

# Ensino de Teatro na Contemporaneidade: Discussão teórica e análise da prática na escola pública de São Luís (MA)

Gislane Gomes Braga<sup>1</sup>

## RESUMO

Discussão sobre a presença do teatro na educação básica, considerando os conceitos contemporâneos atinentes à questão e sua prática efetiva junto às escolas públicas de Ensino Médio na cidade de São Luís (MA). Considerações sobre as transformações verificadas no modo de vida social na contemporaneidade e suas repercussões nas maneiras de conhecer, fazer e apreciar as linguagens artísticas na educação formal, dando ênfase ao ensino do teatro. Apresentação e análise de algumas informações de campo relativas à prática do ensino de Teatro na realidade investigada (escolas públicas de Ensino Médio de São Luís - MA). Direcionamentos teóricos e metodológicos referentes ao campo da pedagogia do teatro, buscando compreender as demandas estético-pedagógicas deflagradas pelas paisagens culturais contemporâneas, de maneira a evidenciar a relevância da inserção da linguagem teatral para as práticas estéticas escolares.

**Palavras-chave:** Ensino de Teatro. Escola pública. Cultura e Sociedade.

A emergência da sociedade pós-moderna<sup>2</sup>, que marca a segunda metade do século XX, carrega em seu bojo conflitos emergentes de um processo de ruptura e crise em relação ao amplo projeto de modernidade, inaugurado na Renascença e fortalecido no século XVIII. Desse modo, os preceitos modernos de supervalorização da razão, cientificismo, e a própria construção da ideia de um sujeito unificado, centrado e autônomo, passam a ser desconstruídos mediante novos processos socioculturais que dão feição ao nosso tempo.

As paisagens socioculturais contemporâneas, marcadas, sobretudo, pela crise da razão, fragmentação da realidade e dos sujeitos (DUARTE JUNIOR, 1997; HALL, 2006), bem como pelos fenômenos de hibridização cultural<sup>3</sup> (BHABHA, 2001; GARCÍA CANCLINI, 2008a) e desterritorialização

---

1 Mestra em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Professora de Teatro e Supervisora educacional na rede estadual de ensino na cidade de São Luís/MA. Membro do grupo de pesquisa Pedagogias do Teatro e Ação cultural (CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da UFMA, desenvolve pesquisa na linha de Pedagogias do Teatro.

2 A pós-modernidade é concebida neste estudo a partir da visão de García Canclini (2008) que a compreende não como uma etapa ou tendência que substituiria o mundo moderno, mas como uma forma de problematizar os vínculos equívocos que ele armou com as tradições que quis eliminar ou superar para constituir-se. Trata-se, portanto, de revisar a separação entre o culto, o popular e o massivo, sobre a qual ainda simula assentar-se a modernidade, formular um pensamento mais aberto para incorporar as interações e integrações entre os níveis, gêneros e formas da sensibilidade coletiva.

3 GARCÍA CANCLINI (2008, p. xix) concebe a hibridização enquanto “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Bhabha (2001) observa que o híbrido provém de intervenções que emergem dos mais diferenciados setores da vida social. Ou seja, a noção de hibridismo, numa conotação ampla, provoca o confronto entre o hegemônico e o periférico,

zação<sup>4</sup> (GARCÍA CANCLINI, 2008), têm fomentado novos procedimentos artísticos e estéticos e têm requisitado novos direcionamentos pedagógicos, visando estabelecer um diálogo efetivo com os espectadores desse tempo. Isso porque a estética contemporânea contém, em sua essência, aspectos fundantes como multiplicidade, heterogeneidade, interatividade, fluidez, fragmentação, descontinuidade, efemeridade, dentre outros (DOMINGUES, 1997).

Acompanhando os modos de narração, percepção e compreensão de mundo que marcam a época atual, as manifestações artísticas contemporâneas tendem a descortinar a realidade, rejeitando qualquer tentativa de representação que pretenda mostrar uma falsa ideia de totalidade. Ou seja, absorvendo a falência dos ideais iluministas e sendo suscetível às transformações epistemológicas e socioculturais, a arte pretende mostrar que a realidade é fabricada, não é um dado natural, mas é construída historicamente. O fenômeno artístico, apresentando-se de forma fragmentada, tende, portanto, a denunciar estas múltiplas realidades, recusando-se a qualquer investidura que pretenda traduzir a realidade como unidade.

Desse modo, as artes, no ambiente do pós-modernismo, apresentam algumas características que põem em evidência traços da contemporaneidade que merecem ser mostrados, discutidos e analisados. Featherstone (1995, p. 25) evidencia, como aspectos nevrálgicos, os seguintes:

[...] a abolição da fronteira entre arte e vida cotidiana; a derrocada da distinção hierárquica entre alta-cultura e cultura de massa/popular; uma promiscuidade estilística, favorecendo o ecletismo e a mistura de códigos; paródia, pastiche, ironia, diversão e a celebração da ‘ausência de profundidade’ da cultura; o declínio da originalidade/genialidade do produtor artístico e a suposição de que a arte pode ser somente repetição.

Rompendo totalmente com ideia da contemplação do belo, as artes contemporâneas utilizam imagens estilhaçadas, mais factualistas e menos idealistas ou imitativas, na pretensão de causar no espectador um estranhamento frente ao cotidiano.

Diante disso, a proposta do artista não é mais a busca de formulações consensuais acerca de uma leitura de mundo, mas de algo que possa ser contemplado e analisado sob o ponto de vista particular do próprio espectador que, neste caso, adquire a postura de coautor do evento artístico, uma vez que compete a este o redimensionamento e a recontextualização de cada fragmento da obra. Desse modo, a experiência artística contemporânea apresenta “[...] não mais uma obra aberta, mas uma obra explodida [...]” (DESGRANGES, 2010, p. 150), já que induz a leituras plurais e dissensuais.

A linguagem teatral incorpora estes princípios, apresentando uma estética fragmentada, colaborativa e híbrida, situando-se em “[...] territórios bastardos, miscigenados de artes plásticas, música, dança, cinema, vídeo, performance e novas mídias, além da opção por processos criativos descentrados [...]” (FERNANDES, 2010, p. 43).

Neste sentido, busca romper definitivamente com a ideia de representação, distanciando-se do propósito de criação de um universo fictício. Abrindo perspectivas para além do drama, este teatro recusa a mimese e a síntese, favorecendo a decomposição da percepção, uma vez que não tenciona

---

tradição e modernidade, o público e o privado, entre temporalidades passadas e atuais.

<sup>4</sup> Para o autor, este fenômeno consiste na perda da relação natural da cultura nos territórios geográficos e sociais e, simultaneamente, certas realocações territoriais – relativas e parciais – das velhas e novas produções simbólicas.

apresentar imagens ou narrativas logicamente organizadas. Passando a se situar mais na esfera da situação, prima pela experiência partilhada e não pela experiência transmitida, visto que o processo, o momento presente da experimentação cênica, torna-se mais importante que o produto final.

Concebido desta maneira, o teatro aproxima-se da realidade, mas empenha-se a desconstruí-la no espaço cênico por meio da ação dos atores que, em cena, jogam com os signos de forma a torná-los instáveis, fluidos, obrigando o olhar do espectador a transitar de uma referência a outra, de um sentido a outro, reconstruindo ininterruptamente a cena no lúdico e tentando, assim, escapar da representação mimética.

Tomando por base estas transformações socioculturais, artísticas e estéticas e problematizando a respeito do papel da educação escolar neste contexto, Santana (2009) destaca que as mais recentes concepções culturais têm requisitado ou mesmo fomentado no cenário educacional valores como respeito ao receptor, fragmentação de um discurso anteriormente linear, pluralismo, dentre outros.

Calcada nestes princípios, a educação formal contemporânea passa a ter como um de seus pilares a valorização dos saberes e das experiências que os alunos adquirem fora da sala de aula. Tal fundamento, por sua vez, encontra-se articulado à própria paisagem cultural contemporânea, que possui como uma de suas principais características a supressão das fronteiras entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura de massas e o conhecimento especializado.

Sob estes parâmetros, o foco da educação passa a ser o aluno e os processos educacionais deverão levar em conta suas particularidades, tratando-o “[...] como portador de uma natureza indivisa, traduzida em corpo, mente e espírito [...]” (COIMBRA, 2006, p. 67).

Advogando um *currículo do engajamento* e uma pedagogia articulada ao saber especializado e ao saber proveniente das experiências cotidianas<sup>5</sup>, Young (2011) observa que as disciplinas que compõem o currículo escolar são construções históricas dinâmicas que sofrem alterações ao longo do tempo, mobilizadas por fatores de diferentes ordens. Em relação a este posicionamento, ele esclarece:

Em contraste com a visão tradicional de disciplinas, elas não são vistas como parte de algum cânone fixo definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis. Isso não significa que seja possível haver uma matéria ou uma disciplina sem algum tipo de ‘cânone’ de textos, conceitos e métodos acordados. Isso significa que o cânone em si tem uma história e, embora não seja fixo e imutável, tem uma estabilidade, bem como uma abertura em que os estudantes podem apoiar-se ao estabelecerem suas identidades. (YOUNG, 2011, p. 617).

Esta compreensão de currículo propõe a ênfase no caráter construtivo e interpretativo do conhecimento, já que o considera como um objeto cultural, ao passo em que enfatiza que o fenômeno educacional não pode prescindir do conhecimento produzido por comunidades de especialistas. Seguindo esta linha de pensamento, as práticas pedagógicas precisam promover a equiparação entre as diversas áreas do saber e a articulação entre os conhecimentos intra e extraescolares, ou seja, entre os conhecimentos especializados e cotidianos.

---

<sup>5</sup> O autor enfatiza a diferenciação entre currículo e pedagogia. Para ele, o currículo deve englobar os conceitos produzidos por comunidades de especialistas que produzem o conhecimento. A articulação desses conceitos ao conhecimento cotidiano é um recurso pedagógico a ser utilizado pelos professores como forma de possibilitar aos alunos a ultrapassagem do pensamento do senso comum ao conhecimento científico.

Ao relacionar os aspectos socioculturais que configuram o cotidiano dos alunos com os saberes especializados, e ao considerar a realidade e o conhecimento como processos dinâmicos, o professor efetiva uma educação dialógica e problematizadora (FREIRE, 1996). Tal percepção, por sua vez, apoia-se na teorização curricular que concebe a pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia<sup>6</sup>, cujo fundamento maior consiste, justamente, na supressão das fronteiras entre o conhecimento acadêmico e o escolar e entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massas. Neste sentido, a pedagogia incorpora outras instâncias culturais externas ao universo educacional formal enquanto formas de aprendizagem, por perceber que, além de promoverem um enorme fascínio na vida de crianças e jovens, elas corporificam o universo cultural e, conseqüentemente, o conhecimento. A investigação fenomenológica incorporada, nesta vertente, volta-se para os significados ordinários do cotidiano, para as categorias do senso comum, focalizando a experiência vivida a partir de significados subjetivos e intersubjetivamente construídos (SILVA, 1999). Porém, há que se considerar, novamente, que os processos educacionais sustentados por esta vertente precisam ser mediados pelo saber especializado, a fim de que o aluno possa redimensionar o conhecimento cotidiano, adquirindo maior possibilidade de destituir o “[...] senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola [...]” (YOUNG, 2011, p. 617).

Situada dessa maneira a questão do ensino da arte e, mais especificamente, a linguagem do teatro, a presente pesquisa propõe o desenvolvimento de um estudo a respeito destas dimensões pedagógicas instauradas na educação escolar, considerando que as paisagens socioculturais contemporâneas e as novas maneiras de produzir e apreciar as manifestações artísticas demandam mudanças significativas quanto aos valores, conceitos e práticas que possam balizar a presença da arte e de suas linguagens nas escolas. Afinal, numa época que é palco de tantas indagações e perplexidades, marcada pelas mídias e inovações científicas e estéticas, “[...] torna-se essencial identificar o projeto contido no ensino das artes, para então verificar como ele pode ter êxito e adquirir relevância social.” (SANTANA, 2010, p. 208).

Daí a necessidade da investigação e reflexão sobre conceitos e metodologias artístico-educacionais que consigam acompanhar as recentes transformações socioculturais provocadoras de uma estética teatral situada numa relação mútua com o cotidiano, “[...] que molda o teatro assim como é moldado por ele [...]” (VILLAR, 2008, p. 202). Sendo assim, se o próprio fazer teatral na atualidade incorpora elementos da vida, do cotidiano, o ensino de teatro, obviamente, não deve desvaler-se dos aspectos culturais que fazem parte do contexto sociocultural dos alunos.

Nesta perspectiva, tanto a literatura especializada quanto os documentos oficiais que orientam a educação brasileira alegam que o ensino do teatro deve intermediar de maneira contextualizada tanto os processos de experimentações e criações cênicas quanto os de apreciação de cenas teatrais, em contraponto com o estudo crítico da história, sobrepujando a dicotomia entre teoria e prática. Sendo assim, pode-se dizer que a função primordial do professor de teatro, na atualidade, é contribuir no desenvolvimento cultural dos educandos por meio do conhecimento da linguagem teatral que inclui a intensificação da recepção crítica e a produção.

---

<sup>6</sup> Esta concepção curricular é um dos reflexos do movimento conhecido como *virada culturalista* que propunha se pensar nas relações sociais, sobretudo a partir de aspectos culturais que configuram uma sociedade num determinado contexto. O culturalismo representa, por sua vez, o colapso e a tentativa de superação dos grandes paradigmas explicativos, teleológicos e ainda envolvidos com o Iluminismo do século XVIII.

Para tanto, o professor de teatro necessita dominar os conteúdos específicos desta linguagem artística, o que implica, necessariamente, na sua capacidade de conectar os “[...] conteúdos estéticos e históricos à prática competente da linguagem [...]” (MARTINS, 2006, p. i).

Assim, uma das competências necessárias ao professor de teatro consiste na sua capacidade de inter-relacionar os saberes da linguagem teatral com os fenômenos estéticos que os originam, sem perder de vista, os eixos formativos gerados por aspectos do cotidiano e por outros campos do saber.

Sob este prisma, o ensino de teatro coloca em questão as proposições artísticas cultuadas tanto na pedagogia tradicional como na modernista e exige dos professores novas abordagens e procedimentos estéticos em sintonia com a sensibilidade do aluno, que, na atualidade, sofre fortes influências dos meios de comunicação, dos novos padrões de consumo<sup>7</sup> e transformações sociais. Em vez de reduzir a disciplina a uma mera transmissão de conteúdos e recepção passiva de conceitos, técnicas, estilos de época e movimentos artísticos, o ensino de arte deve centrar-se em propostas desafiadoras que possam agregar a um só tempo a arte, a vida, o cotidiano e a escola, através de experiências estéticas que articulem a produção, a leitura crítica e a apreensão da arte em diferentes contextos a serem ressignificados por aspectos culturais diversos.

Neste caso, o professor de teatro deveria saber conduzir processos estéticos teatrais, o que não significa oferecer fórmulas previamente estabelecidas nem tampouco sujeitar o ensino a um espontaneísmo ou subjetivismo gratuito, mas significa intermediar sistematicamente um trabalho de construção colaborativa através de experimentações de diferentes possibilidades de elaborações cênicas. Sua função é a de implantar no grupo indagações capazes de suscitar nos seus integrantes, uma postura de pesquisador e não de mero receptor. Inserido nesse processo colaborativo<sup>8</sup>, o aluno adota a postura de criador e apreciador crítico de cenas, cujos olhares e atitudes inventivas são provocados com base nas situações experimentadas, nos diálogos e nas reflexões desenvolvidas durante os momentos de aprendizagem.

Dessa forma, o ensino de teatro configura-se enquanto prática de uma pedagogia teatral crítica e dialógica, uma vez que os processos de aprendizagem são baseados em experimentos cênicos que envolvem continuamente a pesquisa, a reflexão e a sistematização de procedimentos de trabalho que são alvo constante de observações, análises e reflexões que podem resultar em reformulações. Daí percebe-se que os processos são pontuados por ininterruptos momentos de investigação, criação e recriação de metodologias. Para tanto, a adoção de um espírito de descoberta e a disponibilidade para o enfrentamento de novos desafios é fundamental. Martins (2006, p. iii) observa que:

---

7 Neste sentido, entendo que deve haver uma similaridade entre o objetivo do ensino de teatro e o objetivo da ação cultural proposto por Teixeira Coelho (2006) quando defende que este não deve ser o de reforçar nos sujeitos a postura de consumidores, mas deve diminuir a letargia e a passividade promovidas pelos meios de comunicação de massa. Mesmo com a homogeneização cultural promovida pela mídia, a arte ainda pode e deve ser o espaço privilegiado para a manifestação das diversidades, um espaço onde as inúmeras possibilidades de escolhas sejam expressas, percebidas e discutidas.

8 O processo colaborativo pressupõe a criação coletiva, na qual o espetáculo não é concebido por uma única pessoa, mas pelo grupo envolvido na atividade teatral. Neste caso, o trabalho dramaturgico é frequentemente construído durante as improvisações realizadas nos ensaios, onde cada participante possui espaço para intervir e propor modificações. O encenador, inserido neste processo, atua como um coordenador capaz de estimular a equipe a “[...] agrupar estilística e narrativamente seus esboços, a tender para uma criação coletiva [...]” (PAVIS, 2011, p. 79).

Esta abordagem do aluno e do professor como pesquisadores tem seu fundamento teatral nas posições de diversos encenadores, como Bertoldo Brecht e Peter Brook, quando afirmam que o encenador não deve entender por ensaio a submissão àquilo que já está estabelecido anteriormente, mas como uma experimentação de diferentes possibilidades de configuração das cenas [...]. Sendo assim, o encenador deve utilizar os mais variados estímulos, provocando a multiplicidade de pontos de vista, estimulando novas experiências e a atitude de pesquisa dos participantes.

Dentre as possibilidades metodológicas capazes de proporcionar inúmeras experimentações cênicas sob um caráter de pesquisa, destaco a importância da prática de jogos teatrais e dramáticos, bem como das improvisações teatrais, além de outras abordagens, como o método do drama<sup>9</sup> e processos mediação teatral<sup>10</sup>.

Em relação às concepções de jogo acima mencionadas, Pupo (2001 *apud* SOARES, 2010, p. 22) aponta, sumariamente, algumas semelhanças entre as características do jogo teatral e do jogo dramático que merecem ser destacadas nesta pesquisa, uma vez que se aplicam perfeitamente a um ensino de teatro que, baseado na experimentação e na pesquisa, ambiciona correlacionar, por meio de ações inventivas, aspectos da linguagem e do fazer teatral com temáticas, situações, emoções e sentimentos que configuram o cotidiano dos alunos.

Ambos, jogo teatral e jogo dramático, fundamentam-se na ideia de que a depuração estética da comunicação teatral é indissociável do crescimento pessoal do jogador. Ambos têm na plateia – interna do grupo de jogadores – um elemento essencial para avaliação dos avanços conquistados pelos participantes. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar e apresentam propostas de caráter estrutural, derivadas da linguagem do teatro, que permitem a formulação pelo próprio grupo, das situações, temas, desejos, que quer trazer à tona. Quando se lança em um jogo teatral ou dramático, o jogador é convidado a formular e responder a atos cênicos, mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis. Essa construção ocorre através de relações que o jogador produz aqui e agora com seus parceiros, ambiente, relações essas que implicam em intencionalidade, mas incluem também, necessariamente, fatores aleatórios. (PUPO, 2001 *apud* SOARES, 2010, p. 22).

Para fazer valer a relevância do jogo como campo de possibilidades de criação e apreciação de formas e imagens teatrais, este não deve ser abordado simplesmente como meio para a aquisição de habilidades ou técnicas concernentes à linguagem em questão, mas concebido como objeto estético possuidor de um caráter poético, crítico e efêmero, dotado de teatralidade e “vida”, uma vez que

---

9 O método pelo drama, trazido para o Brasil por Beatriz Cabral na década de 90 também consiste numa interessante proposição teórica e metodológica, donde a construção da narrativa dramática se dá coletivamente, através da prática de jogos de improvisação teatral. Nessa metodologia, cada integrante assume em diferentes momentos, funções variadas, ou seja, de dramaturgos, diretores, atores, espectadores, etc. A metodologia baseia-se nas três características básicas constituintes do drama: o processo, que é a definição dos objetivos que o grupo pretende alcançar; o pré-texto que relaciona-se às situações desenvolvidas ludicamente como forma de apropriação e desenvolvimento da narrativa e os episódios que são os fragmentos e/ou situação que compõem a narrativa. Para um maior aprofundamento recomendando a leitura da obra *Drama como Método de Ensino* (CABRAL, 2006).

10 Este campo se ocupa da pesquisa e da atuação no que é concebido como um terceiro espaço, situado entre criação e recepção, operando nesta distância existente entre a cena teatral e os espectadores, que, para perceberem e apreciarem esta criação empreendem uma atitude que provém mais de uma aquisição cultural do que de um dom natural, espontâneo ou inato. Além de colocar o espectador diante do espetáculo, o processo de mediação teatral busca articular o diálogo entre espectador e obra artística, tratando, assim, da subjetividade desse encontro, dessa experiência que é singular e intransferível (DESGRANGES, 2006).

agrega, simultaneamente, elementos cênicos e aspectos do cotidiano. Se conduzido pelo professor segundo este enfoque, o jogo poderá tornar-se uma fonte de conhecimento, proporcionando ao aluno uma educação estética<sup>11</sup>, capaz de sintonizá-lo com o mapa sociocultural de sua época e capaz de transformar o seu olhar e sua atitude diante do mundo.

Todavia, o professor, para concretizar uma prática educativa dialógica e problematizadora, necessita de um processo de formação que lhe garanta assumir o papel não somente de mediador, mas de investigador, com habilidades para aprender e observar, elaborar questões, levantar hipóteses, eleger e articular informações que possam expressar suas descobertas e questionamentos.

Com vistas a proceder da maneira supracitada, contemplando, inclusive, a aquisição de conhecimentos em torno do teatro contemporâneo, há um arsenal de competências pedagógicas e artísticas que o professor de teatro necessita desenvolver, tais como:

Saber expressar seu posicionamento artístico com relação ao teatro contemporâneo; reconhecer as principais referências históricas e teóricas da sua prática; saber elaborar projetos de intervenção cultural e de pedagogia do teatro; coordenar o aprendizado da leitura do teatro contemporâneo; conduzir o grupo de iniciantes e/ou atores desde a escolha do tema até a efetivação do acontecimento cênico, sem perder de vista o aspecto lúdico do processo; saber avaliar e redigir textos que sistematizem sua prática. (MARTINS, 2006, p. iv).

Dotado destes saberes, o professor poderá fornecer possibilidades de experiências estéticas para os sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando os seus verdadeiros interesses, a livre expressão, o fazer sistematizado, a fruição consciente, o entendimento das conexões históricas e dos contextos estéticos atrelados a culturas diversas (SANTANA, 2010). Proporcionando esta atmosfera propícia para a criação e a invenção artística, acaba por trabalhar dentro de uma perspectiva de ação cultural<sup>12</sup>. Ressalta-se que esta última, assim como o teatro, incorpora um caráter interdisciplinar<sup>13</sup>, uma vez que requer, como indica Coelho (2006), a elaboração de um projeto multifacetado, que possa coordenar as atividades para o qual se dirigem as ações.

Dialogando com o mapa sociocultural e artístico contemporâneo e tendo como base as concepções teóricas e metodológicas que orientam o ensino de teatro na atualidade, o presente estudo voltou-se para a investigação dos processos de ensino-aprendizagem da linguagem teatral no âmbito da

---

11 Diferente da educação artística, a educação estética não se restringe ao fazer artístico, à livre-expressão. Concebendo a arte como conhecimento, a educação estética integra “o fazer” e o “ver interpretante”, expandindo, desta forma, o campo da ação pedagógica em Arte. (BARBOSA 1998 *apud* SOARES, 2010).

12 Neste trabalho a ação cultural é apreendida enquanto estratégias de intervenção social, formuladas a partir de inventos artístico-culturais. E mais: a ação é compreendida como uma provocação sobre a realidade concreta sem que se possa prognosticar os movimentos que podem ser gestados por esta operação. O início da ação é determinado, mas o seu fim é incerto, uma vez que resulta das necessidades culturais vivenciadas no cotidiano. Neste caso, a ação desemboca no que Coelho (2006) denomina de objeto de invento, enquanto que a fabricação, submetida a um processo realizado em etapas predeterminadas cujo início e fim são previstos, resulta num objeto que é produto.

13 A prática interdisciplinar é entendida aqui segundo o pensamento de Coelho (2006, p. 89) quando diz que esta é “uma experiência de integração, de totalização de colaborações variadas que não são unificadas, mas rigorosamente dialetizadas num amálgama onde tudo se transforma e, por exigência intrínseca do processo, se supera.” O teatro possui como qualidade inerente a interdisciplinaridade, já que congrega várias linguagens e é um trabalho coletivo por excelência, em que cada sujeito envolvido no processo se volta para um mesmo objetivo.

escola pública estadual de São Luís (MA) de nível médio<sup>14</sup>, refletindo as relações entre o ensino de arte<sup>15</sup> e as questões da estética contemporânea.

Considerando-se especialmente o universo cultural dos estudantes e professores atuantes nesse contexto, e tendo em vista a necessidade de se promover uma articulação profícua entre o ensino das linguagens artísticas e as questões vinculadas à estética contemporânea, algumas indagações me impulsionaram à realização da pesquisa e me conduziram durante todo o processo investigativo, a saber:

- a) Como vem se processando o ensino do Teatro nas escolas públicas estaduais de nível médio, em São Luís (MA)?
- b) Há ocorrências de propostas que vislumbrem um trabalho contínuo e que seja relacionado à dimensão contemporânea do teatro enquanto linguagem, portanto centrado num ambiente de criação, contextualização e apreciação?
- c) Quais proposições a pesquisa poderia evidenciar no sentido de viabilizar uma articulação concreta entre o ensino do teatro e a estética contemporânea, de maneira a contemplar uma postura interdisciplinar a partir de uma área de conhecimento?

Com o fito de responder a estes questionamentos, durante o percurso desta pesquisa, analisei as orientações oficiais (nacional e estadual) para o ensino de teatro, destinadas às escolas de nível médio, estabelecendo relações com a literatura especializada e com as práticas desenvolvidas no campo de observação.

Neste caso, foi realizada, no segundo semestre de 2011, uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, em escolas públicas estaduais de nível médio, modalidade ensino regular<sup>16</sup>, turno diurno, localizadas no município de São Luís (MA).

A partir da identificação de 57 instituições estaduais que se enquadravam no recorte espacial da pesquisa, foram visitadas 37 escolas, com o objetivo de identificar os professores que trabalhavam com a linguagem teatral na sala de aula.

A visitação realizada nas 37 escolas<sup>17</sup> resultou num mapeamento de 93 professores de arte, porém somente 18 declararam trabalhar com a linguagem teatral na sala de aula. De posse dessas in-

---

14 A escolha do recorte espacial para o desenvolvimento desta pesquisa justifica-se, principalmente, pelo fato de que esta pesquisadora, com formação em Educação Artística, habilitação em Artes Cênicas, integra o quadro de docentes da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Maranhão (SEEDUC-MA) exercendo desde 2002, a função de professora de arte do ensino médio.

15 Embora a pesquisa tenha como foco a linguagem teatral, por vezes são utilizados os termos ensino de arte, arte-educação, arte-educador e professor de arte, uma vez que no contexto investigado, o ensino de teatro é inserido na disciplina Arte.

16 Os turnos diurnos foram escolhidos por possuírem um maior contingente de professores de arte, uma vez que o número de turmas é mais extenso. Além disso, no turno noturno, a modalidade de ensino predominante é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que escapa do foco de análise desta investigação. A denominação ensino médio regular é utilizada para distingui-lo do ensino médio, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

17 Convém esclarecer que o recorte de 37 escolas ocorreu de forma relativamente aleatória, considerando principalmente as limitações que se apresentaram durante a investigação no campo. A dificuldade de localização de alguns endereços e a disponibilidade de tempo para visitar as escolas se constituíram limites determinantes desse recorte. Sendo assim, a facilidade de acesso e comunicação com as instituições e a consequente otimização do tempo para o levantamento dos dados foram os critérios adotados para a definição do campo de investigação.

formações, as ações exploratórias de campo focaram dois públicos distintos: os 18 professores que declararam desenvolver processos de aprendizagem teatral na sala de aula e uma amostra de 409 discentes que formavam o público-alvo destes processos. É importante esclarecer que tal amostra fora suficiente para a apreensão das múltiplas dimensões do objeto de estudo, uma vez que a reincidência das informações obtidas foi fundamental para a incursão na realidade investigada bem como para a sua configuração e compreensão.

A partir da aplicação e verificação de questionários direcionados aos discentes e professores de arte, bem como por meio de entrevistas realizadas com os professores e de observação de aulas, pude identificar alguns aspectos relativos à prática dos professores que atuam no ensino do teatro na rede pública estadual de nível médio. Ao promover um diálogo entre as mais recentes concepções acerca do ensino de arte, em especial do teatro, e a realidade investigada, a pesquisa verificou que, no contexto das escolas públicas estaduais de nível médio, localizadas em São Luís (MA), predominam práticas pedagógicas apoiadas em princípios educacionais e estéticos convencionais, que não dialogam com as recentes transformações socioculturais, estéticas e artísticas, tampouco com as demandas que se impõem no cenário educacional da atualidade. O estudo constatou que a verbalização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade sobressai-se em detrimento de um conhecimento que possa ser vivenciado pelo aluno, a partir da criação e da leitura de símbolos e imagens significativas que estejam articuladas ao seu cotidiano.

Neste caso, o ensino encontra-se dissociado das reais necessidades e dos anseios dos próprios alunos que, ao serem incitados a propor sugestões para que as aulas de arte se tornem mais interessantes, são praticamente unânimes na solicitação de que deveriam ter [mais] momentos dedicados a criações e apreciações artísticas e que estas últimas ocorressem dentro e fora da escola.

A maioria dos alunos que tiveram oportunidades de vivenciarem alguma(s) atividade(s) prática(s) em quaisquer linguagens artísticas declararam, por meio de registros escritos, que estes foram os momentos mais prazerosos e interessantes das aulas de arte, principalmente porque possibilitaram o exercício da criatividade e da expressividade. Por outro lado, apesar de reconhecerem a importância das aulas teóricas – sobre História da Arte ou do Teatro – para a construção de suas referências estéticas e para a ampliação de seus repertórios culturais, grande parte dos discentes considera enfadonhas e desinteressantes as aulas que ficam restritas à teorização referente à História da Arte e à História do Teatro.

Prevalendo a prática da polivalência<sup>18</sup>, o ensino da linguagem teatral fica relegado a uma abordagem superficial, não havendo, inclusive, diferença entre os processos de trabalho desenvolvidos por professores habilitados na área com os desenvolvidos por professores especializados em outras linguagens.

Tal prática, por sua vez, demonstra a supremacia de uma concepção curricular na qual os conteúdos formais são apreendidos pelos professores como prescrições, o que atravanca a articulação

---

18 A polivalência consiste numa prática pedagógica que vem marcando o ensino de arte, desde a predominância da perspectiva educacional tecnicista. Tal prática, implementada pela Lei nº 5692/71, sustenta-se na concepção de que os professores de arte devem atender a todas as linguagens artísticas (Música, Teatro, Dança, Artes Visuais), independente de sua formação específica. Constatei que a polivalência ainda persiste em nossos centros de ensino, pois quase a totalidade dos professores mapeados nesta pesquisa abordam, em sala de aula, no mínimo, três linguagens artísticas.

entre os conhecimentos cotidianos e especializados bem como uma articulação profícua entre teoria e prática. Ou seja, permanece a centralização dos saberes tradicionais do professor e dos currículos, o que acarreta uma desarticulação entre arte, vida, cotidiano e escola. Em decorrência disso, os dados obtidos revelaram que muitos discentes não conseguem perceber relação dos conteúdos abordados em sala de aula com os seus respectivos contextos socioculturais.

Em termos de qualificação profissional, os dados obtidos demonstraram que os docentes raramente participam de cursos de formação continuada, alegaram que praticamente não existem cursos desta natureza oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEEDUC-MA). Além disso, quase a totalidade dos professores entrevistados afirmou que raramente participam de eventos artísticos que acontecem na cidade.

A não liberação oficial pelos gestores e a conseqüente falta de disponibilidade de tempo são apresentados constantemente como fatores que coíbem a participação dos professores em eventos extraescolares.

Sendo assim, a pesquisa evidenciou que a busca por uma educação pessoal é um fator de extrema relevância para o aprimoramento do exercício artístico-pedagógico. O professor precisa atribuir maior relevância ao alargamento de seu repertório cultural, adotando uma postura curiosa e aberta a novas experimentações estéticas, que ultrapassem os muros da escola e que o coloque na posição de criador, apreciador ou crítico.

Ao apreender as produções artísticas e culturais que acontecem à sua volta e ao considerar as vivências culturais que fazem parte do cotidiano dos alunos, tomando-as como conteúdos curriculares, como saberes essenciais à vida contemporânea, e ao refletir sobre as possíveis conexões entre estes saberes e o universo escolar, o professor estará mais apto a criar possibilidades estético-pedagógicas capazes de inter-relacionar o conhecimento especializado com o conhecimento derivado da experiência cotidiana, selecionando conteúdos e metodologias que se articulem às necessidades dos educandos e viabilizando, assim, a concretização do que Young (2011) denominou de *currículo do engajamento*.

A pesquisa demonstrou que problemas tais como falta de espaços apropriados para atividades práticas, excesso de alunos por turma, fragmentação dos horários, imposição da prática da polivalência ao professor, dentre outros, são alguns fatores que acabam determinando, qualitativamente, o modelo de pedagogia teatral predominante nas escolas pesquisadas, no qual prevalece, como já mencionado, a teorização histórico-evolucionista e a classificação estanque de estilos e movimentos artísticos.

Identifiquei ainda que, mesmo quando acontecem aulas práticas, isso ocorre sem um processo sistemático de discussão e elaboração cênica, e a aula não se pauta na pesquisa conceitual e metodológica de aspectos concernentes à linguagem teatral, envolvidos tanto na criação quanto na apreciação. Nesse sentido, mesmo nos discursos que afirmam desenvolver experiências teatrais, atestou-se a superficialidade com que o teatro é abordado nas escolas.

O jogo teatral, inserido neste cenário, continua sendo utilizado para a aquisição de habilidades ou técnicas teatrais, para a aquisição de aptidões de ordem social ou psicológica, ou ainda para a sensibilização teatral, quando a literatura alega que este deve ser compreendido como objeto estético sujeito a leituras e interpretações, e que estas precisam se constituir como alvo de discussões em sala

de aula, até mesmo para evitar que a prática teatral fique reduzida a uma espontaneidade gratuita que não venha a contribuir para a formação de espectadores críticos, criativos e autônomos.

Além disso, subjugadas aos propósitos excepcionalmente educacionais, as criações teatrais ficam limitadas ao atendimento dos objetivos previamente estabelecidos, o que configura um processo de fabricação e não de autêntica ação inventiva, que, por sua vez, deveria desenrolar-se por meio de provocações suscitadas pelo professor e pelas próprias situações vivenciadas durante o ato de jogar.

A abordagem do teatro na escola deve situar-se no espaço intermediário, aquele que se demarca entre o sujeito e o objeto, uma vez que os processos de ensino-aprendizagem teatral devem articular o fazer e o apreciar, estimulando a leitura e a fruição. O docente necessita formular experimentos estéticos juntos com os alunos, desenvolvendo a capacidade de criação e apreciação da arte como forma de compreender as questões que movimentam a vida dentro e fora do ambiente escolar. Dinamizando e problematizando o processo de construção do conhecimento, levando em consideração os traços culturais que circundam o cotidiano dos alunos, a aprendizagem em arte torna-se significativa, dialógica, e o aluno, torna-se protagonista no ato educativo.

É justamente dessa maneira que a experiência estética poderia se efetivar no ambiente escolar. Ou seja, o aluno, na medida em que entra em contato substancial com a arte, seja criando ou apreciando, examina suas experiências e as confronta com as de outrem, formulando novas visões sobre si e sobre o mundo que, de alguma forma, irão repercutir na formação de sua subjetividade e na qualidade de suas experiências mediadas, na maioria das vezes, pelo consumo e pelas imagens propagadas pelo universo midiático.

No que tange o uso das tecnologias, de acordo com os depoimentos dos docentes entrevistados, estas normalmente são utilizadas como meros instrumentos de mediação durante as aulas expositivas, e não como linguagens incluídas em processos criativos que possam propiciar ao aluno e ao professor a aquisição de uma atitude curiosa, crítica e criadora que os permitam apreender com maior rigorosidade instrumental, estética e ética a influência decisiva que as mídias exercem na vida humana, tanto na esfera individual quanto na coletiva.

Isto se torna mais grave, à medida que foi constatado na coleta dos dados, que os alunos, quando não estão na escola, passam a maior parte do tempo vendo televisão e navegando na Internet, principalmente em redes sociais<sup>19</sup>.

Apesar de todas as implicações socioculturais e do alto grau de influência que as novas tecnologias e as mídias exercem na sociedade atual, principalmente na vida das crianças e dos jovens, ainda prevalecem, nas nossas escolas, modelos educacionais que não dialogam substancialmente com esta realidade. Isso ocorre por diversos fatores, dentre eles a carência de recursos tecnológicos nos espaços escolares e o despreparo conceitual e metodológico dos professores para lidar com estas novas exigências. Eis que “[...] a habilidade para utilizar novos recursos tecnológicos nos processos de ensino-aprendizagem do teatro [...]” (FLORENTINO, 2009, p. 4) se mostra, atualmente, como um saber essencial a ser adquirido na formação docente.

---

19 Ver televisão, navegar na Internet, passear em *shoppings* e ouvir música foram identificadas como as principais formas de lazer dos alunos investigados. Atividades como ir à praia, viajar, ir a *shows*, festas e ao cinema são raramente desfrutadas pelos alunos.

Não transcendendo os limites utilitaristas, os recursos tecnológicos que normalmente fazem parte do cotidiano das salas de aula pesquisadas são data show, TV e DVD. Tais recursos, por sua vez, são utilizados mais para ilustrar os conteúdos do que para propiciar novos desafios estético-pedagógicos e desencadear novas possibilidades criativas e experiências estéticas que conectem simultaneamente, arte e tecnologia, aspectos humanos e digitais. Nesse sentido, as tecnologias são introduzidas nos espaços educacionais, “[...] para se continuar fazendo o de sempre – o professor falando e o aluno ouvindo – com um verniz de modernidade [...]” (MORAN, 2004, p. 2).

Em relação à cena teatral contemporânea, a pesquisa defende a importância de sua inserção nos processos de aprendizagem em âmbito escolar, considerando que a abordagem desta temática é imprescindível em nossos centros educacionais, uma vez que o professor necessita levar ao conhecimento dos alunos as tendências atuais, por meio de processos que abranjam a criação e a recepção teatral. Villar (2008, p. 202) adverte que:

A manutenção da defasagem crítica e teórica em relação a diferentes poéticas do teatro contemporâneo nubla negativamente o diálogo entre público, obra, academia, crítica, criador ou criadora e obra, com todas as perdas implícitas nessa incomunicabilidade esterilizante.

Dentre estas perdas, compete apontar que, uma das consequências dessa defasagem é refletida na carência de práticas de ensino de teatro que contemplam o fazer e o apreciar o contemporâneo na sala de aula. Na investigação, ficou constatado que a maior parte dos docentes entrevistados não possui base teórica e metodológica consistente acerca do teatro pós-dramático.

Os professores relataram que se sentem inseguros para abordar com propriedade o teatro contemporâneo na escola, tanto na teoria quanto na prática. Alegam não possuir fundamentação teórica e metodológica consistente em relação a esse universo. Ao perguntar sobre as suas concepções acerca da temática em questão, observei claramente a grande dificuldade, por parte dos entrevistados, em expressar através da escrita ou mesmo da oralidade, o seu entendimento a respeito do assunto. Observei, por meio dos relatos explanados a seguir, que realmente há uma resistência, por vezes uma visão distorcida ou reducionista sobre o tema, mas, ao mesmo tempo, alguns docentes demonstram certo interesse em adentrar neste universo.

Um aspecto que contribui para esta carência é o fato de que a maioria dos professores, segundo seus relatos, raramente tem apreciado montagens cênicas dentro de uma perspectiva contemporânea, e quando o fazem, pouco conseguem relacioná-las com suas práticas artístico-pedagógicas. Além disso, como os conteúdos são organizados seguindo uma linha cronológica, dificilmente há tempo suficiente, no curso de um ano letivo, de se alcançar o conteúdo referente ao teatro produzido na atualidade. Em geral, verifica-se que há uma incomunicabilidade entre o ensino e a aprendizagem teatral nas escolas investigadas com as práticas teatrais contemporâneas.

Portanto, é salutar esclarecer que o posicionamento desta pesquisa em defender a importância de se explorar na teoria e na prática aspectos relacionados à cena teatral contemporânea não pretende enaltecer a estética que a caracteriza em detrimento de outras.

Nesse sentido, corroboro com o posicionamento de Ruggero (2002 *apud* MARTINS, 2006) quando destaca a necessidade de se aventurar num processo de aprendizagem teatral que promova um diálogo entre as concepções teatrais tradicionais e as pesquisas que se propõem a investigar novas possibilidades de criação e recepção cênica.

Partindo do entendimento de que a arte é uma invenção humana situada em contextos socioculturais e históricos diversos, o professor precisa socializar com seus alunos os diferentes panoramas teatrais construídos no percurso da história. Assim, os educandos poderão adquirir um conhecimento de teatro que certamente servirá de referência para leituras e análises mais conscientes, críticas e autônomas em torno das propostas mais atuais.

O que se almeja é destacar que a abordagem do teatro contemporâneo não deve ser negligenciada nos espaços escolares que se constituem, como já dito, num espaço privilegiado de formação de um espectador que esteja favorável e que tenha, ao mesmo tempo, expectativas de desfrutar novas experiências estéticas que estejam em plena sintonia com as transformações socioculturais e artísticas do seu tempo.

Os dados coletados, analisados e discutidos ao longo desta pesquisa demonstraram a necessidade de se redimensionar as práticas pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem das artes no âmbito das escolas públicas estaduais de São Luís (MA).

Considerando que as proposições atuais para o ensino de teatro reivindicam a conexão dos conteúdos próprios da linguagem com os aspectos culturais que fazem parte do universo dos alunos, defendem a valorização da experiência e da pesquisa em momentos de criação e recepção teatral e compreendem a arte como sendo o *locus per se* do conhecimento, a realidade investigada apresentou a necessidade de se desenvolverem ações pedagógicas que possam propiciar: a superação da prática da polivalência; a supressão das fronteiras entre teoria e prática, entre arte e vida; a concretização de metodologias de trabalho de mediação teatral em espaços extraescolares; a inserção das tecnologias como linguagens em processos criativos; a promoção de um ensino interdisciplinar e a inserção das formas teatrais contemporâneas no espaço escolar.

Para tanto, acredito que, numa primeira instância, há uma necessidade de implementação de programas de formação continuada que visem o fortalecimento e a ampliação dos conhecimentos conceituais e metodológicos de professores que atuam neste contexto.

Neste sentido, é conveniente advertir que tais formações, além de contemplarem abordagens teóricas e metodologias atuais, sejam capazes de propiciarem experiências estéticas que ofereçam a estes profissionais possibilidades pedagógicas passíveis de serem concretizadas em sala de aula e que sejam, sobretudo, coerentes com as recentes transformações socioculturais e as consequentes demandas artístico-educacionais deflagradas ao longo desta pesquisa.

É válido ratificar que este estudo não tem a pretensão de encerrar a realidade investigada dentro dos limites das observações e discussões empreendidas no decorrer desta pesquisa. A intenção foi trazer à tona alguns aspectos característicos do ensino de teatro vigente nos contextos investigados que merecem ser alvo de reflexão.

Nesse sentido, ficou latente que as instâncias públicas, a começar pela Secretaria estadual de Educação, necessita repensar e redimensionar suas políticas no sentido de oferecer possibilidades concretas para que o professor de arte desenvolva seu trabalho de acordo com as recentes proposições teóricas e metodológicas que balizam esta área do conhecimento. Sendo assim, além da implementação de programas de formação continuada, da garantia de espaços e materiais adequados para o desenvolvimento das linguagens, evidencio que é de suma importância a reformulação dos editais dos

concursos que precisam deixar clara a especificidade do cargo, assegurando que o professor de arte desempenhará a função de acordo com sua formação específica.

As questões explicitadas neste trabalho foram imaginadas enquanto maneiras de contribuir para a reconfiguração de uma arte voltada para o processo de escolarização – e, portanto, para a formação cidadã –, dispondo-se em camadas de leitura e percepção da sociedade no contexto da contemporaneidade. Mesmo sem ter a pretensão de se sobrepor a nenhuma outra “verdade pedagógica”, as ideias aqui discutidas tentam desvelar as dimensões da prática na concretude da sala de aula, considerando a teoria como um processo em construção e, assim, evidenciando uma noção de pesquisa voltada para o desafio e o aperfeiçoamento dos processos escolares que envolvem o teatro e seu ensino.

## **TEACHING OF THEATER IN CONTEMPORANEITY: theoretical discussion and analysis of the practice in public school of São Luís – MA**

### **ABSTRACT**

This article seeks to discuss about the presence of theater on primary education, considering the contemporary concepts related to the question and its practice on public high schools of São Luís (MA). Considerations about transformations found in social way of life in contemporaneity and their repercussions in the ways of know, make and appreciate the artistic languages in formal education with emphasis to teaching of theater. Presentation and analysis of some informations about the practice of teaching of theater in investigated reality (public high school of São Luís- MA). The analysis is based on the theoretical-methodological related to field of pedagogy of theater, seeking to understand the demands aesthetic-pedagogical deflagrated for contemporary cultural landscapes, of way to show the importance of the insertion of theatrical language for the aesthetic school practices.

**Keywords:** Teaching of Theater; Public School; Culture and Society

## REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- COIMBRA, Ivanê Dantas. Educação contemporânea e currículo: alguns desafios. **Revista Virtual Candombá**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 67-71, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistas.unijorge.edu.br/candomba/2006-v2n2/pdfs/IvaneDantasCoimbra2006v2n2.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2012.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- DOMINGUES, Diana. (Org.). **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: UNESP, 1997.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. Curitiba: Ed. UFPR, 1997.
- FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e Pós-Modernismo**. Tradução Julio Assis Simões. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FLORENTINO, Adilson; SILVA, Luis Eduardo Marques da. Ensino de teatro e as políticas de formação docente. **Revista O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-5, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/issue/view/43>>. Acesso em: 20 jun. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <[www.sabotagem.revolt.org](http://www.sabotagem.revolt.org)>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008a.
- \_\_\_\_\_. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008b.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. **Dramaturgia em jogo: uma proposta de ensino e aprendizagem em teatro**. 2006. 155 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/Filedis-sertacoes/2006/2006-do-martinsmarcos.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2011.

MORAN, José Manoel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=616&dd99=view>>. Acesso em: 30 set. 2012.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PUPPO, Maria Lúcia de Sousa Barros. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Sílvia (Org.). **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SANTANA, Arão N. Paranaguá de. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero: o ensino de teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.

VILLAR, Fernando Pinheiro. O pós-dramático em cena: La Fura dels Baus. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Sílvia. (Org.). **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2012.

## **BIOGRAFIA**

### **Gislane Gomes Braga**

Mestra em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Professora de Teatro e Supervisora educacional na rede estadual de ensino na cidade de São Luís/MA. Membro do grupo de pesquisa Pedagogias do Teatro e Ação cultural (CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da UFMA, desenvolve pesquisa na linha de Pedagogias do Teatro.