



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROFARTES - PB

VADELMA SILVA MELO

DRAMATURGIA E LIBERDADE

JOÃO PESSOA

2016

VADELMA SILVA MELO

DRAMATURGIA E LIBERDADE

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Artes pela Universidade
Federal da Paraíba e Universidade Federal
de Santa Catarina, em cumprimento às
exigências para obtenção do grau de Mestre
em Artes Cênicas na Linha de Pesquisa
Processo de Ensino, Aprendizagem e
Criação em Artes, sob a orientação do Prof.
Dr. Carlos Jose Cartaxo.

JOÃO PESSOA

2016

VADELMA SILVA MELO

DRAMATURGIA E LIBERDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Artes pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Santa Catarina, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Jose Cartaxo
Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFArtes
UFPB
Orientador

Prof. Dr. Paulo Vieira
Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFArtes
UFPB
Membro Examinador Interno

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto
Centro de Educação, Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade
Federal da Paraíba – UFPB
Membro Examinador Externo

JOÃO PESSOA
2016

À minha ilustríssima família, dedico
com todo carinho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela iluminação em cada momento desse percurso;

À toda a equipe que faz o PROFArtes, especialmente aqueles que perseveraram para implantação deste curso na UFPB;

À CAPES, pelo incentivo a pesquisa através da concessão de bolsa para a realização deste trabalho;

À universidade Federal da Paraíba, pela oportunidade de formação profissional na área de Arte;

Ao professor Doutor Carlos Jose Cartaxo, orientador deste trabalho, pela paciência, tranquilidade e amizade;

Aos professores do curso, professor Carlos Cartaxo, professora Carolina Laranjeiras, professora Paula Coelho, professor Paulo Vieira, professor Erlon Cherque, professor Jose Tonezzi e demais, pela colaboração nessa jornada;

Aos colegas de turma, Adriano Marcos, Augusta Farias, Claudete Gomes, Daniel Nóbrega, Elenice Nogueira, Eliete Fernandes, Francisco Gouveia, Ingrid Castro, Liliane Alves, Lisianne Saraiva, Pablo Fabricio, Tainá Macedo, pelo companheirismo;

À comunidade escolar Joana Emília da Silva, pelo acolhimento a esta pesquisa;

À Prefeitura Municipal de Fagundes e Secretaria de Educação, por todo apoio;

Aos meus queridos alunos do Primeiro Ano “A” 2015, pela participação e contribuições para esse projeto;

Ao Grupo de Teatro e Filosofia na Escola, em nome de Amanda Ancelmo, Andressa Moizinho, Bianca Barbosa, Elen Naiane, Guilherme de Melo, Heloísa Dantas, Heloiza Silva, José Mendes, Lauzianny Silva, Matheus Souza, Monic Lira, Raquel Pereira, Rivaldo Belo e Yasmin Dantas, pela parceria, sobretudo pela amizade;

À minha família, Cícero Melo, Vera Lúcia, Vanderleia, João Antônio, Vanderlei, Géssica, Marianne, Lúcio, Lila, Valentina, ao meu Filho que está sendo gerado e ao papai Adelk Dantas, pela compreensão, apoio, incentivo e paciência em todos os momentos;

E enfim, a todos que de algum modo contribuíram para a realização deste trabalho, registro aqui a minha gratidão!

Obrigada! Obrigada! Obrigada!

Viver é isso: Ficar se equilibrando o tempo
todo, entre escolhas e consequências.

Sartre

RESUMO

Esta pesquisa refere-se a estudo de caso realizado com uma turma de alunos do ensino médio e do seu envolvimento na formação de um grupo de teatro em uma escola da rede estadual paraibana no município de Fagundes. Trata-se de um experimento interdisciplinar que demonstra o trabalho contextualizado entre as disciplinas Arte e Filosofia, no intuito de testar a eficácia e aplicabilidade desta prática em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, e a possibilidade de ser adaptada para outras parcerias na educação. Para realizar esse intento fizemos a montagem da peça *Entre Quatro Paredes* do filósofo e dramaturgo Jean-Paul Sartre, de modo contextualizado, integrando filosofia e dramaturgia. À vista disso, iniciamos uma investigação acerca do conceito de liberdade no senso comum e na filosofia sartreana, observando como sua teoria filosófica encontra-se transposta na sua dramaturgia, especialmente na peça escolhida para a montagem cênica. A análise resultante desse trabalho demonstrou que as reflexões filosóficas e a criação dramática auxiliam-se e completam-se mutuamente, revelando impactos na qualidade da educação e no contexto sociocultural da comunidade escolar, bem como o fomento a reflexão filosófica, a apreciação artística dos alunos e o subsídio a criação dramática na escola. No entanto, as etapas deste trabalho foram compreendidas além da sala de aula, com uma metodologia que passa pela exposição dialogada, debates, produções textuais, leituras dramáticas, aulas de campo, ensaios e apresentações cênicas.

Palavras-chave: Teatro. Filosofia. Educação. Ensino contextualizado.

ABSTRACT

This research refers to the case study with high school students in class and their involvement in forming a theater group in a school Paraíba state system in the town of Fagundes. It is an interdisciplinary experiment that demonstrates the work contextualized between disciplines Art and Philosophy, in order to test the effectiveness and applicability of this practice in the classroom, in order to improve the quality of teaching and learning, and the ability to be adapted for other partnerships in education. To accomplish this purpose we did the part in the assembly *Between Four Walls* philosopher and playwright Jean-Paul Sartre, in a contextualized way, integrating philosophy and dramaturgy. In view of this, we started a research on the concept of freedom in the common sense and Sartre, watching as his philosophical theory is implemented in its dramaturgy, especially in the play chosen for the scenic assembly. The resulting analysis of this study showed that the philosophical reflections and dramatic creation will help and complement each other, revealing impacts on the quality of education and socio-cultural context of the school community, and to promote philosophical reflection, the artistic appreciation of students and grant the dramatic creation in school. However, the steps of this work were understood beyond the classroom, with a methodology that involves the dialogic exhibition, debates, textual productions, dramatic readings, field classes, rehearsals and performing presentations.

Keywords: Theatre. Philosophy. Education. Contextualized education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- CEPA** – Centro Educacional Pequeno Aprendiz
EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIF – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
EMEIFM – Escola Municipal de Ensino Infantil, Fundamental e Médio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
PPP – Projeto Político Pedagógico
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
SEED – Secretaria de Educação
SEEDPB – Secretaria de Educação do Estado da Paraíba

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS	vi
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	15
1.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa e o estudo de caso	15
1.2 Cidade de realização da pesquisa	16
1.3 Escola da pesquisa	18
1.4 Sujeitos da pesquisa	21
1.5 Coleta de dados	24
1.5.1 Exposições teóricas e debates	25
1.5.2 Aulas de campo	27
1.5.3 Leituras dramatizadas	28
1.6 O processo de análise de dados	29
CAPÍTULO II: CRONOLOGIA DO PROCESSO	30
2.1 Primeiro momento: apresentando o ensino do Teatro com proposta de olhar filosófico	31
2.2 Segundo momento: interdisciplinando	32
2.3 Terceiro momento: teorizando a liberdade	32
2.4 Quarto momento: liberdade interior	33
2.5 Quinto momento: investigando o conceito de liberdade no senso comum	35
2.6 Sexto momento: visita ao Teatro	38
2.7 Sétimo momento: entendendo o gênero dramático	40
2.8 Oitavo momento: visitando a biblioteca	41
2.9 Nono momento: círculo de criações narrativas	42
2.10 Décimo momento: lendo “Entre Quatro Paredes”	43
2.11 Décimo primeiro momento: leitura dramática	45
2.12 Décimo segundo momento: o projeto vai às ruas	47
2.13 Décimo terceiro momento: aula de campo no Teatro Severino Cabral	47
2.14 Décimo quarto momento: os ensaios	50
2.15 Décimo quinto momento: as apresentações	51
CAPÍTULO III: O ENSINO DA ARTE/TEATRO E DA FILOSOFIA NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	53
3.1 A Arte no Ensino Básico	53
3.1.1 O ensino do Teatro na escola	56
3.2 O ensino da Filosofia no Ensino Médio	59
3.3 A interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem	62
3.4 Jean-Paul Sartre: o filósofo e o dramaturgo	69
3.4.1 A liberdade	70

3.4.2 A liberdade no pensamento sartreano: a responsabilidade	71
3.4.3 A Liberdade Entre Quatro Paredes	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
ANEXO A	82

REFLEXÃO FILOSÓFICA NUMA PRÁTICA TEATRAL NA ESCOLA: PENSANDO A LIBERDADE SARTRIANA NA DRAMATURGIA

O presente estudo está estruturado em introdução, 3 capítulos e considerações finais. A Introdução, apresenta por meio de sua contextualização o tema proposto neste trabalho. O Capítulo I, apresenta o referencial teórico e está subdividido em sete tópicos. O primeiro tópico apresenta algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa e o estudo de caso; no segundo são explanados aspectos sobre a cidade de realização da pesquisa; o terceiro retrata a escola onde se desenvolve a pesquisa; o quarto trata dos sujeitos envolvidos na pesquisa; o quinto descreve o processo de coleta de dados e está subdividido em três partes que ilustram as exposições teóricas, os debates, as aulas de campo e as leituras dramatizadas; o sexto elucida o processo de análise de dados. O Capítulo II, apresenta o passo a passo do processo em detalhes e na ordem cronológica, sendo dividido em quinze momentos. O Capítulo III, apresenta um panorama do ensino da Arte/Teatro e da Filosofia no Brasil, enfatizando a perspectiva interdisciplinar. As Considerações Finais, apontam os resultados alcançados, esperados por meio do estabelecimento de seus objetivos e expondo as limitações do trabalho, permitindo uma visão clara do intento proposto.

INTRODUÇÃO

Ao observar o contexto das disciplinas Arte e Filosofia, enquanto professora de educação básica das mesmas na rede pública do Estado da Paraíba, tenho constatado certa carência de métodos que promovam uma interação das disciplinas e conteúdos, apesar de muito se falar em interdisciplinaridade. Em decorrência dessa carência percebo a solidão dos conteúdos encerrados em suas respectivas disciplinas como propriedades específicas de cada área de saber.

Pensando um ensino em que professor e aluno possam estar envolvidos num movimento de descobertas, procuramos por meio deste refletir formas de ensino de Arte, com o ensino do teatro aliado ao ensino da filosofia em direção a um fazer docente que seja transformador e desafiante para os alunos do ensino básico, entendendo o teatro como um meio efetivo de aprendizagem.

Uma das dificuldades elencadas no ensino de Arte, logo do teatro, diz respeito a falta de uma prática metodológica bem definida no sentido de elevar a Arte a ser vista

realmente como uma área de conhecimento que merece ser estudada e aprendida. Provavelmente a ocorrência desse quadro também se dê em consequência da conjuntura histórica do ensino da Arte. Posto que durante muito tempo a Arte foi explanada nas escolas apenas como um conteúdo que não tinha muita importância em relação aos demais, regada à repetição e diretamente ligada a apenas ilustrações no cotidiano escolar. Sem valia na grade curricular, muitos professores não davam continuidade às aulas.

À vista disso, sabemos que o docente é agente determinante para a apreciação estética, para a recepção do aluno ao mundo da Arte, como IAVELBERG (2003, p. 9) declara: “Cabe às equipes de educadores das escolas e redes de ensino realizar um trabalho de qualidade, a fim de que as crianças, jovens e adultos gostem de aprender arte”. Por conseguinte, constata-se uma lacuna no que diz respeito ao modo de como e o que deve ser ensinado em Arte. O que por sua vez, deixou por muito tempo em aberto a questão curricular, incidindo numa certa aleatoriedade metodológica, ou seja, durante muito tempo o ensino da Arte, sem um currículo sólido, levava os professores a decidir isoladamente sobre os conteúdos e métodos a serem trabalhados. Se é que já podemos falar em um currículo consolidado.

Certamente, faz-se necessário um olhar mais aprimorado sobre a prática docente. Apesar de o ensino das Arte atualmente encontrar-se relativamente consolidado em algumas regiões do país mais em outras menos, no sentido de que conta com profissionais qualificados e comprometidos com os processos de criação e a criatividade, atuando nas suas respectivas especialidades, ainda é comum nos depararmos com professores com metodologia bastante tradicional e, devido a esse aspecto, muitos alunos até se desmotivam e não se interessam pela disciplina de Arte, não a entendem como uma área importante do conhecimento.

A necessidade de se debater procedimentos metodológicos que viabilizem um ensino e aprendizagem ativos e criativos, é pontual no cerne das discussões referentes às diversas metodologias aplicáveis em sala de aula. Acredito que o papel da Arte no ensino básico seja principalmente propiciar ao aluno uma atitude favorável ao exercício da apreciação e criação artística, como fornecer bases importantes na construção de um sujeito crítico. E para tanto, é fundamental que essas metodologias sejam bem determinadas em consonância com tais propósitos. Hernández e Ventura (1998), que defendem a organização do currículo por projetos de trabalhos, baseiam práticas educativas através da pedagogia de projetos.

Partindo desse pressuposto, apresenta-se então a necessidade de explorar e superar essa dificuldade a partir da integração recíproca de tais disciplinas. Nessa perspectiva, o teatro na escola poderá enriquecer amplamente o andamento pedagógico, como em relação a sociabilidade no ambiente escolar e também no que se refere a dinâmica – própria do aprendizado – partindo da aproximação dos conteúdos e da pertinência das disciplinas com a realização de atividades cênicas contextualizadas esteticamente e filosoficamente.

E assim, surgiu a ideia de desenvolver um trabalho com o teatro contextualizado na escola. No intuito de formar um grupo de teatro com estudantes do ensino básico para um fazer teatral que realize uma experiência significativa para tais estudantes, no sentido de conduzi-los em um processo de ensino e aprendizagem mútuo e contínuo. E sobretudo, realizar uma reflexão a respeito de todo esse empreendimento, investigando cada etapa, cada aspecto e relatando as contribuições da dramaturgia, bem como filosóficas desse feito para o ensino escolar. Afinal, como afirma Paulo Vieira:

Desde sempre em nossa história precisamos imitar para compreender. Desde sempre o teatro teve uma função de destaque em nossas relações, pois ele é, por excelência, o lugar onde ensaiamos as possibilidades dos erros e dos acertos. (2013, p. 34)

Portanto, o teatro é nosso principal empreendimento nesse processo de trabalho com as possibilidades de ensinar, aprender e compreender levando em conta os acertos e especialmente os erros como potencializadores dessas ações.

CAPÍTULO I: PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Esse capítulo retrata a metodologia da pesquisa, apontando como o trabalho foi desenvolvido para atingir seus objetivos. Traça o caminho percorrido para construção e realização da proposta, apresentando a cidade, a escola e os sujeitos envolvidos no processo investigativo, bem como os procedimentos adotados para a coleta de dados e o seu processo de análise.

1.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Esta é uma pesquisa que constitui um estudo de caso que analisa e interpreta fenômenos relacionados ao ensino da Arte na escola, especificamente o ensino do Teatro. O projeto foi desenvolvido desde o primeiro bimestre do ano letivo de 2015 na Escola Estadual Joana Emília da Silva, na cidade de Fagundes, com uma turma de alunos do 1º ano do Ensino Médio. Para este trabalho optou-se por realizar um estudo de caso, qualitativo, consistindo no levantamento de informações e estudo a respeito do ensino e aprendizagem em Teatro na referida turma.

Foram observados aspectos referentes aos processos de ensino e aprendizagem em Teatro, tais como a perspectiva interdisciplinar, o índice de aprendizagem dos alunos, o impacto da experiência interdisciplinar na comunidade escolar e na comunidade local, tomando como base a importância e necessidade de metodologias contextualizadas aplicáveis em sala de aula.

Por pesquisa bibliográfica entende-se um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema. Nesta pesquisa serão consultados autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática da pesquisa, tais como Ivani Fazenda, Fernando Hernández, Montserrat Ventura, Carlos Cartaxo, Jean-Paul Sartre, entre outros.

É importante vivenciar o problema para que se obtenha uma boa compreensão de tal, de modo que se possa oferecer respostas seguras como possíveis soluções, por isso este trabalho conta com a aplicação de uma atividade interdisciplinar envolvendo as disciplinas Arte e Filosofia, com o intuito de fomentar e validar a aplicabilidade de metodologias análogas. Para tanto, a pesquisa ocorrerá obedecendo etapas pré-estabelecidas.

A finalização desse projeto visa contribuir com as possibilidades de ensino e aprendizagem com realização de trabalhos contextualizados nas escolas e ainda promover uma prática pedagógica dinâmica e também crítica, incentivando os sujeitos a construir e atualizarem opiniões ou conceitos com argumentos bem fundamentados, promovendo aprendizagem mútua e conhecimento, bem como fomentando os processos de criação em Arte.

Como objetivo deste trabalho, foi realizado um estudo empírico sobre o teatro na escola a partir da experiência com a formação de um grupo de teatro que tem base nas disciplinas Arte e Filosofia, que trabalham conteúdos contextualizados no mesmo intuito de promover um ensino de qualidade relevante para a formação do sujeito crítico.

O estudo de caso foi o nosso método de pesquisa para avaliar as possibilidades de validação e aplicabilidade desse experimento no ensino do Teatro, sabendo que não há um modelo metodológico que funcione da mesma maneira ao ser aplicado em diferentes contextos. Porém, coube aqui vivenciar essa experiência, analisando os prós e os contra quanto a sua aplicabilidade e rendimento.

Coube aqui refletir sobre a metodologia do ensino aplicada ao Teatro de acordo com estudo de caso, referente ao trabalho desempenhado nas aulas de Arte e Filosofia, em uma turma de alunos que vem realizando estudos estéticos e filosóficos da peça *Entre Quatro Paredes*, no intuito de operar a montagem de um espetáculo cênico, através da qual será demonstrada uma proposta de uma prática contextualizada-artístico e filosoficamente.

Dessa maneira esperamos poder efetivar uma metodologia contextualizada e que desafie o pensamento e a inteligência desses estudantes, promovendo o diálogo entre várias áreas de saber. A Arte e a Filosofia são áreas que possibilitam com bastante facilidade esse diálogo, cabe ao professor buscar os caminhos, encontrar e por eles trilhar em prol da realização de experiências significativas no processo de construção do conhecimento, através de um ensino consistente e eficaz para a aprendizagem que leve a compreensão e transformação da realidade.

1.2 Cidade de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em Fagundes, um município do interior da Paraíba, localizado no agreste paraibano, a 127 km de João Pessoa. Com uma população estimada em 11.378 habitantes, uma área de unidade territorial de 189,026 km², tendo a Caatinga

como bioma predominante de acordo com informações do IBGE. Apresentando IDHM de 0,560 de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano 2013, ocupando a posição 178º no ranking estadual de cidades, com uma classificação baixa na faixa de IDH.

A pequena cidade atualmente tem 37 escolas em funcionamento e uma paralisada no momento, sendo a maioria na zona rural. Estão distribuídas da seguinte forma: 32 escolas municipais, sendo 30 na zona rural e apenas 2 na zona urbana; 3 escolas estaduais, sendo 1 na zona rural e 2 na zona urbana; 2 escolas particulares, na zona urbana, sendo uma delas o Colégio Moderno João XXIII, que funciona atualmente com recursos da SEED/PB como anexo da Escola Estadual Joana Emília da Silva.

No quadro de professores da Secretaria de Educação do Município de Fagundes, entre efetivos e contratados não há nenhum profissional que seja academicamente apto para o ensino das Artes. As aulas de Arte em todo o município estão distribuídas entre professores de várias outras disciplinas, de acordo com a conveniência de cada caso.

Nas escolas da zona rural, geralmente um mesmo professor leciona mais de uma disciplina, isso se dá em virtude do reduzido número de turmas e portanto, de aulas em cada uma dessas escolas, como também por causa da distância entre elas, o que dificulta a locomoção dos professores em tempo hábil para atender os alunos nos horários previstos.

De modo semelhante acontece na zona urbana, onde estas aulas estão distribuídas analogamente nas mesmas condições. Mesmo com muitas turmas e módulos aulas suficientes para preencher a carga horária de um ou mais professores, a falta desses profissionais devidamente habilitados para o desempenho de tais atribuições corrobora para essa lamentável condição.

Essa não é uma prática que ilustra apenas um quadro atual, mas uma prática recorrente. Pois apesar dos últimos concursos públicos terem oferecido vagas para provimento de cargos dessa natureza, não houveram candidatos aptos para tal.

Trata-se de uma cidade conhecida por protagonizar revoltas e movimentos populares, como o “Ronco da Abelha” (1852), “A Revolta do Quebra-Quilos” (1974) e “Revolta do Quebra-Canos” (1983). Esses fatores fazem parte da história de Fagundes e compõem a identidade cultural de seus cidadãos.¹

¹ Ver em “Fé e religiosidade no espaço sagrado da Pedra de santo Antônio/Fagundes-PB”.

Um elemento importante da cultura fagundense é a tradição religiosa ligada à Pedra de Santo Antônio. O sítio é um ponto turístico que atrai caravanas de vários estados brasileiros. Eventos anuais são realizados principalmente com fins religiosos no local há mais de um século.

Apesar da riqueza cultural encontrada em sua história, não seria apropriado afirmar que a cidade preza prioritariamente pela cultura. Muitos elementos culturais da cidade se encontram abandonados. Desde patrimônios da arquitetura colonial, que desaparecem sob a ação do tempo e do homem; o próprio Sítio Pedra de Santo Antônio, que também sofre sem assistência, o qual nos últimos anos tem sido assolado por construções irregulares; o popularmente conhecido “Antigo Cinema”, espaço usado para as raras apresentações de teatro que temos na cidade, sempre realizadas por grupos de outras cidades, principalmente de Campina Grande, já que a cidade não tinha até então um grupo de teatro.

Vários grupos de expressão artística já foram formados na cidade, mas quase sempre por motivações políticas partidárias se desintegraram. A falta de apoio de órgãos públicos, de gestores e de financiamento estão entre os principais fatores que ocasionaram a não continuidade dessas atividades artísticas e culturais. Pelo exposto, é evidente a dificuldade de se desenvolver um trabalho deste gênero na cidade. Mas com determinação foi possível realizar um trabalho satisfatório com os alunos da escola Joana Emília.

1.3 Escola da pesquisa

A pesquisa teve como local de realização a Escola Estadual Joana Emília da Silva, escola da rede estadual da Paraíba. Situada no município de Fagundes, região metropolitana de Campina Grande, sendo vinculada à 3ª Gerência Regional de Educação.

Esta escola tem 1.082 alunos matriculados neste ano letivo de 2016, funcionando em três períodos (matutino, vespertino e noturno). Oferece o Ensino Fundamental e Médio nas modalidades regular e EJA, como também vem aplicando desde 2014, a metodologia telessala² através do Projeto Alumbrar³. Atende a alunos das zonas urbanas e rural, uma população de renda e comportamentos variáveis, o que exige que se tenha

² A metodologia telessala combina diversos recursos didáticos a fim de favorecer a aprendizagem.

³ O Alumbrar é um projeto que vem sendo desenvolvido em escolas da rede pública no Ensino Fundamental com objetivo de reorganizar a trajetória escolar de alguns estudantes, corrigindo a distorção entre a idade e o ano letivo, para que ingressem no Ensino Médio no tempo adequado.

muito preparo para um bom desempenho das suas propostas pedagógicas e demais ações escolares pretendidas.

De acordo com seu PPP atualizado, a escola conta com 45 professores. Deste total, apenas 22 professores são efetivos, representando menos de 50%. Os outros 23 professores são mantidos na escola através de contratos de emergência, fato muito comum na rede estadual de ensino do Estado.

Apesar da escola ter no momento 5 professores ministrando aulas de Arte, nenhum deles é efetivo na disciplina, não são nem mesmo contratados para lecionar a mesma. Casos como esses ocorrem principalmente por dois motivos, o primeiro é que professores com carga horária inferior a quantidade de módulos aulas necessárias para a contratação, acabam recebendo tais aulas como complemento de sua carga horária. O outro motivo é a falta de professores devidamente qualificados para desempenhar esse trabalho.

Não temos na escola nenhum professor com formação acadêmica em Artes. Então, aqueles que desenvolvem alguma habilidade na área, ou afinidade entre a disciplina que leciona e as Artes acabam recebendo as aulas de Arte. E com o passar dos anos os mesmos continuam a lecionar a disciplina e ocorre que não se questiona sobre quem tem ou não tem formação adequada para tal.

A escassez de professores formados em Arte nessa localidade reflete a falta de cursos superiores na área nessas redondezas. As universidades mais próximas à cidade estão em Campina Grande, e até o momento nenhuma das instituições públicas de ensino superior oferece cursos de licenciatura em Arte. Algumas habilitações afins são oferecidas em caráter de pós-graduação *latu sensu*, entre as instituições públicas e privadas. As universidades mais próximas que ofertam os cursos de licenciaturas nessa área ficam na capital do Estado, e a distância entre as cidades é um empecilho tanto para os estudantes que desejam essa formação, como para os profissionais que precisam se deslocar para lecionar nessas escolas do interior. Então, tais estudantes acabam optando por outros cursos e tais professores por locais de trabalho mais próximos. De acordo com Cartaxo, essa é uma realidade recorrente no país, que demonstra disparidade entre as regiões brasileiras, afirma ele que:

Algumas dessas regiões têm dificuldade até de contratar professor graduado e habilitado para o ensino de Arte. A questão é que se falta esse profissional no mercado devido ao fato de, simplesmente, não haver cursos universitários suficientes para formar os professores do interior dos Estados. Essa necessidade cria uma colonização interna, entre regiões, que demonstra discursos completamente díspares e

contraditórios quanto a prática pedagógica no ensino de Arte. (2015, p. 357-358)

O que acontece também, é que por motivações desconhecidas, alguns professores regularmente contratados para prover os seus devidos cargos na escola, encontram-se irregularmente afastados de suas funções. E suas aulas são ministradas por terceiros, elegidos de modo particular, o que aumenta o número de professores que de fato lecionam na escola. Fato lamentável que também presenciamos ao longo dos anos na escola Joana Emília.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Joana Emília da Silva fica localizada na Rua Irineu Bezerra s/n, Fagundes – PB. Sua obra ficou concluída em 1981. Chamou-se Colégio Joana Emília da Silva, em homenagem a falecida mãe do Prefeito em administração José Ferreira Dantas, entrando em funcionamento em 15 janeiro de 1981, através do Decreto Lei 01/81. Tendo como primeiro Diretor Antônio Dantas de Melo. Esta instituição que em 1981 passou a atender crianças, adolescentes e jovens de ambos os sexos, nos dois turnos, manhã e tarde. Apenas em 1994 passou a funcionar nos três turnos: manhã, tarde e noite.

A instituição possui um Projeto Político Pedagógico em constante construção, o qual tem como finalidade sistematizar as ações pedagógicas e socioeducativas desenvolvidas pela escola junto à comunidade escolar. Valorizando alguns projetos pedagógicos desenvolvidos em parcerias como a Gincana Estudantil, Mostra Pedagógica, Simulado, Jogos Escolares, Aula de Campo, somando a partir de 2015 o projeto de Teatro e Filosofia na Escola, desenvolvido em parceria com a comunidade escolar, visando enriquecer tais ações pedagógicas e socioeducativas, como também fertilizar a criação e apreciação das artes.

Em 2012, conforme a determinação de reordenamento da Secretaria de Educação do Governo do Estado, foi retirado desta escola o ensino fundamental I. No mesmo ano a escola recebeu como anexo o Colégio Moderno João XXIII, situado na rua Quebra Quilos, um antigo prédio que apresenta uma variedade de problemas na estrutura física, como banheiros inadequados, ausência de cozinha e cantina, instalações hidráulicas e elétricas precárias, entre outros.

Atualmente a administração é composta por um diretor, duas diretoras adjuntas e uma secretária escolar. O corpo docente compõe-se por professores efetivos e por professores contratados, sendo o número de contratados sempre maior em relação aos que são efetivos no cargo.

Há alguns casos em que os profissionais não são habilitados formalmente para a área de ensino em que atuam. Eu, por exemplo, sou graduada em Licenciatura em Filosofia e efetiva nesta disciplina, no entanto, leciono também a disciplina de Arte. Nesses casos a escola orienta para que tais professores procurem habilitação acadêmica específica para a área deficitária, o que foi um dos motivos que me levou a ingressar no PROFArtes.

O quadro de funcionários e de apoio torna-se insuficiente, em virtude da extensão da estrutura física da escola a ser preservada. Já o quadro de serviço técnico-pedagógico é deficitário, em razão da inexistência de profissionais qualificados, tais como Supervisor Escolar, Coordenador Escolar, Assistente Social e Psicólogo Escolar.

A escola é mantida pelos programas: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), todos implementados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Sendo que muitas vezes os recursos esperados não chegam à escola, fazendo com que a mesma funcione em condições inferiores as esperadas.

Neste ano de 2016, a escola está com uma programação comemorativa dos 35 anos de sua existência. Toda a comunidade escolar se empenhou para contribuir com as ações comemorativas que ultrapassam os muros da instituição. Após algumas mudanças da data e da programação, o evento aconteceu em 15 de abril com confraternizações nas salas de aulas no horário da manhã e primeiro horário da tarde. E, ao final da tarde uma grande reunião dançante com todos os que fazem parte da escola neste ano. Um grupo musical da cidade animou a comemoração. Ex alunos e pessoas que então não estão diretamente ligadas a escola não puderam participar.

1.4 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa qualitativa sobre a criação de um grupo de teatro com base na aplicação de uma prática interdisciplinar envolvendo as disciplinas Arte e Filosofia, teve como sujeitos alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, que funcionou no turno matutino da escola estadual Joana Emília da Silva.

A turma que constitui o caso em estudo é composta por 25 alunos regularmente matriculados na respectiva série, sendo no início do ano letivo 2015, apenas 21, tendo a turma recebido os demais alunos no decorrer dos primeiros bimestres, transferidos de

outros turnos e/ou outras escolas. Fato muito comum no universo da investigação, pois sabemos que esse tipo de pesquisa pode muito frequentemente sofrer alterações em seu curso, fazendo surgir novas questões e problemas de maneiras imprevisíveis, impensadas pelo pesquisador, mas que poderão enriquecer o seu trabalho. Como afirma Mirian Goldemberg:

O pesquisador deve estar preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e com descobertas inesperadas, e, também, para reorientar seu estudo. É muito frequente que surjam novos problemas que não foram previstos no início da pesquisa e que se tornam mais relevantes do que as questões iniciais. (GOLDEMBERG, 2003, p. 35)

Desse modo, temos um universo de experimento propício ao estudo crítico e detalhado dentro dos critérios que cabe a análise, onde permite que se conheça a realidade social de tal demanda, de forma concreta e profunda.

Neste universo, as atividades desenvolvidas envolvem o teatro e a filosofia em todos os níveis que o trabalho escolar projeta, no intento de envolver esses sujeitos com o meio em que vivem de modo que os leve a uma experiência multidimensional. Ou seja, a educação através desse trabalho com teatro, perpassa a linha da formação intelectual, não limitando-se a nenhum aspecto específico, mas abrangendo a totalidade do aluno enquanto ser humano e sujeito social. Todos esses aspectos tocados pelo trabalho teatral e reflexivo aqui em pauta, não são eventos alheios a empreendimentos dessa natureza. São próprios do fazer teatral, como cita Richard Courtney:

O teatro se envolve em todos os processos educacionais. Está na base da educação primitiva, como uma forma de testar os afazeres da vida; quando formalizada na cerimônia de iniciação, ele conduz adolescente (que “executa”, dentro da esfera dos padrões culturais, ações representadas e palavras ditas e lembradas) para o relacionamento com a comunidade e com as tarefas determinadas pelo meio ambiente. (1980, p.55)

O teatro é educativo por natureza, por isso aqueles que fazem teatro têm sempre a ensinar e aprender. Assim, esse trabalho se adequa com precisão aos seus sujeitos, a esses adolescentes que vivem uma fase de consolidação com sua capacidade de abstração racional. Em outras palavras, atingindo a emancipação do pensamento no processo de desenvolvimento cognitivo. Muito embora, os pensamentos, os sentimentos e necessidades sejam influenciáveis. Posto que “o comportamento é constantemente

influenciado por motivos dos quais geralmente não temos consciência”. (COURTNEY, 1980, p. 66)

Um aspecto que vale ser aqui colocado diz respeito a fase cognitiva desses sujeitos. Segundo Piaget, esses adolescentes encontram-se no estágio de desenvolvimento operatório formal, que se inicia entre os 11 e 12 anos e vai até a fase adulta. Nesta fase a estrutura cognitiva de uma pessoa atinge o estágio mais elevado do desenvolvimento, passando a empregar o raciocínio lógico em todos os quesitos.

(...) é na medida em que se interiorizam as operações lógico-matemáticas do sujeito graças às abstrações reflexivas que constroem operações sobre outras operações, e na medida em que é finalmente alcançada essa extemporaneidade características dos conjuntos de transformações possíveis e já não apenas reais, que o mundo físico em seu dinamismo espaço-temporal, englobando o sujeito como parcela ínfima entre outras, começa a ficar acessível a uma leitura objetiva de algumas de suas leis e, sobretudo, a explicações causais que obrigam o espírito a uma constante descentração em sua conquista de objetos. (1970, p. 50)

É uma fase em que as operações se completam no sujeito, emancipando o raciocínio, ou seja, ele torna-se apto a refletir “sobre simples suposições, sem relação necessária com a realidade ou com as crenças do indivíduo, confiado apenas na necessidade de raciocinar”. (PIAGET, 1947, p. 191).

É nesse estágio de desenvolvimento cognitivo que se encontram os sujeitos dessa pesquisa. Com plena capacidade de pensar por si, de refletir sobre quaisquer aspectos da vida e elaborar suas próprias opiniões. Sem esquecer dos vários fatores que podem influenciar os modos de conceber seus conceitos, visto que a subjetividade humana marca a imprevisibilidade do indivíduo. Esse é um dos aspectos observados nesta vivência, pois a maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, exerce influência sobre como os alunos elaboram seus raciocínios, suas suposições e crenças.

Outra questão a ser colocada sobre o trabalho com esses alunos é que houve uma mudança no que diz respeito ao currículo. Tendo este sofrido alterações para o ano letivo de 2016, o que favorece diretamente a disciplina de Arte. Com relação a alteração curricular, em 2015, ano inicial desta pesquisa, eram ministradas apenas duas aulas de Arte no ensino médio, sendo duas no primeiro ano. Com as alterações curriculares para 2016, passa a três esse o número para todo o ensino médio, sendo uma em cada série do ensino médio.

Essa reorganização curricular favorece o ensino da Arte, como também esse trabalho com teatro e filosofia na escola, pois a turma em experimento que não teria mais a disciplina de Arte este ano, continua com as aulas de Arte, o que permite a continuidade do nosso trabalho com dramaturgia.

1.5 Coleta de dados

O local de coleta de dados foi a referida escola, que é o ambiente de trabalho onde foram desenvolvidas as atividades. Os instrumentos de coletas de dados utilizadas foram: entrevistas; visitação; aulas de campo; gravação de áudios e vídeos; aplicação de metodologia interdisciplinar e notas de campo.

As técnicas de entrevista, visitação; experimento e observação, que foram utilizadas como instrumentos para a coleta de dados, ao mesmo tempo em que valorizam a presença do investigador, também dão espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação. Entre os dados coletados temos registros fotográficos, videogravações das entrevistas, depoimentos pessoais, registros escritos continuamente durante todo o processo.

Cada etapa do projeto foi previamente estabelecida, sendo o primeiro passo a pesquisa bibliográfica sobre a temática em análise, para subsidiar tal investigação. O segundo passo foi a comunicação à escola e requerimento de permissão para a execução do projeto na mesma.

O terceiro passo ocorreu nas aulas de Arte\Teatro e de Filosofia com a contextualização dos conteúdos estudados, de modo a refletir sobre a pertinência disciplinar dos mesmos, observando a importância do trabalho em conjunto com as disciplinas para a construção do conhecimento.

As aulas têm curta duração – 45 minutos – e o 1º ano do ensino médio – que era a série cursada pela turma envolvida na ação – só tem dois módulos aulas na disciplina de Arte e um módulo aula semanal na disciplina de Filosofia. Apesar de todos os alunos da turma estarem envolvidos no projeto, nem todos participaram diretamente da produção cênica. Alguns preferiram não atuar na dramatização, por motivos pessoais. Portanto, foi necessário eleger um horário conveniente para que todos os interessados pudessem participar dos ensaios, que se realizaram em espaço cedido pela escola. Assim, os ensaios sempre aconteciam em horários alternativos, combinados previamente em comum

acordo, para que aqueles alunos que escolheram não atuar, não fiquem desassistidos durante aqueles momentos.

Um passo importante da coleta de dados neste trabalho trata-se das apresentações públicas do espetáculo cênico. Sendo uma das etapas finais, as apresentações foram finalmente levadas ao público em um dos principais eventos da escola, a Mostra Pedagógica, onde são publicadas e ampliadas as ideias construídas na escola, neste caso, mostrando como o trabalho com dramaturgia pode enriquecer os processos de criação artísticas na educação. É um evento aberto a toda comunidade. Portanto, recebemos uma diversidade de expectadores como familiares dos alunos e pessoas de toda comunidade escolar e local, que sempre prestigiam os eventos escolares.

A importância de tais apresentações se dá especialmente por propiciar um rico momento para a observação de elementos inerentes ao desenvolvimento da pesquisa, tais como o desempenho dos alunos até a recepção do público, além de consistir na conclusão do trabalho direto com os alunos nesta etapa do projeto. Encerrando a coleta de dados e dando início a outra fase.

Após a coleta dos dados, os mesmos foram classificados sistematicamente com exame minucioso, catalogados de forma a verificar as inter-relações. Esta classificação possibilitou maior clareza e organização na última etapa desta pesquisa, que trata-se da elaboração do texto da dissertação.

Com a análise de todo o material da pesquisa pude ter uma maior clareza sobre a fluência do processo. Foi um longo caminho que me levou a pontos antes não percebidos, a questionamentos antes não pensados e especialmente a resultados não previstos, talvez subjugados. Como por exemplo, a criação de laços afetivos que foram de grande importância para a superação de dificuldades no processo e para o fortalecimento do grupo.

1.5.1 Exposições teóricas e debates

As exposições teóricas e os debates propõem apresentação oral, além de diálogos e reflexões acerca dos conteúdos. Através da exposição oral das temáticas podemos estabelecer um canal de diálogo com o aluno, ocasionando a reflexão e o debate de questões eventualmente levantadas.

Essas estratégias de ensino, ou seja, o conjunto de ações planejadas para oportunizar ao aluno uma aprendizagem adequada, podem ser eficazes na superação da

passividade do aluno, pois este tantas vezes se mostra indiferente no processo de ensino e aprendizagem, dificultando até mesmo a avaliação. Por isso, a intencionalidade é o fator que orienta o planejamento dessas ações, e deve estar direcionada a otimização do conhecimento. Nesse sentido é que Roldão define estratégia de ensino:

“A estratégia enquanto concepção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.” (2009, p.57)

Para tanto, o professor deve planejar bem suas ações, devendo ser o mediador do diálogo, conduzindo o debate de modo que a aula possa render bons resultados.

A aula expositiva dialogada é uma estratégia de ensino que estimula a articulação de informações, intensificando a atividade mental do aluno. Fato de grande importância para o desenvolvimento de questionamentos e críticas, sobretudo nas aulas de filosofia, onde pretendemos estimular progressivamente essas capacidades mentais do sujeito.

A exposição dialogada, que consiste na apresentação oral organizada de um conteúdo, esteve presente em vários momentos do processo. Nas primeiras aulas do primeiro bimestre de 2015, foi essencial para a apresentação e introdução das ações do projeto. A problematização da temática “liberdade” foi um desses momentos em que se estabeleceu o debate e a reflexão filosófica. Em uma das entrevistas, por exemplo, ao ser perguntado sobre o que torna o ser humano livre, um dos entrevistados respondeu: “... é a sua vontade de ser feliz”. Resposta curta, porém bastante filosófica, que implica a consciência de conceitos e valores relacionados ao estado de felicidade do homem de acordo com aquela pessoa. Que remete o aluno a ideias previamente concebidas em seu aprendizado. Uma fala de Marco Antonio Moreira reforça essa concepção:

É aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não literal, não ao pé da letra, e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (2012, p.13).

Por conseguinte, esses momentos de interação foram substanciais para o propósito pedagógico desta pesquisa, para propiciar uma aprendizagem significativa. Assim, etapa a etapa, fomos construindo uma experiência contextualizada. No terreno da Arte/Teatro

e Filosofia, como também valorizando as experiências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos.

1.5.2 Aulas de campo

As aulas de campo, em caráter interdisciplinar ou individual, propõem durante o ano letivo algumas saídas da escola, previamente planejadas e fundamentadas nos conteúdos ou projetos estudados em sala de aula. Em nosso caso, embasadas na questão filosófica da “liberdade” e em sua expressão estética na dramaturgia sartreana.

Também chamadas de passeios, visitas e excursões, propiciam ao educando ampliação e aquisição de conhecimento através do encontro e da vivência com o conteúdo estudado, além de construir nos alunos um contexto de cidadania e análise crítica sobre seu espaço de vivência. Bem como é descrito a seguir:

Uma forma de realizar a apresentação de fenômenos naturais é utilizando, como recurso didático, aulas de campo em ambientes naturais principalmente aqueles que encontrados espacialmente próximos aos alunos por sua facilidade e pela possibilidade dos alunos possuírem experiência prévia com o ambiente objeto de estudo. (CALDEIRA; FONSECA, 2008, p.71)

Apesar dessa descrição se referir ao estudo da Ecologia, notamos que ela se adapta aqui enquanto modalidade que colabora com o processo de aprendizagem nas diversas áreas de saber. Vale destacar ainda que, não somente os ambientes espacialmente próximos aos alunos propiciam uma experiência considerável, mas a proximidade pode se dá de outras maneiras. Como a pertinência temática entre o que está em estudo e a escola dos locais para visitação.

Uma das etapas relevantes dessa pesquisa diz respeito, pontualmente, a essas excursões, onde foram desempenhadas atividades interdisciplinares de grande relevância para todo o processo de coleta e análise dos dados. A “excursão ou estudo do meio”, é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como possibilidade da “busca de informação em fontes variadas” (BRASIL, 1998).

Três aulas de campo foram realizadas durante o processo de coleta de dados. A primeira ocorreu na feira central de Fagundes, que acontece sempre aos sábados. Para este dia, os alunos seguiram orientações previamente acertadas. Se dividiram em dois grupos e prepararam um questionário a partir da temática liberdade, seguindo um roteiro

estabelecido. As perguntas foram dirigidas aos feirantes, que concederam entrevistas. Conseguimos coletar imagens e videografações que foram de grande importância para a reflexão e debate sobre o conceito de liberdade no senso comum.

A segunda aula de campo ocorreu em visita ao Teatro São José, em Campina Grande. Onde pela primeira vez os alunos estiveram em um teatro assistindo a um espetáculo.

O outro momento em campo se deu no Teatro Severino Cabral, também em Campina Grande. Onde fomos recebidos por um artista da cidade, que apresentou a estrutura física do teatro, sua história e os projetos que lá são desenvolvidos. Em seguida ofereceu a turma uma oficina de expressão corporal.

Portanto, esses momentos representaram experiências positivas para nosso projeto, quando estivemos juntos sondando alguns aspectos do potencial artístico e filosófico da liberdade.

1.5.3 Leituras dramatizadas

Para Metzler “A leitura dramatizada constitui-se na apresentação pública de uma leitura de texto teatral, em que atores interpretam uma peça ou parte dela com o texto em mãos.” (METZLER, 2006, p.131).

A realização dessas leituras como ferramentas pedagógicas, ou como facilitadoras nesse trabalho, amplia as expectativas de sucesso no experimento cênico com a peça *Entre Quatro Paredes*, pois, treina a oralidade do aluno, melhorando a entonação e fluência com o texto, fortalecendo a relação com a história, estabelecendo uma intimidade que aproxima o aluno dos personagens.

Pretendendo assim com tais leituras poder ajudar o aluno a criar uma visualização mental do que está lendo, transportando-o para dentro da cena. O que, por sua vez, enriqueceu o processo de montagem e encenação de “Entre Quatro Paredes”.

A medida que as leituras dramáticas aconteciam, ideias surgiam, sugestões eram dadas. Em um desses momentos uma aluna interrompeu para sugerir que colocássemos no cenário uma grande lareira com fogo e efeito de fumaça. Mas isso logo foi descartado, pois outra colega argumentou que no texto não havia objetos que dessem a ideia de tortura no ambiente, que o objeto de tortura era ter que aguentar conviver com os demais.

A principal contribuição dessas leituras para este trabalho consistiu na oferta de um aprendizado contínuo para os alunos, auxiliando o amadurecimento do pensamento

com o estímulo da imaginação dramática e da criatividade. Segundo Richard Courtney: “Se o processo de aprendizagem social é inerentemente dramático, e através da personificação de papéis nos adequamos à sociedade, todo o processo de pensamento, em si, relaciona-se com a imaginação dramática”. (1980, p. 239) Destarte, temos a leitura dramática como um próspero aliado na busca do conhecimento.

1.6 O processo de análise de dados

Segundo os estudos em Educação de Lüdke e André (1986, p.1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Por isso, processamos os dados coletados de modo que estes puderam ser transformados em conclusões.

Nesse quesito da investigação qualitativa, interpretamos os fatos pertinentes a dinâmica do problema estudado considerando todo o contexto do caso analisado. Uma vez que o pesquisador deve estar em constante atenção com o contexto, para uma tradução eficaz das percepções operadas. Ainda de acordo com Lüdke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”.

A manipulação dos dados, além de descrever e resumir, elaborou previsões acerca da utilidade e aplicabilidade das conclusões de acordo com a sua eficácia e objetivos em casos semelhantes. Esse registro permite o conhecimento de todo o trabalho desempenhado detalhadamente em suas tendências, apresentando seus pontos fortes e seus pontos fracos.

Vejamos a seguir algumas etapas do processo descritas no Capítulo II.

CAPÍTULO II: CRONOLOGIA DO PROCESSO

Em 2015, o ano letivo na rede estadual foi iniciado em 09 de março. Nesta mesma semana tive o primeiro contato com a turma com a qual vim a desenvolver esta pesquisa na forma de um trabalho interdisciplinar nas disciplinas que leciono nesta escola, Arte e Filosofia.

No intuito de fomentar o ensino do Teatro na escola, a primeira ideia consistiu em formar um grupo de teatro. Mas inúmeros grupos de teatro já foram formados na escola e se desfizeram, aliás, não eram bem o que eu chamaria de “grupo de teatro”, mas alguns alunos que se reuniam com a orientação de um professor que tivesse interesse em montar uma peça, que geralmente tinha fins de entreter o público em algum dos eventos da escola.

A ideia era formar um grupo de teatro com alunos que tivessem uma base mínima de estudos voltados ao teatro, que tivessem a consciência e a disponibilidade de ser parte de um todo, de compartilhar uma ideologia, de partilhar o potencial artístico e se arriscar no mundo subjetivo da representação. E mais, por ser teatro na escola, o aspecto pedagógico teria que ser tão importante quanto todo o mais. O intuito era agregar conhecimento a cada passo, pensando num ensino integrado, que trouxesse os conteúdos de outras disciplinas para o processo artístico, no caso, os conteúdos filosóficos.

Logo ao saber em quais turmas lecionaria durante o ano e ao receber os horários das aulas, vi que em uma das turmas de primeiro ano eu lecionaria as duas disciplinas, Arte e Filosofia, e que teríamos todas as três aulas nas manhãs das quintas-feiras. Horário esse, alterado posteriormente, como costumeiramente a cada início de ano letivo, passando essas nossas aulas às manhãs das sextas-feiras. São dois módulos aulas de Arte e um módulo aula de Filosofia semanalmente em cada turma do primeiro ano do Ensino Médio.

Em virtude de minhas aulas no horário matutino somarem apenas cinco horas aulas, estas ficaram condensadas em um único dia, então quando por qualquer motivo não temos aula no respectivo dia da semana, passamos um período de tempo de duas semanas para o próximo encontro. Fato que ocorreu várias vezes durante o período da pesquisa, por diversos motivos, tais como reuniões com os pais, reuniões com o conselho escolar, feriados, dias facultativos, plantões pedagógicos, planejamentos bimestrais, eventos escolares. Entre outras motivações como a organização de eventos escolares, quando muitas vezes as aulas são liberadas para que os professores e alunos trabalhem juntos nos respectivos preparativos.

2.1 Primeiro momento: apresentando o ensino do Teatro com proposta de olhar filosófico

Em 12 de fevereiro tivemos nosso primeiro encontro, foi um momento de apresentação. Eu estava ansiosa para conhecê-los. Comecei dando as boas vindas e falando um pouco de mim, em seguida pedindo que cada um falasse também um pouco de si. Alguns com bastante timidez o fizeram sucintamente, outros tentavam se estender, mas no geral essa parte foi bem rápida.

Voltando a falar de mim, falei-lhes dos meus estudos com teatro e das minhas pretensões em trabalhar com o teatro na escola de modo interdisciplinar e formar um grupo com os alunos que se interessassem. Expliquei-lhes como seria o processo de acordo com o que estava planejado, e eles logo perguntaram se haveriam viagens, ou seja, aulas de campo, e se o grupo iria se apresentar somente na escola. Eles também relataram que já participaram de algumas apresentações artísticas na escola, que gostavam desse tipo de atividade, mas que eram bastante tímidos.

Em relação a Filosofia, por se tratar de uma turma que nunca teve aulas dessa disciplina, pois a obrigatoriedade do ensino desta se coloca apenas para o Ensino Médio, iniciei apresentação da disciplina indagando-os sobre o que sabiam sobre Filosofia. Ao mencionar a Grécia Antiga como um importante marco da sistematização do pensamento filosófico, tal como retrata a história, fui introduzindo questões como a mitologia, o politeísmo, quer dizer, o modo de pensar dos antigos gregos, e o aparecimento de alguns fatores no contexto histórico que contribuíram para a descredibilização do mito como fonte de explicação para todas as coisas no mundo e o surgimento de um novo modo de pensar que passou a oferecer explicações mais convincentes, através da observação da natureza e da racionalização. Modo de pensar esse, que depois passou a ser denominado como Filosofia.

A medida que ia falando sobre a mitologia, a maioria deles afirmou conhecer alguns mitos e deuses gregos. A conversa fluiu nesse momento, eles foram citando títulos do cinema que retratam a vida na Grécia Antiga, filmes como “Tróia”, “Poseidon” e “Hércules”. Percebendo que eles estavam familiarizados com este cenário histórico, passei a falar-lhes sobre como a arte era importante para eles, sobre o teatro grego, destacando sua grandeza.

Para encerrar, pedi que trouxessem para a próxima aula um parágrafo escrito sobre as impressões da proposta de trabalho apresentada nas disciplinas, destacando algum aspecto que gostaram ou que desejariam mudar, para melhorar nosso trabalho com Teatro e Filosofia.

Apesar de toda a receptividade, ao término da aula eu estava tensa, por que as declarações de timidez me soavam como um não. Como se eles tivessem me dizendo gentilmente que achavam uma ótima ideia, mas que não teriam interesse em se engajar no projeto. Pensei que talvez não devesse ter falado do projeto logo na primeira aula, mas estava tão ansiosa que mal podia esperar para começar.

2.2 Segundo momento: interdisciplinando

Iniciamos nosso segundo encontro em 26 de fevereiro, falando sobre o que escreveram, como combinado na primeira aula. Algumas das meninas fizeram leitura, compartilhando o que destacaram, nenhum dos meninos quis se pronunciar.

Neste dia não houve divisão dos horários das aulas de Arte e de Filosofia, fomos conversando sobre o projeto, cujos conteúdos artísticos e filosóficos foram fluindo. Aproveitei para introduzir a temática filosófica que nortearia os estudos interdisciplinares na filosofia e dramaturgia sartreanas, indagando-os a respeito da liberdade. Pedi-lhes que eles falassem alguma coisa sobre a palavra liberdade, e por fim, que em horário vago durante a semana realizassem uma breve pesquisa sobre a liberdade.

2.3 Terceiro momento: Teorizando a liberdade

Em 13 de março, tivemos uma conversa sobre o que encontraram ao pesquisar a respeito da liberdade. Alguns não fizeram a pesquisa e os demais apresentaram um pequeno texto escrito aleatoriamente sobre o tema. Assim sendo, deixei um tempo para os que não fizeram poderem fazer e propus um debate baseado na produção textual realizada.

Percebi que eles se preocuparam bastante em fazer todas as atividades, mesmo que eles não fazendo como deveriam, ou como se pede, cuidaram em não chegar na aula sem ter feito qualquer coisa referente as atividades que se pede para fazer em casa, o que analogamente acontece com as atividades desenvolvidas na sala de aula. É como uma satisfação que devam dar ao professor. Compreendo esse aspecto como uma

demonstração de como são bem disciplinados e comprometidos com o que lhes competem.

Encerramos a aula com uma exposição teórica sobre o filósofo francês Jean-Paul Sartre, sobre como ele compreendeu e teorizou a liberdade. Destacando que para ele todas as pessoas são absolutamente livres, e que essa liberdade tem um preço, pois cada um é completamente responsável pelas suas respectivas escolhas, e deve estar disposto a arcar com as consequências das mesmas, caso não delibere bem no que diz respeito às suas ações.

2.4 Quarto momento: Liberdade interior

Na semana seguinte, 20 de março, continuamos a debater filosoficamente a liberdade, desta vez, partindo da análise do vídeo “Liberdade interior”, filme francês de curta metragem, produzido por JesusFilm, que podemos encontrar no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=6SxQV8asS0>, cujo fim é demonstrar metaforicamente que muitas pessoas podem estar vivendo num mundo de falsas impressões que lhes criam verdadeiras prisões, que supostamente lhes tiram a liberdade. E para que se tornem totalmente livres é preciso que cada um faça a sua parte, que comece a se desfazer de tais coisas que lhes limitam, por que mesmo que o outro auxilie no processo de libertação, apenas cada um pode libertar a si mesmo.

No filme, há um rapaz que se encontra em um pequeno espaço quadrado que tem apenas uma pequena abertura, quando de repente é surpreendido por uma voz que grita a palavra *liberté*, liberdade em francês, em seguida ele recebe pela pequena abertura, uma placa onde está escrito *liberté*. A partir de então ele fica pensativo, como se despertasse a curiosidade e ele passa a analisar o espaço, descobrindo uma pequena porta por onde entra uma forte luz. Depois ele vai modificando aquele espaço, até que todas as paredes desapareçam e ele fique “livre”. Quando isso acontece, ele observa que há vários lugares iguais aos que ele estava. Várias “prisões”. Então, ele grita *liberté* e coloca a placa que recebera em uma das aberturas daqueles lugares onde há pessoas vivendo aprisionadas para que elas também possam libertar-se.

Após o vídeo, o debate fluiu naturalmente. Cada um queria falar das suas conclusões sobre o filme. Fizeram considerações importantes quanto à questão da liberdade. Em uma das falas uma aluna comentou que “as paredes que formavam as prisões eram como as ideias das pessoas sobre algumas coisas que elas acreditavam e que

as mantinham presas”. Outra aluna acrescentou que essas ideias podiam ser sobre qualquer coisa que elas acreditavam muito e que não se abriam a outras opiniões, por isso permaneciam aprisionadas”, citando a religiosidade e a fé como exemplos.

Perguntei-lhes se seria possível fazer alguma relação entre a liberdade tratada no vídeo e a liberdade sartreana, alguém falou que sim, mas que não sabia explicar como. A aluna que fez o primeiro comentário acrescentou que aquelas pessoas acabavam limitadas, como se perdessem a liberdade. Se encontravam-se de tal modo é por que escolheram acreditar em algo que os impunha limite, fazendo acreditarem que não eram livres. Mas que na verdade não perdiam a sua liberdade, a prova disso é que para se livrarem totalmente do que lhes aprisionavam dependiam de cada um.



Alunos assistindo ao filme “Liberdade interior”, na sala de aula.

Em seguida, para concluir acrescentei então que se aquele tipo de aprisionamento resulta das escolhas de cada um, implica que somos responsáveis por tudo que escolhemos, por todas as nossas ações, como queira Sartre. Que o filme aborda certa limitação das ideias, da racionalidade, como indica o próprio título “Liberdade interior”.

Ao final da aula, acertamos alguns detalhes sobre a aula de campo do dia seguinte na feira central da cidade, onde serão realizadas entrevistas com pessoas escolhidas aleatoriamente na rua, pedi ainda que eles se dividissem em pequenos grupos para as entrevistas e que elaborassem um roteiro com antecedência sobre como iriam abordar as pessoas e o que iriam perguntar aos entrevistados.

2.5 Quinto momento: investigando o conceito de liberdade no senso comum

Em 21 de março, um típico dia de sábado, dia em que se realiza a tradicional feira livre em Fagundes, tivemos nossa primeira aula de campo. Nos encontramos na praça que fica em frente à prefeitura da cidade às 9 horas e ali mesmo começamos o trabalho.



Grupo de alunos entrevistando uma feirante e cidadã fagundense.

Divididos em dois grupos, os alunos seguiram um roteiro estabelecido previamente que incluiu entrevistas. De acordo com Marconi e Lakatos:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (2008, p. 80)

Assim, procedemos utilizando essa ferramenta em nossa investigação, abordando feirantes e demais pessoas que ali circulavam.

A primeira pessoa abordada foi um professor de Língua Portuguesa, ele aceitou ser entrevistado pelos alunos. Enquanto uns o entrevistavam outros faziam vídeos e imagens. A aluna iniciou a conversa pedindo que o professor falasse uma palavra que expressasse o que é liberdade para ele. Ele, por sua vez, fez uma profunda reflexão a

respeito da liberdade, onde afirmou se tratar de um conceito complexo, disse: “A liberdade é um problema filosófico”.

Posteriormente, ao analisarmos os vídeos, percebemos que infelizmente alguns ficaram bastante inaudíveis, por causa do barulho da rua e das conversas paralelas dos próprios alunos. Mesmo assim, com esforço e atenção conseguimos ouvir as entrevistas.

Seguimos para a Praça Zuca Ferreira, onde prosseguimos com as entrevistas. Uma das alunas ao entrevistar a senhora que aparece na imagem acima pergunta: “Ter liberdade significa fazer o que quiser?”. Ela prontamente responde: “Não. Nem tudo. Por que você ter liberdade é você saber fazer as coisas certas e que estão ao seu alcance. E não fazer as coisas erradas, por que no mundo de hoje os jovens têm muita liberdade, mas eles também têm que ter os seus limites. ”

Nessa fala, notamos a preocupação da senhora para com a falta de limites dos jovens na atualidade. Isso reflete a questão da responsabilidade sobre as escolhas que fazemos. Remetendo a liberdade sartreana no que diz respeito a atenção que se deve reservar as ações, pois é preciso saber escolher. Quando ela fala que é preciso ter limites, imagino que ela se refira ao cuidado que se deve ter ao fazer escolhas, ao agir. Pois, cada um é responsável pelo que faz. Cada indivíduo é totalmente livre, porém, deve estar disposto a sofrer as consequências de seus atos.



Aula de campo na feira central de Fagundes.

Para Sartre, a liberdade é como uma força que impulsiona as ações do ser humano sempre em favor da sua satisfação pessoal. Independentemente do fracasso ou do sucesso de um empreendimento, o homem é responsável por tal façanha. Tudo é resultado de suas escolhas, da sua liberdade. Portanto, é preciso escolher bem.

Apesar de usar uma linguagem não tão elaborada ou técnica em termos filosóficos, até mesmo pelas condições em que se deram, as entrevistas apresentam um nível profundo de reflexão filosófica. As pessoas foram falando com naturalidade, apesar de algumas delas terem improvisado as respostas na hora de modo aleatório e redundante.

Em um dos depoimentos a pessoa em sua fala associou a liberdade à independência financeira. Disse ela: “ser livre é não depender financeiramente de ninguém.” Outra pessoa entrevistada, ao ser questionada, se sentia-se livre, respondeu com outra pergunta: “Como posso me sentir livre tendo que pagar uma conta de energia elétrica cada dia mais cara?” Falou que não poderia se sentir livre com a crescente inflação no país, não poderia se sentir livre por que o tempo todo tinha que controlar o uso da eletricidade para economizar na conta, entre outras coisas que a tornara uma pessoa cada vez mais limitada, em suas palavras, sem liberdade.



Aula de campo na feira central de Fagundes.

O que ela chama de falta de liberdade, Sartre chama de responsabilidade sobre a deliberação das escolhas. A pessoa não deixa de ser livre só por que não pode fazer tudo o que deseja, é preciso lembrar que somos absolutamente livres, mas também que somos responsáveis por tudo aquilo que fazemos. O fato de uma pessoa se policiar para

economizar numa certa conta a pagar, não significa que ela perdeu a liberdade, mas que está escolhendo com responsabilidade suas ações. Está direcionando suas ações a fim de produzir um resultado desejado.

A liberdade se efetiva na ação, ela é absoluta e ao mesmo tempo limitada sem que isso constitua contradição. Para Sartre, falar em *liberdade* é falar em *ação*, a liberdade é uma estrutura da ação. O ato pressupõe a liberdade. A ação é sempre condicionada primordialmente pela liberdade. A liberdade determina e impulsiona a intenção, o querer, que se realiza pela execução do ato.

A ação sempre se adequa à intenção, sempre resulta de um querer. Por isso, para que uma pessoa possa agir, é preciso que ela selecione um projeto, direcione suas intenções a fim de realizá-lo, e quando se lançar na busca de tal fim ou produzir o resultado desejado terá agido. Para Sartre:

[...] agir é modificar a figura⁴ do mundo, é dispor de meios com vistas a um fim, é produzir um complexo instrumental e organizado de tal ordem que, por uma série de encadeamentos e conexões, a modificação efetuada em um dos elos acarrete modificações em toda a série e, para finalizar, produza um resultado previsto. (SARTRE, 2002, p. 536)

Então, o que para o senso comum representa a falta de liberdade, para Sartre é a organização de uma ação com vistas a produzir um resultado esperado. Justamente por que somos inteiramente responsáveis por cada escolha.

2.6 Sexto momento: Visita ao Teatro

Em 27 de março, dia mundial do Teatro, fomos ao Teatro São José em Campina Grande onde assistimos ao espetáculo “Faz de conta”, com o Grupo Graxa de Teatro, de João Pessoa. Poucos alunos foram, por que apenas um dia antes decidimos ir e nem todos puderam sair sem uma prévia programação.

As alunas que foram ao espetáculo disseram ser a primeira vez num teatro, como em Fagundes não há um teatro nem grupos de teatro, os fagundenses não têm o hábito de

⁴ Grifo do autor.

ir a espetáculos cênicos. Suas experiências com o teatro, seja como intérpretes ou como espectadoras, sempre se resumiram a apresentações na escola.



Foto com a atriz Ingrid Castro, no Teatro São José, Campina Grande.

Ao final, a atriz que protagonizou o espetáculo nos recebeu para fotos e para falar sobre o seu trabalho. As alunas ficaram tímidas nesse momento, mas logo que saímos do teatro começaram a falar o que acharam. Uma comentou que não seria capaz de “fazer aquilo”, se referindo ao desempenho da atriz, argumentou que era muito tímida e por isso não conseguiria, e que além do mais, era muito texto para decorar. As demais concordaram. Eu fiquei tensa mais uma vez, pensando que todas iriam desistir do nosso projeto de formar um grupo de teatro.

No entanto, um detalhe acrescentado por uma e endossado pelas demais me deixou confiante, concordaram que ao chegar ao local sentiram algo diferente que as fez ficar em silêncio e observando cada movimento até o início e término do espetáculo. “Uma coisa boa”, disse uma delas. Isso me remeteu ao que Eric Bentley fala sobre o teatro, como podemos ler a seguir:

Em primeiro lugar, o teatro é um local. Esse local, em todas as suas formas conhecidas, desperta tal vibração naqueles que o frequentam que certas características vagamente sugeridas pelo termo *magia* são invariavelmente atribuídas à própria sala. (1969, 55)

Essa foi a expressão que resumiu nossa visita, exprimindo o teatro num sentido metafísico, manifesto de modo tão natural, que de outra maneira talvez eu não percebesse a importância daquele momento para nosso grupo.

2.7 Sétimo momento: entendendo o gênero dramático

“É papel do professor apresentar e trabalhar com os alunos os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano.” (CALDAS, p.3). Pensando nisso, a aula do dia 24 de abril foi iniciada com uma exposição dialogada preliminar sobre o gênero dramático e suas peculiaridades, observando como a escolha do gênero ajuda na compreensão e interpretação do texto, especialmente quando a opção está contextualizada com a rotina do grupo.

Esse foi um momento em que alguns alunos narraram suas experiências com a leitura do gênero, citando alguns títulos. No entanto, a maioria deles não se pronunciara a respeito, incluindo aqueles que afirmaram não ter o hábito da leitura.

Um fato que considero importante destacar quanto a aula desse dia, diz respeito a atitude de um dos alunos. É que este aluno lê constantemente, inclusive durante às aulas, fato que venho observando e atribuindo como possível causa do afastamento deste para com os colegas de turma, bem como, percebendo que o aluno geralmente não interage, nem demonstra interesse pelas aulas. Então, especialmente neste dia ao iniciar a exposição teórica sobre o gênero dramático, o mesmo voltou sua atenção para as considerações sobre o assunto.

Ele, de repente ergueu a cabeça simultaneamente fechando o livro que lia e ficou parado olhando como se aquilo lhe interessasse, como se quisesse dizer alguma coisa a respeito, e disse. Enquanto eu falava sobre a importância de se conhecer a estrutura do gênero textual para compreensão da leitura, e discorria sobre o gênero dramático, a estrutura das peças teatrais, ele enfim falou. Disse que havia na biblioteca muitos livros do gênero dramático e sugeriu que fôssemos até lá para vê-los. Na verdade, insistiu para que fôssemos ainda naquele dia, mas combinamos de ir em um outro dia, talvez na próxima aula.

Foi um ganho ter obtido a sua atenção, ter conseguido lhe roubar um pouco do seu fantástico mundo da leitura. Pedi que falasse mais sobre os livros que lia, sobre quais gêneros eram, se lera alguma peça teatral, e coisas do tipo, na intenção de trazê-lo mais para o universo da sala de aula. E ele continuou falando sobre uns títulos que lera

recentemente, quis contar umas histórias, mas os outros alunos conversavam e atrapalhavam por que ele tem uma voz bem suave. Enquanto isso a aula acabou e eu prometi levá-los à biblioteca na próxima aula.

2.8 Oitavo momento: Visitando a biblioteca

Como prometido na aula anterior, em 08 de maio de 2015, visitamos a biblioteca da escola para escolha de livros do gênero dramático. De início houve uma certa dificuldade em virtude desta se encontrar fechada pela falta de um bibliotecário na escola, mas logo conseguimos as chaves e um funcionário que se voluntariou a nos acompanhar e auxiliar, mesmo sem essa ser sua função.



Alunos em visita à biblioteca da escola.

Cada um dos alunos escolheu uma peça para ler como atividade de casa, mesmo depois de na aula anterior termos falado sobre o gênero dramático, alguns alunos não

identificavam com fluidez quais eram os livros que traziam peças teatrais. E o aluno mencionado anteriormente se estava a todo momento auxiliando os colegas na escolha, mostrando onde estavam e falando sobre cada um.

Em uma das aulas iniciais, o aluno mencionado apesar de sempre estar presente nas aulas não tinha participação ativa, estava sempre deitado por sobre a mesa ou lendo algum livro. Nas poucas vezes em que se manifestou para falar, era para perguntar alguma coisa sobre o que estava lendo, lembro que me perguntou certa vez sobre um personagem, queria saber se eu sabia algo sobre São Valentim. Interrompeu a aula para perguntar, na hora fiquei desconsertada, pois eu que com todo empenho estava tentando iniciar um debate sobre a liberdade numa aula de filosofia, fui interpelada com total indiferença ao que propunha no momento.

2.9 Nono momento: círculo de criações narrativas

Em 22 de maio, inspirada em uma experiência vivida em uma das aulas do mestrado em João Pessoa, fizemos um grande círculo na sala de aula com as cadeiras e expliquei-lhes a dinâmica da proposta, a qual chamamos “círculo de criações narrativas”. Alguém iria começar a contar uma história e os demais dariam continuidade na sequência do círculo, atentando para abordar alguma maneira o tema liberdade.

Voluntariamente o aluno que começou foi justamente aquele que não interage nas aulas, que sequer para de ler para prestar atenção, fato relatado também por outros



professores da turma. Ele perguntou se podia começar, e começou a contar uma história

Círculo de criações narrativas na sala de aula.

que não tinha mais fim, ele falava sem parar, com sua voz muito suave e falava rapidamente, pouco conseguíamos ouvir e entender. Os outros alunos reclamaram, pediram pra eu interromper, dizendo que ele não havia entendido.

Voltei a explicar que cada um contribuiria na criação de uma história e passaria a palavra ao colega da sequência. Ele não se intimidou com a interrupção dos colegas e disse que começaria novamente. Foi então que ele começou a contar outra história, dessa vez, uma aventura cheia de super heróis, e mais uma vez não conseguia parar, queria contar a história toda. Enquanto ele prosseguia, seus colegas faziam gestos de negação e pediam para eu interromper mais uma vez.

Apesar de querer deixar fluir aquele momento em que ele estava tão à vontade, mergulhado em uma história que aparentemente lera em algum dos muitos livros que vivia carregando consigo, tive que intervir.

Uma das alunas falou para ele que era para criar a história e não para contar uma que já existia, mas ele respondeu que não estava contando, estava inventando. Se virou para mim e afirmou que ele estava inventando. Achei a situação tão delicada, por que acreditava nele, mas realmente era para ser uma criação coletiva, queria que os outros participassem, eles queriam participar.

A atividade prosseguiu e todos os presentes colaboraram, alguns foram bastante sucintos, outros ousaram mais, enriquecendo a história com detalhes e até mudando o lugar onde se passava, incluíram mais personagens, a sequência foi coerente. Ao final, tivemos uma história com início, meio e fim.

Apesar de uma positiva participação de todos, não consegui visualizar a encenação da história, que era um dos propósitos para essa atividade em sua continuidade. Então resolvi encerrar o círculo naquela mesma aula.

2.10 Décimo momento: Lendo “Entre Quatro Paredes

Esse momento de leitura durou algumas semanas, por que teve início no mês de junho e foi concluído apenas na volta do recesso junino, em julho. Em 05 de junho, iniciamos a leitura da peça “Entre Quatro Paredes”. Mas antes houve um momento de descontração com a chegada das camisetas que mandamos confeccionar para o nosso grupo, a ideia de ter uma farda exclusiva partiu da necessidade de todos estarem

padronizados e identificados nas aulas de campo e também acredito que isso reforça uma identidade enquanto grupo.

Começamos a aula do dia com uma breve apresentação do autor como filósofo e como dramaturgo, contextualizando o período em que viveu e em que escreveu a peça que iremos estudar.

Usando o aparelho de multimídia da escola, projetamos o texto em uma das paredes da sala de aula e iniciamos uma leitura coletiva. Dividimos a leitura por cenas, atribuindo um personagem por vez para os alunos que se dispuseram a ler. Assim, a leitura seguiu em rodadas, para que todos os que desejassem pudessem participar.



Registro da turma com a farda do grupo

Mais uma vez aquele aluno citado nos dois momentos anteriores pediu para participar fazendo a primeira leitura. Logo que começou a ler, percebi que este apresenta dificuldades de leitura. Não lia corretamente muitas palavras, nem considerava a pontuação, a leitura era totalmente prejudicada.

O que mais me chamou a atenção neste caso foi o fato de se tratar de um aluno que tem o hábito da leitura. Por isso mesmo eu imaginava que ele fosse fazer uma ótima participação na leitura coletiva. O que não ocorreu, pois, os demais reclamavam enquanto ele lia ininterruptamente sem se importar com as queixas dos colegas.

Mesmo assim, conseguimos avançar na leitura, fomos até a cena III. E combinamos de continuar na volta às aulas, após o recesso, já que a semana seguinte foi reservada para a realização das provas bimestrais e a outra para recuperações e os festejos

de encerramento que se realizaram em 19 de junho, quando fizemos uma comemoração junina, encerrando o bimestre e dando início ao recesso junino.



Aula com projeção de texto para leitura coletiva.

Em 10 de julho, voltamos do recesso junino e continuamos com a leitura, que viemos a concluir na semana seguinte, quando iniciamos um debate para um melhor entendimento da trama e de suas personagens.

2.11 Décimo primeiro momento: Leitura dramática

Outro momento importante nesse processo artístico pedagógico foi a leitura dramática da peça. No mês de agosto realizamos sessões de leitura dramática na sala de aula, para essa atividade algumas alunas usaram figurino que julgaram adequados para as suas respectivas personagens. A ideia e iniciativas foram delas, então as deixei à vontade para tal, embora não tenha sido de grande relevância naquele momento.

Os alunos já conhecendo o texto, desempenharam a leitura dramática com uma boa desenvoltura, em relação a leitura coletiva que fizemos anteriormente, pois o estudamos previamente, fazendo análises do conflito e das personagens. Muito embora, ainda tenha sido notado algumas dificuldades de leitura, no que diz respeito ao emprego de sinais de pontuação.

Em relação a expressividade houve avanços significativos, eles em sua maioria demonstram estar à vontade, ao desempenhar a atividade. Preparávamos o espaço fazendo

círculos com as cadeiras e as mesas na sala de aula antes de começarmos, então os alunos que iam ficavam no centro do círculo, enquanto os outros, na qualidade de espectadores,



ficavam as margens que formavam o círculo e assim todos se revezavam entre leitores e espectadores.

Leitura dramática na sala de aula em 24 de agosto de 2015.

Esse foi um momento significativo no processo, foi a partir de então que passamos a debater sobre ensaios, figurinos, seleção de falas, enfim, de como iríamos fazer para estruturar nosso grupo e a encenação da peça. Eles estavam entusiasmados com a ideia de montarmos um espetáculo e isso me deixava mais confiante, por que até então eu não conseguia visualizar o trabalho pronto, me sentia perdida em muitos momentos, queria muito fazer um bom trabalho, mas as dificuldades surgiam uma após outra.

Houve dias em que alguns deles chegaram e falaram que não iriam mais participar das atividades, outros diziam que participariam, mas que não queriam atuar como atriz ou ator na peça, que queriam estar engajados de outra maneira, mas que não se viam encenando. E isso tudo me deixava instável e insegura, mesmo assim em nenhum momento hesitei.

Apesar de causar apreensão, esses momentos imprevisíveis do processo devem ser encarados com naturalidade. Uma vez cientes de que em toda pesquisa pode ocorrer situações diversas, capazes de mudar o rumo do trabalho, o caminho mais prudente é manter o foco e trabalhar.

2.12 Décimo segundo momento: o projeto vai às ruas

Em 07 de setembro o grupo fez uma participação no desfile cívico da cidade, no qual a escola Joana Emília da Silva fez parte, convidando o grupo a apresentar o projeto à população. Apesar de não ser um dos nossos objetivos participar de um desfile cívico, não recusamos o convite e fomos às ruas.

Ao confirmarmos presença, tratamos de confeccionar uma placa que identificasse o nosso trabalho com o ensino da Filosofia e do Teatro na escola. Um resumo do trabalho em processo de desenvolvimento foi apresentado ao público, onde apresentamos a parceria do PROFArtes-UFPB, CAPES a Escola Joana Emília da Silva.



Participação do grupo no desfile cívico de 2015.

2.13 Décimo terceiro momento: aula de campo no Teatro Severino Cabral

Em 12 de setembro fizemos aula de campo em Campina Grande, onde visitamos o Teatro Municipal Severino Cabral. A visita foi agendada por um colega que é ator e bailarino, o qual se dispôs a colaborar com o nosso projeto, na ocasião ofertando ao grupo uma oficina de teatro onde os alunos presentes participaram com empenho.

Por volta das 8 horas partimos de Fagundes, chegando ao Teatro às 9, onde aguardamos a chegada de nosso colaborador, que logo chegou e iniciou uma aula sobre a

história do Teatro Severino Cabral, como da sua estrutura física, falando do funcionamento de cada área e explicando sobre as especificidades técnicas dos aparatos.

Apenas 7 alunos estiveram presentes na atividade deste dia em virtude do nosso deslocamento de uma cidade a outra ter sido com recursos próprios. Por termos marcado a visita em um prazo curto de tempo, não tivemos acesso ao transporte escolar que geralmente é cedido pela prefeitura quando solicitado previamente. Como isso não foi possível, cada um custeou suas próprias despesas, sendo que o fizeram voluntariamente, pois eu preferia adiar a aula de campo para outra data, mas eles insistiram em ir mesmo sem termos o transporte gratuito.



Visita ao Teatro Municipal Severino Cabral, Campina Grande-PB, em 12 de setembro de 2015.

Como atividade, o nosso colaborador propôs exercícios de expressão corporal. Fiquei um pouco apreensiva em relação a como seria a recepção e o desempenho deles, mas logo relaxei quando percebi todos se envolverem naturalmente nos exercícios. Alguns são bastante tímidos e a relação aluno-professor ainda estava monopolizada pela ideia de hierarquia própria do ambiente escolar. O distanciamento ainda era grande, embora eu viesse trabalhando para firmar um laço que consolidasse-nos como um grupo.

Percebi que eles foram relaxando mais a medida que repetiam os movimentos, nenhum deles se negou a fazê-los ou os fez com menos entusiasmo. Lembro da minha sensação, justamente senti ali que tínhamos muito trabalho agora, por que eles queriam realmente fazer acontecer alguma coisa, uma coisa que eles não sabiam o quê ainda. Essa demonstração de disposição me deixou aliviada e segura para continuar.

A atividade do dia continuou com um jogo teatral que combinou movimentos corporais induzidos pela ideia de liberdade e pela ideia de confinamento presentes na peça “Entre Quatro Paredes”, que resultou num processo de criação dramática. Os alunos formaram dois grupos, e cada um desses ficou responsável pela criação de uma sequência de movimentos que significassem respectivamente as ideias propostas. Ao final, tivemos a encenação de uma suposta situação de conflito, onde os grupos apresentaram suas criações.

Encerramos as atividades no Teatro por volta do meio dia e fomos a uma lanchonete nas proximidades, onde falamos sobre a experiência. Cada um se pronunciou demonstrando satisfação com o andamento do processo.



Exercício de expressão corporal.

A orientação da atividade com uma pessoa que é um profissional das artes cênicas foi um dos pontos que eu avaliei como mais positivos do dia, outro foi o fato de ter sido num teatro. Isso proporcionou um nível melhor no desempenho da proposta, estimulando o gosto pelo trabalho cênico e aproximando o trabalho dos atores e atrizes da realidade deles, pois esta foi a primeira vez da maioria deles num teatro, ou seja a visão deles sobre esse trabalho como uma profissão é muito distante de suas realidades. Existe apenas na televisão e no cinema, como todo aquele glamour que lhes reservam. E a partir de então essa ideia vai sendo desmistificada com tal aproximação.

O ensino do teatro na escola em que desenvolvo esse trabalho se resume a improvisação de peças para apresentações em eventos, onde geralmente fazem a abertura, servindo como entretenimento. Então é esse o contato que esses alunos têm com o teatro.

2.14 Décimo quarto momento: os ensaios

Em 14 de setembro tivemos nosso primeiro ensaio na escola com o nosso colaborador, como era uma semana de provas e os alunos geralmente acabam cedo, aproveitamos o horário livre para ensaiamos, isso foi entre às 10 horas e o meio dia.



Primeiro ensaio na escola

Foi uma ótima experiência, eles ficaram totalmente entusiasmados com a ideia de ter um artista colaborando conosco. Nesse dia fizemos uma sequência de expressões corporais, que, inicialmente pensamos em usar na encenação.

A medida que fomos nos consolidando como um grupo tudo foi ficando mais fácil, mais dinâmico, tudo fluiu. Tivemos um momento de dificuldade no processo dos ensaios, quando nosso colega colaborador seguia um roteiro mais voltado para a dança. Os alunos reclamavam do modo expressivo que a peça tomava, e nesse momento, eu como professora orientadora procurei ir incluindo as cenas de modo mais dramático. Foi então que dispensamos nosso colaborador, que nos foi de grande ajuda, mas que tinha outra linha de raciocínio em cena, a qual não se apropriava ao nosso propósito.

A ideia de seguir adiante sem o colaborador externo foi dos próprios alunos. Conversaram sobre a possibilidade de fazermos diferente, por que não estavam gostando

do rumo que os ensaios foram tomando, com tendência a dança. Foi então que me procuraram para conversar e decidimos juntos fazermos do nosso jeito.

Neste ponto do processo já estávamos envolvidos além das intenções pedagógicas, desenvolvemos uma cumplicidade, uma afinidade, criando um laço de amizade que nos aproximou ainda mais. Esse aspecto foi um marco para o grupo, por que caracterizou a unidade de pensamento e ideias que compartilhamos. Moraes e Valente (2008, p. 107), preconizam “que construímos o mundo influenciados pelas ações, ideias, pelos pensamentos, sentimentos, pelas emoções e valores dos outros”. Foi o que vimos acontecer ao longo do nosso trabalho, uma ligação mútua dos nossos pensamentos e valores que influenciaram a maneira de nos relacionar uns com os outros.

Os preparativos constituíram outro momento importante que vivenciamos juntos, onde pudemos estar trabalhando na produção e confecção do cenário, onde a forma de nos relacionar uns com os outros, baseada na amizade e respeito contribuiu positivamente. Pois as ideias, sugestões, opiniões como todas as decisões vieram de todos do grupo, mesmo que orientados por um propósito pré concebido.

2.15 Décimo quinto momento: as apresentações

Em 09 de outubro tivemos a Mostra Pedagógica da escola, evento anual no qual são apresentados os trabalhos em desenvolvimento na comunidade escolar. Foi então que estreiamos nosso espetáculo.



Apresentação do espetáculo “Entre Quatro Paredes”

Uma mistura de ansiedade, tensão e euforia fez alguns dos atores e atrizes do projeto ficarem inseguros sobre seu potencial. Como registra Roubine:

Diante do público nada pode ser feito. Tudo é irremediável. O ator trabalha sem rede de segurança. A beleza do teatro, como sua magia, é sua insegurança. Se esta noite um intérprete particularmente inspirado ultrapassa seus próprios limites, este é sempre um instante miraculoso, único, que, provavelmente, nunca mais voltará. (1985, p. 86)

Não há como escapar de certa tensão diante do público, ante o irreversível. A insegurança se instalou por alguns instantes, mas esse elenco soube superar essa limitação.

As apresentações ocorreram em sessões nos horários da manhã e da tarde. Ao todo, foram oito sessões que apresentamos ao público com muito empenho, com a sala cheia, somando cerca de quatrocentos espectadores. O grupo ficou satisfeito e entusiasmado com a continuidade do projeto, que voltou a se reunir neste ano de 2016, apesar de ainda não estar trabalhando em outra peça.

CAPÍTULO III

O ENSINO DA ARTE/TEATRO E DA FILOSOFIA NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Esse capítulo apresenta o transcurso histórico do ensino da Arte, do Teatro e da Filosofia no contexto da educação brasileira, pontuando aspectos marcantes na luta pela inserção no currículo escolar. Explora o potencial interdisciplinar dessas áreas de saber, apontando para a efetivação de um ensino contextualizado, que integre seus conhecimentos comumente compartimentados. Contextualiza a obra sartreana na conjuntura da filosofia e da dramaturgia, trazendo esclarecimentos sobre a liberdade, conceito central do pensamento sartreano e substancial para a compreensão dessa proposta de trabalho.

3.1 A Arte no Ensino Básico

Se analisarmos a história da educação desde a antiguidade, veremos que a educação ateniense tinha a arte como importante instrumento educacional, sobretudo com o teatro. E ao longo dos períodos históricos o teatro se manteve com propósitos educacionais, além do propósito de entreter, sendo ajustado as diferentes estruturas educacionais pertinentes a cada época. Mas quando nos reportamos ao quadro atual de educação brasileira, notamos certa fragilidade no que diz respeito ao ensino do teatro nas escolas, como o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

Em decorrência de uma instabilidade no currículo⁵, que sofre alterações para se adequar a conjuntura política do país, vemos que durante muito tempo a história da educação foi regrada ao ensino tradicional.

No Brasil, políticas e ações voltadas para a configuração de um projeto nacionalizador podem ser identificadas nas primeiras décadas do século XX, manifestadas em diversos setores da sociedade, buscando inculcar ideias e

⁵ O pensamento curricular brasileiro desde seus primórdios passa por transformações e formatações que seguem o processo de desenvolvimento cultural, obedecendo uma dinâmica de adequação do ensino que passa por diversas experiências educacionais impulsionadas por correntes de pensamento que promovem reformas que vão redefinindo o currículo e programas de ensino.

valores que resultariam numa homogeneização necessária para que o país ingressasse na modernidade. (SANTOS, 2008, p.1)

A pedagogia tradicional é uma concepção de educação conhecida por sua característica impositiva e por não propiciar uma maior interação do professor com o aluno onde este é um ser passivo no processo de ensino e aprendizagem.

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (Saviani, 2008, p.54)

Nessa modalidade de ensino só o professor era/é o dono do saber e como tal de forma alguma poderia ser questionador e, interagir com os seus alunos era uma possibilidade totalmente fora de cogitação. Em consequência disso, o ensino de um modo geral sofre prejuízos epistemológicos entre outras questões. O ensino das Artes e, portanto, do Teatro, não estão excluídos dessa lógica, e o que notamos é que estas áreas foram minimizadas ao longo desse processo, sendo suprimido e tratado como menos importante.

Apesar de ultrapassado, ainda existem escolas que colocam em prática a abordagem tradicional, não admitindo inovações e nem modificações no ensino – aprendido. Tendo como referência o exemplo exposto por Saviani (2008) onde as escolas se organizavam em classes (ou turmas), onde cada uma delas tinha seu professor próprio e único visto como a figura central de todas as atenções da escola, que os alunos deveriam obedecê-lo e toda regra era voltada para manter a disciplina estabelecida.

Como a sociedade evolui junto com seus conceitos e valores, emergem na idade contemporânea um novo alunado que tem sede de intervenções e interações, e que quer construir o saber junto ao professor que, deixa de estar no pedestal do conhecimento e passa a ser um facilitador da aprendizagem e ensina a aprender junto.

Assim, a partir do final do século XIX surgem iniciativas visando a superação dessa concepção tradicional fazendo emergir novas formas de ensino. O aluno passa a ser o centro do processo. Lourenço Filho atesta que:

[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente

de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Com a Arte não poderia ser diferente, ao analisarmos a trajetória do ensino das Artes notamos as dificuldades. As superadas e as vigentes, sobretudo no que diz respeito as competências da arte educador. Desde sua implementação pela Lei 5692 em 1971, a disciplina Arte já passou por diversas alterações e configurações, que passam por questões da prática curricular à formação de professores, entre outras.

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de Arte é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história. (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 20-21).

Sendo assim, nos remetemos a atual realidade. A sociedade da contemporaneidade não está composta de alunos inertes aos acontecimentos. Os estudantes sabem que são influenciados pelo meio, mas que também influenciam e de forma bastante significativa. Dentre essa nova postura, como então, continuar exercendo uma teoria que não necessita da prática? Como pode um professor não ser um coadjuvante no processo de construção do saber?

Nesse cenário, “[...] um dos fatores que merece correção imediata, na prática, é que a educação através da arte não é apenas brincar com arte, muito menos formar artistas, mas formar o homem livre, crítico, analítico e essencialmente culto.” (CARTAXO, 2001, p.15).

Desse modo, os professores devem buscar uma qualidade de ensino significativa unindo a teoria e sua prática. Kleiman e Moraes já alertavam a esse respeito afirmando que “Teoria e prática, teoria versus prática: em meio a tentativas de combinar esses dois elementos, situam-se os educadores, em busca da qualidade” (1999, p.13)

Porém, ainda é grande a distância encontrada entre esses dois elementos (teoria e prática), visto que essa relação não é priorizada na formação do professor, nem nos planejamentos pedagógicos, salvo quando se trata dos eventos escolares. Portanto, essa experiência representou tal busca pela qualidade do ensino, prezando pela superação desse limite entre teoria e prática e pela contextualização filosófica dos conteúdos aplicados ao ensino do Teatro na disciplina de Arte.

3.1.1 O ensino do Teatro na escola

O ensino do teatro no Brasil está presente desde os tempos da colonização europeia, quando utilizado pelos jesuítas para a catequização, como discorre Arão Paranaguá:

Desde o período colonial o teatro vem sendo utilizado como instrumento educativo, embora a ação dos padres jesuítas tenha se limitado à catequese, face à impossibilidade de uma atuação mais rigorosa, em termos quantitativos e qualitativos, nas escolas de aprender a ler e contar. (2002, p. 247-248)

Desde então o sistema de ensino vem sendo alterado e aos poucos as artes foram conquistando lugar no currículo. Mas sendo a educação pautada nos princípios da escola tradicional, o teatro na escola era usado apenas em comemorações e para entretenimento dos alunos.

Apenas há aproximadamente um século, com a introdução de novas ideias no âmbito educacional, houve uma abertura para a presença das artes na escola de modo justificado, quando o teatro passou a ser visto como recurso pedagógico que impulsiona as competências do aluno. “A partir do início do século XX, a repercussão do movimento por uma *educação ativa* foi intensa em muitos países e, no Brasil, ele passou a ser conhecido como *Escola Nova*”. (JAPIASSU, 2001, p. 24). Esse movimento trouxe contribuições para a consolidação do teatro como fonte de aprendizado e aquisição de conhecimento. Mas somente a partir da década de 1930, a orientação pedagógica passou a ser influenciada pelas ideias ligadas ao movimento escolanovista⁶, favorecendo a concepção de um ensino de arte centrado no aluno e no processo.

Todavia, “a educação sempre esteve relacionada com a estrutura global do pensamento dentro do qual o indivíduo está inserido”. (COURTNEY, 1980, p. 4). E em relação a organização curricular esse é um fator relevante, pois este esteve ao longo da história sendo continuamente reorganizado com vistas a atender o sistema de pensamento que rege os valores sociais. Para Japiassu:

A inclusão do teatro como componente curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos nas principais sociedades ocidentais deu-se com o

⁶ A Escola Nova foi um movimento de renovação no ensino que inseriu a ideia de democracia na educação, tendo como grande representante no Brasil o educador Anísio Teixeira.

processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico ao longo do século XX. (2001, p. 26)

Essa afirmação é uma demonstração de como as correntes de pensamento influenciam a dinâmica educacional, bem como outros aspectos da sociedade. Essas tendências filosóficas, portanto, estão a orientar as transformações na base curricular de ensino que nos cabe acompanhar, não somente como expectadores, mas como agentes ativos dessas metamorfoses.

Na década de 70 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da educação, LDB nº 5.692/71, que tornou obrigatório o ensino das artes no Brasil, uma disciplina então chamada de Educação Artística. A nova LDB nº 9394/96 define que o ensino da Arte deve ser obrigatório em todos os níveis da educação básica e a disciplina não deve mais ser identificada como Educação Artística e sim como Arte.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio a disciplina Arte está incluída na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias por entenderem que esta adentra a concepção da língua como um código.

De acordo com as Referências Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba, para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

No Ensino Médio, a disciplina de Arte deve ser encarada como uma possibilidade de aprofundar os conteúdos estudados no Ensino Fundamental, preparando os educandos para o ingresso no ensino superior e permitindo uma formação geral em Arte por meio de projetos interdisciplinares, fomentando a pesquisa e o estudo da Educação Musical e das Artes Cênicas. (2006, p.221.)

Analogamente encaramos o ensino do Teatro e por meio desse projeto trabalhamos interdisciplinarmente, acreditando em contribuições e possibilidades que pudesse oferecer ao processo educacional.

Apesar de não ser obrigatório na elaboração de planos e projetos pedagógicos, os PCN são de grande importância no planejamento das ações educativas em todos os níveis de ensino e deram importante contribuição na consolidação do ensino da arte como área de conhecimento no processo educativo.

Atualmente, a presença do teatro na escola é habitual. Vemos frequentemente nas escolas atividades teatrais ou ligadas as artes de algum modo, esta é uma maneira de desenvolver ações escolares de modo envolvente para os alunos. Ou seja, o trabalho com teatro nas escolas pode ser bastante sedutor para eles, sendo muitas vezes usado como estratégia pedagógica.

Outra característica do trabalho com o teatro na escola é que, além de pedagogicamente bem visto, é vastamente utilizado como atividade cultural que enriquece os eventos escolares onde são demonstradas as ações e projetos da escola. No entanto, buscamos neste trabalho analisar o teatro na escola na perspectiva da sua eficácia e utilização pedagógica, sobretudo de modo interdisciplinar.

Para Cartaxo, o teatro na escola vai muito além dos horizontes curriculares que cabem às disciplinas e seus respectivos conteúdos. O teatro é uma arte complexa que integra outras artes, que transcende a si enquanto expressão artística. E por essa riqueza de possibilidades ele pode ser trabalhado em várias perspectivas. Na escola o teatro não é apenas trabalhado como uma arte, mas como entretenimento e recurso pedagógico, visando o favorecimento da aprendizagem.

O trabalho do teatro na escola, mesmo caracterizando-se como uma ação formal e mesmo sendo ministrada por um professor habilitado para tal, em muitos casos ultrapassa o conteúdo programático do ensino de arte e passa a ser usado como recurso didático para outras disciplinas, caracterizando-se assim como um recurso pedagógico importante, cuja ação didática se justifica e é enaltecida em função de sua dinâmica na rotina escolar. (CARTAXO, 2001. p. 65)

Nesse sentido o trabalho com o teatro na escola é reforçado em sua potencialidade interdisciplinar, pois pode atravessar várias disciplinas, transcendendo seus aspectos estéticos, oferecendo ao empreendimento da ação cognoscente um significativo recurso pedagógico que auxilia no processo de ensino e aprendizagem.

Se tomarmos como base o ensino de Teatro atrelado ao ensino de Filosofia veremos que ambas são formas de conhecer os fatos que ocorreram com a humanidade durante toda história. Denis Guénoun deixa clara essa ligação entre Teatro e Filosofia, afirmando que:

A história que o teatro representa é feita do mesmo tecido abstrato, especulativo, da moral ou da filosofia que ele deve tornar visíveis: a história de um para-além da cena, de uma idealidade cuja prática é a manifestação figurada. (2004, p. 55)

Em outras palavras, essas duas áreas são canais que comunicam suas ideologias de modo semelhante, pois se fundamentam na subjetividade. Essa aproximação facilita a assimilação de ideias e conceitos por esses alunos que integram esse projeto, os levando a perceberem-se também como sujeitos que participam da sociedade.

Ressaltamos, dentre os elementos que compõem as artes, o teatro como facilitador da aprendizagem que servirá de ponte para o aprimoramento do ensino da Arte atrelado a Filosofia sendo este uma forma de o aluno refletir sobre a sociedade com sua cultura e ideologia. Nesse sentido, afirma Naiva, que os temas do ensino médio da Filosofia se resolvem com reflexões sobre as condições sociais, culturais e ideológicas pertinentes a educação e ao ensino da Filosofia. (2004, p.70).

Mas ainda de acordo com o pensamento de Guènou, o papel do teatro se sobrepõe ao papel da filosofia, afirmando que a necessidade do teatro transcende a estética, desempenhando um papel na sociedade que teoricamente caberia a filosofia.

A necessidade que o teatro se reveste é, embora estética, uma necessidade de governo: o povo necessita da moral e, como não a pode adquirir por meio do pensamento racional, é a estética que deve se encarregar de lhes dar a entender estas verdades às quais ele é surdo. (2004, p. 53)

O trabalho com elaboração de projetos utilizando as Artes Cênicas é abrangente e perpassa todas as disciplinas, mas cabe ao professor se preparar e elaborar um plano específico para que o trabalho com Teatro e Filosofia não seja um mero encontro de ideais forçadas, mas que por fim, tenha resultados positivos ao ensino interdisciplinar.

3.2 O ensino da Filosofia no Ensino Médio

Várias mudanças em regulamentos e decretos marcam a história da Filosofia no ensino brasileiro, ora sendo incluída e ora sendo excluída do currículo. Mas podemos dizer que os jesuítas foram os primeiros professores de Filosofia no Brasil. “A Filosofia, como prática de ensino no Brasil surge nesse contexto de colonização, com a chegada dos jesuítas”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 3)

A disciplina ainda sofre a falta de consistência no século XIX, cada vez mais afastada do currículo escolar, pois as ciências positivas estavam em evidência nesse período e o ensino da Filosofia passou a ser facultativo.

Das dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926 a filosofia era prevista para duas séries, da segunda a sétima. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e nos anos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número

de programas, a filosofia era disponibilizada como curso livre (GALLO; KOHAN, 2000, p. 24).

Voltando ao currículo com obrigatoriedade no Ensino Médio a partir do século XX, mas apenas no século seguinte nas três séries. De acordo com Oliveira e Oliveira, “precisamente em 1925 com o decreto 16.782, que obrigava o preparo fundamental dos estudantes para a vida, a Filosofia foi reconduzida ao quadro de disciplinas obrigatórias para o ensino médio”. (2012, p.4)

Apesar da criação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961, favorecer o ensino da Filosofia no que diz respeito a obrigatoriedade, a não especificação dos conteúdos para o ensino médio, constitui uma fragilidade, pois essa lacuna permite que professores de outras disciplinas atuem em seu lugar. Fato que lamentavelmente ocorre ainda hoje. Por exemplo, em uma das escolas em que leciono, na rede municipal, que ofereceu durante alguns anos o ensino médio, quando não há professores de filosofia efetivos no quadro dos servidores municipais, atualmente oferece o ensino médio apenas na modalidade EJA, mas a disciplina de filosofia continua a ser lecionada por professores de outras áreas.

Esse quadro na história do ensino da filosofia no Brasil ficou ainda mais fragilizado com o golpe militar em 1964, período em que foi substituída por Educação Moral e Cívica, permanecendo subtraída do currículo por quase meio século. Depois de muita luta para reinserção da disciplina no currículo, esta pretensão é bem sucedida após o deputado Padre Roque do Partido dos Trabalhadores-PT apresentar um projeto de lei em 1997, que é aprovado no ano seguinte, com a proposta de tornar a disciplina efetiva na grade curricular do ensino básico.

Ainda assim, a efetivação desse intento ocorre apenas quando as diretrizes e bases da educação nacional determinam que essa inclusão deveria ser feita obrigatoriamente nas três séries do ensino médio.

Considerando a aprovação pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, incluindo Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio [...] O inciso IV, introduzido, estabelece a diretriz de que serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2008, p. 1-2).

O ensino da Filosofia, de volta ao currículo do Ensino Médio há alguns anos, ainda não conseguiu se estabilizar completamente. Como vimos, tendo sido suprimido do currículo por tempos em virtudes de ideologias que se opunham ao pensamento crítico,

voltando efetivamente a ser lecionado no ensino básico em 2009 no ensino médio, sendo implantado gradativamente nas três séries. Contando com uma simplória carga horária de uma hora aula semanal, essa disciplina enfrenta algumas dificuldades também no que diz respeito as metodologias aplicáveis em sala de aula.

Apesar das dificuldades e os limites serem grandes, cabe a nós enquanto professores, pensarmos o que pode ser feito para viabilizar um ensino que seja consistente e que conduza o aluno a reflexão filosófica do mundo, de modo que se perceba como sujeito da sua própria história de vida e de mundo. De acordo com Lídia Maria Rodrigo: “No campo da filosofia, a autonomia ou capacidade de pensar por si mesmo dificilmente pode ser conquistada com mera aquisição de conteúdos filosóficos”. (2009, p. 25)

É preciso que tenhamos uma preocupação especial com essas áreas que por muitas vezes na história da educação foram escanteadas. Atualmente vemos que há uma luta para que todas as disciplinas sejam valorizadas em suas particularidades e sobretudo no que diz respeito ao potencial interdisciplinar. Acredito que este seja um caminho muito próspero nos processos de ensino e aprendizagem, por isso neste trabalho pretendemos usar esse potencial para fazer das aulas de Arte e Filosofia na escola um espaço de aprendizagem contextualizada.

Partindo desse pressuposto, apresenta-se então a necessidade de explorar e superar essa dificuldade a partir da integração recíproca de tais disciplinas. Nessa perspectiva, o teatro na escola poderá enriquecer o andamento pedagógico quanto a sociabilidade no ambiente escolar e também no que se refere a dinâmica – própria do aprendizado – partindo da aproximação dos conteúdos e da pertinência das disciplinas com a realização de atividades cênicas contextualizadas esteticamente e filosoficamente.

Uma autora importante que pesquisa sobre interdisciplinaridade, Ivani Fazenda, propõe no livro "Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir." (1976) que a ação pedagógica deve apontar para um fazer que integre conhecimento e vivência na construção de uma escola participativa. Segundo ela, o fazer pedagógico deve alicerçar-se na relação recíproca, de mutualidade entre as diversas áreas de saber.

Este trabalho foi pensado e empreendido como agregador mútuo de áreas de saber, contextualizando os saberes filosóficos com os estéticos de modo a efetivar um ensino híbrido.

3.3 A interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem em Arte/Teatro e Filosofia

Essa vivência pode levar a diversas análises e pontos de vista quanto a questão metodológica do trabalho. Trata-se de um trabalho que aplica a pedagogia por projetos⁷, como também o trabalho interdisciplinar, além de constituir-se como um trabalho híbrido, no sentido literal da mistura. No entanto, o aspecto interdisciplinar é o que será mais abordado nesse momento.

Essa escolha se deu especialmente por eu ser professora de mais de uma disciplina e lecionar simultaneamente duas (Arte e Filosofia) em algumas turmas. Esse é o caso de algumas turmas do ensino médio, por exemplo, aquela que protagonizou esse trabalho. Essa circunstância por si só ocasiona naturalmente uma aproximação entre as duas disciplinas, pois o simples fato de terem uma mesma professora para mais de uma disciplina abre um canal de comunicação entre estas. Além de que, sendo elas Filosofia e Arte, essa comunicação se dá de modo ainda mais fluente.

A Filosofia sendo uma área de saber que não se prende a um objeto de estudo, mas que a tudo investiga, integrando nosso sistema de conhecimento e explicações sobre o mundo e tudo que nele está, obviamente ocupa-se também das questões estéticas. Não é à toa que Jean-Paul Sartre, um dos principais filósofos contemporâneo, ícone da corrente de pensamento existencialista, autor de, entre outras obras, *O Ser e o Nada* e *Entre Quatro Paredes*, as quais nortearam a análise do conceito de liberdade e a montagem cênica dessa experiência, é também um emblema da dramaturgia francesa, com repercussão mundial.

A Arte por sua vez é essencialmente filosófica. Desde as definições conceituais às obras, o artista, à fruição estética. Arte e Filosofia se consubstanciam e por isso propiciam um trabalho contextualizado com certa facilidade em relação a outras disciplinas. Apesar da Filosofia se conectar com facilidade a qualquer outra área, tornando possível um ensino matizado, que podemos chamar de híbrido.

Em uma de suas obras, o professor Cartaxo afirma o seguinte: “O profissional que, trabalha com arte precisa ter uma formação híbrida com conhecimento plural.” (2015, p. 360). Apesar dele estar se referindo as especificidades das expressões artísticas na formação do professor, este é um pensamento que também se aplica a circunstâncias como esta, em que o docente tem mais de uma formação e em que leciona mais de uma disciplina. Ao contrário do que muitos possam pensar, essa “polivalência” pode

⁷ Hernández e Ventura, entendem o trabalho por projetos como oportunidade para os alunos perceberem que os conhecimentos não são exclusivos das disciplinas.

enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem, ao oferecer mais possibilidades de contextualização entre as diferentes áreas envolvidas.

A realização deste trabalho deve-se portanto, inicialmente, a imprescindibilidade de refletir acerca dos procedimentos metodológico e experimental das práticas em sala de aula, voltados ao ensino, mediação e aprendizagem em artes, observando o potencial interdisciplinar como fomento a uma aprendizagem eficaz na construção do conhecimento.

Para este intento, pretendo identificar elementos categóricos de diálogo entre a Arte e a Filosofia partindo do universo teórico de Sartre, estabelecendo um diálogo entre a sua filosofia e dramaturgia através de leituras e discussões acerca do conceito sartreano de liberdade. Como também a problematização da ideia de liberdade na peça “Entre Quatro Paredes”, observando o contexto histórico e cultural de sua obra e com a montagem de um espetáculo cênico como demonstração dessa capacidade interdisciplinar. Tarefa esta que consiste na construção de uma prática contextualizada que contribua com o processo de ensino, aprendizagem e criação em artes. O que favorece uma posição amadurecida intelectualmente dos envolvidos, concedendo-os situar frente à realidade cultural mediante as próprias experiências artísticas, estéticas e filosóficas, bem como em relação ao contexto sociocultural em que estão inseridos.

Para subsidiar e fortificar o ensino interdisciplinar pretendo deixar notório que há diversas possibilidades no ensino de Arte, especialmente o ensino do Teatro, uma vez que esse trabalho se refere a uma experiência com dramaturgia, pode e deve ser direcionado de modo contextualizado com outras áreas de saberes e que os resultados de um trabalho como tal vai depender bastante do posicionamento do docente⁸. Para tanto, através desse trabalho, revelar possibilidades notáveis e existentes no solucionar o problema que há no ensino das disciplinas de forma isolada como se o conhecimento fosse separado em caixinhas diferentes e que estes não se inter-relacionam.

O posicionamento do docente, a maneira como ele conduz o processo de ensino e aprendizagem é de grande importância, o que vai requerer que este tenha uma formação adequada, para poder desenvolver junto aos alunos um trabalho que atenda às necessidades pedagógicas, dando sentido à experiência vivenciada, quanto ao trabalho

⁸ Da forma como o professor se coloca diante dos conhecimentos para conduzir o processo pedagógico, a respeito dos conteúdos que normalmente estão estabelecidos nos programas das disciplinas como se pertencessem exclusivamente a estas.

com projetos, quanto ao ensino que não se limita ao disciplinar, mas que busca continuamente a superação de seus limites.

O pensador da educação Arão Paranaguá, ao falar sobre ensino de Teatro e formação de professores, afirma:

No trabalho docente em Teatro, como de resto nas demais linguagens da Arte, na escola ou na comunidade, não há receitas prontas nem metodologias testadas para uso em massa; há, sim, a urgência em servir o melhor alimento junto a uma sobremesa deliciosa, e para isso o professor deve saber escolher, junto a seus alunos, habilidosamente, a lupa e o filtro que dão sentido à experiência estética, artística e pedagógica. (2013, p.134)

Dessa forma o pensador atesta o importante papel do professor em relação ao ponto de vista do ensino da Arte para consolidar uma experiência significativa, uma vez que cada experiência é tão singular que depende das escolhas mais acertadas⁹, de cada ação pensada para cada contexto em que se aplica. Assim, o conhecimento pode abraçar o viés de outras áreas que adicione ideias para o ensino contextualizado, promovendo a dialética das informações entre os saberes diversos.

Fernando Hernández e Montserrat Ventura, outros ícones na pesquisa e defesa do ensino integrado, defendem a organização do currículo por projetos, em “A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio”, colocam que “o projeto de trabalho é entendido como uma oportunidade onde os alunos percebem que o conhecimento não é exclusividade de determinada disciplina. ” (1998). Vemos, portanto, a pertinência entre interdisciplinaridade e o ensino por projetos, uma vez que estes caminham na perspectiva de uma educação que cuide não somente do aluno como ser receptivo ao conhecimento, mas como integrante de tal processo, o que acrescenta ainda o fator transformação. Cabe aqui citar Ventura, outro pesquisador nessa área, quando se refere ao potencial transformador dos projetos afirma que: “Ao mesmo tempo em que esta ação transforma o meio, ela transforma também as representações e as identidades dos membros da rede produzindo neles novas competências, através da resolução dos problemas encontrados”. (2002, p.4)

⁹ No sentido de envolver um planejamento de todas as ações voltadas às necessidades do aluno como indivíduo e como grupo. Contando ainda com os contratempos que possam ocasionalmente interferir ou influenciar essas ações, trazendo resultados divergentes dos esperados, o que comumente ocorre em se tratando de pessoas e toda a subjetividade que encerram, fazendo com que não se atinja ou se ultrapasse a meta desejada.

Não menos importante destacar a relevância da contextualização da teoria e prática no ensino, tornando possível aulas mais instigantes e envolventes, principalmente com o ensino da Arte, neste caso o ensino do Teatro. O pesquisador Carlos Cartaxo, no livro “O Ensino das Artes Cênicas na Escola Fundamental e Média” (2001), apresenta essa preocupação com o ensino, colocando que as expressões cênicas devem cada vez mais se complementarem e que tal concomitância torna os trabalhos cênicos mais significativos. “Não se pode dizer que é um espetáculo exclusivamente de teatro, de circo, de dança ou de ópera. ” (CARTAXO, 2001, p. 13). Tal concomitância se faz mais importante ainda para aqueles alunos que se encontram em um período que instiga a individualidade na sociedade, é preciso contextualizar teoria e prática.

Trabalhar em parceria mostra aos alunos que o trabalho em equipe não é gratificante apenas ao alunado, mas enquanto professores também no intuito de deixar as aulas mais interessantes e com cunho investigativo e desafiador, promovendo novas inserções, novos pares, novas formas de ensinar e aprender de forma mais ampla e abrangente, como reforça Rubem Alves: “Ser bom em ciência, como ser bom no senso comum, não é saber soluções e respostas já dadas. [...] Ser bom em ciência e no senso comum é ser capaz de inventar soluções” (ALVES, 2005, p. 20).

Faz-se urgente ampliar o conhecimento visando à integração e diálogo para se criar algo novo em prol do ensino do Teatro e do olhar humano sobre o aprender onde os professores devem resgatar as possibilidades oferecendo oportunidades para um ensino interdisciplinar ultrapassando o ensino fragmentado.

Muitos professores se negam a trabalhar a interdisciplinaridade por ser um desafio e achar que não vão conseguir, outros por se negarem a fazer o novo. Mas essa estimativa vem diminuindo cada vez mais até porque a demanda dos alunos hoje exige um novo professor que integra saberes e constrói junto com seus alunos, conforme destaca Zabala:

A interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina para outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica e a psicolinguística. Podemos encontrar essa concepção na área de Ciências sociais e experimentais no ensino médio e na área do conhecimento do meio no ensino fundamental. (ZABALA, 2003 p. 33)

Faz-se necessária a investigação do significado da palavra interdisciplinaridade e estudá-la para verificar as influências dessa metodologia no aprendizado dos alunos. Inviável se faz um professor que tenha uma prática de ensino da disciplina que lhe

competem de modo isolado do restante dos conhecimentos. Essa afirmação se dá, principalmente, para os professores que lecionam no ensino fundamental II e Médio, que podem erroneamente se prender a posicionamentos do tipo que afirmam que trabalhar em equipe sobre assuntos de outra disciplina não é área dele porque não irá atribuir nada e nem acrescentar nenhum saber aos conteúdos de sua disciplina.

Mas a interdisciplinaridade existe e quebra esse paradigma, provando que o conhecimento é construído em conjunto e que não é possível um ensino que seja visto apenas como um conteúdo pertinente a uma disciplina isolada. Novos saberes, novas ações são necessárias ao aprendizado hoje, destacado por Ivani Fazenda:

A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produto dessas junções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo. Qualquer disciplina, e não especificamente a didática ou estágio, pode ser a articuladora de um novo fazer e de um novo pensar a formação de educador. (FAZENDA, 1993. p.64)

Fica claro que é desafiador mudar uma prática que há muito tempo vem sendo posta no cotidiano escolar. É um impulso para todo o professor que se preocupa com o desenvolvimento cognitivo e a formação intelectual do aluno, adotar posturas na sua prática de ensino, que demonstrem mudança na forma de olhar os conteúdos de suas disciplinas, de maneira a refletir e investigar a melhor forma de construir junto com os educandos, para que vejam que aquilo que é visto na escola faz parte de sua realidade.

Esse agir demonstra que o docente não se vê como centro de todas as informações e nem ver o assunto a ser ensinado como pronto e acabado e pertencente apenas a um saber. O posicionamento modificou e nessa nova perspectiva é o estudante que ocupa o lugar de centro. O professor tem consciência que agora seu papel é ser mediador, facilitador da aprendizagem e para que isso aconteça um fator primordial não pode ser esquecido: A relação professor e aluno. Regrada a afetividade, influencia na aprendizagem do aluno porque quando o afeto está envolvido é mais fácil até para o professor planejar suas aulas e primar pela qualidade do ensino.

Uma excelente oportunidade de se promover o trabalho interdisciplinar é o trabalho com projetos pedagógicos. Os quais devem surgir de experiências anteriores dos alunos, como forma de oportunizar a construção conjunta do mesmo, levando em conta a necessidade e interesse daqueles. Para Hernández e Ventura:

Dessa forma, o tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum (como os acampamentos), originar-se de um fato da atualidade, surgir de um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro Projeto. (1998, p. 67)

Essa forma de trabalho oferece aos sujeitos envolvidos uma nova forma de aprendizado e como eles surgem de alguma inquietação ou problema oportuno, o objetivo de sua prática além de promover o saber é solucionar o que motivou seu surgimento. Foi dessa maneira que surgiu o projeto que deu origem a este trabalho, foi considerando a necessidade e interesse dos alunos, e como professora propus que construíssemos juntos essa experiência de articular a investigação filosófica com o fazer teatral.

É nessa perspectiva de mudar e construir o novo que os alunos tendem a ser agentes ativos nessa construção do projeto. Conforme as palavras de Kleiman (1999):

Projetos, utopias e valores constituem ingredientes fundamentais da educação. A palavra projeto tem duas dimensões, futuro, ou antecipação, e abertura, ou não-determinação. O projeto sempre implica realização dos atores; ou seja, um projeto está ligado a vontade de fazer algo, à ação. Projetar é lançar para a frente, é antever sua realização no futuro. A capacidade de elaborar projetos é própria do homem, pois somente ele é capaz não só de projetar como também de viver sua própria vida como um projeto. Já as utopias podem ser vistas como formas radicalizadas de projetos que visam à humanidade em seu conjunto. Os valores são princípios éticos que as pessoas empregam para julgar as condutas e determinam a forma que toma o projeto. (KLEIMAN, 1999, p.39)

Como a interdisciplinaridade promove o diálogo e a dialética entre as disciplinas visando o conhecimento integrado, torna-se positivo a elaboração de projetos pedagógicos que promovam o maior interesse do alunado, fazendo com que haja estímulo a curiosidade. Concluindo que o conhecimento não é mais unitário e não está distante da vida real, que as disciplinas deixam de ser importantes individualmente e passa a ter importância coletiva porque os conhecimentos se comungam.

Tomando como base a disciplina de Artes, em especial o Teatro, vemos que os aspectos inerentes aos conhecimentos pertinentes são convidativos à prática de uma metodologia com perspectiva interdisciplinar porque seus conhecimentos acabam somando significativamente a outras áreas. Essa disciplina, por exemplo, é positiva e extremamente válida para facilitar e/ou promover a relação proximal entre os alunos e professores.

Reforçando as informações supracitadas, o ensino de Artes oferece aos alunos as diferentes formas de aprendizado dos saberes teóricos, buscando aproximação do sujeito

com a própria natureza, levando em consideração suas vivências, identidades, história, levando a refletir que todos esses elementos têm a possibilidade de se integrarem ao seu meio social. Para tanto, é preciso determinar uma metodologia que compreenda essas necessidades.

“No mundo moderno a quantidade de informações que cerca uma pessoa é muito grande, e para que o ensino das artes cênicas não fique descontextualizado, faz-se necessário que seja ministrado tendo uma direção metodológica muito bem definida.” (CARTAXO, 2001, p.16).

Pensando nessa direção metodológica é que a orientação desse trabalho converge com os intentos da linha de pesquisa “Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes”, pois o problema central que se propõe investigar é a contingência metodológica e experimental das práticas em sala de aula, no tocante as práticas interdisciplinares no ensino do Teatro na educação básica.

Um ensino contextualizado pode cooperar na formação e desenvolvimento da criticidade no sujeito e nos processos de criação artística de modo significativo. E pensando na complexidade em que se dá esse processo de formação do sujeito, é que foi empenhado esse trabalho, no intento de efetivar uma metodologia contextualizada e que desafie o pensamento e a inteligência desses estudantes, promovendo o diálogo entre várias áreas de saber. E como já foi dito antes, a Arte e a Filosofia são áreas que possibilitam com facilidade esse diálogo, cabe ao professor buscar os caminhos, encontrar e por eles trilhar em prol da realização de experiências significativas no processo de construção do conhecimento, através de um ensino consistente e eficaz para a aprendizagem que leve a compreensão e transformação da realidade.

3.4 Jean-Paul Sartre: o filósofo e o dramaturgo

Nascido em Paris em 1905, foi um jovem de classe média que se dedicou a ser professor e mobilizou a ideologia francesa tornando-se líder intelectual da esquerda. Além de professor, foi jornalista, filósofo, romancista e dramaturgo. Esteve na linha de frente de importantes acontecimentos políticos da França. Entre eles, foi membro da resistência Francesa, combatendo a ocupação nazista na França, em 1940. Serviu ao

exército durante a 2ª Guerra Mundial e nesse período foi prisioneiro em campo de concentração alemã.

Foi também um apaixonado pelas Artes, nas horas vagas se dedicava a aulas de box, ao desenho animado, ao cinema, a música – gostava especialmente de *jazz*, sobretudo ao teatro. Escreveu várias obras filosóficas e dramáticas, que refletem seu modo ontológico de pensar a vida e o homem. Sua dedicação irrestrita a respeito do homem e da liberdade individual lhe deu o título de maior expoente do existencialismo – corrente de pensamento filosófico que está especialmente preocupada com o indivíduo.

Ao analisarmos sua obra observamos como seu pensamento e conceitos são notadamente transpostos para a sua dramaturgia. A questão da liberdade, por exemplo, conceito elaborado e amplamente discutido no ensaio de fenomenologia ontológica, que constitui a sua mais importante obra filosófica, “O ser e o Nada”, aparece como expressão teatral em “Entre Quatro Paredes”. Esse conceito é fundamental no seu pensamento e permeia toda a sua obra, como filósofo, como romancista e como dramaturgo.

Esse tema, a liberdade, é o eixo não somente da vida literária, filosófica, política e dramática sartreanas, mas também, e não poderia deixar de ser, ilustra seu cotidiano e suas relações pessoais.

Ele que viveu com Simone de Beauvoir uma união experimental, onde não se casaram mas fizeram votos de devoção mútua e não de fidelidade. Casal que muito chocou a sociedade vigente por manterem o companheirismo, configurado como relação aberta, prezando acima de tudo a liberdade individual.

3.4.1 A liberdade

As ações intencionais como ocupação da reflexão filosófica transpassam toda a história, do período clássico ao cenário contemporâneo. É a liberdade que fundamenta a ética aristotélica, assim também como constitui a base do pensamento existencialista sartreano.

Em níveis e pontos de vista distintos a liberdade pode ser entendida de acordo com Roland Corbisier sob três principais condições: “(...) como característica do comportamento livre, como norma, valor ou ideal, e modalidade fundamental do ser.” (1987, p. 160). Aqui nos ateremos ao sentido de liberdade como modalidade fundamental do ser, pois esta concepção coincide com o que entende-se por consciência e autoconsciência. “A liberdade, porém, tal como é entendida no contexto histórico

posterior ao cristianismo, pressupõe o advento da subjetividade humana, do eu consciente dele mesmo.” (CORBISIER, 1987, p. 164).

A consciência é, portanto, a instância em que a realidade pode se apresentar ao sujeito tal como é, e este no exercício da sua liberdade apreendê-la sem alterações. Essa modalidade corbiersiana de compreensão da liberdade em muito se aproxima do conceito de liberdade sartreano.

Ao investigar juntamente aos alunos esse conceito no senso comum, nos deparamos com situações diversas, mas que sempre levam a um modo de pensar as coisas com obviedade. As pessoas falam o que está no automático, sem cogitar. Mesmo com toda espontaneidade na maioria das falas a liberdade é associada direta ou indiretamente a questão da responsabilidade, demonstrando que a pessoa é consciente de suas ações e que cada escolha passa pela consciência. “É preciso ser consciente para escolher, e é preciso escolher para ser consciente. Escolha e consciência são uma só e mesma coisa.” (SARTRE, 2002, p. 569) Indicando que há certa homogeneidade na maneira como os conceitos são concebidos no senso comum, sob influências de tendências filosóficas.

Em uma das falas dos entrevistados, percebemos a preocupação da pessoa com relação ao controle do uso da eletricidade em virtude do alto preço cobrado pelo serviço. “Não me sinto livre nem para assistir televisão, com a conta de energia cara do jeito que está!”. Responde uma senhora ao ser indagada sobre ser livre, deixando aparecer sua preocupação com escolhas que implicam em consequências pelas quais ela é responsável. “Não deve-se confundir a necessidade que somos de nos escolher com a vontade de poder.” (SARTRE, 2002, p. 581) Com efeito, necessidade, vontade e poder estão implicados em nossas escolhas, e é a consciência que avalia o que devemos ou não escolher, pois a responsabilidade está incumbida nos fins.

Veremos a seguir mais informações sobre o conceito sartreano de liberdade e como a consciência e a responsabilidade estão implicadas em cada ação do ser livre.

3.4.2 A liberdade no pensamento sartreano: a responsabilidade

Temos a liberdade como uma qualidade humana essencial, o homem enquanto ser consciente e livre é capaz de produzir a si mesmo como consciência, realizando uma passagem do domínio da natureza ao domínio do livre resultado de suas ações.

Em sua obra “O Ser e o Nada”, Sartre discorre sobre o *ser* e seus modos de aparição no mundo, tratando de temas como a alteridade, má-fé e sobretudo a liberdade.

Na quarta parte o filósofo trata da questão da liberdade, temática que emerge como expressão teatral na peça “Entre Quatro Paredes”, onde a liberdade é levada ao palco a partir da relação causa e efeito por esta ocasionada. Trata-se da responsabilidade que cada um tem sobre suas próprias escolhas, não somente como escolha de si, mas também como escolha do outro e do mundo como um todo. Pois as minhas escolhas não afetam só a mim, mas tem efeitos imensuráveis em cadeia. “A consequência essencial de nossas observações anteriores é a de que o homem, estando condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro: é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser”. (SARTRE, 2002, p. 678)

Por isto, na peça, a liberdade aparece como indicativo da ação moral. O local de confinamento, chamado de “inferno”, colabora para a indicação da relação causa e efeito, onde exprime a noção de responsabilidade diante das escolhas.

Para Sartre a liberdade é uma faticidade para o homem, aquilo para o qual está destinado. Para melhor compreendermos isto é preciso saber que para Sartre a existência se apresenta no mundo sob três modos: O *ser-Para-si* – que é o homem, o *ser-Em-si* – que é a consciência e o *ser-Para-outro* – que é a alteridade.

Sendo o homem o *ser Para-si*, este mesmo é também aquele o qual a liberdade tomou facticamente. Ele, como consciência de si, como liberdade, projeta-se, escolhe-se por toda sua existência, sem jamais eximir-se do ato de escolher-se em cada momento.

A liberdade é como uma força que impulsiona as ações do ser humano sempre em favor da sua satisfação pessoal. Independentemente do fracasso ou do sucesso de um empreendimento, o homem é responsável por tal façanha. Tudo é resultado de suas escolhas, da sua liberdade. Quer dizer, liberdade da qual não escapa o *Para-si*. Pois a liberdade é a faticidade, ela acompanha o homem como se fosse uma condenação, uma sentença. Quando nasce, o homem já é sentenciado à liberdade. Ele é um ser livre para decidir e escolher o que e como quer ser. A sua faticidade consiste em não poder não ser livre.

Com efeito, o homem é responsável pelas suas maneiras de ser e essas suas maneiras de ser representam seus projetos. Ele pode organizar sua vida projetando-se em curtos e longos prazos. Por exemplo, para formar esse grupo de teatro na escola, foi necessário um planejamento a certo prazo. Para isso, passamos por várias etapas para alcançar tal fim. Primeiramente foi empenhado um projeto menor que consistiu em pensar essas etapas, depois veio o trabalho teórico em sala de aula, as investigações em campo,

o estudo da peça, os ensaios, as apresentações e finalmente a consolidação do grupo como tal. Cada etapa destas, com certeza, representa um projeto menor que remete ao maior.

3.4.3 A Liberdade na peça “Entre Quatro Paredes”

Filosofia e dramaturgia são indissociáveis no pensamento sartreano. Não há separação entre o filósofo e o dramaturgo, pois sua teoria filosófica aparece no conjunto da sua obra, como podemos atestar na obra em análise, onde a liberdade é retratada a partir da concepção de que essa existe inerente a própria existência humana e a determina circunstancialmente, pois cada pessoa é responsável pelo que faz da sua liberdade.

“Entre Quatro Paredes”, intitulada originalmente *Huis Clos*, foi escrita por Sartre entre os anos 1943 e 1944. Na ocorrência da Segunda Guerra Mundial, onde os recursos estavam escassos, o drama se passa em único ato e único cenário, produzida e encenada pela primeira vez na França, ao final da grande guerra, ganhando várias outras versões mundo a fora desde então. No Brasil foi encenada pela primeira vez sob a direção de Adolfo Celli, em São Paulo, no Teatro Brasileiro de Comédia, em 1950.

Nos termos delineados até aqui sobre a liberdade iremos discorrer e refletir sobre seu papel nesta peça que, como veremos, tem cunho moralista e retrata uma relação de causa e efeito entre as escolhas individuais e as consequências por elas trazidas.

Sim: *Entre Quatro Paredes* é uma peça moralista. É uma peça de caráter, de acordo com a definição de Aristóteles: “Caráter é o que revela uma intenção moral, mostrando o que um homem pode fazer e evitar.” Mostra o tipo de coisas que três pessoas escolheram e evitaram para merecer a danação eterna. (BENTLEY, 1987, p. 284).

Trata-se pois, de um drama psicológico entre três pessoas – Inês, Estelle e Garcin – que se encontram em eterno confinamento numa situação pós-morte, confinamento esse que receberam como condenação ao tipo de vida que levaram, as escolhas que fizeram em vida. Isso reflete a ideia de liberdade individual identificada com responsabilidade no eixo filosófico do pensamento de Sartre, como vemos nesta cena:

INÊS: [...] Pra que ficar fazendo esta novela? Aqui estamos “entre nós”? / ESTELLE (*com insolência*): “Entre nós”? / INÊS: É, entre assassinos. A gente está no inferno, mocinha; aqui nunca há engano. E as pessoas não são condenadas à toa. / ESTELLE: Cale essa boca. / INÊS: No inferno! Amaldiçoados! Fodidos! / ESTELLE: Cale essa boca. Você quer se calar? Eu a proíbo de usar palavras grosseiras. / INÊS: A santinha está condenada. O

herói sem mácula está condenado. A gente já teve nossa hora de prazer, não é mesmo? Um monte de gente sofreu por nossa causa até a morte, e isto nos diverte à beça. Agora, é preciso pagar. (SARTRE, 2008, p. 61-2)

Isso também remete a ideia de pecado da tradição religiosa cristã, segundo a qual cada pessoa é responsabilizada pelos seus respectivos erros, traduzidos como pecados. E no pós-morte, analogamente, condenadas ao castigo eterno do inferno. Circunstância que se origina nas ações escolhidas, de acordo com o que cada um faz com a sua liberdade.

Como podemos ver abaixo, em uma das cenas dessa peça, encontramos um diálogo entre Inês e Garcin que traz essa questão da liberdade e responsabilidade sobre as ações humanas:

“GARCIN: Ouça, cada um tem seu objetivo na vida, não tem? Eu não estava nem aí pro dinheiro, pro amor. Eu queria ser um homem um durão. Apostei tudo num só cavalo. Será que é possível ser um covarde, se a gente escolheu os caminhos mais perigosos? Será que se pode julgar uma vida inteira por um único ato? / INÊS: E Por que não? Durante trinta anos você sonhou que tinha coragem; e se permitia mil e uma fraquezas, pois tudo é permitido aos heróis. Como era cômodo E depois, no momento do perigo, te colocaram no paredão e ... você pegou o trem para o México. / GARCIN: Eu não sonhei com este heroísmo. Eu o escolhi. A gente é o que a gente quer ser. / INÊS: Então, prova! Prova que aquilo não era um sonho. Somente os atos decidem a respeito do que a gente quis. / GARCIN: Eu morri cedo demais. Não me deram tempo pra executar os *meus* atos. / INÊS: A gente sempre morre cedo demais – ou tarde demais. E, no entanto, a vida está lá, terminada: a linha está traçada, agora é fazer a soma. Você não tem nada além da sua vida. (SARTRE, 2008, p. 121-122).

A noção de consequência é a base de tensão desta peça, onde atestamos a transposição do pensamento filosófico sartreano a sua dramaturgia, onde reúne o pensador e o dramaturgo. De fato a preocupação do filósofo nesta obra está evidenciada pela clareza com que coloca uma das questões centrais do seu pensamento, a liberdade. E apesar deste se declarar ateu, ou seja, de deixar claro que seus posicionamentos em nada estariam relacionados a temas religiosos ou místicos, é forte a presença de elementos que convergem com práticas e crenças religiosas, sobretudo cristãs.

A primeira cena de “Entre Quatro Paredes”, trata basicamente da chegada de um dos personagens ao inferno. Após sua morte, Garcin é recebido por um criado em uma imponente sala de estilo Segundo Império, com mobília Luís XVI. Aquele, abismado por não encontrar as estacas, o fogo e o que ele chama de “carrasco”, como ensinara a religião, enche o criado de perguntas. Afinal, ele estaria ou não no inferno?

Nas cenas que se seguem chegam a mesma sala Inês e Estelle que então, passam a dividir aquele espaço, num tempo contínuo, onde vivem o eterno conflito da convivência em confinamento. Tendo que suportar mutuamente as divergências entre si, eles concluem que o castigo que lhes recai é ter que tolerar uns aos outros, pois são eles próprios os seus carrascos, os carrascos uns dos outros.

Na sexta e última cena, Garcin, após se convencer desse fato, afirma: “[...] Então, é isto o inferno. Eu não poderia acreditar.... Vocês se lembram: enxofre, fomalhas, grelhas.... Ah! Que piada. Não precisa de nada disso: o inferno são os Outros.” (SARTRE, 2008, p. 125.) “O inferno são os outros” é a frase que celebra a peça e se torna um emblema do pensamento do autor.

Como na peça são apenas quatro personagens, contando com a participação secundária do Criado, foi preciso algumas adequações para que todos os alunos que quiseram atuar tivessem uma participação. Então, fizemos uma adaptação de três Garcins, três Estelles, três Inês e três Criados, que atuaram por vez, somando um total de 12 alunos envolvidos no projeto como interpretes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi estabelecer um diálogo entre as áreas de ensino da Filosofia e a Arte com o teatro através da formação de um grupo de teatro com alunos do ensino médio da escola estadual Joana Emília da Silva. Consistiu numa experiência de trabalho contextualizado entre tais disciplinas, no intuito de analisar e discutir elementos filosóficos na dramaturgia, articulando a investigação filosófica com o fazer teatral.

Formar um grupo de teatro com estudantes do ensino médio não foi uma tarefa difícil, visto que há um constante e comum interesse entre os jovens alunos em participar de eventos culturais dentro ou fora da escola. Porém, para construirmos uma identidade filosófica, foi preciso tempo e cautela, pois a existência de trabalhos teatrais na escola vem de uma tradição meramente lúdica, que presta serviço ao entretenimento ao público em eventos escolares.

A nossa pretensão era trabalhar numa perspectiva pedagógica contextualizada e comprometida com as técnicas teatrais e com a reflexão filosófica. O que se efetiva com a formação de tal grupo, que além de desmistificar essa ideia equivocada de se trabalhar com teatro na escola nesta comunidade escolar, reflete sobre uma temática filosófica

inerente ao ser humano, que é a liberdade. Imprimindo em nosso trabalho uma marca ideológica própria.

Estudos sobre a teoria sartreana foram necessários, pois o objetivo não era somente formar um grupo de teatro na escola, mas construir um perfil de trabalho integrado, que contasse uma história e apresentasse um tema que fosse levado a reflexão. Portanto, o fazer teatral e a reflexão filosófica neste trabalho não se separam, antes se fundem e se enriquecem mutuamente, corroborando para a eficácia de metodologias contextualizadas aplicáveis em sala de aula, com vistas a melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Embora não tenhamos como manter proporcionalmente o que se ensina e o que se aprende no que diz respeito a Filosofia e a Arte/Teatro, também não há como separar quando trabalhamos de modo contextualizado. Portanto, no tocante ao processo de ensino e aprendizagem tivemos mais pontos positivos, como a melhora no desempenho da leitura; aumento do número das intervenções nas aulas dialogadas; demonstrações de mais interesse pelos conteúdos estudados; aumento do número de alunos envolvidos nas atividades extra classe; melhora no rendimento da avaliação contínua e da prova escrita; entre outros.

Apesar de registrar também alguns pontos negativos, como: o distanciamento dos debates por parte de alguns alunos que não se envolveram tanto com o projeto; alunos que mesmo integrados ao grupo, apresentaram interesse apenas pelo trabalho como intérpretes, se afastando da investigação filosófica; a reduzida carga horária, um dos fatores que podou potencialmente as atividades em sala de aula; entre outros.

Esse fato de alguns alunos não se engajarem ao grupo de teatro realmente é um ponto delicado para as análises. Pois a iniciativa de participar dos debates e das dramatizações deve partir do próprio aluno, mesmo que o professor instigue nele esse desejo, se ele não tiver vontade e interesse essa tarefa não será bem sucedida. Durante todo o processo essa foi uma tarefa que exigiu paciência e determinação, tentar continuamente trazer o aluno para o trabalho em grupo, sondando suas expectativas e tentando despertar o interesse para o teatro. Ainda assim nem todos trabalharam efetivamente no projeto, ficando ao final, como meros expectadores. Acredito que a reduzida carga horária nas disciplinas de Filosofia e de Arte tenham sido o maior empecilho para falta de sucesso em conseguir que toda a turma trabalhasse junta no desempenho do projeto, pois o tempo juntos era sempre curto para atender a todos com a

atenção necessária empenhada a cada um. Portanto, esse é um fator que merece mais atenção no planejamento de ações similares.

Outro aspecto negativo observado no processo da análise, diz respeito a carência de professores habilitados na área, professores com formação em Arte. Uma situação que ocorre não somente na escola estadual de Fagundes. Em todo o município, as aulas de Arte estão distribuídas entre professores de várias outras disciplinas, de acordo com a conveniência. Um aspecto que corrobora para esse quadro é a falta de um curso superior na área em universidades mais próximas, o que justifica esse episódio pela falta de profissionais com a formação adequada. Infelizmente, no que diz respeito a educação e a cultura temos ainda mais a lamentar quando analisamos a conjuntura fagundense, mas não vamos nos ater a isso nesse momento.

Sobre o teor filosófico impresso neste trabalho, foi positivamente surpreendente, com mérito ao ensino contextualizado. Por que trabalhar com teatro encanta os alunos que já gostam de arte e atrai aqueles mais tímidos, mesmo quando estes não vão adiante no trabalho cênico. Já levar o aluno à reflexão é um trabalho mais criterioso, que exige ainda mais empenho para conseguir inserir o aluno na discussão das temáticas propostas.

Muitos pensam que deve-se levar a temática ao mundo do aluno, ou escolher algo que tenha a ver com esses sujeitos, mas toda proposta de tema ao debate filosófico já faz parte do universo do aluno, por que não existe temática que não diga respeito em algum aspecto ao próprio ser humano. É a forma de abordagem do assunto que faz a diferença quando se pretende promover um debate baseado na reflexão e criticidade. Se o assunto não tiver aspectos que sejam interessantes para eles, estes não terão estímulos suficientes para questionar, investigar, refletir e criar soluções. Portanto, a parceria entre o Teatro e a Filosofia casou perfeitamente, contextualizando os conteúdos e viabilizando a aprendizagem de modo natural e contínuo.

A proposta de investigar filosoficamente a questão da liberdade, inicialmente foi encarada como qualquer outro tema estudado na disciplina, mas o fato de procurar entender como esse conceito se dá no senso comum, ouvir as pessoas, comparar a conceitos filosóficos e analisar seus próprios modos de pensar, foi bastante estimulante à reflexão e engajamento. Mas foi a expectativa do trabalho teatral que impulsionou e agilizou a realização dessas etapas de investigação teórica. Reforçando a ideia de que o ensino da Filosofia na escola não é tão estimulante o quanto poderia ser. E mais uma vez, a questão da carga horária pesa, o tempo é muito reduzido para fazer um trabalho mais apurado. São 45 minutos de aula semanais, e nesse período de tempo precisamos fazer a

chamada para registrar no diário de classe, fazer uma exposição teórica da proposta para a aula, lançar o problema ao debate, mediar o debate atentando para o desempenho dos alunos para a avaliação continuada. Ainda tendo que lidar com os contratempos ordinários, como conversas paralelas, usos indevidos de celulares, entradas e saídas de alunos da sala, entre outros, que acabam atrapalhando e atrasando a dinâmica da aula.

Apesar deste ser um trabalho experimental, não será finalizado neste momento, terá continuidade por vários motivos. Um deles é que os alunos que já fazem parte do projeto desejam continuar fazendo esse trabalho, além de outros que expressam o desejo de integrar esse grupo, como também a validade pedagógica deste, sua aplicabilidade na sala de aula e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Em momentos posteriores, já em 2016, o grupo propôs encenarmos uma nova peça, que fizesse uma abordagem mais direta ao público. Afirmando que achavam que o público poderia gostar mais do trabalho deles se falassem sobre algo que tivesse mais presente no dia a dia. Eles estavam preocupados com a maneira como o inferno é apresentado pelo Sartre, uma ideia diferente da concepção da qual é apresentada na tradição cristã. E também pelo fato de trazer uma questão filosófica, que demanda atenção e reflexão. A proposta deles é que trabalhássemos com algo mais óbvio, achando que agradaria mais os expectadores.

O grupo encontra-se em seu segundo ano de atividade. A sua principal contribuição reside no estímulo a apreciação artística e estética desses alunos, levando ao público uma demonstração de potencial artístico até então inexplorado nesse grupo de alunos, apresentando conteúdo artístico que imprime uma qualidade não antes vista em nossa escola e nessa cidade tão deficiente em expressão artística

Esse trabalho com o teatro na escola também mostrou o quanto esses experimentos com arte podem influenciar os modos de conceber os conceitos, influenciando no gosto e nas opiniões dos sujeitos. Observou-se a superação de limitações em relação a aspectos pedagógicos e socioculturais. O fator sociabilidade é um em especial, pois o nível de socialização desses alunos aumentou qualitativamente. Suas respectivas desenvolvimentos evoluíram progressivamente e principalmente o interesse aumentou pelas aulas de Arte e Filosofia não somente na turma em questão, como também alunos de outras turmas procuram se informar do projeto com interesse de participar. Além do que, com a melhoria da autoestima do sujeito, este fica mais seguro de si e totalmente apto a recepção do que é ensinado, melhorando a sua formação intelectual e cultural.

A relação que construímos, hoje transcende a relação aluno professor, o respeito mútuo, a solidariedade, a generosidade que aprendemos a manter constitui o maior ganho desse cultivo, refletindo na sala de aula para cada um enquanto aprendiz, pois enquanto professora posso dizer que aprendi imensuravelmente. Posso afirmar que esse pensamento traduz um aspecto de grande valia que ficou como legado desse trabalho.

O sentimento de gratidão que tenho pelos resultados da realização desse projeto dizem mais do que poderia ser transcrito. É muito gratificante ver frutos tão nobres nascerem do esforço e da persistência daqueles que acreditam num futuro melhor e fazem sua parte.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Rubem. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras**. São Paulo: Loyola, 2005.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, MEC, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Ciências Naturais**. Brasília: MEC, 1998.

BENTLEY, Eric. **O Dramaturgo como Pensador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **O Teatro Engajado**. 1969.

CALDAS, Lilian Kelly. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética**. IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf>> Acesso em 16/07/2016.

CARTAXO, Carlos. **Amor invisível: artes e possibilidades narrativas**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

_____. **O ensino das artes cênicas na escola fundamental e médio**. João Pessoa: UFPB/BC, 2001.

CORBISIER, Roland. **Enciclopédia Filosófica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

COURTEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. (org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

- FONSECA, G.; CALDEIRA, A. M. A. **Uma reflexão sobre o ensino aprendizagem de ecologia em aulas práticas e a construção de sociedades sustentáveis.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 1, n. 3, p.70-92, set./dez. 2008.
- FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.
- GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GUÉNNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro.** Campinas: Papirus, 2001.
- KLEIMAN, Angela B., MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade.** Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- KOHAN, W. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 2011.
- MELO, V. S. **Fé e religiosidade no espaço sagrado da Pedra de santo Antônio/Fagundes-PB.** 2013, 17 f. Artigo (Especialização em Metodologia do Ensino Religioso) – UNINTER, Campina Grande-PB.
- METZLER, Marta. **Leitura dramatizada: objeto de fruição – Instrumento de estudo.** Anais / do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas ; organização Maria de Lourdes Rabetti. - Rio de Janeiro: Letras, 2006.
- MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.
- NAVIA, Ricardo. Ensino Médio de filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países. In: KOHAN, W. (Org). **Filosofia: caminhos para o seu ensino.** Rio de Janeiro: DP& A, 2004.
- OLIVEIRA; OLIVEIRA. **Panorama Curricular do Ensino de Filosofia no Brasil.** Belém: Revista do Difere, v. 2, n.4, dez/2012.

- PARAÍBA. **Referências Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação e Cultura; Cordenadoria do Ensino Médio. João pessoa, 2006.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- _____. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1947.
- Portal IBGE, Cidades. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/xtras/home.php>> Acesso em 14 de maio de 2016.
- Portal Atlas Brasil, Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013>> Acesso em 14 de maio de 2016.
- Portal PNUD, Índice de Desenvolvimento Humano. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/IDH>> Acesso em 14 de maio de 2016.
- Portal DEESPASK, Fagundes. Disponível em <<http://www.deepask.com>> Acesso em 14 de maio de 2016.
- Portal Escolas, Fagundes. Disponível em <<http://www.escol.as/cidades/1322-fagundes>> Acesso em 18 de maio de 2016.
- RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.
- ROUBINE, Jean-jacques. **A Arte do Ator**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. **Experiência e conhecimento em teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.
- _____. **Trajatória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil**. Sala Preta, v. 2, p. 247-252, 2002. Disponível em: <www.revistas.usp.br/salapreta> Acesso em: 16/06/2016
- SANTOS, A. V. **A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 33, n. 19, p. 228-252, set./dez. 2008.
- SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Entre Quatro Paredes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCHECHNER, Richard. **O que é performance?** O Percevejo, ano 11, 2003, nº 12: 25-50.
- VENTURA, Paulo Cezar Santos. **Por uma Pedagogia de projetos: uma síntese introdutória**. Educação & Tecnologia, CEFET-MG. Belo Horizonte, V.7, N.1 - Jan. a Jun./2002.
- VIEIRA, Paulo. **O laboratório das incertezas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2013.
- ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

ANEXO A**LISTA DAS ESCOLAS DE FAGUNDES**

- CEPA, Rua João Pessoa, Centro;
- CMEIFM João XXIII, Rua Quebra Quilos, Centro;
- EEEF Fazenda Jardim, sítio Jardim;
- EEEF Frei Alberto, Rua Plínio Lemos, Centro;
- EEEFM Joana Emília da Siva, Av. Irineu Bezerra, Centro;
- EMEIF Antônio Felipe de Souza, sítio Alto Grande;
- EMEIF Francisco Joaquim do Nascimento, sítio Ramadas;
- EMEIF Francisco dos Reis, sítio Francisco dos Reis;
- EMEIF João Paulo II, sítio Lagoa do Surrão (escola paralisada atualmente);
- EMEIF Manoel Pedro da Silva, sítio Urubu;
- EMEIF Nercília Maria Dantas, sítio Variado;
- EMEIF Ana Maria da Conceição, sítio Cacimba Doce de Cima;
- EMEIF Ana Maria da Conceição, sítio Gavião de Baixo;
- EMEIF Cassimiro Francisco Vieira, sítio Mãe Joana;
- EMEIF Cícero Ribeiro da Silva, sítio Massapê;
- EMEIF Curral Velho, sítio Curral Velho;
- EMEIF Alexandrina Maria da Conceição, sítio Marcelina;
- EMEIF Francisco José do Nascimento, sítio Macacos;
- EMEIF Guilhermina Maria de Jesus, sítio Serrote Preto;
- EMEIF Gustavo Joaquim da Silva, sítio Logradouro;
- EMEIF João Pedro da Silva, sítio jardim de Baixo;
- EMEIF João Trajano da Silva, sítio Salvador;
- EMEIF José Inácio Taveira, sítio Berto;
- EMEIF José Joaquim de Souza, sítio Trapiche II;
- EMEIF José Maria Barbosa Leite, sítio Catuama de Cima;
- EMEIF Manoel Felipe dos Santos, sítio Melancia de Baixo;
- EMEIF Maria Rodrigues da Silva, Vila Joaquim Barbosa;
- EMEIF Minana Taveira de Macêdo, sítio Catuama;
- EMEIF Santa Joana Darc, sítio Craibeiras;
- EMEIF Santana Maria da Conceição, sítio Nuncia;
- EMEIF Santo Antônio, sítio Cumbe;
- EMEIF São José, sítio Surrão dos Poços;
- EMEIF Sebastião Barbosa de Melo, sítio, Trapiche I;
- EMEIF Sebastião Taveira Macêdo, sítio Laranjeiras;
- EMEIF Severino Barreto da Silva, sítio Cacimba Doce de Baixo;
- EMEIF Zacarias Dias de Araújo, sítio Jacaré;
- EMEIFM Nila Ferreira da Silva, Av. Irineu Bezerra, Centro.