiar. Os alunos observam e em seguida repetem o movimento do colega. Fonte: Arquivo Pessoal

⁶ Segundo a tese “Dicionário Laban” (2001) de Lenira Peral Rengel, O teórico da dança Rudolf Laban desenvolveu a Corêutica, sistema de harmonia corporal, ou seja, um estudo do espaço no corpo e o corpo no espaço. O nível espacial faz parte deste sistema e ocorrem de duas formas: de uma parte do corpo que pode está em nível baixo, médio, alto em relação a articulação; a outra forma é o corpo está a nível baixo, médio, alto em relação ao espaço, objetos, outros corpos.

A Imagem 4 mostra a oficina de ritmo desenvolvida pela atriz Camila Aguiar e os alunos em um jogo de observação de gestos e sons corporais. Os alunos adoraram cantar e descobrir sons que o corpo pode fazer. Os aquecimentos vocais tornaram-se hinos que eles repetiam no intervalo das aulas. Foram três dias de oficinas muito prazerosas, com muitos sorrisos e onde eu descobri que eles gostavam de cantar.

Camila levou o gramelô⁷, um jogo onde se inventa uma língua estranha e fez o maior sucesso. No último dia de oficina, ela os dividiu em vários grupos de 4 pessoas para montarem uma cena com música, ritmo e gramelô. Foi a primeira vez que eles fizeram uma cena a partir da improvisação com alguns elementos mais específicos. Nesse momento, estabeleceu-se a relação entre atores e plateia, ou seja, os alunos se revezavam nessas funções. Para Spolin (2000) a compreensão do papel da plateia por parte do aluno-ator está no entender a importância da plateia para a existência do teatro, pois, sem plateia não existe o teatro. A plateia não está à parte do teatro, ela compõe o teatro, por isso foi fundamental começar a colocá-los nessa posição de plateia, a fim de que os alunos comesçassem a compreender que a plateia é um dos elementos do teatro sem ela não existe teatro é para ela e por ela que fazemos teatro conforme a afirmação de Spolin.

A plateia é o membro mais reverenciado do Teatro. Sem plateia não há teatro. Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para o deleite da plateia. Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela dá significado ao Espetáculo. (SPOLIN, 2000, p.11).

Ao ficar novamente sozinha com eles, tentei uma nova estratégia. Comecei a usar jogos que naturalmente envolvessem movimentos e toques e, assim, eles não perceberam que estavam tocando um no outro, mas, sim, fazendo uma espécie de competição. Eu já havia percebido que os alunos tinham grande interesse por esportes, em especial, o futebol. Ocorreu um interesse maior dos meninos e alguns pediram para que eu repetisse jogos que tinham essa temática: velocidade e

⁷ Gramelô de acordo com Schlichting (2009) foi o nome dado por Dário Fó ao jogo onomatopeico com gestos, ritmo e sonoridade que transmite uma mensagem. Para Perez (2013) o Gramelô é uma variação da Blablação, que é uma das técnicas usadas por Viola Spolin.

competição. Inclusive entre as meninas não houve estranhamento, assim, eu consegui o resultado de tirar o estranhamento do toque no outro.

Nesta etapa buscava despertá-los para um corpo expressivo. Como eles já adquiriam as noções básicas acerca do seu corpo, este no espaço e a relação com outros corpos. Para Viola Spolin o corpo deverá ser compreendido pelo aluno-ator como:

O corpo deve ser um veículo de expressão e precisa ser desenvolvido para tornar-se um instrumento sensível, capaz de perceber, estabelecer contato e comunicar. A frase, “Veja com o cotovelo”, é uma maneira de ajudar o aluno-ator a transcender o conceito cerebral que possui de um determinado sentimento e reintegrá-lo onde pertence – no organismo total. Ele deve chorar com o estômago e digerir com os olhos.” (SPOLIN, 2000, p.131)

Suscitei a criação de gesto e sons, com variações de ritmos diferentes. Agindo assim, fomos nos deslocando dos jogos dramáticos e nos aproximando mais dos jogos teatrais. Já na graduação entendi a minha prática desenvolvida na Escola Estadual Pedro Maciel Filho sito alguns pontos de vistas de teóricos do Teatro para entender o que vem a ser Jogos Dramáticos e Jogos Teatrais, Japiassu (2007) faz uma abordagem acerca do Faz-de-conta e a representação cênica infantil, onde ele afirma existirem muitas terminologias para designar essa diferenciação, visto que, inclusive entre os estudiosos do assunto, há apontamentos e considerações diversas. Ele cita o neurologista, pai da psicanálise, Freud, que nomeou o “faz de conta” como jogo infantil, e que “o ato de brincar nesta fase ajuda a distinguir realidade e imaginário, porém se continuado na vida adulta, resulta em devaneios”.

Japiassu evidencia que o conceito do pensador Piaget, fundador da Epistemologia Genética e Teoria do Conhecimento, considerava como sendo jogo simbólico a representação corporal do imaginário para interagir com o mundo real. Diante disso, Japiassu elege o conceito do Russo Vygotsky, estudioso do desenvolvimento intelectual da criança, de que os jogos infantis estão relacionados com o meio social onde a criança se insere, pois o Ser no mundo do faz-de-conta é um brinquedo e que, imaginar situações do mundo real em suas brincadeiras, desenvolve o cognitivo da criança.

E, por fim, Japiassu cita a terminologia do inglês Peter Slade, um dos primeiros a pensar o teatro para crianças, quando chama o faz-de-conta de jogo dramático. Esse jogo é próprio do ser humano, porém se manifesta nas crianças de

forma evidente. O Jogo Dramático para Slade (1978) é quando existe um momento de caracterização e situação emocional nítido, ou seja, o indício do início do drama, colocando no jogo sinceridade, esforço e a responsabilidade, através da prática do representar emoções e ações físicas.

Olga Reverbel (1997) afirma que existem muitos conceitos acerca do jogo dramático. Para alguns, jogo dramático e jogo teatral são sinônimos. Existem os que acham que jogo dramático é improvisação, entretanto, apesar dos variados conceitos, dois pontos são comuns: a importância do jogo dramático no desenvolvimento e na expressão da personalidade da criança e a improvisação como base do jogo adulto. A autora afirma que o jogo dramático é uma atividade aplicável para qualquer série na escola, bem como, em cursos de teatro para adultos, como base para a improvisação.

Já o Jogo Teatral, conforme nos alerta Brito (2009) é quando o jogador começa a criar e a representar personagens, envolvidos em ações completas, mas sem perder de vista o que é primordial para a professora Viola Spolin, isto é, os jogos teatrais são ferramentas que podem ser aplicadas a qualquer pessoa que esteja disposta a aprender e isso faz toda diferença no processo de apreender os jogos. Para Spolin, o jogo é..

Uma atividade aceita pelo grupo, limitada por regras e acordo grupal; divertimento; espontaneidade, entusiasmo e alegria acompanham os jogos (teatrais); seguem par e passo com a experiência teatral; um conjunto de regras que mantém os jogadores jogando. (SPOLIN, 2000, p.342)

A relação entre os alunos se tornou tão importante, que comecei a perceber neles certa dificuldade de estarem sós em cena. Os alunos se envolviam tranquilamente quando o trabalho era feito em grupo, mas exercícios individuais eram difíceis e receosos. Devido a isso, foi feito um trabalho gradativo de separação desses grupos, reduzindo o número de pessoas por grupo, até chegar à possibilidade de se estar sozinho em cena, mantendo sempre latente a relação de ator e plateia.

Para eles terem algo com que contracenar que não fosse somente o colega, busquei trabalhar jogos com objetos: bolas, cadeiras, apagador, cadernos. Na imagem abaixo, percebe-se como os alunos ficam mais relaxados e tranquilos ao se

relacionarem com o objeto. O objeto lhes dava uma segurança e um conforto maior para criarem e improvisarem em cena e os ajudou a se sentirem mais confiantes.



Imagem 5: alunos em oficina com objetos. Fonte: Arquivo Pessoal

Iniciamos, então, a 3ª etapa, que abordava a leitura e a escrita direcionada para a construção dramatúrgica. A ideia era trabalhar com a construção de uma dramaturgia escrita. Essa etapa ocorreu por uma necessidade e solicitação da própria escola que via nas aulas de Teatro uma forma de melhorar os déficits de leitura e escrita. Portanto, coloquei os alunos em contato com o texto de um livro do 6º ano que pertencia à escola. O nível de leitura demonstrou-se muito limitado, não apenas com os primeiros anos do ensino fundamental II, mas, a maioria dos alunos tinha dificuldade para ler, interpretar texto e escrever.

Nesta Etapa a atriz Géssica Farias realizou uma oficina de produção de texto. Antes que a oficina ocorresse, expliquei a ela a situação dos alunos. Ela então modificou a oficina para trabalhar textos mais simples. A atriz usou a contação de história como um recurso para se trabalhar a relação texto/jogo. Depois, os alunos foram convidados a visitar a biblioteca da escola e pegar um livro, lerem uma história e contar essa história.



Imagem 6: oficina de Produção de Texto com Gêssica Farias.

No segundo dia de oficina, conforme a imagem 6, os alunos retornaram à primeira história que tinham ouvido daicineira e foram convidados a criar uma história parecida, que poderia ser escrita ou desenhada. Posteriormente, todos socializaram as histórias. Foi sugerida como atividade para casa que os alunos conversassem com suas famílias sobre as histórias locais e trouxessem em forma de texto.

No dia seguinte alguns entregaram, outros falaram que não conseguiram escrever, mas, que eles sabiam contar. Foi feita uma roda para socializar as histórias. Em vez de lerem, os alunos contaram oralmente as histórias e viu-se que, para a maioria dos alunos, foi fácil trabalhar as histórias por meio da narrativa oral. Percebi nesse momento que havia muita proximidade dos alunos com a oralidade.

Sob esse aspecto vale ressaltar as ideias trazidas pelo filósofo alemão Walter Benjamin acerca das narrativas e da oralidade pela ótica do texto “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. Ao discorrer sobre a narrativa, o autor aponta que “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”. (BENJAMIN,1987, p.198) Aqui identifiquei que a história predominante foi a do “Menino da BR 156”.

O “Menino da BR 156” é uma história construída pela comunidade para alertar o perigo da BR156, e relata a história de um menino que desobedeceu a sua mãe e saiu de casa à noite para jogar bola no campinho de terra batida que ficava no outro lado da BR 156. Era uma noite de lua cheia, quando ele saiu escondido de casa para jogar futebol. Nesta época, não existia energia elétrica na comunidade de

Cujubim. Ele, ao atravessar a via, olhou apenas para um dos lados e não percebeu que vinha um caminhão do outro lado e foi atropelado. Neste momento, algo misterioso aconteceu: ele se encantou! Seu corpo não foi achado, apenas uma mancha de sangue na terra batida. Desde aquele dia, no aniversário de sua “morte-encantamento”, ele volta à comunidade para encantar outras crianças que saem escondidas para brincar à noite, próximo a BR 156. Segundo os relatos, ele aparece perto do campinho de terra batida e, com uma bola de futebol na mão convida os desavisados para jogar. No desenvolvimento do jogo, ele então mostra sua verdadeira face: um lado de seu rosto está desfigurado e a pessoa que vê, é encantada. De acordo com a narração dos alunos é mais perigoso encontrá-lo no aniversário da sua morte, quando a lua está cheia, pois é certeza que ele andará por toda a comunidade e, por esse motivo, as crianças precisam estar dentro de casa.

Havia uma memória comum instaurada a partir da narrativa trazida pelos alunos. Não se tratava apenas de mais uma história, pois aquelas narrativas tinham um impacto também sobre o modo de contar dos alunos: suas expressões, suas crenças e suas memórias vieram todas à tona por meio da oralidade. À medida que um aluno ia narrando os fatos, os outros reforçavam os detalhes da história ou se contrapunham com as evidências do fato narrado, mas a história essencial era a mesma. Mesmo quem não narrava sabia da história. A comunidade acredita nessa história e, por isso, ela não tem o mesmo significado das demais lendas conhecidas por eles, por exemplo, o saci ou o curupira. As narrativas foram construindo a memória de toda a comunidade local, fazendo-se presentes, enquanto uma memória coletiva da comunidade do Cujubim.

Para melhor entender o que vem a ser memória coletiva, tomei por base os estudos da mestra em Memória: Linguagem e Sociedade Luana Aparecida Matos Leal (2012) acerca dos conceitos trazidos por Halbwachs⁸ (2006). O que a autora nos apresenta é o fato de que a “dimensão da memória ultrapassa o plano individual, considerando que as memórias de um indivíduo nunca são só suas e que nenhuma lembrança pode existir apartada da sociedade.” (LEAL, 2012 apud HALBWACHS, 2006,). Portanto, partindo deste princípio, não se constrói uma lembrança do passado de forma unilateral, mas as memórias são frutos de uma convivência social, de um grupo, de um lugar, isto é, o “Menino da BR 156” está

⁸ Sociólogo que pautou seu estudos na memória pelo viés das ciências sociais, criou a categoria de “memória coletiva” ele defendia que ela é parte da construção de nossa identidade como ser social.

presente, cotidianamente, na vida daquelas pessoas, perpassa os tempos de geração em geração e se mantém latente nos fatos narrados. Ela não está registrada nos escritos, mas, está viva na forma de uma consciência coletiva daquela comunidade.

Para a autora existem dois tipos de memórias: a individual e a coletiva. Porém, elas estão entrelaçadas e precisam uma da outra para existir. A construção das memórias individuais não implica que o narrador tenha vivido o fato, mas faz-se necessário ter feito parte de um grupo e/ou ouvido de outro sobre o fato, para poder repassar oralmente, ou em forma escrita e, assim, atingir outras pessoas, tecendo uma rede de memória coletiva. Leal (2012) afirma ser a memória individual a combinação das memórias de diferentes grupos de que o indivíduo faz parte, sendo afetado por eles. Esses grupos são: a família, a escola, os amigos, o local de trabalho, todos aqueles grupos onde o indivíduo se relaciona. E, assim, temos a memória coletiva de um grupo, que necessita das memórias individuais de cada componente do grupo para fortificar a memória grupal como afirma Leal:

Dessa maneira, a memória coletiva engloba a memória do grupo e cada componente desse grupo com ela se identifica. O grupo é portador da memória e esta é consensualizada mediante as relações que se estabelecem dentro do próprio grupo. É no contexto dessas relações que construímos as nossas lembranças e elas estão impregnadas das memórias dos que nos cercam, de maneira que, ainda que não estejamos em presença destes, o nosso lembrar e as maneiras como percebemos e vemos o que nos cerca se constituem a partir desse emaranhado de experiências (LEAL, 2012 apud HALBWACHS).

O indivíduo utiliza-se de sua lembrança para relatar algo que é resultado do convívio com um ou mais grupos. São as suas percepções individuais construídas a partir da coletividade. Narrar uma história é usar a memória individual construída a partir de uma memória coletiva. Essa etapa foi fundamental para compreensão dessas memórias e da potencialização do ato de narrar. Ao fim da oficina ministrada pela Atriz Géssica Farias, conclui que a história “Menino da BR 156” era potente, justamente porque ela era muito significativa para os alunos, mas, também para toda a comunidade.

A BR-156 fazia sentido devido ao fato de que as narrativas dos alunos traziam não somente uma história, mas eram parte das lembranças, memórias e das relações construídas por grupo que viu na BR- 156, portanto já é um lugar de memória, um lugar onde o progresso tão prometido às vilas e às pequenas cidades

tão precárias de recursos. Pela rodovia passa o movimento da cidade, o sustento, sua produção agrícola, portanto, é uma fonte de imaginação, onde surgem histórias, notícias doutros lugares. Lá surge a sua vida e a sua morte.

A priori, meu intuito era trabalhar com “Sonho de uma Noite de Verão” do poeta inglês William Shakespeare, porém adaptado para a realidade local. No entanto, ao me deparar com essa história trazida pelos alunos foi impossível negar a importância e o valor dado a esse contexto, por isso, abandonei essa primeira ideia e peguei os textos que eles produziram e organizei em forma de texto dramático. Fui compreendendo aos poucos como me situar e dialogar com o campo e, hoje percebo que essa aproximação ocorreu principalmente pelo fato de eu ter suscitado a memória e as narrativas orais durante o processo criativo. Ambas – memórias e narrativas - trouxeram um diálogo mais horizontal para a relação dos alunos com o teatro, ao passo, que me permitiu adentrar e (re)conhecer as potencialidades presentes naquele contexto.

Na verdade, “Menino da BR 156” foi o título da dramaturgia que adaptei, pois nas narrativas dos alunos a história apareceu com nomes distintos, tais como, “Fantasma da BR-156” ou “Espírito da BR-156”. Dramaturgia pronta era o momento de iniciarmos a 4ª etapa.



Imagem 7: alunos em ensaio. Na imagem os alunos estão tirando dúvidas com relação à fala de seus personagens. Fonte: Arquivo Pessoal

A Imagem 7 foi o registro do início da 4ª etapa com a escolha dos atores, leitura do texto, criação de personagens e ensaios. Primeiro se deu a escolha dos intérpretes. Qual ocorreu da seguinte forma primeiro verifiquei se tinham muitas

peças para cada personagem, se houvesse apenas uma essa ficava com o papel, no caso de mais de uma organizei um teste, onde eles apresentariam uma cena do texto, com o texto decorado, assim pude observar quem estava com muito interesse e se dedicando, alguns desistiram e aceitaram outros personagens que não tinham atores e poucos fizeram o teste, sendo que o não escolhido foi para outro personagem, mas ciente que caso ocorresse um imprevisto ele assumiria o personagem, portanto deveria decorar o texto do papel que pretendia e está nos ensaios para se familiarizar das marcações.

Em seguida passamos para leitura branca, discussão do texto e criação de personagens focadas no modo de andar, falar e como se comportar. Os exercícios de criação de personagens partiram das propostas que eu conheci enquanto aluna da Escola de Artes Cândido Portinari e também pelas proposições e conceitos presentes no livro “A Construção da Personagem” de Constantin Stanislavski.

O encenador Russo Constantini Stanislavsk, fundador do Teatro de Moscou e criador do método de técnicas de preparação de atores, utilizou-se do modelo narrativo russo para traçar uma linha de raciocínio para a construção da personagem. Assim, eu busquei trabalhar com os alunos a partir das seguintes perspectivas: caracterização física (oficina de caracterização), tornar expressivo o corpo (retomando jogos e exercícios de expressão corporal) e trabalho com a utilização da palavra (memorização dos textos e entendimento da palavra dita). Busquei, a partir da minha prática artística, seguir o livro como um roteiro para ajudar aos alunos a entenderem o que vinha a ser a personagem que eles estavam criando. Na graduação entendi que para Spolin todos podem fazer teatro e a prateia é um elemento de igual importância a outros do teatro. o Teatro é um grande jogo e difere das concepções de Stanislavsk que buscava o naturalismo o aperfeiçoamento do ator, o trabalho minucioso da busca da personagem, a prateia só tinha o papel de acreditar que a representação era a mais natural possível. Porém naquele período da minha vida não conhecia outros conceitos pela falta de cursos na área e lançava mão de minha experiência e a pouca literatura que dispunha ao meu alcance e conhecimento.

A imagem 08 demonstra o trabalho voltado para o entendimento da caracterização física dos personagens.



Imagem 8: Alunos durante a oficina de caracterização. Primeiramente demonstrei algumas técnicas em alguns alunos e, em seguida, os alunos faziam a técnica utilizando o colega. Fonte: Arquivo Pessoal

Esse momento foi de suma importância para que os alunos pudessem compreender os elementos presentes em um processo de construção cênica. Eu destinei um dia de oficina para se trabalhar figurino, adereços e maquiagem. Apresentei-lhes alguns conceitos básicos de maquiagem e essa aula foi muito proveitosa, pois o interesse foi unânime todos desejavam ser maquiados, todos queriam maquiar e apreender tudo que podiam, anotavam, filmavam, fotografavam, saíram da escola maquiados, sempre nos ensaios queriam maquiar os personagens antes de entrar em cena. Observei que usar uma roupa que não é habitual e colocar uma maquiagem, provocou neles um entusiasmo para apresentar a peça, compartilhando-a com o público.

Iniciamos os ensaios. Primeiramente foi como uma grande brincadeira que, entretanto, não lhes tirava a ansiedade para que chegassem suas cenas. Tinham que decorar o texto e, por vezes, erravam e tinham que voltar e isso causava uma inquietação nos outros que estavam fora da cena. Eu tentei não mostrar como deveria ser feito o percurso das personagens, apenas indicava que eles tinham que andar, falar em tal momento. Deixei-os criarem, depois fui direcionando. Os alunos maiores, principalmente as meninas do 9º ano, me ajudavam com os menores para não dispersarem.

Então, fez-se necessário, junto a Gestão Escolar, marcar o encerramento desta primeira etapa do projeto **Teatralizando o Cotidiano** com uma apresentação para a comunidade escolar e para a comunidade de entorno que tivesse interesse

em participar. Informei a eles que os pais seriam convidados a assistir a cena e marquei a data da apresentação e, logo, uma ansiedade tomou conta das oficinas, dos alunos e dos ensaios. Os alunos, que já sabiam o texto, começaram a esquecer-se e a impaciência de alguns, por conta do erro do outro, foi ficando agressiva. Como controlar essa ansiedade? Eu não sabia ao certo, mas buscava acalmá-los explicando que essas coisas são parte da construção de um espetáculo, que era normal que ocorresse, deviam ter calma e paciência.

O último ensaio foi cheio de nervosismo. Eles testaram maquiagem que eles mesmos produziram, experimentaram figurinos, textos decorados. Foi um dia que a Escola parou para que pudesse ocorrer o ensaio afiando, foi feito como se fosse o dia da apresentação, as equipes que haviam sido separadas por não se identificaram com o estar em cena e foram designados para maquiagem, figurino e apoio técnico. Tinham feito suas conseguido os figurinos, sempre nos ensaios testavam eram roupas que conseguiram com as pessoas da vila, ou dos alunos da escola, a maquiagem também foi testada ao longo dos ensaios e neste dia todos estavam apostos, os atores muitos confidenciaram a dor de barriga e as mãos frias Acalmei-os dizendo que tudo iria dar certo e, enfim, fomos para a apresentação.



Imagem 9: apresentação da cena O Menino da BR156. Fonte: Arquivo Pessoal

Conforme é visto na imagem 9, utilizamos uma sala de aula como teatro. Os alunos apresentaram a cena na parte da frente da sala de aula e, ao lado foi feita uma pequena coxia, onde as personagens ficavam para não serem vistos pelo público. A Arrumação das cadeiras a retirada das mesas, a construção da coxia

mudou o aspecto de sala de aula, causando um pequeno estranhamento na chegada do público que estava acostumado com outra forma de ver a sala de aula. A outra sala de aula foi usada de camarim e ficavam lá alguns personagens que entrariam pela porta da sala.

O Público era formado pelos pais, pessoas da comunidade, professores do SOME/AP e funcionários da escola. Este dia foi fundamental para eles compreenderem o que é estar contando uma história para muitas pessoas. Foi assim que eles me definiram o que era fazer Teatro. Durante a apresentação alguns esqueceram falas, ficaram sem ar, mas os aplausos foram unânimes. Eu, olhando para cada um deles, lembrava-me das dificuldades que eles tinham no início, durante o percurso e até aquele momento. Como pode o teatro cada vez mais ocupar esses espaços? Em mim o desejo pela resposta a essa pergunta semeou a vontade de seguir sendo professora. E, então, me tornei discente do curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá.

CAPÍTULO 3- A ARTE E O ENSINO NO CAMPO: CONTEXTUALIZAÇÕES

3.1 A ARTE

Primeiro é importante que falemos de Arte Para que serve? Qual sua importância?

É difícil a conceituação de arte em definitivo, pois abrange várias áreas do conhecimento humano, bem como as ciências humanas, filosofia, sociologia, antropologia; a arte está atrelada à existência do homem e à sua interpretação de mundo, suas expressões e seu desenvolvimento ao longo da história da humanidade. Ela permeia a comunicação humana, seus sentimentos, linguagens, expressões, impressões e atua no campo das ideias, das percepções, das emoções. Ela serve para que o ser humano possa expressar-se através das múltiplas linguagens artísticas. O homem tem a necessidade de viver sociedade, e a arte ajuda o homem entender-se, construir e reconstruir sua identidade como ser social.

Para Olga Reverbel (1997) responder o que é arte não é simples. Muitos tentaram e, no entanto, não conseguiram mensurar tudo o que a arte representa. Para a autora, a arte está em toda parte, porém, não lhe damos o devido valor. Ela afirma que as definições de arte variam ao longo do amadurecimento do ser humano, por exemplo, a arte compreendida pelos adultos é diferente da percepção das crianças, por isso, Reverbel defende que a arte precisa fazer parte da educação infantil e este primeiro contato deverá vir a partir da observação da natureza, para que a criança desenvolva sua percepção e, então, quando estiver frente a uma obra de arte, conseguirá fazer suas próprias leituras e interpretações.

A Mestre em Educação Raquel Lima de Freitas em seu artigo “História da Arte-Educação ou a História do Ensino de Teatro no Brasil” afirma que o ensino de arte no Brasil, da forma como a história conta sobre o nosso país, teve-se início com a chegada dos jesuítas e tinha exclusivamente um cunho religioso. Porém não se sabe como os povos originários trabalhavam as questões de expressividade artística anterior a chegada destes. Com a chegada da Família Real Portuguesa e criação da Escola de Belas Artes, iniciou-se o ensino formal de artes, porém, não era para todos. Com a Proclamação da República em 1889, a ênfase é dada ao desenho, o

qual é visto como técnico. Em 1920, segundo a autora, o ensino de arte passa a fazer parte do currículo escolar apenas como uma atividade complementar.

Lima continua fazendo um panorama histórico sobre Arte e Educação e aponta para os movimentos e leis que fortaleceram a presença da arte na educação. Em 1948 inicia-se o Movimento Escolinhas de Arte- MEA no Rio de Janeiro. A partir de 1950/60 são acrescentadas no currículo escolar outras modalidades de artes. Em 1971 é criada a Lei Nº 5.692 – Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus- que institui, obrigatoriamente, o ensino de Arte. O doutor em Educação, Gustavo Cunha de Araújo, em seu artigo “Arte/educação no campo: algumas reflexões”, aponta que o movimento de Arte-Educação⁹ no Brasil inicia-se dando abertura a uma luta política e ideológica para que o Brasil adotasse a Arte como disciplina obrigatória no currículo.

De acordo com Araújo, a conquista veio em 1996 com a Lei Nº 9.394/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - que torna obrigatória a disciplina de arte no currículo da Educação Básica¹⁰. Com uma nova abordagem pedagógica no ensino de arte no Brasil, em 2016, ocorreu uma nova conquista: foi aprovada a Lei Nº 13.278 incorporando obrigatoriamente no currículo da Educação básica as linguagens artísticas: artes visuais, teatro, música e dança, porém, em 22 de Setembro de 2016, através da medida provisória Nº 746 o governo criou o novo Ensino Médio que, em 16 de Fevereiro de 2017, foi convertido na lei Nº 13.415/17e, depois da LDB, essa é considerada a maior mudança já ocorrida na educação brasileira.

Ainda em 2016 ocorreu a reformulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a qual tem por finalidade nortear os currículos e as ações pedagógicas adotadas nas escolas públicas e privadas do Brasil. Nesta reformulação o ensino de arte passa a fazer parte da área de linguagens e a lei permite que as Artes percam espaço para as disciplinas obrigatórias. A luta que surge no bojo destas mudanças, e que deve nortear todos os personagens da área, desde pesquisadores, arte-educadores, gestores escolares e fazedores é que a BNCC incorpore outra área de

⁹ **Arte-Educação** surge na tentativa de conectar a Arte e a Educação, por isso a razão do hífen e até mesmo no intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre a arte e a Educação. (FRANGE, 2003, p.45)

¹⁰ Educação Básica segundo o Art. 4, inciso I: da Lei Nº 9.394/96- Lei e Diretrizes e Bases da Educação –LDB compreende a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade e organiza-se em Pré Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

conhecimento destinado para a arte e suas linguagens como Teatro, Dança, Música e Artes Visuais. É preciso intensificar essa luta, pois, quando se trata do ensino de artes no Brasil, se dá um passo para frente e dois para trás.

3.1 .1 Um panorama histórico do Ensino de Teatro no Brasil

As professoras de teatro Talitha Cardoso Hansted e Maria da Glória Gohn, no artigo “Teatro e Educação: Uma Relação Historicamente Construída”, fazem um levantamento sobre o ensino de teatro, que está presente no Brasil desde o século XVI. afirmam que os padres jesuítas usavam o teatro como ferramenta educativa para a catequização dos índios, posteriormente, e ainda na atualidade, o teatro, por vezes, é colocado como atividade educativa para festas e datas comemorativas nas escolas de educação básica.

No Início do século XX, com o movimento que ficou conhecido por Escola Nova, a expressão criativa foi considerada o molde para o desenvolvimento natural do indivíduo através do ensino da arte, porém, a corrente tradicionalista que exista há séculos optava por manter a pedagogia do ensino de arte já estabelecida. De acordo com Hansted e Gohn (2013) em 1961, pela primeira vez, o ensino de teatro é colocado no currículo da Educação Básica através da Lei 4.024/61- Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sendo que não era obrigatória a disciplina de Arte Dramática e, por esse motivo, poucas escolas a incluíram em seu currículo.

Em 1971 a Lei Nº5.692 Lei de Diretrizes e Bases incorporou o teatro no currículo de forma obrigatória, numa atividade integrada a outras linguagens artísticas como dança, artes plásticas e música, por meio da Educação Artística que ainda não era vista como disciplina. Finalmente, passou a ser disciplina a partir de 1971. A lei estabeleceu uma carga horária de 2h/aulas semanais e as linguagens artísticas deveriam ser integradas e trabalhadas neste tempo. No entanto esses pequenos avanços, surgem e outros problemas emergem, dentre eles, o que apontam Hansted e Gohn (2013) foi a escassez de professores licenciados para essa disciplina.

A criação de cursos superiores para suprir essa necessidade fez surgir o profissional polivalente. Para esse profissional era extremamente difícil dominar as quatro linguagens com especificidades artísticas tão distintas e, com isso, o ensino

de arte torna-se deficitário para as quatro linguagens. Já no final de 1970, em pleno governo militar, surge a organização dos professores de arte que, em 1980, passam a autodenominar-se Arte-Educadores, professores formais e não formais que defendiam a criação de Licenciatura plena para as quatro linguagens. Neste contexto, de acordo com Hansted e Gohn (2013), surgem no Brasil as pesquisas de Ingrid Dormien Koudela, que traduziu para o português a obra de Viola Spolin denominada de “Improvisação para o teatro” e, com bases neste método, realizou estudos de jogos teatrais para crianças e adolescentes com uma abordagem espontânea do ensino de teatro contribuindo para a forma de desenvolver o teatro na escola.

E surge no meio do movimento de arte-educadores a proposta Triangular do Ensino de Artes da professora e artista Ana Mae Barbosa¹¹ que apresenta como possibilidade o ensino da arte em eixos: o fazer artístico, a contextualização histórica e a apreciação estética chamada de método triangular. Hansted e Gohn (2013) seguem apresentando como se organizou o ensino de artes a partir da constituição de 1988, da Lei Nº 9.394/96 a nova Lei de diretrizes e Bases da Educação que incluiu o Ensino de Arte como componente curricular obrigatório e também apontam como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹² contribuem para esclarecerem que a Arte é uma área de conhecimento e, portanto, deverá ser trabalhada no currículo das escolas brasileiras de acordo com as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Os argumentos levantados pelos professores de artes são pertinentes, mas o aluno precisa compreender a arte criando, interpretando e tirando suas concepções Tourinho afirma a esse respeito que

A defesa do ensino de Artes na escola já reuniu inúmeros argumentos, nenhum deles desprezível, mas quase todos alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações, reflexões. Esse distanciamento entre argumento de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade. (TOURINHO, 2003, p.31)

¹¹ Pensadora, pesquisadora e arte-educadora brasileira, pioneira e uma das fundadoras da arte-educação, desenvolveu a abordagem triangular para o ensino de Artes no Brasil.

¹² Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de *orientar os educadores* por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a *rede pública*, como a *rede privada de ensino*, conforme o nível de escolaridade dos alunos.

A professora Olga Reverbel (1997) em diálogo com a citação cima menciona a importância do ensino de Arte no que tange também a estimular o desenvolvimento da percepção do indivíduo, por isso, a relevância da sua presença dentro das escolas. Uma outra análise histórica do Ensino de Arte no Brasil, apresentado por Freitas (2013) e Araújo (2016), nos mostra que é possível constatar que ocorreu um descaso ou falta de conhecimento acerca da importância do ensino de artes na formação do aluno. Muitas conquistas foram alcançadas com os movimentos de professores de Arte, tais, como a inserção de arte como disciplina no currículo escolar, além de novas linguagens artísticas que foram incorporadas ao currículo da Educação Básica, porém, é possível constatar a partir da reflexão de Irene Tourinho em “Transformações No Ensino de Artes: algumas questões para reflexão conjunta”¹³ quando afirma que não podemos ignorar a função reducionista como a Arte tem sido desenvolvida nas escolas e como é vista sua importância para a formação e compreensão do aluno.

De acordo com Tourinho (2003), na maioria das vezes, os professores fora da sala de aula são cobrados pedagogicamente e avaliados acerca do seu trabalho, porém, dentro das salas de aulas eles não possuem condições mínimas de trabalho. Ainda segundo a autora, o professor tem que lidar com os conflitos por espaços adequados, com a carga horária reduzida para sua disciplina que normalmente ocorre uma vez na semana por 50 minutos, a depreciação das outras disciplinas em relação ao ensino de arte, a falta de materiais adequados para o ensino e muitas outras. Tudo isso ainda ocorre em virtude da falta de compreensão das especificidades desse campo de conhecimento e de suas funções importantíssimas para a formação dos sujeitos.

Além deste jogo desigual, a educação no Brasil possui suas disparidades de região para região, de escolas urbanas, rurais, públicas e particulares. O ensino Regular conforme o Art. 4, inciso I: a Lei Nº 9.394/96-Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB compreende a idade dos 4 aos 17 anos, além do ensino de Educação de Jovens e Adultos- EJA para aqueles indivíduos que estão fora da idade estipulada pela lei. Existe ainda a Educação Quilombola, que de acordo com a Resolução Nº 8, de 20 de Novembro de 2012, define as diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola da Educação Básica; Educação Indígena, assegurada

¹³Texto presente no livro “Inquietações e mudanças no Ensino de Artes” organizado por Ana Mae Barbosa.

pela constituição de 1988, Educação do Campo que, através do Decreto Nº 7.352, de 4 De Novembro de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

São muitas as características e complexidades da educação no Brasil e, por isso, pensar a inserção da arte na educação é fundamental, pois a arte está presente em todo lugar de acordo com o conceito de Olga Reverbel (1997), ou seja, ela é uma forma de expressão humana, através dela é possível entender modos de vida, história de uma população: ela é um meio de interação social. Através de suas linguagens artísticas se entende o mundo e se cria o autoconhecimento e a construção de nossa identidade, sensibilidade para com o mundo que nos cerca. Ela desenvolve o aprendizado e contribui para formação social do indivíduo.

No entanto, no atual contexto nacional as reformulações da BNCC impactarão diretamente nessas conquistas que ainda estavam sendo amadurecidas, dando um reinício na antiga luta dos arte-educadores em manter as especificidades das linguagens, o ensino de Artes como obrigatório e a compreensão da Arte como área de conhecimento.

3.1.2 O Ensino de Teatro no Amapá

O Ensino de Artes no Amapá segue o mesmo percurso da educação ofertada no Brasil. Desde os primeiros grupos de teatro que atuaram e atuam no Estado, a formação de seus atores e técnicos se fez por meio de oficinas ministradas por alguém de fora do estado ou que era autodidata. De acordo com Augusto Pessoa do Rego Lobo, Andrea Gomes Holanda e Marcos de Moraes¹⁴, equipe organizadora do plano de ensino do Curso Técnico em Teatro pelo MEDIOTECH¹⁵, em 1963 uma escola de artes foi idealizada pelo artista plástico e

¹⁴ Os três componentes dessa comissão organizadora do plano de ensino para o Curso Técnico em Teatro do MEDIOTECH, são Graduados formados em Artes Visuais pela UNIFAP.

¹⁵ MEDIOTECH de acordo com o MEC é uma iniciativa que, por meio da Bolsa Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), busca ampliar a oferta de educação profissional técnica de nível médio entre a rede pública de educação e o setor produtivo da economia. São cursos concomitantes para alunos que cursam o ensino médio regular e que frequentaram a escola regular no contraturno, que estudem na mesma ou em outra instituição de ensino, oferecendo curso técnico na área que pretendem atuar, quando terminarem o Ensino Médio.

professor Raimundo Braga de Almeida, conhecido artisticamente como R. Peixe. Seria chamada Escola de Arte Pablo Picasso.

No entanto, a Ditadura Militar não autorizou o nome e o Governador do Território Federal do Amapá, o então Comandante Lisboa Freire cria, através do decreto nº 021/73, no dia 20 de junho de 1973, com o nome de Escola de Artes Cândido Portinari, que perambula por vários endereços e, em 1983, passou a ter sede própria. Em 2008 a Lei estadual Nº 1189 transforma a escola em Centro Cultural de Educação Profissional em Artes Cândido Portinari. A escola ofertava cursos de aperfeiçoamento artístico gratuito em desenho, pintura e escultura. Em 2000 começou a oferta de oficinas livres de Teatro com dois professores: Álvaro Braga e Amadeu Lobato. Encerrando tais oficinas de teatro em 2010, o Centro Cultural veio a ofertar o curso de Técnico em Teatro em 2018 pelo MEDIOTEC.

A escola foi e é a principal formadora de artistas em diversos segmentos das artes visuais e artistas da cena no estado do Amapá desde a sua regulamentação. Entretanto, há que se fazer uma ressalva com relação ao tratamento dado às artes cênicas. No contexto original em que foi projetada por R. Peixe, o Centro Cultural de Educação Profissional em Artes Cândido Portinari seria uma célula de fomento apenas às artes plásticas, porém, é o decreto 021/76 que instaurou um Centro de Artes que abrange todas as expressões artísticas, por isso, por muito tempo, propagou-se erroneamente o objetivo desta importante instituição, sendo necessária uma luta travada pelo segmento de Artes Cênicas para que fossem ali ofertados cursos para iniciação teatral.

Em 2013 foi aprovado na Universidade Federal do Amapá o Curso de Licenciatura em Teatro e a primeira turma entrou em 2014 e formou-se em 2018. Esse curso para formar professores foi uma luta da classe artística amapaense dos seguimentos de artes cênicas e está proporcionando a formação de artistas-pesquisadores-docentes. No Amapá nunca houve um curso Técnico em Teatro até 2017, quando o Centro Cultural de Educação Profissional em Artes Cândido Portinari organizou o plano de ensino do Curso Técnico em Teatro, que passa a existir em 2018, por meio do MEDIOTEC, em 4 polos com turmas de 25 alunos por cada polo: Mazagão Velho, Azevedo Costa, Macapaba (na escola Antônio Munhoz) e Cândido Portinari. O Curso tem 800 horas e formará profissionais para área de teatro, cinema e tv. As primeiras 4 turmas formam em março de 2019.

Um atuante professor de teatro no início do século XXI em Macapá foi Álvaro Braga que, segundo o Pós doutor Romualdo Palhano em seu blog¹⁶ em uma breve biografia acerca desse professor afirma que, na adolescência, ele conseguiu uma bolsa de estudos em uma escola particular de Artes Dramáticas na sua cidade natal Belo Horizonte, onde adquiriu as técnicas de uso do teatro italiano, arena e teatro de rua.

Com sua vinda para o Amapá em 1996, já formado pela escola de Artes Dramáticas como Técnico em Teatro, ele inicia sua vida como professor de teatro na escola de artes Cândido Portinari em 2000, e suas aulas de teatro eram oferecidas dentro do Teatro das Bacabeiras, pela constante falta de espaço físico destinado ao teatro naquela escola. Eu passei a ser aluna em 2003. Por escassez de cursos, frequentei de 2003 a 2007, muitas vezes repetindo conteúdos já vistos em outros anos. Porém, essas oficinas livres foram a minha base como artista e foi também a mola propulsora para o surgimento do “Grupo Imagem e Cia”, o qual nasceu destas oficinas em 2007.

3.2 ENSINO NO CAMPO

O Ensino no Campo está entre uma das modalidades da Educação Brasileira que tem como objetivo atender às populações que residem no meio rural. Possui uma legislação específica e também é prevista na LDB/96 no Artigo 28.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (LEI Nº 9.394/96, 201, p.21)

No decreto Nº 7.352/2010, artigo I, Parágrafo I, inciso I define o que é populações do Campo:

¹⁶ Blogdoprofpalhano.blogspot.com/2012/03/alvaro-braga.html

I Populações do Campo: Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e (Decreto Nº 7.352/10, 2010, p.1)

O decreto define ainda o que é escola do campo, conforme citado no I capítulo deste trabalho no subitem 1.3. O decreto presente na citação é uma conquista de lutas dos trabalhadores do campo, pois ele dispõe sobre as Políticas de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. De acordo com a autora Rejane Cleide Medeiros de Almeida em seu livro “Educação do Campo, Artes e Formação Docente,” a Expressão “Educação do Campo” surge de forma abrangente em 1998, na Primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo realizada em Luziânia, em Goiás e é vista como marco para a criação de uma Educação voltada para as populações do campo.

Os pesquisadores Eloisa Rodrigues Pássaro, Tatiane de Araújo Figueiredo e o Erasmo Gonçalo Dias (2016) atribuem que os debates ocorridos sobre os temas Educação do Campo e Reforma Agrária possibilitaram a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO. Essa iniciativa do MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, foi uma resposta à reivindicação do MST e outros movimentos social camponeses. Esse olhar sobre a relação educação e campo foi que levou a se questionar sobre a formação dos professores que atuariam nessas regiões: Por que formar professores direcionados para o campo?

Segundo os autores a importância da formação docente direcionado para o campo, vai além da inclusão da população camponesa na Educação: está vinculada ao entendimento das necessidades e à valorização do indivíduo como agente transformador social. Segundo eles existem temas específicos que perpassam esse contexto e que não podem ser ignorados, tais como, a Reforma Agrária¹⁷, o

¹⁷ Reforma Agrária é um programa que busca democratizar a propriedade de terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que quiserem fazer produzir e dela usufruir. (PÁSSARO, FIGUEIREDO E DIAS Apud STEDILE,2012)

enfrentamento e a superação das lógicas capitalistas de apropriação dos bens naturais.

Pássaro, Figueiredo e Dias (2016) já mencionados anteriormente, defendem que cursos direcionados à Educação do Campo possibilitam a criação de uma prática pedagógica direcionada para o campo, o desenvolvimento de pesquisas com conteúdos pedagógicos que valorizem a realidade sociocultural do campo e, assim, preservem a identidade da escola do campo. Desse modo, os professores do campo poderão elaborar metodologias mais adequadas à realidade do aluno, trazendo para o contexto sociocultural do aluno de forma que os conteúdos e as atividades não estejam distante da sua realidade e ele possa sentir-se inserido, identificando-se e assim ter vivencia produtivas na sala de aula. Contribuindo para o aprendizado do aluno e fortalecendo a identidade dessa parcela da população e incentivando a valorizar da cultura e dos saberes destes alunos.

Os referidos autores (2016) constataram que os cursos direcionados para o Campo ajudam na quebra de preconceitos concebidos pela sociedade que atribui às pessoas que habitam nas áreas rurais a ideia errônea de que são desprovidas de bens essenciais, vivem na miséria e que seus locais de habitação são áreas de atraso. Eles concluem sobre a defesa da educação do campo afirmado que:

“... Como determinados materiais didáticos ignoram e/ou negam os saberes e a cultura produzidas pelas comunidades rurais, ao mesmo tempo em que construímos juntos a consciência de que é possível estabelecer novos caminhos metodológicos para a prática docente, contextualizando os saberes do povo do campo. (PÁSSARO, FIGUEIREDO E DIAS, 2016, p.65)

A Educação do Campo deve levar em consideração a diversidade cultural da população campesina de acordo com cada região do Brasil, visto que de acordo com cada região do Brasil há uma variação de seus próprios conhecimentos, costumes, saberes, lutas agrárias e culturas de plantio. Por isso, se torna importante a criação de cursos de licenciaturas voltados para o campo em todas as regiões do país, para que se possam criar metodologias de ensino e práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades locais.

3.2.1 O Ensino de Artes no Campo

“Falar de Arte no Campo é um convite a pensar concretamente no processo de produção, nas intencionalidades e nas relações dos sujeitos do campo com a arte” (Carvalho, Rocha e Martins 2016, p.20). É inegável que a Educação do Campo está atrelada às lutas sociais dos trabalhadores do campo e que as artes são manifestações humanas desenvolvidas a partir do meio social, ao qual está inserido o homem. Segundo as autoras, geralmente, quando se fala em manifestações artísticas do campo, atribui-se o conhecimento tradicional diretamente ligado às práticas populares. Portanto, criou-se um pré concebido conceito acerca das práticas artísticas populares do homem do campo, como as únicas manifestações produzidas por estes indivíduos, porém é necessário um olhar livre de preconceitos para se encontrar possibilidades artísticas geradoras de práticas não consideradas eruditas.

A educação e o acesso à linguagens artísticas possibilitam o reconhecimento de uma identidade cultural e a compreensão de suas práticas artísticas que se ampliam para além do conhecimento e saberes tradicionais. No entanto, há que se reconhecer que esse conhecimento popular tem sua relevância no âmbito formativo dessa população. O olhar para essas culturas, dependendo da região, estado, municípios, têm particularidades inerente ao local onde estão inseridas geograficamente e essas pluralidades culturais são advindas do viver em contato com a flora e fauna destes espaços geográficos. Isaura Isabel Conte Maria Ivonete de Souza afirma que

.. a diversidade, esta pode ser tanto com relação ao espaço de produzir e produzir-se no campo, na floresta e nas águas; à diversificação de espécies nativas, quanto as que foram adaptadas outrora e estão disponíveis servindo de alimento, remédio, artesanato, perfume, repelente, embelezamento, vestimenta, produtos de limpeza, dentre outros. Esta diversificação toda, em cada lugar, vai sendo aproveitada, segundo a natureza pode fornecer, segundo as tradições, costumes e condições materiais de trabalho. (CONTE e SOUZA, 2013)

Já para o autor José Luiz dos Santos (2006) essa discussão estaria atrelada ao conceito de cultura, isto é, à humanidade e ao mesmo tempo às particularidades inerentes a cada povo, nação, sociedade e grupos humanos, pois ela resulta de uma história particular e sua relação com outros modos de vida. Nesse sentido, não

existe uma cultura melhor ou pior que outra e a hierarquização somente subjuga um modo de viver em detrimento de outro.

O ensino das artes na educação do Campo deverá levar em conta que as populações do campo são produtoras de expressões artísticas. Então, faz-se necessário um olhar desmistificado, buscando o entendimento da relação que aquela comunidade estabelece a partir da sua formação histórica, sua localização geográfica, sua prática econômica, política de se organizar, sua fé, crenças, costumes que estão presentes no dia-a-dia, da forma como se vestem, como preparam seus alimentos, como falam, festejam. Para as pesquisadoras em Direito, Fábria Ribeiro Carvalho de Carvalho e Acácia Gardênia Santos Lelis, isso se trata da própria relação que as comunidades do campo ou povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, mangabeiras...) mantém com a natureza e com o próprio ecossistema, pois, eles dependem que seja produtivo para sobreviverem. “A casa feita de taipa, barro ou estuque, em vez de tijolo e cimento, a canoa de pesca esculpida a mão, os cestos artesanalmente trançados e usados como utensílio doméstico são etnicidades que não buscam superexplorar os recursos disponíveis.” (CARVALHO e LELIS,2014)

De acordo com as autoras seu modo de vida está atrelado ao conhecimento da natureza para extrair matéria prima como fibras, sementes, óleos, resinas; para produzir seu alimento na experiência do manejo do solo, sabe quando queimar, regular a água no plantio, procura alimento caçando, pescando, busca a cura nas substâncias extraídas das plantas e animais, um conhecimento advindo da observação da época do ano, do tempo, dos astros, que entrelaça-se com o místico e espiritual, nas crendices, lendas e mitos e reverberam na sua produção artística, no modo de celebrar, cantar dançar. Para as autoras sua sobrevivência depende da natureza e de seu respeito aos valores que são transmitidos, oralmente, de geração a geração.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, que tem por finalidade orientar pedagogos, gestores escolares e professores com relação as suas respectivas áreas de ensino em todas as modalidades do Ensino no Brasil.. A disciplina de Artes é obrigatória no currículo da educação básica e possui PCNs específicos como as demais disciplinas, porém não pode ser uma forma de aprisionar o professor. E como tudo isso reverbera no ensino de Artes no campo? Visto que a Educação do

campo possui particularidades e, portanto, o professor de arte precisa compreender o meio em que seus alunos estão inseridos. Como afirma Soares.

Dessa forma quando se analisam os parâmetros que direcionam o desenvolvimento da Educação do Campo e, principalmente do ensino de Arte nesse contexto educativo próprio, é necessário que o professor consiga se utilizar das peculiaridades do aluno que vive no ambiente rural, permitindo-lhe que entenda de forma crítica os conteúdos científicos mediados, conseguindo perceber as influências da linguagem artística em seu cotidiano. (SOARES, 2014, p.5)

Ubiratan Francisco de Oliveira,¹⁸ e pontua que o professor de artes, ou de outra disciplina, precisa ter em mente que: Ir para a Escola do Campo e impor sua metodologias e práticas pedagógicas dos centros urbanos, é oprimir, quando esse vai com o pensamento de regatar os indivíduos de suas ignorâncias, é negar a existência de sujeitos, suas lutas. Segundo Oliveira (2016) a Educação que oprime, não potencializa as condições de vida do homem do campo. Portanto o professor de arte deverá buscar estabelecer os conteúdos de acordo com a grade curricular, levando em consideração as realidades dos alunos e não ignorar suas práticas artísticas. Araújo Pontua que:

É necessário trabalhar com atividades que estejam relacionadas às artes, independente de sua especificidade e – artes visuais, teatro, música ou dança – buscando considerar, também, a arte produzida pelo camponês, ribeirinho, indígena, quilombola, enfim, o povo que vive no e do campo. É a arte do povo, feita pelo povo; portanto, arte popular. Dessa maneira, a arte se mostra importante e fundamental na educação do campo. (ARAÚJO,2016 p.163)

Para a reflexão acerca do Teatro neste contexto do ensino das Artes na Educação do Campo tomamos por base as ideias presentes no “Teatro do Oprimido e outras poéticas e políticas” do diretor e dramaturgo teatral Augusto Boal. Ele inicia o livro com a seguinte afirmação: “Todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (BOAL, 1991, p.13) De acordo com o autor, o teatro foi usurpado do povo pelas classes

¹⁸ Ubiratan Francisco de Oliveira, é doutorando de Geografia escreveu o artigo “Percurso metodológico para construções identitárias na formação de professoras e professores do campo no norte do Tocantins: reflexões a partir da experiência com o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da UFT – Câmpus Tocantinópolis”

dominantes no decorrer da história da humanidade, mas sua origem é do povo livre e foi em Bertold Brecht que se iniciou a libertação do pensamento por meio do teatro épico. Boal afirma que, para ele, o teatro é transformação, movimento, por isso atinge o espectador.

Ao afirma isso Boal, comunga da ideia de Viola Spolin, o qual acredita que todos são capazes de fazer teatro, pois todos são capazes de jogar, de improvisar. Ela utiliza o jogo como forma de do individuo absorver conhecimento, o jogo proporciona liberdade, intuição é transformador possui uma prática pedagógica que podem ser aplicados em todos os níveis escolares. O Teatro de Boal se difere no sentido de direcionamento dos jogos que busca despertar no jogador inquietações políticas, a luta de classe. No entanto ambos acreditam que o Teatro é uma possibilidade de transformação do individuo um ser crítico que sabe da sua importância como individuo na sociedade.

O Teatro de Boal comunga com reivindicações das lutas camponesas O Teatro do Oprimido objetiva transformar o expectador em um sujeito ativo e transformador da ação dramática. Boal afirma que o Teatro, em si, não é revolucionário, mas permite um ensaio sobre a revolução, pois de acordo com ele o teatro é uma arma e é o povo que deve usá-la. Boal defende que os grupos de teatro devam repassar os meios de fazer teatro ao povo. Diante da explanação de Boal, ressalto que o teatro é uma potencialidade artística que precisa ser repassada para as populações do campo, para que elas possam manejá-la de acordo com suas aspirações culturais.

Os métodos e práticas como será desenvolvidas requer que sejam adequadas às peculiaridades de cada local, buscando a proximidade para que aja o reconhecimento dos envolvidos, para que tenham pertencimento e façam do Teatro um instrumento de luta, de conhecimento, de fazer artístico. E Boal esclarece acerca da forma errônea como é repassado o teatro para a população. Ele afirma que, muitas vezes, a dificuldade está na simbologia. Acrescento que, quanto ao ensino de artes no Campo, exemplos usados com alunos das escolas urbanas, podem não funcionar com alunos das escolas do campo, pois sua vivência é diferente. Portanto, um símbolo só é um símbolo se aceito por quem transmite e quem recebe.

Boal (1991) apresenta um plano dividido em 4 etapas que, segundo ele, possibilita ao espectador assumir o papel de ator na primeira etapa de

conhecimentos corporais e que, por meio de exercícios, os indivíduos irão fazendo o reconhecimento de seu corpo. Na segunda etapa o objetivo é, por meio de jogos, tornar o corpo expressivo e, por fim, na terceira etapa se apresenta o teatro como linguagem, o que se dá seguinte forma: primeiro escrevem a dramaturgia junto com os atores (dramaturgia Simultânea), depois falam sobre as imagem que os atores mostraram com o corpo (Teatro Imagem) e os espectadores assumem o lugar dos atores (Teatro debate) e na, quarta etapa, o Espectador-ator, como ele denomina, torna-se o agente do discurso, podendo agora apresentar espetáculos de acordo com temas que ele deseja expor.

Ele estabelece como forma de fazer o individuo vá de expectador passivo a um agente transformador capaz de fazer e falar sem precisar que outro o faça, novamente trago Viola Spolin que defende que “Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida”. (SPOLIN, 2012, p.27). Sem duvida a importância do ensino de teatro na Educação do Campo é inegável, contribuindo para a formação do aluno do campo.

Conceituar Arte e Educação do campo é complexo, pois abarca diferentes conceitos, não existe uma designação própria, visto que está no campo da filosofia de vida, assim como, ao tentar conceituar o que vem a ser arte, corremos o risco de não abranger o seu real significado. O que se pretende é demonstrar que, ao inserir o ensino de arte no campo que hoje são Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, é imprescindível que o arte-educador faça uma análise profunda do modo de vida de seus alunos e busque meios de aproximar e relacionar a arte com os conteúdos estabelecidos pelos PCN's, porém, sem perder a perspectiva dialógica da formação, respeitando as identidades, crenças e costumes que tornam os alunos do campo indivíduos sociais.

3.3 O FAZER TEATRAL NO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL PEDRO MACIEL FILHO

A proposta nesse momento é trazer luz à metodologia e conceitos utilizados nas oficinas ministradas durante a realização do projeto **Teatralizando o Cotidiano**

na Escola Estadual Pedro Maciel Filho. Para tal, o apontamento que se faz necessário emerge da afirmação de Miranda e Franzoni: “A Linguagem de Teatro, bem como a música e as diversas formas de expressão plásticas, estão presentes nas manifestações populares de caráter coletivo” (MIRANDA e FRANZONI¹⁹, 2016, p. 199), ou seja, pensar no ensino de Teatro no Campo requer considerar suas relações com o popular e com a cultura como um todo.

Nesse sentido, é perceptível que as perspectivas metodológicas, a relação professor e aluno e a construção do processo criativo no campo perpassou as questões essenciais à realidade e à cultura daquela comunidade de maneira geral. Isso se reflete, principalmente, na utilização da memória e das narrativas orais como formas de construção dramática. Conforme mencionado pelas autoras anteriormente, o ensino de Teatro no campo deverá ser um desdobramento das relações com a cultura em seus aspectos gerais, ou seja, modos de vida, hábitos, lendas, experiências, relações com a natureza e etc.

A memória e as narrativas orais me parecem ser dessa forma elos importantíssimos a serem considerados ao se pensar no ensino de Teatro realizado no campo, visto que a memória individual e coletiva daquela comunidade, expressa por sua oralidade, representou para aqueles alunos um lugar de pertencimento. A memória e a oralidade ainda é uma forte forma de expressão, comunicação e construções sociais nas comunidades do campo, sendo repassado saberes, crenças, costumes por meio da oralidade. Na minha experiência na Escola Estadual Pedro Maciel Filho, percebi que a narrativa uma fonte de conhecimento, e utilizei como possibilidade de dramaturgia.

No entanto cabe aos professores criarem intersecções entre a linguagem teatral e as experiências culturais, sociais, históricas e políticas das comunidades camponesas. Portanto, a desconstrução do meu olhar acerca dessas questões foi fundamental para avançarmos no sentido de uma construção dramática mais autoral, na qual os alunos se vissem e se sentissem apropriados de suas próprias histórias. Reafirmo que desconstruir-me foi necessário a fim de conseguir chegar até o dia da apresentação.

¹⁹ Doutoranda em teatro Cássia Ferreira Miranda e a doutora em antropologia social Tereza Mara Franzoni no livro *Práticas Artrísticas do Campo* são autoras do Capítulo 11: Diálogos de saberes: A linguagem teatral e a formação estética e poética dos povos do campo.

Santos (2006) deixa evidenciada essa tendência em impor nossos próprios valores, acreditando que há uma supremacia de uma cultura sobre a outra. De certo modo quando já tenho pré-estabelecido para o processo criativo um texto de William Shakespeare equiparo-me naquilo que o autor aponta como sendo uma tentativa de implantar um refinamento cultural. Essa ideia tão comum no fim da idade média resultou na conhecida cultura erudita, isto é, um conhecimento que se opunha à maioria da população e que advinha de uma parte bem afortunada da sociedade. Em oposição a essa cultura, e considerada como inferior e atrasada, estava a cultura popular que representava de maneira geral as manifestações e experiências produzidas pelo povo. Ao longo da história, as classes dominantes legitimaram essa diferença por meio de instituições, porém, a resistência da cultura popular está nas “manifestações diferentes da cultura dominante, que estão fora de suas instituições, que existem independentemente delas, mesmo sendo suas contemporâneas” (SANTOS, 2006, p.55)

A Cultura Popular, de acordo com o autor, é resistência, é revolucionário, um universo de saberes que não depende do externo para existir. Santos (2006) considera ainda as religiões populares, que por vezes, servem de defensoras das classes oprimidas e, ainda, enfatiza que as festas populares são manifestações de repulsas dos oprimidos aos desmandos dos opressores. Mediante as indignações dos oprimidos é que surge uma cultura forte e própria, porém tanto erudito quanto popular é manifestação de uma sociedade, um povo.

Boal (1991) afirma que o Teatro Popular, em sua visão por meio do teatro do oprimido, tem o objetivo de libertar o espectador da visão do Teatro que o colocou como ser passivo, apreciador do Teatro feito pelas classes dominantes e, por isso, o povo, quando espectador, deve pensar e agir por si mesmo. Boal questiona: a quem interessa que o teatro seja popular? E ele mesmo responde: a ninguém que pertence ao poder.

A Experiência do Menino da BR 156 trouxe aos alunos questionamentos sobre o porquê ocorrem tantas mortes naquela localidade, contaram várias histórias relacionada com acidentes graves e morte de familiares, por conta da irresponsabilidade de motoristas que dirigem em alta velocidade não respeitando a redução de velocidade para áreas habitadas. Se o Projeto não tivesse sido cortado iríamos circular nos distritos vizinhos e viramos a Macapá e uma de nossas metas era discutir com a plateia como buscar solução para esse problema.

O Teatro como uma Expressão da Arte possibilita ao ser humano expressar a forma como compreende o meio que o cerca, segundo Miranda e Franzoni (2016) para aproximar o teatro do campo é preciso aproximar a linguagem artística a partir de temas e simbologias relacionadas à prática dos trabalhadores do campo, podendo, assim, provocar um pertencimento de quem faz teatro e quem vê teatro. Faço a relação direta com o item 2.1.1, onde, através de jogos, proporcionei à turma estar no papel do ator e, em outro momento do jogo, tornar-se plateia, com o objetivo de fazê-los perceber que fazer teatro está diretamente relacionado com para quem se faz.

Estabelecer esse tipo de relação atores X plateia, proposta pelos jogos teatrais de Viola Spolin, permitiu que os alunos do campo começassem a criar parâmetros acerca das linguagens estéticas, ao mesmo tempo, em que se percebiam ocupando papéis distintos nesse universo, ora atores, ora espectadores. Ao fazer a análise do fazer do outro os alunos criam percepção de mundo, que proporciona que o processo de aprendizagem trasponha-se para a vida cotidiana do aluno, isso é tomar reconhecer que fazemos parte do mundo, pois estamos incluídos nele.

“A Utilização do teatro como ferramenta social e ideológica pode conferir um sentido de “grupo”, de “coletivo”, na medida em que permite a visualização das características compartilhadas por membros.” (Miranda e Franzoni 2016, p. 200).

As autoras mencionam que no Brasil um movimento de Teatro que buscava desenvolver um pensamento crítico para quem faz e quem vê o do teatro como o Grupo Arena em São Paulo, que levou para o palco temas políticos e sociais do Brasil. Augusto Boal, Gianfrancesco Guarnieri e Osvaldo Viana foram os principais nomes que aproximaram o teatro à vida dos trabalhadores. Sobre o palco foram encenados conflitos, dores, amores, dando voz à classe operária. Em Pernambuco em 1950 surgiu o Movimento de Cultura Popular-MCP o qual era sem fins lucrativos e tinha por objetivo realizar ações comunitárias para formar a consciência política dos trabalhadores por meio da Educação Popular. Outro movimento foi Centro Popular de Cultura – CPC fundado por Viana após sua saída do Arena, O CPC buscava levar teatro para indivíduos que não tinham acesso à cultura, indo até os operários e os camponeses e desenvolvendo uma nova forma de relação entre quem faz teatro e quem vê teatro.

Muitos foram os movimentos, ao longo da história, que o teatro ocupou esse lugar frente às resistências sociais e para sua inserção no campo. Em 2001, por exemplo,

O MST firmou uma parceria com o Centro de Teatro do Oprimido-CTO pois, de acordo Miranda e Franzoni (2016) o MST buscava levar o Teatro para assentamentos e locais onde eles residiam e essa parceria proporcionou a criação de vários grupos de teatro pelo país. Além da luta pela terra, os movimentos sociais do campo ainda lutam pelo acesso à educação e pelo direito à cultura.

Na comunidade de Cujubim conseguir ter Escola foi luta daquela comunidade segundo o histórico da Escola Estadual Pedro Maciel. A Escola Iniciou-se na pequena sala de um Agricultor analfabeto Chamado Pedro Maciel Filho, que desejava que seus filhos estudassem. Porém, como a escola era no outro município, ficava inviável que eles fossem à escola. Então, com a ajuda de outros moradores, ele conseguiu que o estado mandasse um professor para aquela localidade e lecionasse na sala do senhor Pedro Maciel Filho. A inserção do próprio ensino de Teatro no campo também já pode ser considerada uma forma de resistência, questionamento e a confiança dos alunos acerca de seus papéis na sociedade.

Esse viés de resistência também é extremamente legítimo na inserção do ensino do Teatro, visto que a arte é uma expressão artística que possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, o autoconhecimento, a interação social, amplia a visão de mundo e ajuda na comunicação entre indivíduo e sociedade. No caso das oficinas na Escola Estadual Pedro Maciel Filho, a reverberação não foi somente nos alunos e na comunidade escolar, mas também para muitos pais e demais familiares que também tiveram seu primeiro contato com o teatro na apresentação de “O menino da BR 156”. Isso deixa claro que pensar o ensino do Teatro no campo perpassa inclusive discutir os modos de democratizar o acesso do Teatro nesses espaços onde há estigmas acerca do fazer, apreciar e refletir sobre a arte. O ensino de Teatro potencializa os indivíduos que estão ali e isso é sem dúvidas uma forma de resistir.

Enquanto resistência é importante considerar que o ensino de teatro na educação do campo perpassa pelo conceito de Teatro Por Comunidade trazido por Nogueira (2007). A autora distingue três modelos que perpassam a relação de ensino entre teatro e comunidade. Teatro PARA a Comunidade é um teatro feito para a apreciação da comunidade; Teatro COM a comunidade é o que utiliza uma linha de pesquisa junto com a comunidade para se criar um espetáculo e o teatro POR comunidades que é feito pela comunidade, as pessoas da comunidade pesquisam, montam e apresentam o espetáculo. No caso a proposta de ensino aqui

apresentada, refere-se ao modelo de ensino de teatro POR comunidades, pois a escola é uma extensão da comunidade, refletindo-a no modo de ver o mundo, ou seja, suas relações com a lenda, com a rodovia BR156, com a comunidade de Cujubim, e etc.

Ao propor as oficinas na Escola Estadual Pedro Maciel Filho o intuito era levar as práticas teatrais que funcionavam na Zona Urbana para aplicar na Zona Rural, mais uma vez um pensamento construído pautado na ideia de que o campo seria um lugar “menor” para a prática do Teatro. No entanto, ao refletir sobre essas questões na atualidade, entendi que o olhar sensível com relação ao meio que está inserido o aluno faz toda a diferença, que todos podem fazer teatro, que o teatro pertence a todos e que o teatro deve ser uma disciplina na grade curricular do campo, pois possibilita o autoconhecimento e busca a interação do indivíduo com o meio no qual está inserido. O amor ao teatro me levou para o campo e nunca mais meu olhar sobre as práticas de ensino de teatro foram às mesmas, faço das palavras de Boal as minhas o “Teatro é uma arma e é o povo que deve manejá-la”. (BOAL, 1991).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é resultado de uma busca por compreender as possíveis metodologias para o professor de teatro desenvolver práticas artísticas e pedagógicas em uma escola da Zona Rural que possui uma Educação do Campo. A pesquisa levou-me a direcionar o meu olhar para este modelo de educação a partir da minha própria experiência e, com isso compreendi a sua importância em minha trajetória como futura professora de teatro. Entendi que não existe uma fórmula certa para desenvolver o teatro nas Escolas do Campo, mas faz-se necessário uma busca de metodologias e práticas que atendam as comunidades do campo em suas especificidades, para isso necessita a busca por conhecer a realidade do lugar, sua história, suas conquistas, suas lutas, o modo de viver, e como eles vêem o mundo e assim buscar aproximar os métodos e práticas do ensino de teatro a realidade de cada local para que haja uma apropriação e não uma imposição.

O Curso de Licenciatura em Teatro na UNIFAP é recente e eu faço parte da segunda turma a formar-se este ano (2018). Por meio dessa pesquisa, vejo a necessidade de que o próprio curso em Teatro seja um fomentador das práticas teatrais no campo, seja por meio das disciplinas, dos projetos de extensão ou até mesmo através de pesquisas que possam aprofundar mais nas especificidades da Educação do Campo. Atualmente no estado do Amapá 63% das escolas encontram-se na zona Rural e, compreendo que essa informação é bastante significativa e relevante para se pensar na formação do profissional que irá atuar nesses lugares.

Vejo também nesse trabalho uma forma de contribuição para novas e outras pesquisas que irão abordar a relação entre o ensino de teatro, os fazeres artísticos e o campo. A visão que ainda existe sobre o campo é, por vezes, preconceituosa, havendo uma intensa necessidade de discussões e práticas voltem seus olhares para esta forma de educação de modo que seja possível atrelar o ensino ao modo de vida desta população, à sua cultura e seus modos de se expressão. Apresentar à comunidade acadêmica minha experiência e reflexões sobre o ensino do Teatro na Escola Estadual Pedro Maciel Filho, pode vir a ser um primeiro passo rumo as desconstruções e aprofundamentos sobre essa população da nossa sociedade.

O objetivo inicial era entender como se dá a Educação do Campo e quais são as possíveis metodologias para o Ensino de Teatro, no decorrer da pesquisa, verifiquei que o entendimento do que vem a ser Educação do Campo perpassa por suas conquistas por meio das lutas campesinas pelo direito a Educação, por isso, respeitar seus modos de vida (crença, religiosidade, costumes, valores e etc.) é extremamente relevante para que o professor de Teatro construa uma prática que agregue valor à cultura do local onde irá exercer sua profissão.

Analisando a bibliografia à respeito do Teatro em um diálogo com o campo foi possível verificar uma possibilidade de aproximação dos fazeres, visto que há em nossa história recente movimentos de teatro, tais como, o Movimento de Cultura Popular (MCP) que em sua aproximação com Movimento dos Sem Terra (MST) têm dialogado com as técnicas do fazer teatral, contribuindo para que o campo tenha voz por meio das Artes. Augusto Boal e Paulo Freire colheram frutos por conta de suas aproximações com as populações do campo, no que se referem aos seus trabalhos Teatro do oprimido e a Pedagogia do Oprimido.

Esse diálogo entre teatro e o campo é possível, visto que o teatro é uma expressão artística que possibilita ao ser humano expressar a forma como compreende o meio que o cerca e as populações que vivem no campo, na sua grande maioria, obtém seus direitos por meio de lutas e a utilização do teatro como um instrumento de luta por seus ideais e o respeito ao seu modo de vida, faz do ensino do teatro uma expressão artística libertária, conquanto forneçam a força necessária para as populações campesinas ecoarem sua voz.

Acredito que o Projeto **Teatralizando o Cotidiano** realizado na comunidade de Cujubim, aproximou o teatro daquela comunidade. O teatro, que por vezes, está distante das comunidades da zona rural encontrou histórias, corpos e vidas com anseios inúmeros, ao passo, que vagarosamente permitiu-me coloca-los em contato com a linguagem artística teatro. Muitos dos meus alunos nunca tinham visto Teatro e nunca tinham participado de uma montagem. Passar por esse processo foi um aprendizado para todos os envolvidos.

Acredito que o Teatro foi quem possibilitou e realizou essa construção de conhecimentos novos e essa legitimação de saberes locais. Eu me coloco apenas como mediadora deste processo, apresentei a eles o Teatro e eles apossaram-se destas linguagem de modo que chegaram no fim do processo com uma cena que foi compartilhada a partir das memórias de toda aquela comunidade. Este foi um dos

muitos frutos que colhi, uma experiência que possibilitou esse trabalho, que me levou entender como é constituída a Educação do Campo, foi uma troca com valiosos frutos. Miranda e Franzoni falam que.

As trocas realizadas possibilitaram valiosos frutos. Tanto Augusto Boal quanto Paulo Freire construíram, através do contato com os camponeses, teorias que viriam a ser fundamentais para o trabalho com as classes populares: Poética do Teatro do Oprimido e a Pedagogia do Oprimido.” (Miranda e Franzoni 2016, p. 200).

Conclui-se, compreendendo que ao me distanciar dos centros urbanos, busquei fortalecer as práticas pedagógicas e artísticas no campo, de modo a valorizar o modo de vida do campo e sua cultura acumulada. Os desafios enfrentados pelos professores de teatro na Educação do Campo - formados numa realidade cultural urbana - são muitos e requerem um entendimento mais amplo acerca dos contextos nos quais serão inseridos, somente, assim, as inúmeras indagações sobre o aluno, a escola e a população campesina serão passíveis de serem sanadas.

Enquanto isso não ocorre, essas lacunas deixadas por tais indagações possibilitam novas pesquisas sobre o tema, as metodologias do ensino de Teatro, a formação de professores para atuação no campo e outras mais. Por fim, o que ficou evidente para mim neste trabalho é que, quando voltamos o olhar para entender as origens da educação do campo, é possível desenvolver uma metodologia que acrescente no desenvolvimento social do aluno a autoestima, o pertencimento e a sua consciência como ser ativo na formação de seus saberes e da sua cultura, fatores que podem alavancar o desenvolvimento do campo, enriquecer sua cultura e consolidar suas populações no seu lugar cultural e geográfico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, A. M. (). **Inquietações e Mudanças no Ensino de Artes**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BENJAMIN, W. o Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BANJAMIN, W. **Obras escolhidas Magia e Técnicas, Arte e Política**. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense S.A, 1987. p. 197-221.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas Políticas**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1991.
- BRASIL. **Constituição de 1988**. [S.l.]: [s.n.], 2001.
- CARVALHO, C. A. D. S.; ARACY ALVES (ORGS.) MARTINS. **Práticas Artísticas do Campo**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CARVALHO, C. D. C. D.; LELIS, A. G.. **CONHECIMENTO TRADICIONAL: SABERES QUE TRANSCENDEM O CONHECIMENTO CIENTÍFICO.**, nov. 2018. Disponível em: <publicadireito.com.br/publicação/ufpb/livro.php?gt=206>. Acesso em: 30 nov. 2018.
- CHIAVENATO, I. **Introdução á Teoria Geral da Administração**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- CONTE, I. I.; SOUZA, M. I. Roteiro, v. 38, p. 16, 2013. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edc.br/index.php/roteiro/article/view/2464>>. Acesso em: 30 nov. 2018.
- CURY, C. R. J. **Sentidos da Educação na constituição Federal de 1988**. **RBPAE**, v. 29, p. 195-206, maio/agosto 2013. ISSN 2.
- DIEZ CARMEM LÚCIA FORNARI , C. L. F.; HORN, G. B. **Orientações para a Elaboração de Projetos e Monografias**. 3ª. ed. São Paulo: [s.n.], 2013. 140 p.
- FILIPOUSKI, A. M.; KEHRWALD, I. P. Sala de Leitura, 2012. Disponível em: <artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigo.php?id=69395>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- GUIMARÃES, E. **A Articulação do Texto**. São Paulo: Ática S.A, 1993.
- JAPIASSU, R. **A Linguagem Teatral na Escola: Pesquisa, docência e Prática Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2007.
- LEAL, L. A. M. Revista linguasagem. **Letras. Ufscar**, 2012. Disponível em: <www.lettras.ufscar.br/edição18/artigos.045.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018.
- MARCONI E, M. D. A.; LAKATOS , E. M. São Paulo: Atlas S.A, 2003. 312 p.

MAROLA, C. A. G. **O TEATRO NA EDUCAÇÃO FORMAL**. Campinas: Faculdade de Ciências Sociais, 2007. 59 p. Trabalho de Conclusão de Curso como exigência para obtenção do Título de Especialista em Educação e Psicopedagogia.

MEC. Portal do Mec, 2014. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MUNARIM, A. Educação do Campo LDB: Uma relação quase vazia, Brasília, p. 493-506, jul 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 19 out. 2018.

OLIVEIRA, D. D. P. R. D. **Teoria Geral da Administração**. Compacta. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

OS desafios da Escola pública paranaense na Perspectiva do professor PDE, Curitiba, 2013. Disponível em: <www.diaadiaeducação.pr.gov.br/2013/pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.

PALHANO, R. Blog do professor palhano, 2012. Disponível em: <Blogdoprofpalhano.blogspot.com/2012/03/alvaro-braga.html>. Acesso em: 1 dez. 2018.

PANORAMA dos territórios Amapá. Disponível em: <www.institutounibanco.org.br/panoramadosterritorios-amapa>. Acesso em: 2 nov. 2018.

PEREZ, D. A., 2013. Disponível em: <<http://repertorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284516>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

RAMALDES, K. A Estrutura dos jogos Teatrais de Viola Spolin, Fortaleza- CE, p. 1a 13, 5 a 9 nov 2015. Disponível em: <<https://www.faeb.com.br/anais/xxv-confaeb-2015-fortaleza-ce/>>. Acesso em: 27 out. 2018.

REGEL, L. P. **Dicionário de Lamban**. Campinas: Biblioteca Central da UNICAP, 2001.

REVERBEL, O. **Teatro na Escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

RIBEIRO, M. L. S. **RIBEA História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 21ª. ed. São paulo: Autores Associados, 2010. 159 p.

SAFRANSKI, S. M. **Acervo Digital**, 2014. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br>>. Acesso em: 12 out. 2018.

SANTOS, M. Educação do campo no plano nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à Educação, Rio de janeiro, p. 185-212, Jan/mar 2018. ISSN 98. Disponível em:

<revista.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/965>. Acesso em: 19 out. 2018.

SANTOS, M. A. F. D.; SILVA, M. A. V. Jogos Teatrais como Mediadores do diálogo entre educação e cotidiano social: apontamentos teóricos-metodológicos, Florianópolis SC, 2017. ISSN 2. Disponível em: <www.revista.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8291>. Acesso em: 19 out. 2018.

SANTOS, S. P. D. Disponível em: <www.isciweb.com.br/revista/241-educacao-docampo-sua-identidade-familia-escola--comunidade>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SENADO. Portsl do senado, 2016. Disponível em: <www12.senado.leg.br/noticias/materia2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musuca-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>. Acesso em: 8 jan. 2018.

SILVA, C. D. et al. **Educação no Campo Artes e Formação docente**. 1. ed. Palmas: EDUFT, 2016. 244 p.

SILVA, V. M. D. O Jogo Dramático e o Jogo Teatral na formação da Criança, Pelotas, 2011. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/files2014/09/TCC_VANESSA--MARTINS-DA-SILVA.PDF>. Acesso em: 15 set. 2018.

SILVEIRA, F. T. D. Jogo Teatral na escola: Reflexões sobre uma prática pedagógica emancipadora e suas contribuições para a construção do sujeito histórico. **30 reunião**, 2009. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/grupo-estudos/GE01-2860-int.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

SLADE, P. **O Jogo drâmático infantil**. Tradução de Tatiana Belink. São Paulo: CIP-Brasil, 1978.

SOARES, M. S. **Acervo digital**. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr/bitstream/handle/1884/50463Marisa/safranski/soares.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

SOME/AP. Ensino Modular, 28 maio 2011. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/ensinomodular>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

TECNICAS, C. D. E. (Ed.). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2017. 58 p.

THOMAZ, S. B. O Jogo dramático e o Imaginário de Alunos nas aulas de Teatro, Ponta Grossa, v. 2, p. 45-50, jan-jun 2007. ISSN 1. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/praxiseeducativa/download>. Acesso em: 09 out. 2018.

ZANETTI, A. Boal, leitor de Brecht: uma questão de Método. **Sala Preta**, v. 18, p. 99-108, jun. 2018. Disponível em: <www.revista.usp.br/salapreta>. Acesso em: 29 out. 2018.

ANEXO A: Oficina de Caracterização Fonte: arquivo pessoal



ANEXO B: Oficina de caracterização Fonte: arquivo pessoal



ANEXO C: Jogo Ocupação de espaço Fonte : arquivo pessoal



ANEXO D: Trabalho em grupo- Jogo: Entendendo o Corpo Fonte: arquivo pessoal



ANEXO E: Plateia da Cena: Menino da Br 156. Fonte: arquivo pessoal



ANEXO F: Elenco da Cena "Menino da BR156" . Fonte: arquivo pessoal



ANEXO G: Alojamento dos Professores do SOME Fonte: Arquivo pessoal



ANEXO H: Biblioteca Fonte: arquivo Pessoal



ANEXO I: Área da Escola Pedro Maciel Filho servia como lugar de ensaio
Fonte: Arquivo Pessoal



ANEXO J: Alunos da Escola Pedro Maciel Filho Participantes do Projeto
Teatralizando o Cotidiano- Mais Cultura nas Escolas. Fonte Arquivo Pessoal

