

ENSINO DE TEATRO E DIÁLOGO FREIREANO: CAMINHOS PARA UMA PROPOSTA

José Sávio Oliveira de Araújo • Prof. Dr. do Curso
de Licenciatura em Teatro – UFRN

Ildisnei Medeiros da Silva • Mestrando do Programa de Pós-
Graduação em Artes Cênicas. UFRN. E-mail: ildisnei@hotmail.com

Envio em: Junho de 2014

Aceite em: Fevereiro de 2015

RESUMO: A finalidade última deste trabalho é apresentar uma alternativa para o Ensino de Teatro baseada na compreensão do que para Paulo Freire seria o diálogo, ou seja, um ensino de Teatro baseado numa perspectiva de Educação Dialógica. A proposta deste artigo é apresentar: primeiramente um delineamento do quadro educacional em termos gerais e também específico das práticas teatrais em sala de aula a partir das vivências e observações do autor, de maneira a construir a problemática de repensar esse ensino, e posteriormente, a Educação Dialógica enquanto proposta para o ensino, tendo por base o pensamento freireano e os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento (GEPÉM) da UFRN, e apresentar aportes teóricos que corroborem com essa perspectiva de trabalho, de modo a mostrar caminhos, possibilidades, para este ensino dialógico. Sendo uma parcela da pesquisa do projeto de dissertação do autor no PPGArC/UFRN, a pesquisa ainda não traz uma experiência prática relatada, que será baseada nesse aporte teórico.

Palavras-chave: Educação Dialógica. Ensino de Teatro. Pensamento Freiriano.

DRAMA TEACHING AND DIALOGUE FREIRE: PATHWAYS TO A TEACHING PROPOSAL

ABSTRACT: This work's ultimate goal is to present an alternative to Teaching Theatre based on Paulo Freire's conception of dialog, that is, a Theatre education based on a Dialogic Education perspective. This article proposal is to present first of all a delimitation of the educational framework in general and specific terms of the theatrical practices in the classroom, from the author's experiences and observations, in order to build the issue of rethinking education and subsequently the Dialogic Education as a proposal for teaching, based on Freire's line of thought and the works developed by UFRN's Group of Studies and Educative Practices in Movement (GEPÉM), and present theoretical inputs corroborating this work perspective, so as to show ways and possibilities for this dialogic teaching. Being a parcel of the research from the PPGArC/UFRN author's dissertation project, the research still doesn't have any reported practical experience, which will be based on this theoretical contribution.

Keywords: Dialogic Education. Theatre Teaching. Freire's Thought.

1. DELINEANDO A PROBLEMÁTICA

A ideia da problematização desta temática surge das inquietações percebidas ao longo do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), principalmente nas disciplinas do Estágio Supervisionado de Formação de Professores de Teatro, na participação, como bolsista, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Teatro da UFRN, de 2012 a 2013, e também como parte integrante do desenvolvimento da minha pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN. As inquietações versam sobre o Ensino de Teatro e a educação de maneira mais ampla, como o ensino é pensando e articulado às realidades dos alunos, de fato, e não apenas enquanto discurso proferido em reuniões pedagógicas.

Compreendendo a educação como parte da organização de uma sociedade, sendo ela a responsável por definir como esta sociedade irá se comportar e se manter ao longo do tempo, por isso as finalidades e processos da prática educativa são pensados e postos em prática considerando o que se almeja com isso, Libâneo (1994) afirma que a educação é socialmente determinada.

Diante do quadro visto durante as observações e práticas realizadas dentro das escolas durante os estágios e como bolsista do Pibid-Teatro/UFRN, corroboro do pensamento de Libâneo (1994), acreditando que o ensino deve versar por uma educação democrática e que caminhe rumo à emancipação dos sujeitos em relação à sociedade em que vivem, sendo capazes de pensar sobre ela e intervir na mesma na luta por transformações, e que tal ideal deve nortear e influenciar a concepção de currículo, as práticas pedagógicas e todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar.

Percebendo que os objetivos, os conteúdos e as práticas de ensino, são determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas, pelos valores e peculiaridades da sociedade a que está subordinada, acredito ser preciso investigar a fundo o que está sendo proposto em nossos referenciais curriculares, nos documentos oficiais, e pensar um ensino que não verse pelos objetivos da classe dominante, mas que prepare os sujeitos menos favorecidos para este mundo, versar por uma educação democrática, tanto no atendimento de qualidade às classes menos favorecidas, quanto na democracia em sala de aula e na escola, na relação entre alunos, professores, coordenação e demais agentes que compõe essa instituição.

Em relação ao Ensino de Teatro, mais especificamente, tenho considerado a partir das vivências, falho, na medida em que perde muitas vezes um elemento que, para mim, é intrínseco ao Teatro, sua essência pedagógica. Acredito que o Teatro tem o poder de gerar reflexão, de fazer os sujeitos se colocarem numa postura crítica e enfática perante a sociedade que os cerca, mas não percebo que isso esteja sendo considerado, pelo contrário, a maioria dos alunos é levada simplesmente a repetir e reproduzir conteúdos e técnicas sem problematizá-las.

Através das experiências anteriormente citadas consegui perceber isso claramente, seja na forma de planejamento dos professores – quando existe planejamento –, seja na forma que as gestões escolares percebem essa disciplina enquanto componente curricular obrigatório. Valendo salientar que, na Cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte, desde 2009, através da Resolução nº 06/2009 do Conselho Municipal de Educação, que estabelece a matriz curricular para o Ensino Fundamental, o Ensino de Artes encontra-se dividido, obrigatoriamente, em quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Além disso, também encontra outras barreiras em sua realização. Aliado às falhas de alguns profissionais ao exercerem a docência, tem-se o senso comum de que estudar Teatro é estar em cima de um palco atuando, pura e simplesmente, de que a figura de um diretor teatral é aquela do sujeito que manda e desmanda a prática dos atores, e que as outras esferas do fazer teatral, como figurino, maquiagem, iluminação, cenografia, dramaturgia, são apenas complementares, e a visão limitada do que são e quais são as formas espetaculares. E isso é facilmente percebido quando em algumas escolas encontramos aulas de Teatro que objetivam apenas a construção de uma encenação pelos alunos, a ser apresentada nas festividades da escola, por exemplo, sem considerar estas demandas.

Em sua tese de doutoramento Araújo (2005) apresenta alguns aspectos a serem superados pelo que chama de “senso comum pedagógico” objetivando:

Operar mudanças de atitudes em relação a aspectos tais como: abordagens etnocêntricas do fenômeno teatral que empobrecem suas múltiplas dimensões históricas e culturais; a idéia de encenação como resultado de um processo centrado na figura do diretor; visão fragmentada dos diferentes elementos que compõem o fenômeno teatral; visão monocêntrica do processo de criação teatral, privilegiando um elemento em relação aos demais; reprodução acrítica de experiências sistematizadas por investigadores e artistas teatrais; atitudes reducionistas que atribuem à falta de talento as dificuldades encontradas por uma pessoa no exercício da atividade teatral; abordagens descontextualizadas de peças teatrais; descaracterização das especificidades da linguagem teatral forçando comparações com o Cinema e a TV; redução dos processos de ensino de teatro na escola a mera produção de “pecinhas teatrais”; deslocamento do ensino de teatro na escola para fora da rotina curricular circunscrevendo-o ao âmbito das atividades extracurriculares (ARAÚJO, 2005, p.31).

Essa situação, talvez ocorra, e isso merece investigação, pela deficiente orientação dos Referenciais Curriculares aos quais os professores tem acesso.

Sobre a atuação docente e os Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, estabelecidos pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, em 1997, Maura Penna (2001) aponta que problemas ocorrem por esses parâmetros não estabelecerem uma sequência de conteúdos, deixando os professores com grande liberdade nas suas decisões do que trabalhar e como trabalhar, não referenciando questões relacionadas aos conteúdos e nem à organização da prática pedagógica.

E, a autora afirma ainda que não se trata apenas de liberdade, mas de uma responsabilidade deixada nas mãos dos profissionais docentes, cabendo a eles a decisão de fazer algo pela educação, e pela aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos em relação à vida e à sua área específica de arte ou não, simplesmente relega a eles o direito deste desenvolvimento e do conhecimento estético e a vivência artística (PENNA, 2001).

Ou seja, essa liberdade, apesar de positiva, na medida em que não impõe os conteúdos programáticos e dá aos professores plena liberdade de seleção, o que acho válido, também apresenta um aspecto negativo ao não orientar os profissionais docentes em relação ao seu fazer pedagógico.

Em contrapartida, o município de Natal, possui desde 2008, seus próprios Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental, inclusive para a área de Artes, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Natal, e estes trazem detalhadamente a divisão de conteúdos de cada linguagem artística para cada ano letivo: Ensino de Artes Visuais (1º, 2º e 6º anos), Ensino de Dança (5º e 8º anos), Ensino de Música (3º e 7º anos) e Ensino de Teatro (4º e 9º anos).

Estes referenciais parecem ter sido construídos considerando os termos de políticas educacionais de meados da década de 90 no Brasil, que estavam diretamente relacionadas ao quadro neoliberal que se desenhava no mundo, e que começava a se apresentar na política brasileira, pois, apesar de negar isso em sua apresentação, sendo colocado como instrumento norteador, não obrigatório, traz em sua escrita e seleção de conteúdos uma visão centralizadora e uniformizante. O que é preocupante, na medida em que como aponta Sousa (2010), as escolas tem tido muita dificuldade no quê e como ensinar, e por isso apresentam uma relação falha de ensino-aprendizagem. E que isso se dá, pelo fato, de as propostas curriculares não pensarem as necessidades culturais dos alunos e a sua realidade.

A evidente necessidade de repensar as práticas pedagógicas e os currículos está diretamente ligada à relevância de prezar por uma Educação Dialógica. Só é possível pensar em algo novo se temos uma observação e/ou vivência de algo anterior, e uma reflexão sobre tal, que é exatamente o que uma das etapas da prática educativa dialógica proposta por Pernambuco e Paiva (2005; 2013), o Estudo da Realidade, apresenta como fazer, além de, a partir disso, ser possível organizar e aplicar o conhecimento de modo que essa prática pedagógica preze pela troca de saberes entre professores e alunos, o encontro destes para problematizar a sua realidade, a construção do conhecimento entre esses sujeitos. E é sobre essa perspectiva educacional que este artigo pretende apontar caminhos para um Ensino de Teatro dialógico baseado em aportes teóricos que trazem reflexões sobre o tema.

2. POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Na perspectiva da Educação Dialógica, que tem suas bases no que Paulo Freire apresenta em relação ao diálogo na prática educativa, compartilho do pensamento de Frei-

re (2007), entendendo-a como a troca de saberes entre professores e alunos, o encontro dos seres humanos para refletir sobre sua realidade, como a fazem e refazem, por essa ideia convergir diretamente para a compreensão dos seres humanos como seres históricos e produtores de cultura (FREIRE, 2000), e na qual é papel do educador criar meios de compreensão das realidades políticas e históricas que deem origem a possibilidades de mudanças por parte do corpo discente (FREIRE, 2001).

Antes de prosseguir na discussão, acho necessário evidenciar sob qual conceito de realidade estou pautando minha ideia, tendo em vista que essa prática dialógica está interligada ao ensino que considera a realidade do corpo discente.

Nesse sentido trabalho com a compreensão do conceito de realidade defendido por Duarte Júnior (2011), que compreende a realidade como plural, ou seja, realidades, pois “existem diferentes maneiras de se apreender o mesmo objeto: em cada uma delas o quadro possui uma realidade diversa” (DUARTE JÚNIOR, 2011, p.10), portanto, a realidade como dado de percepção e construção, variando pelos sujeitos que a percebem e constroem:

Na verdade talvez não devêssemos falar de realidade, e sim de realidades, no plural. O mundo se apresenta com uma nova face cada vez que mudamos nossa perspectiva sobre ele. Conforme nossa intenção ele se revela de um jeito (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 11).

Na medida em que:

Quem compreende que o mundo e a verdade sobre o mundo são radicalmente humanos, está preparado para concluir que não existe um mundo-em-si, mas mundos humanos, de acordo com as atitudes ou pontos de vista do sujeito existente (LUYPEN apud DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 7).

O autor entende ainda a realidade como socialmente edificada e dependente de como o conhecimento é disposto na sociedade, sendo as estruturas sociais construídas sobre a gama de conhecimentos de que se dispõe socialmente, do grau de consciência sobre a realidade. Duarte Júnior (2011) afirma o homem enquanto construtor da realidade, mas que ele não se percebe assim, de maneira que se coloca na posição de submetido á realidade, sendo conduzido pelas forças naturais e sociais sobre as quais ele não tem e não pode vir a ter controle.

Esse conceito de realidade me parece plausível na medida em que é possível relacioná-lo diretamente ao pensamento de Paulo Freire dos seres humanos como fazedores de sua própria história, ou seja, de sua realidade, e por isso capazes de pensar sobre ela e modificá-la.

Acredito que perspectiva educacional que reconhece a realidade dessa forma e procede de modo a mudar o quadro de “submissão à realidade” através do diálogo em sala de aula é a Educação Dialógica e, sobretudo, a proposta elaborada e posta em prática pelo Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento da UFRN (GEPEM/UFRN),

coordenado pela Prof^a Dr^a Marta Maria Pernambuco, cujo grupo é citado e as obras publicadas pelos participantes do mesmo são referências primordiais dos trabalhos do Centro de Educação da UFRN que versam sobre o Estudo da Realidade Escolar e Práticas Pedagógicas Freireanas, como pude constatar na realização do Estado da Arte para minha pesquisa da dissertação.

Segundo a Prof^a Dr^a. Marta Pernambuco, durante entrevista realizada no primeiro semestre de 2014, o GEPEM/UFRN, desde 1976, busca o desenvolvimento da pesquisa em Educação a partir das questões que a realidade coloca, e isso é levado também para o planejamento dentro de sala de aula.

O grupo defende uma prática educativa dialógica em 3 momentos: primeiro o *Estudo da Realidade*, a fase de levantamento da realidade, análise da situação e problematização questionando os modelos explicativos propostos sobre ela; o segundo, a *Organização do Conhecimento*, onde os conteúdos formais são enfatizados, em confronto com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas e introduzindo novos elementos que ampliem a compreensão de determinada problemática; e terceiro, a *Aplicação do Conhecimento*, fase na qual a partir do conhecimento organizado é possível reler e reinterpretar a realidade, além de extrapolar para novas situações que gerem novas problematizações (PERNAMBUCO; PAIVA, 2005; 2013).

A partir destes três momentos a Educação Dialógica ainda é subdividida no GEPEM/UFRN em 6 etapas: a primeira é realizada pelos educadores, o estudo preliminar da realidade; a segunda é a escolha de possíveis situações significativas identificadas na etapa anterior pelos professores; a terceira reúne educadores, a equipe da escola, a comunidade e os alunos em círculos de investigação temática sobre as situações significativas identificadas; a quarta etapa são as definições de temas geradores a partir das situações identificadas pelos educadores, primeiro em conjunto e depois divididos por área; a quinta etapa consiste na problematização e construção do programa das disciplinas por série a partir dos temas geradores; e a sexta etapa é preparação e aplicação das aulas (PERNAMBUCO; PAIVA, 2005; 2013).

Desse modo, o GEPEM/UFRN desenvolve suas práticas educativas entendendo que:

O ponto de partida do nosso fazer pedagógico deve ser conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o que significa conhecer suas experiências familiares, sua comunidade, suas estratégias de sobrevivência, seus conhecimentos, suas expectativas, suas formas de lazer, pois tais elementos orientam suas condutas nos diversos espaços da vida social, seja na escola, seja na comunidade, constroem interpretações e explicações sobre as coisas (PERNAMBUCO; PAIVA, 2005, p. 3).

Logo, nessa proposta dialógica de trabalho educativo os conhecimentos específicos de cada área devem ser relacionados aos demais conhecimentos de áreas componentes do currículo escolar e as demandas apontadas pelo estudo da realidade local.

Para Araújo (2005) essa concepção de prática pedagógica construída sob a égide do pensamento de Paulo Freire, no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, vem se

tornando, na produção desses autores acima citados, uma referência cada vez mais acessível a outros campos do conhecimento (p. 97).

Portanto, revela-se possível o desenvolvimento de um trabalho como este relacionado ao Ensino de Teatro, se este for entendido na perspectiva de Araújo (2005), que trata o Ensino de Teatro como um ato de construção e não apenas de assimilação, tendo como base conhecimentos que possibilitem rupturas e ampliações de concepções iniciais, de modo que os objetivos do ato de ensino estejam articulados ao contexto no qual se dará a prática educativa.

3. POR UM ENSINO DE TEATRO DIALÓGICO

Após essa exposição das ideias que norteiam meu pensamento para a pesquisa sobre a relação indissociável da prática pedagógica e da realidade escolar, irei a partir de agora discutir o que acredito ser pertinente para que se pense o Ensino de Teatro em diálogo com Paulo Freire. Contudo, o que irei expor em momento algum quer se propor como um modelo à seguir seguido à risca, pois isso iria de encontro a principal ideia de que o ensino de qualquer que seja a disciplina deve estar diretamente relacionado à realidade escolar e por isso é preciso organizar propostas diferenciadas e flexíveis.

A proposição desse diálogo parte da própria compreensão do pensamento de Paulo Freire, que destaca o educando como sujeito do conhecimento, a urgência do diálogo entre a escola e as realidades, entre professores e alunos, a convivência solidária, a importância da ética e da estética, e a rigurosidade do trabalho com os conceitos jamais separados do desvelamento da realidade, entendendo que “educação e arte guardam a possibilidade de trabalhar a favor da emancipação” (SAUL, 2011, p. 15).

Lendo Desgranges (2003) é possível compreender como o Teatro pode se revelar um meio importante para entender a realidade, a vida cotidiana de maneira mais enfática e crítica numa sociedade espetacularizada como esta em que vivemos. Ele afirma que:

Na sociedade espetacularizada, em que o show da realidade, por vezes, substitui a própria realidade, o olhar aguçado aliado ao senso crítico apurado procura estabelecer novas relações com a vida social e com diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-la. O olhar crítico busca uma interpretação apurada dos signos utilizados nos espetáculos diários. A aquisição de instrumentos linguísticos arma o espectador para um debate que se trava, justamente, nos terrenos da linguagem (p. 177).

O autor evidencia nestas palavras a importância de adquirir instrumentos linguísticos na sociedade contemporânea que auxiliem o desenvolvimento do pensamento crítico. E, conforme afirma Saul (2011) a prática teatral, numa perspectiva crítica de educação, possibilita aos educandos “que estes se sintam estimulados por uma nova lingua-

gem, ampliem sua percepção estética e adquiram conhecimentos que potencializem sua possibilidade de leitura e transformação do mundo” (p. 20).

Sob essa ótica é preciso conceber que são necessárias algumas ampliações e mudanças no Ensino de Teatro que está posto, que privilegia por vezes o desenvolvimento de um trabalho centrado na figura do ator, voltado para o jogo teatral, pois ele não atende a todas as demandas que se apresentam. É comum encontrar materiais disponíveis no mercado relacionados ao Ensino de Teatro, que se propõem como práticas pedagógicas, mas que versam apenas sobre o trabalho com jogos teatrais em sala de aula. Não critico o uso dos jogos, são necessários e possuem sua importância, mas considero que existe uma série de outros procedimentos metodológicos que podem/devem ser pensados e postos em prática ao longo do tempo. Percebendo que cada um possui objetivos específicos na educação, não faz sentido não utilizá-los em detrimento de outro, somente.

Alves (2001) evidencia que no Ensino de Teatro é importante balancear teoria, prática e apreciação, de modo que a aprendizagem de teatro englobe todas as possibilidades inerentes ao fazer teatral, o que inclui a prática teatral, a apreciação de espetáculos e contextualização histórica.

Corroborando desse pensamento, considero de grande importância pensar práticas de sala de aula para o Ensino de Teatro que façam uso de procedimentos metodológicos que Haydt (2006) chama de individualizantes, socializantes e socioindividualizantes; uma prática inovadora, e que amplia as práticas das aulas de Teatro.

Os métodos individualizantes de ensino são aqueles que prezam por um atendimento às diferenças individuais, e são adequados ao nível de maturidade e ritmo de aprendizagem, estando relacionados ao esforço individual do aluno, e exemplos deles são as aulas expositivas e o estudo dirigido. Os procedimentos socializantes valorizam a interação social, versando por ideais de cooperação e respeito. Este tipo de procedimento está voltado para os trabalhos em grupo, que colocam duas ou mais pessoas em função de um objetivo comum, planejando juntas, dividindo tarefas, trocando ideias. E os procedimentos socioindividualizantes são aqueles que relacionam os dois procedimentos anteriormente citados, de modo a articular os objetivos de ambos de forma mais concreta (HAYDT, 2006).

Sobre os procedimentos metodológicos Haydt (2006) defende que devem estar justados aos objetivos propostos para o processo de ensino, e os entende como “ações, processos, ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com as coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos” (p.143).

Para saber quais procedimentos utilizar em cada situação, Haydt (2006) faz uma consideração muito importante, de que esse reconhecimento se dá a partir da percepção de qual deles irá auxiliar os alunos a incorporar os conhecimentos de forma mais ativa e em consonância com a realidade observada, e que é somente após esta percepção que

se pode encontrar qual recorte no conteúdo deverá ser feito para atender às necessidades do corpo discente.

Então, revela-se aplicável o pensamento de escolha de procedimentos metodológicos de Haydt no Ensino de Teatro na fase de organização do conhecimento da Educação Dialógica, tendo em vista que antes de pensar conteúdos e os procedimentos, é preciso estudar as realidades. Valendo salientar, que tudo isso não terá valia se o educando não for colocado como construtor do conhecimento e fazedor de sua própria história, e se a realidade não for de fato problematizada e servir apenas de ilustração para as aulas. Conforme afirma Freire (1987), “o educador dialógico tem como uma de suas tarefas, devolver o universo temático recolhido na investigação, como problema, e não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (p. 102).

Para Araújo (2005) os processos pedagógicos de Teatro que abordam tanto o ensino quanto a aprendizagem numa perspectiva dialógica precisam ser capazes de:

Perceber quão necessário os alunos consideram aprender um determinado conhecimento, para além da relevância daquele campo de conhecimento para a humanidade; problematizar os conhecimentos que os sujeitos da educação já trazem sobre o assunto a ser trabalhado; refletir acerca dos instrumentos e conhecimentos que possibilitem rupturas e ampliações de concepções iniciais; sistematizar novas construções de conhecimento, fruto das interações e reflexões geradas no processo pedagógico (p. 91-92).

Baseando-se no diálogo de Paulo Freire, e em Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) que propõem uma prática educativa dialógica organizada em momentos pedagógicos específicos para as diferentes etapas de um processo de ensino e aprendizagem – estudo das realidades, organização do conhecimento, e aplicação do conhecimento –, conforme apresentado anteriormente, Araújo (2005) propõe que, metodologicamente, os conteúdos de Teatro sejam abordados numa perspectiva problematizadora, “construída através de um diálogo organizado entre os objetivos pedagógicos da disciplina, os interesses e curiosidades dos alunos e o conhecimento universalmente acumulado na área” (p. 96).

Além disso, em sua tese de doutoramento, Araújo (2005) apresenta pontos em comum entre os critérios de organização e propostas pedagógicas que compõem o trabalho dos pesquisadores do GEPEN/UFRN e as propostas pedagógicas e sistematizações do trabalho teatral de nomes como Viola Spolin e Augusto Boal.

Em relação a Viola Spolin o autor aponta que sua “valorização de processos de ensino de teatro calcados na conscientização gradativa que os sujeitos possam desenvolver acerca das técnicas teatrais, mediante a solução e avaliação de situações cênicas organizada por meio de jogos teatrais” (p.98) pode ser relacionada ao pensamento dos pesquisadores do Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento da UFRN, tendo em vista que o grupo considera o ensino como “um processo de construção do conhecimento, que se dá a partir da prática da mobilização dos sujeitos em torno de problematizações geradas por temas oriundos das realidades dos alunos” (p. 98).

Quanto a Boal, o autor relaciona a defesa da necessidade de práticas teatrais e seu ensino como instrumentos para o sujeito transformar o meio onde atua, deste, com a defesa de práticas educativas transformadoras, do conhecimento como ação, dos autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002).

Nesse quadro, Araújo (2005) revelou-se, para mim, o autor que traz uma reflexão mais cara sobre a relação entre Educação Dialógica e Ensino de Teatro, tratando-o como um ato de construção e não apenas de assimilação, tendo como base conhecimentos que possibilitem rupturas e ampliações de concepções iniciais, de modo que os objetivos do ato de ensino estejam articulados ao contexto no qual se dará a prática educativa. Além disso, por estruturar o estudo das práticas teatrais em três eixos: questões do texto, questões do corpo e questões do espaço, de modo que nenhum eixo do fazer teatral seja subjugado em função de outro, trazendo a tona neste ensino Cenografia e Tecnologias da Cena, por exemplo, trabalha na perspectiva de ampliação deste ensino nas escolas.

Encerro esse artigo partilhando do pensamento de Araújo (2005), afirmando um Ensino de Teatro dialógico pelas possibilidades de construção que apresenta, por perceber que a natureza iminente coletiva do fazer teatral, a dimensão multidisciplinar, a capacidade de reunir o universal e o particular numa mesma representação, tudo isso possibilita que as práticas teatrais sejam um espaço de ressignificação dos sujeitos em relação a si, aos outros e ao mundo (p. 103).

■ 4. REFERÊNCIAS

ALVES, Erinaldo, SANTANA, Arão Paranaguá de. **Este é o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Editora Universitária, Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da UFPB: João Pessoa, 2001. cap. 1, 2, 5.

ARAÚJO, José Sávio de Oliveira. **A cena ensina:** uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): arte.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.) **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. 8 ed. rev. Ampl. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2007.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

NATAL, Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 06, de 29 de dezembro de 2009**. Estabelece a matriz curricular para o Ensino Fundamental nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Natal/RN. Prefeitura Municipal da Cidade do Natal. Natal, RN, 29 dez. 2009.

_____. **Referenciais curriculares de artes para o ensino fundamental**. Secretaria Municipal de Educação, Natal-RN, 2008.

PENNA, Maura. A Orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: ALVES, Erinaldo, SANTANA, Arão Paranaguá de. **Este é o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Editora Universitária, Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da UFPB: João Pessoa, 2001. p. 31 – 55.

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. **Caderno Didático 1: pesquisando as expressões da linguagem corporal; (Artes e Educação Física)**. Natal: Paidéia/UFRN, 2005.

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. (org.). **Práticas Coletivas na escola**. Campinas: Mercado das Letras, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

SAUL, Alexandre Pinto. **Prática teatral dialógica de inspiração freiriana: uma experiência na escola, com jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2011.