



UNIVERSIDAD DEL SOL
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE TEATRO: EM BUSCA DE UMA
PEDAGOGIA AXIOLÓGICA

BENEDITO JOSÉ PEREIRA

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2021



UNIVERSIDAD DEL SOL
PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE TEATRO: EM BUSCA DE UMA
PEDAGOGIA AXIOLÓGICA**

BENEDITO JOSÉ PEREIRA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidad Del Sol–PY, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura

Asunción, Paraguay
julio, 2021

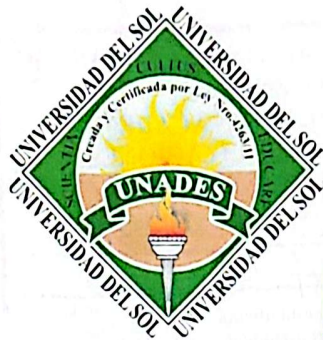
P436F Pereira, Benedito José
Formação de professores e ensino de teatro: em busca de uma
pedagogia axiológica/ Benedito José Pereira. – Assunção, 2021.

416 f.: il.

Orientação: Dayvison Bandeira de Moura
Tese (Doutorado em Ciências da Educação)
Universidade Del Sol, Asunción – PY, 2021.

1. Formação Docente –Teatro. 2. Pedagogia Axiológica.
3. Prática Docente. 4. Formação Inicial de Professores. I. Moura,
Dayvison Bandeira de. II. Título.

CDD 305.235



LEGALIZADO
M.E.C.

**CURSO DE POSTGRADO
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE TEATRO: EM BUSCA DE UMA
PEDAGOGIA AXIOLÓGICA**

BENEDITO JOSÉ PÉREIRA

Aprovado com o grau: 96 - 5 (cinco)

Asunción, 04 de enero de 2021.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da *Universidad Del Sol - PY*, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação

Banca examinadora

Prof. Dra. María Elba Medina Barrios – **Presidente da Banca**

Prof. Dr. Enrique López – Segundo Componente da banca

Prof. Dra. Alba María Mendoza Cantero – Terceiro Componente da banca



MSc. Blas Javier Rotela Acuña
Secretario General
Universidad del Sol

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS
SECRETARIA GENERAL
DIRECCIÓN DE CERTIFICACION ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE LEGALIZACIONES

CERTIFICO QUE: La firma y sello que dice:

Las Rotela SG
UNHRES

coincide con la registrada en esta oficina

NOTA: Esta legalizacion no juzga el contenido del presente documento

Fecha: 08 JUL 2025



LIC. GABRIEL M.E.C.

Lic. Pedro L. A. Palacios O.

Jefe

Departamento de Legalizaciones
Dirección de Certificación Académica



Legalizaciones Exteriores



REPÚBLICA DEL PARAGUAY

MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES

Hoja de Seguridad Según Decreto N° 606/18

Correspondiente a la SERIE C Nro 02824571



MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES
Según Decreto N° 606/18
COMPROBANTE DE INGRESO

SERIE C Nro 02824571

APOSTILLE (Convention de La Haye du 5 octobre 1961)			
1. País (country / pays):		REPÚBLICA DEL PARAGUAY	
El presente documento público (This public document - Le présent acte public)			
2. ha sido firmado por (has been signed by / a été signé par)		PEDRO L. A. PALACIOS O.	
3. quien actúa en calidad de: (acting in the capacity of / agissant en qualité de)		Jefe de Legalizaciones	
4. y está revestido del sello / timbre de: (bears the seal/stamp of / est revêtu du sceau / timbre)		Ministerio de Educación y Ciencias	
Certificado (Certified - Attesté)			
5. en: (at / A)	ASUNCION	6. el día: (the / le)	4/9/2025 14:53:48
7. por: (by / par)	MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DEL PARAGUAY Ministry of Foreign Affairs of Paraguay / Ministère des Affaires étrangères du Paraguay		
8. bajo el número:	107442/2025	C-2824571	
Sello / Timbre		CYNTHIA BRY	
Tipo de Documento:		DOCUMENTOS RELACIONADOS A ESTUDIOS - A-1656565	



Esta Apostilla certifica únicamente la autenticidad de la firma, la calidad en que el signatario del documento haya actuado y, en su caso, la identidad del sello o timbre del que el documento público esté revestido. Esta Apostilla no certifica el contenido del documento para el cual se expidió. Esta Apostilla se puede verificar en la dirección siguiente: www.mre.gov.py/legalizaciones.

This Apostille only certifies the authenticity of the signature and the capacity of the person who has signed the public document, and, where appropriate, the identity of the seal or stamp which the public document bears. This Apostille does not certify the content of the document for which it was issued. To verify the issuance of this Apostille, see www.mre.gov.py/legalizaciones.

Cette Apostille atteste uniquement la véracité de la signature, la qualité en laquelle le signataire du document a agi et, le cas échéant, l'identité du sceau ou timbre dont cet acte public est revêtu. Cette Apostille ne certifie pas le contenu de l'acte pour lequel elle a été émise. Cette Apostille peut être vérifiée à l'adresse suivante : www.mre.gov.py/legalizaciones.



Observacion:

Código: 4017608

Nombre del Titular: BENEDITO JOSE PEREIRA

Cobrado Por: JUAN C. FERREIRA

Fecha Impresión: 4/9/2025

Registrado Por: JORGE LUIS NUÑEZ
D.G.T.P. - Dpto. de Valores Fiscales - M.E.F.
14:55:33 JORGE LUIS NUÑEZ

Ministerio de R
Dirección

eq: 4017608

Fecha: 4/9/2025 14:53:48

Emite: WILSON MELGAREJO
ZUNA

Cuc: 4699798

ambio Dolar: Gs. 7.498

uario: JORGE LUIS NUÑEZ

on Gs: doscientos veintitrés mil

Cant	Concepto	Total
1	Apostilla de la Haya	223.000
		Total: 223.000

Nro Recibo: C-2824571

Nro de Orden: 107442/2025

Obs:



Firma y Sello del Perceptor



Código: 4017608

Alberdi esq. Eduardo Víctor Haedo - Tel.: 493872

Email: legalizaciones@mre.gov.py

RUC: 80001464-2 - Sitio Web: www.mre.gov.py

D.G.T.P. - Dpto. de Valores Fiscales - M.E.F.

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese, in memoriam, à uma mãe solo. Mulher negra e destemida que, ignorando todos os preconceitos e enfrentando todos os obstáculos, a despeito de todos os prognósticos mais pessimistas, conseguiu educar sózinha seis filhos. Entre eles eu, que a admiro e a admirava mesmo quando ela não se rebelava quando era tratada, perjorativamente, por “Lica Preta”. Dedico, ainda, à minha eterna musa inspiradora: a doce flor do campo – meu campo – Carmelita Pereira, a quem amo e admiro pelo ser humano sensível, forte e acolhedor que é. E, sobretudo, por ter se revelado nessas quase cinco décadas de convivência uma mulher de fibra, companheira de todas as estações. Resoluta, amorosa e destemida na labuta, construindo comigo, para nós e para à nossa família, uma vida digna, cheia de superações, alegria, amor e respeito.

AGRADECIMENTOS

A Deus. Força suprema da natureza, que me fez vencer todos os obstáculos e superar todas as dificuldades existentes em uma sociedade eurocêntrica, que cultua os cânones positivistas de uma educação excludente e elitista que, cada vez mais, nega aos segmentos sociais não hegemônicos espaço, tempo e voz para obter a liberdade e autonomia necessárias que os leve a exercer a cidadania, de forma democrática, equânime e com justiça social.

Ao meu dileto orientador pela visão de futuro que possui e pelo ser humano ímpar que sempre demonstrou ser.

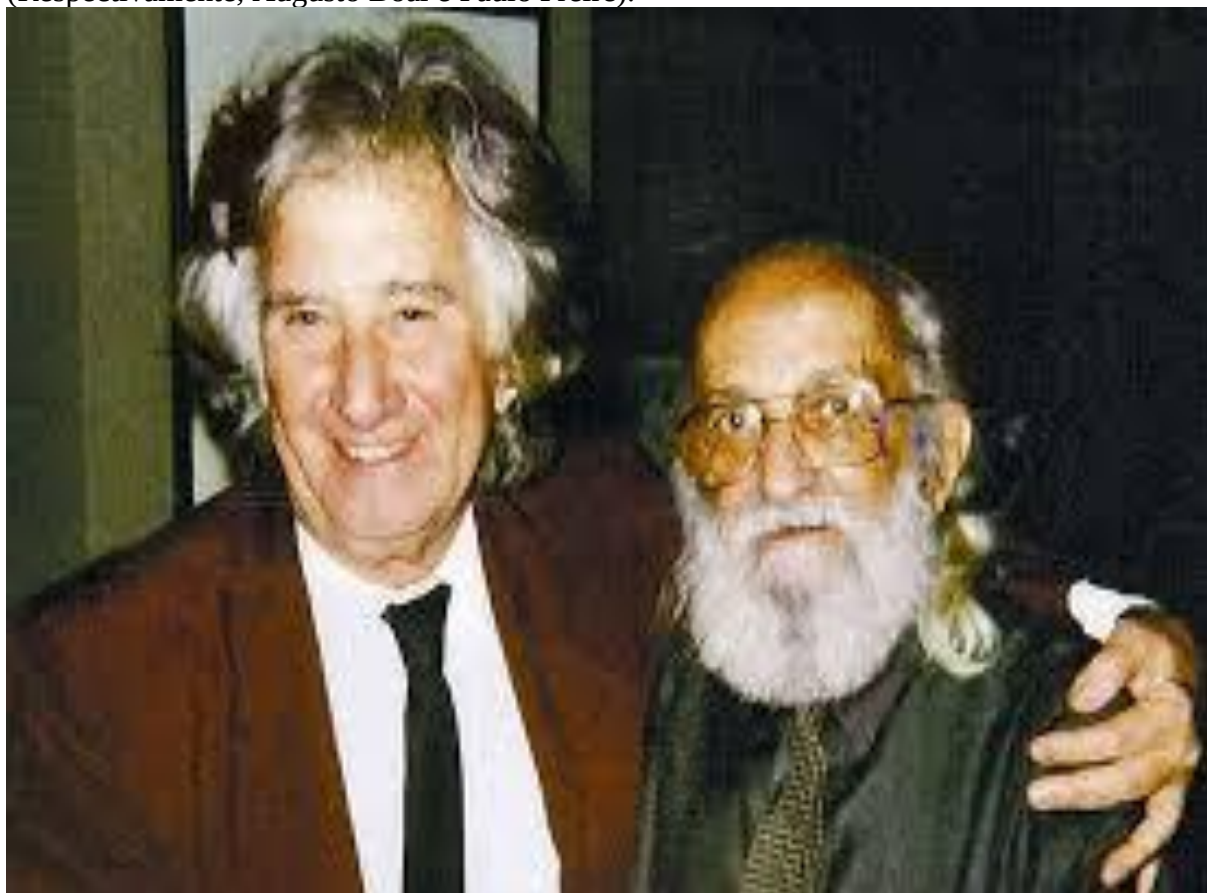
Às professoras e aos professores que lançaram luzes à escuridão das minhas dúvidas e incertezas, provocando em mim o desejo de me aprofundar nas questões que me propus investigar, na esperança de poder contribuir para democratizar e melhorar o nosso sistema de ensino, contribuindo para, de alguma forma, extirpar do nosso país as injustiças sociais que, historicamente, vêm sendo registradas. Assim, talvez possamos forjar a construção de um mundo melhor. Mais justo. Mais humano e mais harmonioso. Um mundo, onde as pessoas possam respeitar as outras, pelo que elas são e não pelo que aparentam ser e ter, praticando sempre a empatia e a solidariedade.

À minha família que, junto comigo, sonha e luta por um mundo melhor, onde as pessoas sejam tratadas igualitariamente, com respeito e dignidade, independente da sua cor, gênero, classe social e crença.

Às coordenadoras e aos coordenadores dos cursos promovidos pelo CIA/UNADES, em Asunción/Paraguay e pelas universidades públicas de Pernambuco/Brasil: UPE e UFPE.

Agradeço, ainda, aos artistas populares e às pessoas que sonham com um mundo melhor e lutam para que se acabem as exclusões e as injustiças sociais, utilizando como únicas armas a Educação e a Arte. A essas pessoas todo o meu respeito e gratidão, por acreditar nos sonhos e lutar para concretizá-los, junto a coletividade, pois como já dizia o cantor e poeta popular Raul Seixas: “sonho que se sonha só, é apenas um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade”.

Imagem 1 - *Criadores e Mentores do Teatro do Oprimido e da Pedagogia do Oprimido* (Respectivamente, Augusto Boal e Paulo Freire).



Fonte: Arquivo do pesquisador (adquirido em suas deambulações).

EPÍGRAFE

“Esses sonhos povoam o imaginário social e sustentam a prática de milhões de brasileiros que militam nos grupos de base, nas centenas de movimentos sociais, nos meios de intelectuais críticos e éticos e de artistas ligados às nossas raízes, em partidos de raiz libertária e popular ou em políticos progresistas, nas igrejas comprometidas com os pobres e contra a sua pobreza, na teologia ecumênica da libertação, entre outros”. BOFF¹

¹ In: Leonardo BOFF. Depois de 500 anos: que Brasil queremos? RJ: Vozes, p. 11, 2000.

RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar a formação em teatro, no âmbito da licenciatura em Teatro e Pedagogia nas universidades públicas de Pernambuco, para determinar os conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro. Com isso em vista, essa pesquisa vislumbrou realizar estudos acerca da formação em teatro, no âmbito da licenciatura em Teatro e, em Pedagogia, em (02), duas universidades públicas de Pernambuco. Por essa razão, suscitou-se caracterizar a existência da axiologia subjacente ao teatro, eclodindo a legitimidade de uma pedagogia axiológica, comprometida com o ensino de teatro, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Em face disso, essa pesquisa foi realizada sob os compromissos do Estudo de Caso, segundo Yin (2001/2005), associada à análise documental, atreladas à abordagem qualitativa (WELLER; PFAFF, 2010) de caráter descritivo e corte transversal (GIL, 1999; 2008), de natureza básica (BOGDAN; PIKLEN, 1994). No que se refere à pesquisa de campo, foi empregado o instrumento questionário com (06), seis questões de natureza semântica equivalente, correspondente à entrevista não-estruturada, conforme (MARCONE; LAKATOS, 1996). A pesquisa foi realizada durante o ano de 2021, entre os meses de janeiro e julho, no Centro de Artes Cênicas da UFPE e na UPE, figuraram como sujeitos da pesquisa (11), onze respondentes, sendo (02), dois coordenadores e (09) professores das duas instituições, que responderam às perguntas elencadas no instrumento. Essa participação voluntária considerou a Resolução 466/12, subjacente aos preceitos de ética da pesquisa, por isso, o TCLE foi lido e assinado em (02), vias idênticas. Saliente-se que sua realização se deu após aprovação de comitê de ética em pesquisa. No que tange à metodologia e técnica de análise dos dados coletados, foi adotada a Análise de Conteúdo na ótica de Bardin (2011). Assim, os dados coletados foram organizados em (74), setenta e quatro quadros de caráter descritivo-analítico, que permitiram a construção dos processos argumentativos com base na Epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético (HABERMAS, 1987; 1990), no tocante à teoria em relação ao conceito de teatro e educação (KOUDELA, 2013; 2015); ao currículo (APPLE, 1989; 2000) e no âmbito da educação (BARBOSA, 2012; 2013), permitindo as discussões (BOAL, 1980; 1998); (FREIRE, 1985; 2011); (SAVIANI, 2003; 2011). De acordo com os processos de análise foi possível constatar a insuficiência de estudos no âmbito dos cursos investigados, para especificar processos formativos em nível de graduação, que estejam comprometidos com concepções e conceitos, que percebam a criança face à singularidade local e regional, que manifestem a previsão de uma educação nacional. Além disso, os processos formativos instituídos pelas instituições apresentaram filiação eurocentrada, revelando dicotomias entre o conservadorismo europeu e a legitimidade do teatro como objeto de estudo, favorável ao desenvolvimento da criança, frente à importância das identidades relacionadas à subjetividade e às tensões vinculadas a processos simbólicos objetivos, pertinentes ao mundo social. Logo, deduziu-se que se faz necessário redimensionar a práxis pedagógica, conferindo centralidade a uma axiologia emergente, voltada a visibilizar os sujeitos infantis historicamente estereotipados.

Palavras-Chave: Educação; Teatro; Formação Inicial de Professores; Pedagogia Axiológica.

RESUMEN

Esta investigación fue desarrollada con el objetivo de analizar la formación de teatro, en la esfera de licenciatura en Teatro y Pedagogía en las universidades públicas de Pernambuco, para determinar los conceptos o concepciones que observan al niño en virtud de su desarrollo en la escuela, vinculado a concepciones con el carácter axiológico del teatro. Con eso en vista, esta investigación atisbó realizar estudios acerca de la formación en teatro, en el ámbito de licenciatura en Teatro y en Pedagogía, en 02 (dos) universidades públicas de Pernambuco. Por esa razón, se suscitó caracterizar la existencia de la axiología subyacente al teatro, surgiendo la legitimidad de una pedagogía axiológica, comprometida con la enseñanza de teatro, en los primeros años de Enseñanza Fundamental (primaria). Ante eso, esta investigación fue realizada bajo los compromisos del Estudio de Caso, según Yin (2001/2005), asociada al análisis documental, vinculados al abordaje cualitativo (WELLER; PFAFF, 2010) de carácter descriptivo y corte transversal (GIL, 1999; 2008), de naturaleza básica (BOGDAN; PIKLEN, 1994). En lo que se refiere a la investigación de campo, se empleó el instrumento cuestionario con 06 (seis) cuestiones de naturaleza semántica equivalente, correspondiente a la entrevista no estructurada, en conformidad con Marcone y Lakatos (1996). La investigación fue realizada durante el año de 2021, entre los meses de enero y julio, en el Centro de Artes Escénicas de UFPE y en UPE. 11 (once) personas figuraron como los sujetos de la investigación, siendo 02 (dos) coordinadores y 09 (nueve) profesores de las dos instituciones, que contestaron a las preguntas que constaban en el instrumento. Esa participación voluntaria consideró la Resolución 466/12, subyacente a los preceptos de ética de la investigación. Por eso, el Término de Consentimiento Libre, Previo e Informado fue leído y firmado en dos copias idénticas. Que se saliente que su realización se dio tras la aprobación del comité de ética en investigación. En lo que concierne a la metodología y técnica de análisis de los datos colectados fueron organizados en 74 (setenta y cuatro) cuadros de carácter descriptivo-analítico, que permitieron la construcción de los procesos argumentativos, basados en la Epistemología del Materialismo Histórico-Dialéctico (HABERMAS, 1987; 1990), respecto a la teoría relacionada al concepto de teatro y educación (KOUDELA, 2013; 2015); al currículo (APPLE, 1989; 2000); y en el ámbito de la educación (BARBOSA, 2012; 2013), permitiendo las discusiones (BOAL, 1980; 1998); (FREIRE, 1985; 2011); (SAVIANI, 2003; 2011). De acuerdo con los procesos de análisis fue posible constatar la insuficiencia de estudios en el terreno de los cursos investigados para especificar a los procesos formativos al nivel de graduación, que estén comprometidos con concepciones y conceptos, que observen al niño frente a la singularidad local y regional, que manifiesten la previsión de una educación nacional. Además, los procesos formativos instituidos por las instituciones presentaron filiación de estándar eurocéntrico, revelando dicotomías entre el conservadorismo europeo y la legitimidad del teatro como objeto de estudio, favorable al desarrollo de los críos, ante la importancia de las identidades relacionadas a la subjetividad y a las tensiones vinculadas a procesos simbólicos objetivos pertinentes al mundo social. Luego, deduce se hace necesario redimensionar la praxis pedagógica, asegurando centralidad a una axiología emergente, volteada a dar visibilidad a los sujetos infantiles estereotipados históricamente.

Palabras clave: Educación; Teatro; Formación Inicial de Profesores; Pedagogía Axiológica.

ABSTRACT

This research aims to analyze the professional training in Drama and Pedagogy graduation in public universities in Pernambuco, in order to determine the concepts or conceptions which understand the children in face of their school development, attached to the axiological aspect of drama. For this purpose, this research aimed to perform studies on drama courses, focused on Drama teaching and Pedagogy, in (02) two public universities in Pernambuco. For this reason, it was decided to describe the existence of the axiology implied in the Drama, setting legitimacy to an axiological pedagogy, engaged in Drama teaching, in the early years of elementary school. And so, this research was conducted under the commitments of Yin's Case Study (2001/2005), in association with documentary analysis, in addition to qualitative approach (WELLER; PFAFF, 2010), descriptive and cross-sectioned (GIL, 1999; 2008) and basic (BOGDAN; PIKLEN, 1994). Regarding the field research, a questionnaire containing (06) six questions of equivalent semantic nature was administered, corresponding to non-structural interview, according to (MARCONE; LAKATOS, 1996). The research was performed in the year 2021, between January and July, at the Centro de Artes Cênicas of UFPE and at UPE; there were (11) eleven research subjects, being (02) two coordinators and (09) nine professors from both institutions, who answered to the questions submitted in the questionnaire. This voluntary participation considered the Resolution 466/12, which stated the fundamental of research ethics; thus, the written and informed consent was signed in (02) two identical copies. It is emphasized that the research was carried out after the approval of the research ethics committee. As to the methods and techniques of data collection and analysis, it was adopted the Content Analysis in Bardin (2011), thus, the collected data were organized in (74) seventy-four descriptive-analytic boards, which allowed the construction of the argumentative processes based on Historical-Dialectical Materialism Epistemology (HABERMAS, 1987; 1990), regarding the theory related to: the concept of drama and education (KOUDELA, 2013; 2015); the curriculum (APPLE, 1989; 2000); and education (BARBOSA, 2013; 2015), allowing discussions (BOAL, 1980; 1998); (FREIRE, 1985; 2011); (SAVANI, 2003; 2011). According to the analytical processes, it was possible to verify the absence of studies regarding the fields of knowledge in this research as to specify the formation processes in graduation level that are committed to concepts that understand children in their local and regional uniqueness, and manifest the forecast of a broader, national education. Furthermore, the formation processes taking place in educational institutes follow Eurocentric points of view, thus revealing ambiguities between European conservatism and the legitimacy of drama as a research subject, enabling child development, facing the importance of subjectivity-related identities and tensions attached to symbolic processes within social environment. Therefore, deduced it is necessary to reassess the pedagogical *praxis*, granting centrality to an emerging axiology, oriented to the visualization of historically stereotyped child subjects.

Keywords: Education; Theater; Drama; Teacher Training; Axiological Pedagogy.

SOMMAIRE

Cette recherche a été développée dans le but d'analyser la formation au théâtre, dans le cadre du diplôme en théâtre et pédagogie, dans les universités publiques de Pernambuco pour déterminer les concepts ou conceptions qui perçoivent l'enfant en raison de son développement à l'école, lié à conceptions avec le caractère axiologique du théâtre. Dans cette optique, cette recherche envisageait de réaliser des études sur la formation en théâtre, dans le cadre de la licence en Théâtre et, en Pédagogie, en (02), deux universités publiques de Pernambuco. Pour cette raison, l'existence de l'axiologie sous-jacente du théâtre a été caractérisée, donnant naissance à la légitimité d'une pédagogie axiologique, engagée dans l'enseignement du théâtre, dans les premières années de l'école élémentaire. Dans cette optique, cette recherche a été menée dans le cadre des engagements de l'Etude de Cas selon Yin (2001/2005), associée à l'analyse documentaire, liée à l'approche qualitative (WELLER ; PFAFF, 2010) d'une étude descriptive et transversale nature (GIL, 1999 ; 2008), de nature basique (BOGDAN ; PIKLEN, 1994). Concernant la recherche de terrain, l'instrument questionnaire a été utilisé avec (06), six questions de nature sémantique équivalente, correspondant à l'entretien non structuré, selon (MARCONE ; LAKATOS, 1996). La recherche a été réalisée au cours de l'année 2021, entre les mois de janvier et de juillet, au *Centro de Artes Cênicas* (Centre des Arts du Spectacle) de l'UFPE et à l'UPE, onze répondants ont été les sujets de recherche (02), étant (02), deux coordonnateurs et (09) professeurs des deux institutions, qui ont répondu aux questions énumérées dans l'instrument. Cette participation volontaire a tenu compte de la résolution 466/12, sous-tendant les préceptes de l'éthique de la recherche, par conséquent, le TCLE a été lu et signé en (02), exemplaires identiques. Il est à noter qu'elle a été réalisée après approbation par le comité d'éthique de la recherche. En ce qui concerne la méthodologie et la technique d'analyse des données collectées, l'analyse de contenu a été adoptée du point de vue de Bardin (2011), ainsi, les données collectées ont été organisées en (74), soixante-dix et quatre tableaux de caractère descriptif-analytique, ce qui a permis la construction de processus argumentatifs basés sur l'épistémologie du matérialisme histoire-dialectique (HABERMAS, 1987; 1990), concernant la théorie en relation avec le concept de théâtre et d'éducation (KOUDELA, 2013 ; 2015); au curriculum (APPLE, 1989 ; 2000) et dans le contexte de l'éducation (BARBOSA, 2012; 2013), permettant des discussions (BOAL, 1980; 1998) ; (FREIRE, 1985; 2011); (SAVIANI, 2003; 2011). Selon les processus d'analyse, il a été possible de vérifier l'insuffisance des études dans le cadre des cours étudiés pour spécifier les processus de formation au niveau du premier cycle, qui s'engagent dans des conceptions et des concepts qui perçoivent l'enfant face aux réalités locales et singularité régionale, qui manifestent la prévoyance d'une éducation nationale. De plus, les processus de formation mis en place par les institutions ont montré une filiation eurocentrique, révélant des dichotomies entre le conservatisme européen et la légitimité du théâtre comme objet d'étude, favorable au développement des enfants, compte tenu de l'importance des identités liées à la subjectivité et des tensions liées aux processus symboliques des buts pertinents au monde social. Il est donc nécessaire de redimensionner la pratique pédagogique, en donnant une place centrale à une axiologie émergente, visant à rendre visibles des sujets enfants historiquement stéréotypés.

Mots clés : Éducation ; Théâtre; Formation initiale des enseignants; Pédagogie Axiologique.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Cinco Primeiros Objetivos do Ensino de Arte Preconizados pelos PCN	106
Quadro 2 –	Cinco Últimos Objetivos do Ensino de Arte Preconizados pelos PCN	106
Quadro 3 –	Habilidades Previstas pela BNCC	108
Quadro 4 –	Metas do Plano Nacional de Educação	114
Quadro 5 –	Verbetes sobre educar	124
Quadro 6 –	Cronograma de Estudos Ano 2021/1	173
Quadro 7 –	Leitura Flutuante: Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes para Licenciatura em Teatro)/DOC 1	198
Quadro 8 –	Recorte Descritivo (categorias lexicais)/DOC 1	203
Quadro 9 –	Leitura Flutuante: Perfil do Formando em Teatro/DOC 1	204
Quadro 10 –	Leitura Flutuante: Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes para Licenciatura em Pedagogia)/DOC 2	206
Quadro 11 –	Recorte Descritivo (categorias lexicais)/DOC 2	208
Quadro 12 –	Leitura Flutuante: Perfil do Formando em Pedagogia/DOC 2	209
Quadro 13 –	Leitura Flutuante: Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes na BNCC)/DOC 3	210
Quadro 14 –	Recorte Descritivo (categorias lexicais)/DOC 3	211
Quadro 15 –	Leitura Flutuante: Perfil do Formando à Luz da BNCC/DOC 3	212
Quadro 16 –	Leitura Flutuante: Axiologia Eixos Interligados de Formação)/DOC 1	213
Quadro 17 –	Recorte Descritivo (categorias lexicais axiológicas)/DOC 1	214
Quadro 18 –	Leitura Flutuante: Perfil do Formando Licenciado em Teatro numa perspectiva axiológica/DOC 1	215
Quadro 19 –	Leitura Flutuante: Axiologia Eixos Interligados de Formação)/DOC 2	215
Quadro 20 –	Recorte Descritivo (categorias lexicais axiológicas)/DOC 2	216
Quadro 21 –	Leitura Flutuante: Perfil do Formando em Pedagogia numa perspectiva axiológica/DOC 2	217
Quadro 22 –	Leitura Flutuante: Axiologia Eixos Interligados de Formação)/DOC 3	218
Quadro 23 –	Recorte Descritivo (categorias lexicais axiológicas)/DOC 3	219
Quadro 24 –	Leitura Flutuante: Perfil do Formando para atuar no Ensino Básico numa perspectiva axiológica/DOC 3	220
Quadro 25 –	Codificação – DOC 1 (DCN-Teatro/Objetivo 1)	221
Quadro 26 –	Codificação – DOC 1/Categorias Lexicais (DCN-Teatro/Objetivo 1)	225

Quadro 27 –	Codificação – DOC 1/Perfil do Formando em Teatro (DCN-Teatro/Objetivo 1)	227
Quadro 28 –	Codificação – DOC 2 (DCN-Pedagogia/Objetivo 1)	230
Quadro 29–	Codificação – DOC 2/Categorias Lexicais (DCN-Pedagogia/Objetivo 1)	231
Quadro 30–	Codificação – DOC 2/Perfil do Formando em Pedagogia (DCN-Teatro/Objetivo 1)	232
Quadro 31–	Codificação – DOC 3 (DCN-BNCC/Objetivo 1)	233
Quadro 32–	Codificação – DOC 3/Categorias Lexicais (BNCC/Objetivo 1)	234
Quadro 33–	Codificação – DOC 3/Perfil do Formando à luz da BNCC (BNCC/Objetivo 1)	235
Quadro 34–	Codificação – DOC 1/Axiologia Eixos Interligados de Formação (DCN-Teatro/Objetivo 5)	240
Quadro 35–	Codificação – DOC 1/Categorias Lexicais Axiológicas (DCN-Teatro/Objetivo 5)	241
Quadro 36–	Codificação – DOC 1/Perfil do Formando Licenciado em Teatro numa perspectiva Axiológica (DCN-Teatro/Objetivo 5)	242
Quadro 37–	Codificação – DOC 2/ Axiologia Eixos Interligados de Formação (DCN-Pedagogia/Objetivo 5)	243
Quadro 38–	Codificação – DOC 2/Categorias Lexicais Axiológicas (DCN-Pedagogia/Objetivo 5)	244
Quadro 39–	Codificação – DOC 2/Perfil do Formando em Pedagogia (DCN-Pedagogia/Objetivo 5)	245
Quadro 40–	Codificação – DOC 3/ Axiologia Eixos Interligados de Formação (BNCC/Objetivo 5)	246
Quadro 41–	Codificação – DOC 3/Categorias Lexicais Axiológicas (BNCC/Objetivo 5)	247
Quadro 42–	Codificação – DOC 3/Perfil do Formando para atuar no Ensino Básico numa perspectiva axiológica (BNCC/Objetivo 5)	249
Quadro 43–	Projeção dos sujeitos da Pesquisa	251
Quadro 44–	Sujeitos Respondentes da Pesquisa	252
Quadro 45–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: ”Importância do estudo sobre a arte”/Objetivo 2	257
Quadro 46–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Limitações que por ventura existam na formação de professores de teatro”/Objetivo 2	260

Quadro 47–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Aspectos significativos e não significativos para o curso”/Objetivo 2	262
Quadro 48–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Desafios para elaboração do perfil curricular para o curso”/Objetivo 2	264
Quadro 49—	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Diferenças acerca da docência de teatro marcam a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental”/Objetivo 2	266
Quadro 50–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Períodos onde processos de formação estão voltadas para o trabalho docente com as crianças”/Objetivo 2	268
Quadro 51–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Importância do estudo sobre a arte”/Objetivo 2	270
Quadro 52–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Limitações que por ventura existam na formação do professor de teatro”/Objetivo 2	273
Quadro 53–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Aspectos significativos e não significativos para o curso”/Objetivo 2	274
Quadro 54–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Desafios para elaboração do perfil curricular para o curso”/Objetivo 2	275
Quadro 55–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Diferenças acerca da docência que marcam a formação dos professores”/Objetivo 2	277
Quadro 56–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Períodos onde processos de formação estão voltados para o trabalho docente com crianças”/Objetivo 2	278
Quadro 57–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Concepção ou conceito do Ensino de Arte, inerente do teatro em escolas públicas”/Objetivo 2	280
Quadro 58–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Desenvolvimento integral de crianças atrelado ao Ensino de Teatro”/Objetivo 3	281
Quadro 59–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Ponto de vista sobre a construção de competências e habilidades docentes para o trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental”/Objetivo 3	282
Quadro 60–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Desafios a serem considerados no planejamento da ação docente para crianças ricas em relação às crianças pobres”/Objetivo 3	283
Quadro 61–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Valores ligados à ação docente a serem difundidos com crianças vitimadas pela fragilidade socioeconômica”/Objetivo 3	284

Quadro 62–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Instrumentos utilizados para observar competências e habilidades construídas pelos licenciados”/Objetivo 3	285
Quadro 63–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Concepção ou conceito do ensino de arte em escolas públicas”/Objetivo 3	287
Quadro 64–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Desenvolvimento integral de crianças atrelado ao ensino de teatro”/Objetivo 3	288
Quadro 65–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Ponto de vista sobre a construção de competências e habilidades docentes para o trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental	290
Quadro 66–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Desafios a serem considerados no planejamento da ação docente para crianças ricas em relação às crianças pobres”/Objetivo 3	292
Quadro 67–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Valores ligados à ação docente a serem difundidos com crianças vitimadas pela fragilidade socioeconômica”/Objetivo 3	293
Quadro 68–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Instrumentos utilizados para observar competências e habilidades construídas pelos licenciados”/Objetivo 3	294
Quadro 69–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Estudos sobre práticas docentes ancoradas a concepção ou concepções”/Objetivo 4	296
Quadro 70–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: Estratégias utilizadas na formação de professores”/Objetivo 4	297
Quadro 71–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Autonomia universitária e soberania do Estado”/Objetivo 4	298
Quadro 72–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Valores que fazem parte da formação de professores”/Objetivo 4	299
Quadro 73–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Perspectivas axiológicas aos processos formativos nas disciplinas do curso”/Objetivo 4	300
Quadro 74–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “O sentido da axiologia como perspectiva favorável ao ensino de teatro para criança nas escolas públicas”/Objetivo 4	301
Quadro 75–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Estudos sobre práticas docentes ancoradas a concepção ou concepções”/Objetivo 4	302
Quadro 76–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Estratégias utilizadas na formação de professores”/Objetivo 4	304
Quadro 77–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Autonomia universitária e soberania do Estado”/Objetivo 4	305

Quadro 78–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Valores que fazem parte da formação de professores”/Objetivo 4	306
Quadro 79–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “Perspectivas axiológicas aos processos formativos nas disciplinas do curso”/Objetivo 4	307
Quadro 80–	Codificação Entrevista Tema – Enunciados sobre: “O sentido da axiologia como perspectiva favorável ao ensino de teatro para crianças nas escolas públicas”/Objetivo 4	308

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 –	<i>Criadores e Mentores do Teatro do Oprimido e da Pedagogia do Oprimido</i> (Respectivamente, Augusto Boal e Paulo Freire) – Arquivo do pesquisador (adquirido em suas deambulações).	7
Imagem 2 –	<i>Mestres e Doutores in colóquio, na UNADES/ CIA, produzindo, refletindo e problematizando conhecimento</i> (Respectivamente: Josi, Rudimar Constância, Benedito José (Didha) Pereira, Dayvison Bandeira de Moura e Maria Aparecida) – Registro do mestrando Renato/CIA.	31
Imagem 3 –	Discutindo Teorias e Revendo Literatura no 1º. <i>Colóquio Internacional de Artes y Educación, promovido pela UNADES/CIA, em Assuncion/Paraguay - 2022</i> (Respectivamente: Benedito José (Didha) Pereira, José Rudimar e Dayvison Bandeira de Moura) – Registro do mestrando Renato/CIA.	40
Imagem 4 –	<i>Ação Educativa com atores principiantes.</i> A atriz Carmelita Pereira teatralizando e dando voz aos bonecos, numa Oficina Teatral sobre a Importância da Oralidade realizada no interior da Fórum Permanente de Cultura – SBS Engenho de Arte, em São Benedito do Sul/PE – Registro de Odália da C. Pereira.	165
Imagem 5 –	Ação Educativa com crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizada no auditório do Fórum permanente de Cultura – SBS Engenho de Arte, em São Benedito do Sul/PE – Registro de Odália da C. Pereira.	193
Imagem 6 -	Culminância da Aprendizagem – apresentação do espetáculo “A Fada das Águas Sagradas” no Festival de Teatro de Toritama (FESTERTAMA), realizado em Pernambuco-PE	340
Imagem 7 -	Início de Aprendizagem – <i>A importância do corpo quando ele fala.</i> Oficina realizada no interior da Biblioteca Popular Lica Pereira/Pousada Flor do Campo, em São Benedito do Sul/PE – Registro de Odália da C. Pereira	340

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas
ANARTE	Associação Nacional de Arte-Educadores
ANDE	Associação Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAC	Coordenadoria do Centro de Artes Cênicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEF	Conselho Federal de Educação
CIA	Agência Central de Inteligência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CP	Conselho Pleno
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DBAE	Arte-educação como Disciplina
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOC 1	Resolução que Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro
DOC 2	Resolução que Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia
DOC 3	Resolução que Aprova a Base Nacional Comum Curricular-BNCC
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FETEAPE	Federação de Teatro de Pernambuco
GEPFOP	Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MCP	Movimento de Cultura Popular
ONU	Organização Mundial das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico das universidades de ensino
Prova Brasil	Avaliação Nacional de rendimento Escolar
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SNE	Sistema Nacional de Educação
TAP	Teatro de Amadores de Pernambuco
TCP	Teatro de Cultura Popular
TEA	Teatro Experimental de Arte
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THBF	Teatro Hermilo Borba Filho
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TO	Teatro do Oprimido
TPN	Teatro Popular do Nordeste
TPC	Teatro Popular dos Coelhoos
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
1.1	Desenvolvimento do problema.....	32
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	41
2.1	Educação no Brasil: formação docente para os anos iniciais, percurso histórico e objetivos	42
2.2	As normalistas: panorama da formação e o sentido para a arte no II reinado do Império brasileiro	51
2.2.1	<i>A República Velha e a formação do professor primário: visões dicotômicas a respeito da arte</i>	57
2.2.2	<i>O Estado Novo e a formação docente: a criança e a aprendizagem significativa na educação democratizadora de uma sociedade não igualitária</i>	63
2.3	Emancipação cultural: contestação e rebeldia, a busca por redirecionamento	68
2.3.1	<i>Percepções acerca do currículo: psicologia histórico-cultural</i>	74
2.3.2	<i>Pedagogia histórico-crítica</i>	79
2.3.3	<i>Movimento de Cultura Popular (MCP)</i>	81
2.4	Ciência da educação e pedagogia: caminhos e descaminhos	86
2.5	Educação artística e ensino de artes nas reformas educacionais: desafios inerentes a diversidade de objetos para estudos	91
2.6	O teatro e a educação: manifestações metodológicas	97
2.6.1	<i>Teatro: evento e entretenimento a serviço da ação docente</i>	100
2.6.2	<i>O lugar do teatro para o desenvolvimento pleno do ser criança</i>	103
2.7	Os parâmetros e as diretrizes curriculares	105
2.7.1	<i>Diretrizes curriculares para as licenciaturas em teatro e em pedagogia: percepções de estudiosos</i>	114
2.8	Axiologia e educação: pontos de vista da legislação, dos filósofos e sociólogos	119
2.8.1	<i>O lugar do teatro e o seu caráter axiológico</i>	130
2.8.2	<i>Axiologia, teatro e o desenvolvimento das crianças</i>	136
2.8.3	<i>Axiologia e formação de professores</i>	144
2.9	Marco teórico	149
3	DESENHO METODOLÓGICO.....	167
3.1	Tipo de pesquisa: estudo de caso com abordagem qualitativa e de natureza descritiva	167

3.2	Definição do universo e da população da pesquisa	174
3.3	Entrevista com participantes e análise documental	176
3.4	Mostra: coleta e análise dos dados a partir dos instrumentos adequados	178
3.5	Importância do instrumento utilizado na coleta dos dados	180
3.6	Análise da coleta de dados	181
3.7	Alcance da pesquisa	186
3.8	Riscos e benefícios da pesquisa	187
3.9	Medidas protetivas para evitar danos sócio humanitários	191
3.10	Marco analítico	192
4	APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	195
4.1	Introdução à análise	195
4.1.1	<i>Descrição dos dados coletados</i>	198
4.1.2	<i>Análise os dados coletados</i>	222
4.1.3	<i>Discussão dos dados coletados</i>	251
4.1.3.1	Dados obtidos a partir do objetivo específico 2	257
4.1.3.2	Dados obtidos a partir do objetivo específico 3	279
4.1.3.3	Dados obtidos a partir do objetivo específico 4	294
4.2	Resultados abrangentes da pesquisa	307
5	CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	340
5.1	Conclusão	340
5.2	Recomendações	350
	<u>REFERÊNCIAS</u>	353
	ANEXO A - ROTEIRO NORTEADOR DA ENTREVISTA NÃO-ESTRUTURADA PARA A COORDENAÇÃO DO CENTRO DE ARTES CÊNICAS (CAC) DA UFPE – CAMPUS RECIFE (ANEXO 1)	368
	ANEXO B - ROTEIRO NORTEADOR DA ENTREVISTA NÃO-ESTRUTURADA PARA A COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UPE – CAMPUS GARANHUNS (ANEXO 2)...	371
	ANEXO C - ROTEIRO NORTEADOR DA ENTREVISTA NÃO-ESTRUTURADA PARA OS (AS) PROFESSORES (AS) DO CENTRO DE ARTES CÊNICAS (CAC) DA UFPE – CAMPUS RECIFE (ANEXO 3).....	374

ANEXO D - ROTEIRO NORTEADOR DA ENTREVISTA NÃO-ESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UPE – CAMPUS GARANHUNS (ANEXO 4)....	377
ANEXO E - CARTA DE ANUÊNCIA DA UPE (ANEXO 5).....	380
ANEXO F - CARTA DE ANUÊNCIA DA UFPE (ANEXO 6).....	381
ANEXO G - CARTAS DE APRESENTAÇÕES DO CIA/UNADES PARA AS UNIVERSIDADES: UFPE E UPE (ANEXO 7).....	382
ANEXO H - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO – TECLE (ANEXO 8).....	384
ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA PLATAFORMA BRASIL (ANEXO 9).....	386
APÊNDICE A - MAPA 1 – CONCEPÇÕES RELATIVAS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: RESPOSTAS DOS COORDENADORES.....	390
APÊNDICE B - MAPA 2 – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES A RESPEITO DE ENSINO DO TEATRO: RESPOSTAS DOS COORDENADORES.....	394
APÊNDICE C - MAPA 3 - COMO A AXIOLOGIA SE RELACIONA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONFORMIDADE COM A BNCC: RESPOSTAS DOS COORDENADORES.....	396
APÊNDICE D - MAPA 4 - CONCEPÇÕES RELATIVAS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: RESPOSTAS DOS PROFESSORES.....	398
APÊNDICE E - MAPA 5 - CONCEPÇÕES DE PROFESSORES A RESPEITO DE ENSINO DO TEATRO: RESPOSTAS DOS PROFESSORES	407
APÊNDICE F - MAPA 6 – COMO A AXIOLOGIA SE RELACIONA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONFORMIDADE COM A BNCC: RESPOSTAS DOS PROFESSORES	412

1 INTRODUÇÃO

“O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros [...]. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético [...]”. FREIRE²

Por comungar do pensamento desse autor, o pesquisador insatisfeito com a realidade do panorama educacional brasileiro e considerando a inexistência de estudos que tenham se debruçado sobre as questões levantadas em suas deambulações, direcionando para estas questões um olhar que tenha como foco principal a formação docente daquelas e daqueles que atuarão junto às crianças, matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando o teatro em percursos pedagógicos, que irão proporcionar o desenvolvimento das mesmas, reforçando práticas que, nas palavras de Moura (2021, p. 11), são “[...] práticas pseudo pedagógicas que, na verdade, amordaçam, apassivam, alienam, subalternizam e subjagam o ser humano que nasce livre e dotado de autonomia inata”.

Nesse sentido, é importante ressaltar que poucas pesquisas, no âmbito nacional, foram desenvolvidas abordando esse tema, com esse recorte que está sendo proposto. O pesquisador, objetivando construir o “estado de conhecimento” necessário à classificação dessa investigação, no que se refere ao seu nível de relevância e importância acadêmica, realizou levantamento junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); junto ao Google Acadêmico; entre outros bancos de teses e dissertações e constatou que quase não existem estudos desenvolvidos no Brasil com esse viés, sobretudo, no que se refere a revisão curricular, as críticas aos espaços educacionais consagrados e tampouco no que concerne a desafiar os cânones³ atuais.

Assim utilizando palavras-chave tais como: *Ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia Axiológica e Formação Inicial de Professores* obteve-se como resultado, no tocante ao **Ensino de Arte** (grifos do pesquisador) *nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, que apenas um estudo na Universidade Estadual Paulista assinado por Júlio de Mesquita Filho (UNESPE) havia sido desenvolvido, porém, tinha como objeto de estudo a

² In: Paulo FREIRE. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 45, 1996a.

³ Cânone ou cânón é um termo que deriva da palavra grega κανόνας, que designa uma vara utilizada como instrumento de medida, e que normalmente se caracteriza como um conjunto de regras sobre um determinado assunto. Fonte: Wikipédia.

linguagem Música e não o Teatro.

Quanto a **Pedagogia Axiológica**, foram identificados vinte e cinco estudos, distribuídos entre as Universidades: Estadual de Londrina (UEL), três; Federal da Bahia (UFBA), três; Federal de Minas Gerais (UFMG), três; Federal da Paraíba (UFPB), quatro; Federal de Pernambuco (UFPE), três; Federal de Santa Catarina (UFSC), cinco e Federal de São Carlos (UFSCAR), quatro. Entretanto, nenhuma dessas investigações propõe que se institua uma **Pedagogia Axiológica Emergente** para dar lastro ao ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Básico, mais precisamente no Ensino Fundamental. Quando foi utilizada apenas a palavra-chave *Axiologia*, se identificou uma tese defendida por Livia Couto Guedes, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), cujo título de *Educação e Axiologia do reconhecimento intersubjetivo: um olhar sobre a formação docente em Pedagogia*, sugere um foco semelhante ao que se persegue nesse estudo, contudo, limita-se apenas à formação em pedagogia, propondo a adoção de uma “nova gramática moral com repertório axiológico, capaz de resgatar o respeito pelas identidades singulares, dentro da Teoria Social Crítica, defendida pelas três gerações da Escola de Frankfurt”, o que revela uma interlocução com esse estudo, limitada, contudo, se limita à inclusão das pessoas deficientes matriculadas no Ensino Básico.

No que se refere a **Formação Inicial de Professores**, os estudos identificados que mais se aproximaram desse que aqui se desenvolve foram: uma dissertação desenvolvida na UFPE, por Fabiana Souto Lima Vidal, intitulada *A formação inicial em pedagogia* (grifo do autor) e *ensino de arte: um estudo em instituições de ensino superior do Estado de Pernambuco*, em 2011, portanto, limita-se à formação na área de Pedagogia, revelando como se processa essa formação e, uma tese defendida em 2019, por Daniel Bruno Momoli, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), discutindo como se entrelaçam os saberes de Arte e de Educação, sob o título de *Regime de circulação dos saberes: arte, educação e formação docente*.

Diante do Estado de Conhecimento ou da Arte construído, percebe-se a importância e relevância desse estudo que, até pelo ineditismo a ele outorgado, deverá despertar “interesse acadêmico, social e global, extrapolando inclusive as fronteiras do Brasil” (PEREIRA, 2021, p.36). Nesse sentido, vem corroborar com essa afirmação, um estudo desenvolvido, em 2009, pela professora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André⁴, usando a base de dados da CAPES, tendo como sugestivo título *A produção acadêmica sobre a formação de professores* (grifos do autor): *um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000*.

⁴Professora com atuação destacada na pesquisa educacional brasileira. Atua na formação de pesquisadores, sendo referência para mestrandas (os) e doutorandas (os) na área de metodologia de pesquisa educacional.

Nesse estudo ela afirma que, em 1990, eram 6% do total de trabalhos da área de educação, tratando dessa questão e que, em 2000, esse percentual aumentou para 14%. Entretanto, ela chama atenção para o fato do “quase **esquecimento de certas temáticas**, como a dimensão política na formação do professor”. Temática esta que esse estudo tenta discutir, ampliando o leque temático das dissertações e teses existentes.

Reforçando esse entendimento, tendo como foco a **Axiologia**, uma tese de Lucken Bueno Lucas⁵, apresentada na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em 2014, com o título *Axiologia referencial pedagógica e a formação inicial de professores de biologia*, discutindo a presença e a influência de sistemas axiológicos na formação inicial de professores da área de biologia e que, em consequência, sistematizou uma “nova axiologia, denominada axiologia relacional pedagógica”, durante o seu desenvolvimento encontrou índices muito baixos de **referências axiológicas** voltadas para a educação brasileira. O que revela a pouca atenção acadêmica dada a essa categoria. É importante informar também que, na literatura, ele selecionou autores que discutissem essa categoria em perspectivas gerais, não “enquadradas aos domínios: ético, moral, espiritual e epistêmico”.

No tocante à **Formação Inicial de Professores para o Ensino de Teatro**, identificou-se uma tese de Elaine Cristina Rodrigues de Souza, defendida no programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2020, intitulada *A formação de professores para o ensino de teatro nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro: entre barreiras e apostas*, revelando as dificuldades de se inserir o ensino de Teatro na rede pública municipal desse estado, nos cursos de Pedagogia e Normal Médio.

Assim, essa dificuldade é utilizada como uma evidência do descaso do poder público para com a utilização da Arte e, principalmente, do Teatro como área de conhecimento inserida no currículo escolar na condição de componente curricular. Esse pesquisador, na condição de Secretário de Educação Cultura e Desportos do município de São Benedito do Sul, na Zona da Mata Sul de Pernambuco, enfrentou uma gama de dificuldade muito grande e, inclusive, preconceitos para concretizar essa inclusão. Foram necessários cerca de dois anos desenvolvendo ações pedagógicas, sociais e políticas, junto aos vereadores, secretários municipais, prefeito e até junto às professoras e aos professores para concretizar essa inclusão.

O Teatro sempre foi visto como uma ferramenta e, portanto, nunca foi utilizado como um componente curricular. Tratado como ferramenta a serviço de outras áreas de

⁵ Especialista em Bioética. Mestre e Doutor em ensino de Ciências. Líder do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores (GEPFOP), cadastrado no CNPq e autorizado pela UNEP.

conhecimento, como se verifica no artigo, assinado por Betânia Montenegro e outros, denominado: *O papel do teatro na divulgação científica: a experiência da Seara da Ciência*⁶, publicado na Revista Ciência e Cultura, vol. 57, número 4, São Paulo, de Out/Dez 2005, onde se percebe que o teatro é utilizado atrelado ao ensino de ciências, se constituindo, apenas, em um “veículo transmissor de conceitos científicos”. Isso é possível ser detectado nessa afirmação dos autores do artigo: “Assim, estamos desenvolvendo projetos nos quais a linguagem teatral, como poderosa aliada no processo ensino-aprendizagem, é utilizada como meio de cativar estética, conceitual e prioritariamente alunos da rede pública” (MONTENEGRO *et al.*, 2005).

Ou ainda. No seguinte trecho do artigo mencionado⁷:

Os textos são elaborados com o objetivo de transmitir conceitos científicos de forma simples, lúdica e agradável, tendo como perspectiva tornar os conteúdos, às vezes áridos, em bem-humorados diálogos, abrindo os debates em sala de aula. Dentre essas peças apresentamos eu *odeio insetos e Caixinhas da vida*, de Betânia Montenegro e Ricardo Tannus e *Digestão: comida calor e peso*, de Betânia Montenegro, durante os cursos de férias promovidos pela *Seara da Ciência* para professores da rede pública do ensino médio. (MONTENEGRO *et al.*, 2005).

Apesar de ser utilizado como ferramenta os autores afirmam que o teatro “permite ampliar, entre outras coisas, o senso crítico e o exercício da cidadania”. Contudo, o artigo é iniciado com a afirmação de que há muito tempo a pedagogia se utiliza do teatro e que Aristóфанes já fazia isso 414 a.C. “quando lançou *As aves*, peça com críticas ainda hoje atuais aos jovens e ao sistema educacional”. Fica dessa forma patenteado que, através dos séculos o teatro sempre foi visto e usado como uma ferramenta a serviço de outras áreas de conhecimento no campo educacional.

Diante disso, é importante que o teatro seja integrado ao campo científico que abarca o desenvolvimento humano? Qual o papel do ensino de teatro afinal? Essa questão é formulada por João Pedro Alcantara Gil em seu artigo *Autonomia do ensino de teatro: uma abordagem dialética*⁸, registrado nos anais de 2009 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), utilizando a Teoria Crítica dos pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt (Max Horkheimer e Theodor Adorno). Ele afirma que, conforme Bauman (2001) tudo na sociedade contemporânea está diluído e fluído. Diante dessa constatação tudo se move, se filtra. Como tratar então as questões da subjetividade e as questões

⁶ Seara da Ciência é um órgão de extensão criado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), cujo principal objetivo é a divulgação científica, utiliza para tanto o teatro.

⁷ Para ler o artigo na íntegra, acesse http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=s0009-67252005000400018&script=sci_arttext.

⁸ Para leitura do artigo completo e para aprofundar a questão formulada, se sugere acessar o artigo em <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2632>.

sociais? As artes, especialmente o teatro pode favorecer o tratamento dessas questões?

Portanto, é oportuno e necessário esse estudo para discutir as questões apresentadas, verificando qual o papel das escolas (Estado) no atendimento às diferenças e diversidades culturais, a partir da formação daquelas e daqueles que mediam a construção do conhecimento desde o Ensino Básico. Dessa forma, é cabível questionar os diversos e históricos contextos culturais, os valores que instituíram e legitimaram a prática educacional no Brasil. Esses valores que, desde a Paidéia grega da Antiguidade, permeou os processos do desenvolvimento humano e que Werner Jaeger em sua obra *Paideia*, publicada no início do século XX, tornou compreensível esses processos, remetendo inicialmente às virtudes individuais do cidadão grego (valores)⁹ em busca da perfeição.

Paulo Freire diz que o ensino é pleno de beleza e boniteza, desde que pautado na ética libertária, autônoma e prática. Não interessa a esse estudo a ética discursiva. Interessa discutir valores, numa perspectiva contemporânea para desconstruir a ética discursiva dos poderosos, que não permite aos não hegemônicos aspirar um ensino de qualidade, não sendo, portanto, universal. Esse estudo pretende discutir o bem, a verdade, a beleza, o sagrado, o divino e o profano, amalgamados pelo prazer de se aprender e ensinar Arte (Teatro).

A tese está organizada da seguinte forma: nesse Capítulo de *Introdução* será desenvolvido o problema que gerou o objeto de estudo dentro do campo da educação relacionado ao ensino de arte, mais especificamente ao ensino de teatro que se desenvolve junto às crianças matriculadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas. Dessa forma se verá que foi necessário ser processado um levantamento histórico desse ensino no Brasil, desde a colônia até a contemporaneidade, o que deságua na formação inicial de professoras e professores que desenvolvem as suas docências nesse espaço de construção do saber artístico. Nesse capítulo serão tratadas, ainda, as questões políticas e sociais que permeiam as práticas pedagógicas, que vêm sendo desenvolvidas através dos séculos de uma maneira seletiva e, portanto, excludente, beneficiando apenas determinados segmentos sociais.

O Capítulo 2 será dedicado à *Revisão de Literatura*. Nessa revisão serão discutidas a Formação Docente, desde o Império brasileiro, passando pela República Velha até o Estado Novo; em seguida se discutirá a Emancipação Cultural; as Percepções Curriculares e a Função da Escola Pública, passando pela origem da função seletiva e econômica da educação escolar brasileira, questionando as instituições públicas que formam docentes e discentes. Se refletirá também sobre o porquê do Sistema Educacional do Brasil ter se transformado em dois e porque

⁹ Ainda que os gregos antigos possuíssem apenas nexos valorativos.

a rale não tem o devido acesso à cultura teatral nas escolas. O caráter axiológico da Pedagogia e a sua ausência; o caráter axiológico do Teatro; a transformação do Teatro em ferramenta para auxiliar outras áreas de conhecimento; o poder político das elites e as consequências devastadoras na área da educação; as concepções a que estão vinculados os cursos de Licenciatura em Teatro e Pedagogia; o Teatro a Pedagogia e as suas manifestações metodológicas; o lugar do Teatro no desenvolvimento das crianças. Os Parâmetros Nacionais Curriculares Nacionais (PCN) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) terão espaço privilegiado nas discussões e reflexões que se processarão.

Esse capítulo será finalizado com a definição do Marco Teórico, formado a partir da contribuição dos autores: Apple (2000, 1989); Barbosa (2013, 2012a, 2012b, 2009, 2008, 2001a, 2001b, 2001c, 1998a, 1998b, 1988, 1975); Benjamin (1993); Boal (2009, 2008, 1998, 1980); Bourdieu (2011, 2001, 1987); Courtney (2003); Desgranges (2017, 2015, 2006); Dewey (2020, 1973); Durkheim (2011, 1967); Eisner (2013); Foucault (2015, 1984, 1972); Freire (2011, 2006a, 2006b, 2005, 2000, 1996a, 1996b, 1992, 1988, 1985); Gadotti (2010, 1997, 1990, 1989a, 1989b, 1984); Giroux (1997); Habermas (1990, 1987); Japiassu (2012); Koudela (2015, 2013, 2012, 2011, 2010, 2009, 2005); Libâneo (2006, 2005a, 2005b, 1999, 1985); Marx (S.d.a, S.d.b); Montessori (S.d.); Morin (2011a, 2011b, 2007); Nunes (2000); Pereira (2021, 2019, 2017); Piaget (2013, 1986); Read (1952, 1972); Reverbel (1979); Rousseau (2001, 1990); Saviani (2011a, 2011b, 2006, 2003, 1999, 1996a, 1996b, 1985, 1983, S.d.); Teixeira (1969) e Vygotsky (2007, 2000, 1998, 1984), entre outros.

No Capítulo 3 é apresentado o *Desenho Metodológico* utilizado para o desenvolvimento desse estudo, conceituando o tipo de pesquisa adotada, assim como a sua abordagem. Apresenta-se também os autores utilizados para o desenvolvimento do método; o cronograma das ações desenvolvidas, o universo e a população que compõem a pesquisa; os critérios utilizados para a definição do universo e da população a ser pesquisada e o *modus operandi* adotado para a realização das entrevistas e da análise documental; para a coleta e para análise dos dados e para definição dos instrumentos de coleta. Tudo isso sempre justificando as escolhas teórico-metodológicas, a partir do marco teórico. Justifica-se a teoria eleita, registrada no projeto de pesquisa que recebeu número outorgado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, onde se definiu o alcance da pesquisa circunscrita na linha de pesquisa Currículo e Sociedade com Interfaces à Formação Docente. Além disso, se discutem os riscos e benefícios que podem ser gerados por essa pesquisa, assim como trata também das medidas protetivas adotadas pelo pesquisador para evitar danos humanitários às pessoas envolvidas. Por fim, apresenta-se o Marco Analítico.

Já no Capítulo 4 se processará a *Apresentação, Discussão e Análise dos Dados*, quando os dados que foram colhidos e os resultados obtidos a partir deles serão descritos, categorizados e analisados, de acordo com as referências teóricas, adotadas pelo pesquisador, e pelo método selecionado para recolha e análise desses dados que compuseram o *corpus* da pesquisa. O pesquisador, portanto, apresenta as suas inferências respondendo dessa maneira as questões formuladas, desvelando aquilo que estava contido no universo pesquisado, a partir dos objetivos específicos da pesquisa que adotou, de forma rigorosa, o método proposto por Bardin (2011), em busca da excelência analítica e da cientificidade necessária à tese.

Finalmente, na última seção da tese, serão apresentadas as *Conclusões e Recomendações*, quando o pesquisador faz as suas considerações, revelando o legado reservado à academia e à sociedade de uma maneira geral, a partir da compreensão do fenômeno investigado, propondo inclusive, se for o caso, novos objetos de pesquisa, suscitados a partir dos resultados que foram analisados e sofreram as inferências necessárias do pesquisador, que ambiciona provocar a curiosidade de outros estudiosos e pesquisadores que acreditam e lutam para que o ato de ensinar e aprender seja uma ação democrática, igualitária e libertadora.

De acordo com essa composição da tese, apresenta-se a seguir, nessa *Introdução*, a seção referente ao *Desenvolvimento do Problema*.

Imagem 2: *Mestres e Doutores in colóquio, na UNADES/ CIA, produzindo, refletindo e problematizando conhecimento* (Respectivamente: Josineide Teotônia, Rudimar Constâncio, Benedito José (Didha) Pereira, Dayvison Bandeira de Moura e Maria Aparecida) – Registro de Renato/CIA.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

1.1 Desenvolvimento do problema

Diante do que foi tratado, até aqui, é importante afirmar que o pesquisador percebeu em seus estudos que, quando o país se transformou em República e ganhou muito espaço na área industrial, justificava-se o atraso do país, pelo nível educacional do seu povo. “A educação escolar passou a ser vista então como “redentora de todos os males sociais” (PEREIRA, 2021, p.31). A economia globalizada, o neoliberalismo e o capital começaram a exigir outro nível de formação do educando – futuro trabalhador – que precisaria ter uma gama maior de conhecimento e habilidade para manusear novas e diversas ferramentas. A escola pública passou então a desenvolver práticas pedagógicas idealizando homens e mulheres que pudessem atender aos anseios de uma sociedade pós-moderna e essencialmente os anseios capitalistas, que penalizam àqueles que considera inferiores e a quem cabe, portanto, apenas obedecer às regras que não foram definidas por eles, conforme registro pinçado de documento oficial:

As funções da escola pública seriam, então, determinadas por meio de modelos de homens e de mulheres que se desejaria para uma sociedade capitalista, de classe. Portanto, coube às escolas, entre outras instituições, selecionar, hierarquizar e classificar aqueles que tinham aptidão para as atividades de comando. Outros, considerados incapazes de aprender, deveriam ser encaminhados para tarefas manuais e inferiores. (BRASIL, 2005, p. 54).

Diante disso, Pereira (2021, p. 32) afirma que “Reside aí – acredita ele – a origem da função seletiva e econômica da educação escolar brasileira, quando se afirma a divisão de classes sociais, cristalizando o preconceito econômico, social e racial em nosso país”. Confirma-se, portanto, que o sistema educacional brasileiro fez uma opção que precisa ser questionada:

Aos negros e aos pobres socialmente discriminados, são negados os direitos básicos. Isso só reforça e legitima a separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam as ações culturais, econômicas, sociais e políticas desse país. Isso mantém o privilégio de poucos e as desigualdades, em nome de uma meritocracia maquiada pelos ritos econômicos, políticos e culturais de uma sociedade neoliberal e globalizada, regida pelo sistema capitalista, dentro de uma lógica do *mais valia*, onde se percebe em grande escala o uso das máscaras sociais, que velam as injustiças e o preconceito (PEREIRA, 2021, p. 32).

Desse modo, diante do até aqui tratado, constata-se que a educação vem enfrentando uma série de dificuldades. No seu bojo, a educação em Arte, no âmbito da Graduação (Licenciatura) promovida pelas universidades contemporâneas, passa por dificuldades inerentes às concepções e aos conceitos que norteiam a percepção e promovem, especialmente, o caráter axiológico do ensino de Teatro direcionado ao *ser* criança, em aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma formação direcionada às e aos docentes. Esse estudo

tem a pretensão de analisar essa problemática, considerando como **problema** a ser investigado: *a formação em Arte, no âmbito da licenciatura, na universidade, no século XX, esteve norteadada por concepções vinculadas a conceitos que perceberam a criança, em razão de concepções que promoveram implicações ao caráter axiológico do teatro.*

Dessa forma, entendendo que o Teatro, essa milenar expressão artística, é uma arte de princípios e valores provenientes do “povo”; que esses princípios estão refletidos nele, desde as primeiras civilizações, onde ele foi debatido, praticado e fruído; que a **sua prática e o seu ensino são discutidos até hoje e geram valores culturais, morais, éticos e estéticos em busca da humanização dos povos**; que esses valores, na escola, são difundidos pela convivência da prática escolar, pelos exemplos observados nesta prática e pelo contágio emocional, proporcionados aos que vivenciam experiências estéticas de fruição na aprendizagem escolar. Compreendendo ainda que as crianças foram, historicamente, vitimadas por um processo educacional que elege um modelo pedagógico cartesiano e que o caráter axiológico do ensino de teatro nas escolas públicas, vinculado aos valores culturais e estéticos, normalmente não são respeitados por essas escolas, é que se apresenta a indagação principal dessa pesquisa.

Questão central: A formação em teatro no âmbito da licenciatura, na universidade pública de Pernambuco, está baseada por conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do Teatro?

A partir dessa questão foram elaboradas as **Questões norteadoras**:

1) Quais as concepções inerentes aos cursos de licenciatura em Teatro e Pedagogia estão vinculadas ao ensino para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação do Brasil?;

2) As concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento na escola, nos cursos públicos de licenciatura em Teatro e Pedagogia, que fazem parte do perfil curricular dessas graduações em Pernambuco, são desenvolvidas de que maneira?;

3) Quais as concepções de professores (as) que atuam em nível superior, a respeito do ensino de Teatro, atrelado à Arte na licenciatura pública de Teatro e Pedagogia em Pernambuco que correspondam a questões axiológicas?;

4) Como a axiologia se relaciona à formação dos professores em cursos de licenciatura em Teatro, no que diz respeito às perspectivas previstas para os anos iniciais da Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular?;

5) Como a axiologia pode contribuir para redimensionar o ensino de Teatro, em cursos de Pedagogia das universidades públicas de Pernambuco, para a promoção de uma formação

pedagógica axiológica?.

Para responder esses questionamentos serão utilizados estudos que têm como base alguns teóricos clássicos, que interferiram com as suas investigações e as suas pesquisas para uma compreensão a respeito da educação e dos fenômenos a ela relacionados. Dentre esses: Vygotsky, Piaget, Adorno, Habermas, Apple, Fischer, Bourdieu, Desgranges, Dewey, Barbosa, Boal. Koudela e outros estudiosos de destaque no Brasil, especialmente Freire, Gadotti e Saviani.

Quanto ao **caráter epistemológico** será utilizado o pensamento filosófico, **contido no Materialismo Histórico-dialético**, celebrado por teóricos ligado à escola de *Frankfurt*, cujos postulados fornecerão a base para que sejam discutidos e atingidos os objetivos dessa pesquisa. Os quais passamos a apresentar. **Objetivo Geral:** *Analisar¹⁰ a formação em teatro, no âmbito da licenciatura em Teatro e Pedagogia, nas universidades públicas de Pernambuco para determinar os conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro.*

Objetivos Específicos:

1) Identificar¹¹ quais as concepções inerentes aos cursos de licenciatura em Teatro e Pedagogia estão vinculadas ao ensino para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação do Brasil (análise documental);

2) Interpretar¹² as principais concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento na escola, nos cursos públicos de licenciatura em Teatro e Pedagogia que fazem parte do perfil curricular dessas graduações em Pernambuco e de que maneira elas estão sendo desenvolvidas;

3) Explicar¹³ as concepções de professores (as) que atuam em nível superior, a respeito

¹⁰Correspondente ao nível (04), quatro da Taxonomia de Normam Bloom, voltadas à formulação de objetivos gerais. Esse nível está comprometido à análise. Ferraz &Belhot (2010, p. 426);

¹¹O verbo **identificar** corresponde **ao nível 1** da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido com o **conhecimento**: Definição: Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos. Ferraz &Belhot (2010, p. 426);

¹²O verbo **interpretar** corresponde **ao nível 2** da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**:Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode serdemonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita,diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação oufato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes.Ferraz &Belhot (2010, p. 426);

¹³O verbo **explicar** corresponde **ao nível 2** da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**:Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode serdemonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita,diagramas

do ensino de Teatro, atrelado à Arte na licenciatura pública de Teatro e Pedagogia em Pernambuco, que correspondam a questões axiológicas;

4) **Discutir**¹⁴ como a axiologia se relaciona à formação dos professores em cursos de licenciatura em Teatro, especialmente no que diz respeito às perspectivas previstas para os anos iniciais da Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular;

5) **Inferir**¹⁵ como a axiologia pode contribuir para redimensionar o ensino de Teatro, em cursos de licenciaturas em universidades públicas de Pernambuco, para a promoção de uma formação pedagógica axiológica preocupada com o desenvolvimento pleno da criança, nos anos iniciais, promovendo uma formação que a perceba como sujeito de direitos (análise documental).

As questões, que moveram a elaboração desses objetivos, provocaram no pesquisador reflexões que o levaram a questionamentos e inquietações profundas. Estas sempre existiram, mas foram crescendo e, aos poucos, forneceram os fios que teceram e deram corpo a sua militância nas áreas da Educação e da Arte, fazendo com que ele não apenas, escolhesse esse objeto de pesquisa, mas que também fosse escolhido por ele, formulando essa nova investigação alicerçada nas trilhas pedagógicas, artísticas e acadêmicas da sua própria vida.

Nesse sentido, se pode afirmar que os percursos e percalços dessas reflexões foram centrados nos territórios da Educação e da Arte, onde as fronteiras são tênues, porém reais, pois pode se educar com ou sem Arte ou para a Arte, mas vai depender de como a Arte é tratada pelo currículo e/ou, sobretudo, pelas Ações Pedagógicas (AP) adotadas, que podem considerar a Arte como ciência e área de conhecimento, ou apenas como ferramenta pedagógica.

Considerando essas questões, entende-se que essa pesquisa poderá responder a algumas perguntas, lançando luz sobre os problemas expostos e transformando essas reflexões em uma rota investigativa, rigorosa e objetiva, contribuindo, quiça, para a resolução desses problemas, constituindo-se em farol que aponte para novas trilhas educacionais a serem construídas,

etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

¹⁴O verbo **discutir** corresponde ao nível 2 da Taxonomia de Norman Bloom, comprometido do com a **compreensão**: Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

¹⁵O verbo **inferir** corresponde ao nível 4 da Taxonomia de Norman Bloom, comprometido do com a **análise**: Definição: Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas interações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo. Ferraz & Belhot (2010, p. 426).

objetivando a sedimentação de um ensino de teatro mais profícuo, inclusivo, cidadão e de qualidade, condizente com a legislação do país, nas escolas públicas de Pernambuco, a partir da formação inicial das professoras e dos professores de arte.

Nessa direção, a tese está se propondo a promover o desvelamento dessa realidade, para que ela venha a ser investigada, discutida e problematizada nas escolas públicas que atendem crianças matriculadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como nas universidades públicas, que formam as professoras e os professores que deverão exercer a docência junto a essas crianças.

Entende-se que essa tese poderá contribuir para o aprimoramento do sistema educacional brasileiro, para que esse passe a atender todas as pessoas da mesma forma, independente da sua classe social, da maneira mais democrática possível, de acordo com o que preconiza a legislação brasileira, a exemplo da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pois se faz necessário desconstruir a máxima:

[...] Que a educação escolar pública forma ilustradamente as elites dirigentes e prepara vocacionalmente para o trabalho uma maioria, sendo nesse caso pragmática e utilitária. Entretanto, é clássica e propedêutica quando pretende formar as elites, para conduzir e administrar o nosso país. (PEREIRA, 2021, p. 32).

Nas andanças e deambulações levadas a cabo por esse pesquisador, ele nunca se desvinculou da Educação e da Arte. Nisso já se vão mais de quarenta anos, sempre constatando que na maioria das escolas públicas não se discute os conteúdos propostos pelo currículo, na perspectiva de refletir sobre ele, desvelando a realidade que se vivencia.

Isso mesmo aconteceu no seu percurso histórico até aqui desenvolvido, considerando o objetivo dessa pesquisa, até o pesquisador chegar à conclusão que seria realmente necessário investigar a formação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Básico (Fundamental), no que se refere ao ensino de Arte. Nesse caso o ensino de Teatro. Aliás, esse seu desejo está registrado em seu livro intitulado *Teatro em sala de aula: interlocução entre disciplinas escolares e outras áreas de conhecimento*, quando propõe que pesquisas sejam desenvolvidas com a finalidade de analisar:

[...] A contribuição do Teatro na sofisticação dos processos interdisciplinares, para que esses saberes sejam utilizados nas rocas do fiar da Educação e da Arte, tecendo novos saberes e construindo um “novo” tecido educacional para o futuro; a formação de professores e o Ensino de Teatro nos anos iniciais do Ensino Básico. Haja vista que só construímos um futuro melhor para o sistema educacional brasileiro, da forma que o idealizamos, se antes o imaginarmos, definindo seus fios, cores, tessituras, texturas, volumes, teares e formas, considerando que “o todo está na parte e a parte está no todo” [...]. (PEREIRA, 2021, p.

Nessa direção e de posse da realidade esboçada pelos primeiros movimentos da pesquisa, verificou-se que realmente uma investigação sobre a formação inicial dos professores que estudam nas universidades públicas e que atuarão, enquanto docentes, junto as crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Ensino Básico) seria muito reveladora e poderia contribuir para uma reflexão oportuna e consequente sobre o aprimoramento do sistema de ensino do país, da formação de professores e de crianças matriculadas no ensino público, até porque poucas pesquisas, conforme já se afirmou, foram identificadas nessa área utilizando esse tema, que reflita a problemática levantada pelo pesquisador, sustentada anteriormente na sua dissertação de mestrado.

Essa problemática, como vem sendo discutida, reflete ainda o caráter axiológico dessa formação para o teatro e a sua ausência, o que vem sendo registrada historicamente, como será possível verificar no Capítulo 2 dessa tese, na medida em que o teatro é utilizado nas escolas como meio e não como fim, pois didaticamente é descaracterizado, quando é submetido como instrumento a ser utilizado para atender às outras disciplinas escolares, agora denominadas de componentes curriculares. Compreende-se que o teatro pode ser resgatado pela adoção de uma pedagogia axiológica, centrada nos valores éticos e cidadãos, uma vez que o Teatro, no discurso de Nunes 1976, “é uma linguagem artística que provoca, porque vai ampliando o leque de indagações [...] fazendo com que os que participam do seu exercício construam um saber que tem muito de cidadania”.

Sendo assim, a **cultura do teatro** assumiria valor artístico, ético e moral por que não, também, **para a ralé**¹⁶? Esta vem sendo, historicamente, considerada como uma classe desprovida de condições intelectuais, para desfrutar dos benefícios gerados pelas experiências estéticas vivenciadas no ensino, produção ou fruição do fenômeno teatral. O que se perceberá no capítulo seguinte é que, do século XVI até o século XXI, o ensino de teatro se processou, na maioria das escolas públicas, como uma ferramenta e não como uma área de conhecimento. Na verdade, o teatro vem sendo utilizado nas práticas docentes como um elemento alegórico, a ser utilizado, como suporte pedagógico e, como já foi dito, se constitui em um meio para atingir determinados fins, desconsiderando-o enquanto área de conhecimento de profundo valor pedagógico.

¹⁶ Ralé (ra.lé) sf.1 Ref. As classes sociais menos favorecidas; PLEBE; POPULACHO; ARRAIA-MIÚDA 2 A camada social formada por marginais, delinquentes [excluídos] etc.; GENTALHA; ESCÓRIA 3. Pop. Energia, disposição, vontade: Não ter ralé para o trabalho. 4 Animal de que a ave de rapina costuma fazer presa. [F.: De or. obsc.] (GEIGER, 2011, p. 1152).

Todavia, há de se compreender que essa visão míope de que o ensino de teatro só interessa a determinadas grupos hegemônicos – elites –, é fruto de uma herança colonialista, que sempre o utilizou como instrumento para descaracterizar a cultura do povo brasileiro, por acreditar que o teatro clássico possuía uma linguagem inacessível às classes consideradas inferiores. Estas seriam compostas por “selvagens” desprovidos de intelecto. Uma massa a ser manobrada e esculpida para os trabalhos braçais, por não ser detentora do discernimento necessário para estudar, produzir, fruir e discutir essa expressão artística, direcionada no passado apenas aos nobres, às classes abastadas e hoje apenas às elites. Porém, como afirma Nunes (2000, p. 15) “[...] a Arte vincula-se à religião, à moral e à sociedade como um todo, suscitando problemas de valor (axiológicos), tanto no âmbito da vida coletiva como no da existência individual [...]”. Dessa maneira, se está vinculada à toda sociedade, por que só parte dela tem acesso a Arte?

Os **valores éticos e culturais** que modulam e permeiam o acesso ao estudo, produção, fruição, discussão e reflexão do teatro podem e devem apontar para uma pedagogia axiológica. A legislação brasileira contribui para esse entendimento, resgatando o teatro como área de conhecimento e porta de entrada para uma formação artística, estética e ética dos educandos e educandas, a partir das escolas do Ensino Básico, fazendo as crianças crescerem enquanto pessoas pela dimensão humana que abarca o ensino de teatro. É essa pedagogia que esse estudo, pesquisa, tese persegue. Assim, essas questões deverão ser discutidas e estudadas com o aprofundamento necessário que requer no capítulo dedicado à revisão de literatura dessa tese.

Dessa forma, para discutir se a formação em Arte, no âmbito da licenciatura, na universidade do século XX, esteve norteadas por concepções vinculadas a conceitos que perceberam a criança, em razão de concepções que promoveram implicações ao caráter axiológico do teatro, o pesquisador partirá da construção de dois quadros, apresentando os dez objetivos preconizados pela legislação brasileira vigente, registrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e que serão apresentados oportunamente. Isso permitirá uma melhor visualização e compreensão dos objetivos que essa pesquisa propõe, enquanto discute se o contexto vivenciado, em pleno século XXI, permite e propõe uma educação igualitária para a elite e para a ralé, ou se é necessário tentar uma transformação da realidade que se apresenta.

Como se verifica, foram essas inquietações que levaram o pesquisador a investigar essa formação universitária e esse ensino inicial promovidos nas universidades e escolas públicas, onde inclusive ele atua, começando assim a desenhar essa pesquisa, tendo como motivação os resultados apresentados na pesquisa desenvolvida por ele, em seu mestrado, assim como a constatação da necessidade de discutir os problemas aqui apresentados, no intuito de contribuir

para que soluções sejam adotadas. Essa tese também se desenvolve com o objetivo de propor que se cumpra a legislação vigente, a partir: das constatações que foram registradas; dos dados coletados na análise documental; da pesquisa de campo desenvolvida junto às professoras e professores em formação, assim como junto às coordenações dos cursos de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE).

Tendo isso claro, o pesquisador apresentará a seguir o capítulo que tratará da revisão de literatura, onde poderão se constatar as afirmações até aqui apresentadas, tendo como fonte os registros históricos, as pesquisas científicas desenvolvidas pelos mais diversos autores e a legislação brasileira em vigor, entre outros documentos, tais como: artigos, entrevistas e notícias ligadas à área dessa pesquisa.

Imagem 3 - Discutindo Teorias e Revendo Literatura em *Colóquio Internacional de Artes y Educación*, promovido pela UNADES/CIA, em Assuncion/Paraguay (Respectivamente: Benedito José (Didha) Pereira, José Rudimar e Dayvison Bandeira de Moura) – Registro de Renato/CIA.



Fonte: Arquivo pessoal.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Tomando como base os estudos de Ferreira Jr. (2010), pode-se afirmar que a educação brasileira é caracterizada pelo binômio exclusão e elitismo, desde que os padres jesuítas direcionaram seus trabalhos pedagógicos para os filhos dos colonos portugueses, movidos pela morte dos índios contaminados com as doenças dos portugueses; pela fuga daqueles que iam para o interior do Brasil, querendo se livrar dos maus tratos impostos pelos colonos e negando-se a serem escravizados. Nesse período muitos índios foram dizimados pelos “civilizados e superiores homens brancos”. Com a ausência dos índios, inaugurou-se desse modo uma **educação para a elite no Brasil**, pois os padres da Companhia de Jesus começaram a ensinar apenas aos filhos daqueles que compunham a pequena aristocracia brasileira. Ao se analisar historicamente, hoje, esse fenômeno social, verifica-se que isso caracteriza uma herança cultural que atravessa o tempo, desde o Brasil-Colônia, formalizando-se no Brasil-Império e causando inclusive sequelas à educação contemporânea.

Assim, o sistema escolar brasileiro, desde a sua gênese, foi estruturado de modo injusto, seletivo e, a partir da sua formalização, revelou-se fragmentado e dual, reproduzindo a divisão social e a lógica de mercado – do Capital –, que utiliza uma maneira excludente, ainda que mascarada, para promover o acesso das classes hegemônicas¹⁷ a uma educação de qualidade, escondendo, sobretudo, os mecanismos seletivos que nela existem para segregar as classes não hegemônicas¹⁸, oferecendo a estas um ensino de qualidade duvidosa. Isso parece justificar a não construção de uma sociedade mais tolerante, justa e igualitária nestes mais de quinhentos anos vividos, desde que os portugueses aqui chegaram.

Atualmente, os cursos de formação inicial para o magistério – licenciaturas – são oferecidos por instituições públicas ou particulares de ensino superior, visando formar mão de obra para atuação docente na Educação Básica e/ou Superior, considerando as especificidades de cada curso. Em diferentes momentos dessa formação, os licenciados deverão ter contato com a Lei número 9.394, denominada Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), datada de 20 de dezembro de 1996, responsável por reger todos os segmentos de educação brasileira. Educação essa que se propõe a ser de qualidade, como afirmam os documentos oficiais.

¹⁷ Compostas por nobres portugueses ou brasileiros que adquiriam títulos de nobreza e ainda por ricos e proprietários de terras.

¹⁸ Índios, brancos degredados, pobres mestiços e negros escravizados.

2.1 Educação no Brasil: formação docente para os anos iniciais, percurso histórico e objetivos

A Resolução número 2 do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP), de 01 de julho de 2015¹⁹ e alterada pela Resolução número 1, de 09 de agosto de 2017, é responsável pela instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada, em nível superior, de profissionais do magistério que atuarão na Educação Básica do Brasil. Em que pese às orientações contidas nas DCN, observa-se que existem entraves que dificultam a oferta de uma educação de qualidade para as crianças que iniciam seus processos de aprendizagem. Ecos de uma herança patriarcal e colonialista que desrespeita cultura, crenças e valores que não sejam hegemônicos.

Para um melhor entendimento dessas questões é necessário discutir a educação no Brasil-Colônia, de 1500 a 1822; no Brasil-Império, de 1822 a 1889; na República Velha (Primeira República), de 1889 a 1930; na Segunda República, de 1930 a 1945; na República Populista, de 1946 a 1964; na Ditadura Militar, de 1964 a 1985 e, nos dias atuais. O que será feito a partir do próximo parágrafo.

Percebe-se claramente, a partir do estudo das questões mencionadas, que os mecanismos educacionais utilizados no Brasil, desde o seu descobrimento, promovem uma educação de qualidade apenas para uma elite hegemônica, objetivando a perpetuação do *status quo* e, conseqüentemente, a seleção ou exclusão e a divisão social dos seus povos mais simples. Historicamente, essa **elitização da educação brasileira** ficou fortemente evidenciada, quando foi criado o Colégio Dom Pedro II para ser frequentado apenas pelos brancos ricos e pela nobreza, que compunha a pequena aristocracia brasileira. Isso se evidencia ainda mais quando o Marques de Pombal decreta o fim da escravidão indígena e da perseguição aos “cristãos novos”, expulsando os jesuítas e aprovando uma Reforma Educacional na segunda metade do século XVIII, pois como informa Carvalho (1978), é nesse período que são mantidos os ensinos primário e secundário. Este último direcionado apenas aos filhos dessa aristocracia.

Para os pobres, brancos degredados, negros, escravos e índios estava reservado um outro tipo de ensino. Um ensino fundado nos valores, moralidades e ética europeias que tinha como objetivo catequisar e aculturar essas pessoas, que não eram vistas como tal e sim como selvagens, bugres e inferiores e que, portanto, não podiam acessar um ensino de qualidade, com caráter filosófico que despertasse a consciência cidadã e a criticidade, como aquele que era

¹⁹ Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. *Resolução Número 2, de 1 de julho de 2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 set. 2020.

oferecido aos filhos da pequena aristocracia brasileira do Brasil-Colônia e, posteriormente, do Brasil-Império.

Para alguns estudiosos, a exemplo de Fausto (1996)²⁰, o Colonialismo se divide em três fases. A primeira inicia-se com a chegada de Pedro Álvares Cabral e termina em 1549; a segunda começa em 1549, segue até as últimas décadas do século XVIII. A terceira segue até 1822, quando é proclamada a independência do Brasil.

De acordo com Saviani (2011a), já na primeira fase do colonialismo brasileiro, iniciaram-se algumas atividades de catequese, sob a coordenação dos franciscanos. Porém, só com a chegada dos jesuítas, em 1549, é que essas atividades catequéticas e pedagógicas se corporificam de modo substancial. É por isso que esta data é considerada como o **início da história da educação brasileira**. A partir daí se destacam os ensinamentos desenvolvidos por Vicente Rijo (*mestre-escola do Brasil ou professor de instrução primária; mestre de meninos; mestre de primeiras letras*) e por José de Anchieta (*o primeiro professor de teatro do Brasil*). Todavia, Saviani (2010), Ferreira Jr. (2010) afirmam que a música e o teatro (Artes), que deveriam ser **utilizados para despertar a imaginação, a criatividade e a consciência corporal** dos indígenas nos seus rituais, onde desprendiam muito da sua energia de maneira lúdica, vibrante e participativa, se constituíram nos principais instrumentos da catequizaçã²¹ dos nativos indígenas.

Diante da leitura de obras dos mais diversos autores, fica evidenciado o interesse dos portugueses em apenas catequizar os índios. Nessa perspectiva, fica bastante claro que o elitismo e a exclusão amalgamaram a educação brasileira, uma vez que ela estava, de fato, direcionada apenas às elites do Brasil-Colônia, como constata um desses autores.

Portanto, ao começar a segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já era quase que exclusivamente uma educação de elite, ou seja, os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se **em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais**. Desse modo [...] inaugurou o binômio que vai marcá-la até os dias atuais: o **elitismo e a exclusão**. (FERREIRA Jr., 2010, p. 26-27. Grifos para esse estudo).

Difundiui-se para o mundo, entretanto, que com as práticas catequistas, os padres jesuítas estavam salvando as almas do povo bárbaro brasileiro para o “verdadeiro” Deus. Esse objetivo “altruísta e cristão” recebia a proteção da Coroa Portuguesa e do manto sagrado da Igreja

²⁰ Fonte: FAUSTO, Boris. HISTÓRIA DO BRASIL. 1996. (História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes do colonialismo até os dias atuais). Boris Fausto é historiador e assessor da USP. Disponível em: [https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20\(Col%F4nia\).pdf](https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf). Acesso em: 18 abr. 2020.

²¹ Catequese s. f. (a) 1. Ensino de catecismo. 2. Doutrinação religiosa ou política. Catequético adj.; catequista adj. e s. cdd. (Fonte: Sacconi, Luiz Antonio. *Minidicionário Sacconi da língua portuguesa*. São Paulo: Atual, 1996, p.148. Grifos para esse estudo).

Católica Apostólica e Romana. Contudo, é interessante ressaltar que o referido objetivo, contrariava o pensamento de Rousseau, filósofo iluminista, que afirmava ser o homem bom por natureza. Esse conceito sobre a constituição do ser humano influenciou inclusive estudiosos como: Immanuel Kant, David Émile Durkheim, Friedrich Hegel, Liev Tolstói e Karl Marx. Sendo preciso registrar, ainda, que o deus cultuado pelos colonizadores não era um deus mulçumano, hindu, budista, iorubá ou egípcio e sim um deus que correspondia ao ideal branco, cristão e romano, cultuado por quase toda a Europa, mas não era cultuado pelos índios e negros que habitavam o Brasil daquele período.

A cultura indígena, a mais atacada pelos colonizadores portugueses, foi dizimada a partir da sua própria língua, pois os catequistas aprenderam o tupi, para aos poucos irem sobrepondo a essa língua nativa o idioma português, impondo dessa forma aos povos indígenas uma nova língua. Uma nova cultura. Uma cultura europeizada regida por normas, regras, costumes, tradições, crenças e valores baseados no etnocentrismo²², que considerou e tratou os índios “brasileiros” como objetos (bens, animais) e não como sujeitos. Assim também foram considerados e tratados os negros africanos, que sucederam aos indígenas nos trabalhos braçais e escravos no Brasil-Colônia, durante mais de três séculos (1550-1888).

Esses colonizadores negaram às populações indígenas, pobres e negras uma educação que respeitasse a essência do indivíduo e o seu conhecimento, negando-se a cultivar e difundir valores éticos dessa população que viesse construir, amalgamar, um homem ideal para a sociedade que integrado socialmente, continuaria sendo bom, pois bom ele nasce, como já fora afirmado por Rousseau (2001). A educação oferecida não condenava a prática desigual, amparada em um falso paradigma que considerava índios, negros e pobres maus e selvagens. Isso acarretou diversas consequências negativas para esses povos marginalizados, tais como a falta de liberdade, a segregação, a exclusão, a opressão, a discriminação, o desrespeito, a falta de autonomia e a sujeição do sujeito.

Portanto, havia uma educação de cunho filosófico para os ricos e nobres e uma outra que tinha como base a catequese, capitaneada pela Companhia de Jesus, fundamentada nos valores, moralidade e ética europeia, com objetivo de destruir a cultura dos nativos e africanos escravizados e pobres, aculturando-os para construir, manter ou reafirmar o poder das classes hegemônicas.

²² Etnocentrismo: substantivo masculino. “[...] como os europeus foram responsáveis por diversas ondas conquistadoras, impõe seus **valores** em diferentes lugares, a imagem do etnocentrismo quase sempre está associada ao eurocentrismo, ou seja, a atitude de diversas Nações europeias de impor seus **valores** e de se considerarem superiores aos povos autóctones da África, da Ásia e da América” (SILVA; SILVA, 2009, p.129. Grifos nossos).

O ensino de artes, caracterizado por autos teatrais que reuniam a música, o canto, a dança, a pintura, a religião e a dramatização, perseguiram um ideal de qualidade baseado no valor da exclusão e do extermínio da cultura nativa dos povos que não eram brancos e ricos, submetendo-os à cultura cristã europeia. Quando os resultados esperados não eram obtidos e parte desses povos se rebelavam, eles eram perseguidos e dizimados, já que eram considerados bens, coisas ou animais.

Corroborando com esse entendimento, o Padre Antonio Vieira afirma que, no Brasil-Colônia por quase três séculos (1530 a 1822), esses povos passavam noites sem dormir, dias sem descansar, seminus, sedentos e famintos como se fossem animais. É interessante ressaltar que nesse estudo estamos considerando como marco histórico dessa fase, a primeira expedição realizada por Martim Afonso de Sousa²³ no litoral brasileiro.

Já no Brasil-Império (1822 a 1889), que é dividido por diversos historiadores em três fases: Primeiro Reinado (1822 a 1831), Período Regencial (1831 a 1840) e Segundo Reinado (1840 a 1889), quando o Imperador Dom Pedro II viveu, juntamente com o Brasil, o apogeu do Império e as questões religiosas, abolicionistas e militares abalaram as principais fontes de sustentação desse Império, o tratamento diferenciado dado à pequena aristocrática brasileira continuou inabalado, entretanto, os excluídos continuaram sendo tratados como a escória da sociedade imperial. Uma ralé.

Esse estudo revelou que as duas primeiras fases do Império brasileiro, duraram em média nove anos cada, enquanto a terceira fase durou quase meio século, indicando uma certa estabilidade, política, econômica e cultural. Todavia, a desigualdade social continuava e as populações pobres, negras e escravas continuavam ainda sendo consideradas apenas força de trabalho. Quase animais.

Assim, o que se percebe no desenvolvimento da história da sociedade brasileira, nesse período, é que os povos que compunham a ralé, sobretudo, os negros escravizados por mais tempo, continuavam sendo desconsiderados nas e pelas estruturas sociais brasileiras. Como consequência, não tiveram, portanto, uma **educação de qualidade social** como aquela oferecida aos colonos e aos nobres do Império que possibilitasse a eles ascender socialmente e enquanto pessoas, construindo uma consciência crítica e cidadã. Eles foram utilizados dentro delas apenas, nas funções sociais que não eram consideradas nobres. Produziam para o Império,

²³ Martim Afonso de Sousa foi um nobre, militar e administrador colonial português. Foi o primeiro donatário da Capitania de São Vicente, uma das Capitânicas que mais prosperaram e que hoje é conhecida como estado de São Paulo. Ele foi também governador das Índias e chegou a ser vice-rei das Índias em 1542. Fonte: *Martim Afonso de Sousa* por Felipe Araújo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biologia/martim-afonso-de-sousa/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

mas não eram considerados, politicamente como seres de vontade própria. Sobre isso Hollanda (1997) vem esclarecer o seguinte:

No Brasil colonial e na maior parte do Brasil Imperial, existe, para começar, uma grande massa da população, a população escrava, sobre a qual assenta praticamente toda a vida econômica, mas que está à margem do processo político. Semelhante situação não há de sofrer mudança com a independência, porque aqui, como sucedeu em todo o restante da América, exceção feita do Haiti, a rebelião emancipadora foi efetuada a partir da cúpula para a base, e aqui só permaneceu na cúpula. (HOLLANDA, 1997, p. 79).

É interessante compreender que a Monarquia (Império) brasileira foi instituída no Brasil nos moldes ingleses, sendo conhecida como uma “monarquia Coroada”, por se assentar nas bases europeias de um Estado liberal-parlamentar, tendo como espelho a economia de Londres e a cultura de Paris. Isso certamente explica o etnocentrismo ou eurocentrismo que até hoje pode ser identificado nas estruturas e funções sociais do país, considerando que a economia de Londres e a cultura de Paris não são categorias apenas de coação. No discurso de Habermas²⁴ (1987, p. 23), “elas também atuam sobre as próprias regras gramaticais, segundo as quais nós interpretamos o mundo”.

Naquele período, Paris era considerada a capital cultural do mundo e Londres controlava o comércio internacional. A Inglaterra, que colhia os louros da sua Revolução Industrial, fez uso desse controle e exigiu o fim do comércio de escravos no Brasil, obrigando o país a extinguir a escravidão – que foi excluída aos poucos –, a pensar nos moldes de instituir o trabalho assalariado e a criar escolas de formação profissional. Isso assustou a elite latifundiária responsável pela monocultura e pela estrutura socioeconômica, escravocrata e patriarcal que fora implantada desde o Brasil-Colônia, pois criar escola significava ensinar à ralé e formá-la para exercer outras funções não aceitas pela elite. Ser professor, então, era uma dessas funções, cujo exercício só cabia aos nobres e ricos e não aos pobres, índios, negros e brancos degredados.

O Brasil-Império vivia, já nessa época, grandes contradições a partir da instituição do Estado, pois tinha como inspiração econômica e cultural, a Inglaterra e a França, como já foi visto. Essas nações possuíam realidades bem distintas da realidade brasileira. Inglaterra e França eram as nações mais liberais da Europa do século XIX. Já o Brasil, de acordo com as questões políticas e sociais já tratadas, conservava um atraso secular incomensurável nas áreas industrial, cultural e educacional. As suas estruturas social e política só consideravam e respeitavam as aspirações dos nobres portugueses e da pequena aristocracia rural brasileira, como já foi constatado. Essas estruturas desconsideravam inclusive as aspirações dos

²⁴Jürgen Habermas é um filósofo e sociólogo alemão que participa da tradição da teoria crítica e do pragmatismo, sendo membro da Escola de Frankfurt.

protestantes alemães e americanos que propuseram uma *reforma educacional*. Elas conservavam, dessa forma, uma herança do período colonial, potencializada pelo temor ao “poder rural” e à Igreja. Esse temor era nutrido pelos quatro poderes imperais, fazendo com que o Império conservasse uma mentalidade retrógrada, que ignorava tudo o que fosse inovador e ameaçasse o poder dos latifundiários e o *status quo* do catolicismo que combatia a Reforma Protestante, do Fórum do Santo Ofício e da Santa Inquisição. Essas contradições são assim detalhadas:

É nas duas décadas anteriores à proclamação da república que mais claramente sobem à tona numerosas contradições íntimas do sistema político do império: contradição entre o princípio moderno da soberania popular e o da sanção divina; entre um sistema nominalmente representativo e a carência de verdadeira representação; entre um regime de natureza aristocrática e a inexistência de aristocracias tradicionais; entre um liberalismo formal e a falta de autêntica democracia; finalmente entre uma carta outorgada, de cunho acentuadamente monárquico e uma constituição não escrita que pende para o parlamentarismo. (HOLLANDA, 1997, p. 69).

A respeito dessas contradições, muito importantes para o entendimento das ações políticas, econômicas, sociais e culturais, que marcaram a sociedade brasileira naquele período, esse autor ainda acrescenta:

A presença de alguns desses contrastes não constituiria uma novidade pois não faltam na história das nações modernas exemplos de como eles podem por algum tempo coabitar; a novidade está em terem conseguido equilibrar-se tão longamente, quase três quartos de séculos, e em tamanha profusão, em terra onde tudo pareceu conspirar, desde o começo, contra sua sobrevivência. (HOLLANDA, 1997, p. 69).

Dessa forma, como se verifica, “contra tudo e contra todos” a monarquia no Brasil fundamentou-se em um regime político liberal, mas ancorou-se numa política econômica baseada no trabalho servil, explorando muitos em benefícios de poucos e impondo restrições políticas àqueles que não seguiam a religião oficial, caracterizando-se assim como um regime antidemocrático, pois desconsiderava os anseios da maioria da população, segregando-a e negando a ela uma educação igualitária, de qualidade, onde todos os segmentos sociais fossem inseridos e escutados.

Portanto, além dos escravos, a grande massa da população brasileira sobre a qual se assentava toda a vida econômica, inclusive os protestantes imigrantes alemães e americanos que aqui chegaram, na primeira e segunda metades do século XIX, foram obrigados a permanecer à margem dos processos políticos do Brasil Império, o que parece justificar o longo equilíbrio desse contraste econômico, político e social. Somado a isso, é preciso considerar também que a população urbana do Brasil, composta por imigrantes portugueses que poderiam se constituir numa “burguesia” brasileira, não apoiava as lutas da maioria da população, a

exemplo do que aconteceu com a burguesia europeia, a ponto de Justiniano o José da Rocha²⁵, retratando fases do movimento emancipador, escrever: “por mais liberal que fosse o português em sua terra, no Brasil era perfeitamente corcunda”. Adjetivo traduzido por Hollanda (1997, p. 79) como recolonizador e absolutista.

Isso vem corroborar com o entendimento que, para se compreender o presente, não se pode esquecer a historicidade desses povos que compuserem a população brasileira, desde o período colonial, aplicando nesse caso uma hermenêutica filosófica, como concebeu Hans-Georg Gadmer²⁶ em sua obra *Verdade e Método*, de 1960, inspirado nos estudos de Martin Heidegger, filósofo alemão pertencente a corrente existencialista.

Dessa forma, compreende-se, portanto, que foi a ausência de uma classe proletária que viesse a se transformar em classe média (burguesia) brasileira, que facilitou a longevidade do imperialismo parlamentarista no Brasil-Império. Isso é facilmente justificado, porque a massa trabalhadora, na época, era composta em sua maioria por escravas e escravos capturados que, compulsoriamente, trabalhavam para os seus “donos” e desenvolviam atividades indígenas de pessoas livres. Os ricos e “nobres” educados para pensar os processos de dominação, impunham os seus desejos as categorias sociais menos favorecidas, compostas por pobres, índios, mestiços e negros escravos, educados para executar os desejos daqueles que podiam pensar, pois a ralé cabia apenas obedecer, de acordo com a educação tacanha recebida nos espaços destinados às ações formativas promovidas pela educação brasileira.

Neste caso, pode-se afirmar que o programa educacional dos colonizadores aqui no Brasil obteve êxito, pois conseguiu baseado nos valores morais, éticos e políticos etnocêntricos, aculturar os nativos e manter a divisão social perseguida, fazendo uso de valores como a exclusão e a segregação que, historicamente são forjados por grupos específicos, em sociedade específicas e se instituem como estratégia e ferramenta de divisão social, dominação, descaracterização e de injustiça.

Portanto, ainda que o modelo cultural progressista europeu indicasse o nascedouro de uma indústria de modelo burguês no Brasil, isso era rejeitado até porque só existia no país duas classes sociais: a elite e a ralé. Esta última na verdade nem chegava a ser considerada uma classe, pois era composta por pessoas de categorias sociais não hegemônicas, como vimos no parágrafo anterior, que eram totalmente desconsideradas, vistas e tratadas, literalmente, como

²⁵ Advogado, jornalista, professor do Colégio Pedro II, tradutor, escritor e político brasileiro do II Império que, de acordo com Hollanda (1997), testemunhou e admiravelmente retratou as diversas fases do movimento emancipador brasileiro.

²⁶ Filósofo alemão que, na atualidade, é considerado o maior expoente da teoria da interpretação, por ter elaborado um pensamento filosófico sobre o fenômeno da compreensão.

objetos e/ou animais, pela maioria daqueles que compunham a elite do Brasil-Império e, dessa forma, não estavam devidamente incluídas nas estruturas sociais desse período, como já foi discutido.

Desse modo, como foi afirmado no início desse capítulo, a educação no Brasil, no seu percurso histórico, desde o Colonialismo até o Império, se estabeleceu **assentada no elitismo e na exclusão**. Essa educação levada à cabo pelos padres jesuítas, sob o beneplácito da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica Apostólica e Romana, a partir da ótica dos “civilizados e superiores homens brancos europeus” que, mesmo civilizados, dizimaram os índios nativos e escravizaram os negros africanos, se configurou como uma educação excludente e injusta para a maioria da população que pertencia às classes não hegemônicas. Os colégios da Companhia de Jesus, por exemplo, atendiam apenas as elites econômicas coloniais, como registrou Ferreira Jr. (2010), educando-as dentro dos cânones etnocêntricos ou eurocêntricos, tendo como base **valores** que muitas vezes não tinham o menor significado para a maioria da população brasileira da época.

Foi a partir dessa elitização do ensino escolar, que se pode perceber a educação brasileira como uma ação política e pedagógica que objetivava e incentivava a divisão social da população, aprofundando as injustiças e as desigualdades daqueles dois períodos históricos, sendo este um vetor tão forte que perdura até os dias atuais, apesar de todas as reformas propostas e executadas no sistema educacional brasileiro. Esse elitismo da educação brasileira teve inclusive, como um dos seus maiores símbolos, a fundação do Colégio Dom Pedro II. Não menos simbólica, porém, foi a reforma educacional instituída pelo Marquês de Pombal que, após expulsar os jesuítas, criou os cursos primário (para a ralé) e secundário (para a elite), aprofundando ainda mais o fosso social, econômico, político e cultural entre a pequena aristocracia brasileira e as categorias sociais não hegemônicas já mencionadas.

No que concerne ao ensino de artes, ele inexistiu. Pelo menos no que se refere a concepção de ser uma área de conhecimento que estabelece pontes, diminui distâncias e liga territórios. Quando foi disseminado pelo ensino de arte utilitária, se caracterizou como um instrumento de força, de poder e de opressão que desconsiderou totalmente as crenças e valores daquela população considerada “selvagem e perigosa”, porque não era europeia. Assim, quando se ensinou artes à ralé, na verdade, apenas se ensinou ofícios. O objetivo era catequizar e ou instrumentalizar essa ralé, para atender as atividades do cotidiano, servir aos desejos da elite e sempre que necessário construir peças artesanais. Algumas destas peças eram utilizadas, para adornar os casarios e palacetes dos “nobres”. Portanto, fica muito claro que as artes e em especial o teatro foi sempre utilizado pela educação como um meio e nunca como um fim, que

o considerasse como uma área de conhecimento *per se* interdisciplinar.

Foi assim que, não respeitando a essência daqueles povos, passando por cima de suas crenças e valores culturais, a educação brasileira na verdade desqualificou e desconsiderou aquela população. Não considerou a sua humanidade e impôs a ela uma cultura europeizada, tendo como referência a cultura da corte portuguesa, que, por sua vez, já se espelhava na cultura francesa. Dessa forma, não é difícil deduzir que o ensino primário, no Brasil Colônia e Imperial, não cumpriu a finalidade de atender a população de maneira homogênea.

Constata-se que, dentro dessa mesma concepção, e com esses mesmos objetivos, as pessoas eram selecionadas – poucas por sinal – para atuar no ensino básico, na época denominado de primário, antes mesmo de se fundar as instituições que formariam os professores das primeiras letras, obedecendo aos artigos 6²⁷, 7²⁸ e 12²⁹ da Lei de 15 de outubro de 1827, como registra Tanuri (2000) em seu artigo *História da Formação de Professores*, publicado na “Revista Brasileira de Educação”, conforme segue:

Antes, porém que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias.

A maioria dessas pessoas, com o passar do tempo e com a desvalorização da docência, nos seus mais diversos aspectos, passou a ser composta por mulheres, já que as Escolas Normais se mostraram incapazes de atrair os homens para a formação que elas ofereciam, como acentua essa autora.

As mulheres eram formadas no curso secundário, sendo essa formação considerada por muitas delas, como uma das únicas formas de se libertar do estigma de *rainha do lar*, passando

²⁷ Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, prática de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria prática, a grammatica da lingua nacional, e os **principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana**, proporcionandos á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a História do Brazil. Fonte: (Lei de 15 de outubro de 1827). Disponível https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. (Grifos para esse estudo). Acesso em: 01 dez. 2020.

²⁸ Art 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes **proverão o que fôr julgado mais digno** e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. Fonte: (Lei de 15 de outubro de 1827). Disponível https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. (Grifos para esse estudo). Acesso em: 01 dez. 2020.

²⁹ Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7º. Fonte: (Lei de 15 de outubro de 1827). Disponível https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. (Grifos para esse estudo). Acesso em: 01 dez. 2020.

a atuar na função de docente. Essa formação realizada de forma aligeirada e de caráter geral, não possibilitava aos participantes obter uma aprendizagem que valorizasse a arte e, sobretudo, o teatro como uma área de conhecimento que, certamente, se bem utilizada levaria os professores e professoras a perceber as crianças, durante o desenvolvimento escolar, dentro de um conceito ou concepção atrelado ao caráter axiológico do teatro.

Dessa forma à docência, por um longo período, foi direcionada às mulheres da aristocracia rural. Porém, com o tempo, foi se democratizando e atingindo as pessoas de camadas sociais mais simples. Os homens, contudo, continuaram procurando outra formação e as mulheres formadas para atuar no ensino básico, não recebiam uma formação atrelada a conceitos ou concepções que percebessem à criança, em razão do seu desenvolvimento escolar, considerando o caráter axiológico do teatro, já que essa formação se dava sob a influência dos princípios liberais e, por paradoxal que possa parecer, também positivistas. O ensino realizado por essas mulheres era direcionado aos filhos da pequena aristocracia brasileira, composta por brancos, ricos e nobres, acentuando ainda mais o binômio **elitismo e exclusão** na educação brasileira.

Não havia nesse período um ensino de arte, enquanto área de conhecimento, na formação direcionada aos docentes. As crianças eram consideradas como seres inacabados e sem vontade própria. De onde se deduz que, nesse período, a formação dos docentes não se realizava tendo como base concepções vinculadas a conceitos que percebiam a criança, em razão de seu desenvolvimento escolar, a concepções pedagógicas que promovessem implicações ao caráter axiológico do teatro. As mulheres que recebiam essa formação, no ensino secundário, passaram a ser conhecidas como *as normalistas*, o que passaremos a discutir na seção seguinte.

2.2 As normalistas: panorama da formação e o sentido para a arte no II reinado do Império brasileiro

No exercício da docência as normalistas se dedicaram, por muito tempo, a função de preparar a mão de obra exigida pela Revolução Industrial. Isso fez surgir um estigma³⁰ na área da educação primária: *Ensinar é coisa de mulher*. Apesar disso, gerou-se a necessidade de se criar o primeiro Curso Normal do Brasil, que funcionou no Rio de Janeiro, mais especificamente em Niterói, a partir de 1835, cinco anos antes de se iniciar o II Reinado.

³⁰ Estigma (es.tig.ma) **sm. 1** *Fig.* Visão negativa e muito arraigada, numa sociedade, a respeito de determinada prática, comportamento, doença etc. (GEIGER, 2011, p. 611).

Todavia, como não havia uma grande demanda, só sete anos depois surgiu o segundo curso dessa natureza, na Bahia, no ano de 1842. Posteriormente, foi criado curso semelhante em São Paulo.

É nesse contexto, já no Brasil independente de Portugal, que se verifica o fortalecimento da elitização do ensino brasileiro. Este, cada vez mais, ignora os pobres, mestiços, negros e índios, considerando-os apenas como mão de obra barata a ser explorada, se patenteando assim a grande contradição entre a legislação e a ação educacional vigentes, pois a “Constituição Política do Império do Brasil”, de 25 de março de 1824, em seu artigo 179, trata dos direitos civis e políticos do seu povo, tendo como base a liberdade. O seu inciso XVI diz que **ficam abolidos todos os privilégios**. O inciso XIII garante que **a lei será igual para todos** e, finalmente, o inciso XVIII confirma a existência de colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das **Letras, Ciências e Artes**.

Verifica-se, ainda, que a Lei 10.639/2003 que alterou a LDB 9394/96 não vem sendo cumprida, como constatou Moura (2016)³¹, no que se refere ao ensino da história da África e suas etnias, sobretudo, nas aulas de Arte, em virtude do currículo está focado na ideologia eurocentrada, desprezando as contribuições africanas na formação da identidade nacional do povo brasileiro.

Essa mesma Constituição tornou o catolicismo a religião oficial do Brasil, oferecendo as condições ideais para que a Igreja Católica Apostólica e Romana utilizasse todos os meios possíveis para não aceitar as propostas de reforma do sistema educacional vigente, porque estas chegaram ao Brasil, em 1824, via protestantes alemães e na segunda metade do século XIX, com os protestantes americanos que aqui aportaram fugindo da guerra dos Estados Unidos.

Um ano antes, mais precisamente em primeiro de março de 1823 foi fundada a *Escola de Primeiras Letras*, porém, apenas em vinte e cinco de março de 1824 foi que a Constituição outorgada por Dom Pedro I, no Título oitavo, Artigo 179, tratou da “inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem como base a liberdade [...]”, como já vimos. No seu inciso 32 esse artigo afirma que “A instrução primaria é gratuita a todos os cidadãos”. Entretanto, essa Constituição só foi regularizada em quinze de outubro de 1827, como a única e, também primeira lei geral do Brasil-Império, que tratou do ensino primário no Brasil, criando ainda o curso superior de direito em São Paulo e em Recife, cujo acesso só se viabiliza para as

³¹ Para uma melhor compreensão dessa problemática, sugerimos a leitura do artigo *Currículo: indagações e reflexões crítico discursivas sobre diversidade étnica e suas relações com a Lei n. 10.639/2003* (recorte da dissertação do Doutor em Educação Dayvison Bandeira de Moura, defendida na *Universidad Americana*, tratando de Etnia e Ideologia no Currículo), publicado em 2017 na UEPB (SINALGE). Fonte: Google Acadêmico. Acesso em 16 jun. 2020.

elites ou classes hegemônicas. Já o ensino primário utilizaria o chamado Ensino Mútuo ou “método Lancaster”³². Para atingir às massas.

Contudo, esse método fracassou e já em 1830 era perceptível que as massas não tinham sido beneficiadas com esse ensino. O ensino direcionado às elites era diferenciado do ensino direcionado às massas exploradas que já chegavam cansadas aos espaços de ensino sem a menor motivação, sendo atendidos por educadores de qualificação duvidosa, inaptos à prática didática proposta pelo método, pois não possuíam uma formação adequada. As *normalistas* de origem aristocrática, como vimos, eram formadas numa perspectiva de servir a população brasileira. Todavia, essa população elas não identificavam na sua prática escolar, uma vez que a sociedade estava dividida entre os nobres, os senhores da aristocracia rural brasileira de um lado e, do outro lado, os pobres, degredados, mestiços, negros e escravos. Estes últimos não se sentiam motivados a ir à escola e muitos não eram autorizados, por seus senhores, a frequentá-la.

É oportuno salientar que o cidadão no Brasil-Império era definido pela relação estabelecida, de acordo com os modos de produção propostos pela estrutura social etnocêntrica, na sua lógica capitalista e excludente. Sobre isso esse autor nos diz o seguinte:

Nas condições próprias da estrutura social de classes, a sociedade se encontra dividida em uma multiplicidade de grupos com interesses não apenas diferentes, mas antagônicos; este é o caso dos grupos sociais fundamentais, nascidos “no terreno originário de uma função essencial no **modo da produção econômica**”. (GRAMSCI, 1975, II: I.513 e 1977b:3). (SAVIANI, 1999, p.3. Grifos nossos).

Ademais, era assim que a sociedade brasileira estava configurada. As classes: elite e ralé possuíam interesses diferenciados e direitos, antagônicos. Assim, as *normalistas* não conseguiam identificar, em suas salas de aula, a população brasileira em toda a sua representatividade, já que grande parcela dela não tinha acesso ao ensino, ainda que básico. As pessoas formadas no curso Normal que passaram a atuar nas escolas primárias e nas escolas profissionalizantes, também chamadas industriais, constituíram, no início do século XX, um dos dois sistemas que comporiam o sistema educacional brasileiro, uma vez que o outro sistema seria formado pelas escolas secundárias. No discurso de Anísio Teixeira, as escolas secundárias eram “de tipo acadêmico, propedêutica ao ensino superior”³³. Os que compunham a ralé jamais teriam acesso a elas, uma vez que muitos deles não tinham acesso sequer ao ensino básico, de acordo com o que já foi visto. Assim, o primeiro sistema formava mão de obra barata. Esta era oriunda das classes não hegemônicas, ou seja, da ralé. O segundo sistema preparava a classe

³² O *método Lancaster* é também conhecido como *Ensino Mútuo ou Monitorial*, o seu objetivo era ensinar um maior número de alunos, com pouco recurso, pouco tempo e com qualidade, via monitorias. Esse método foi criado por Joseph Lancaster - pedagogo inovador da educação pública. Pertencia a grupos religiosos de origem protestante da Inglaterra do século XVII, por isso era conhecido também como um quaker inglês.

³³ In: TEIXEIRA, Anísio. *A educação no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969, p.49.

hegemônica, ou seja, a elite, para ascender academicamente, compondo um segmento que pensava e decidia os rumos econômicos, políticos e sociais do II Reinado. Concordando com esse autor, percebe-se que diferentes autores possuem esse mesmo entendimento, como se verifica na seguinte afirmação:

Como diz Anísio Teixeira, neste último [sistema] dominava a filosofia dos estudos, supostamente treinadores da mente e transmissores de cultura geral e, no primeiro, sob influência dos princípios liberais, dominava a da formação prática e utilitária para o **magistério primário**, as ocupações manuais ou os ofícios as atividades comerciais, etc. (BARBOSA, 2012b, p. 81. Grifos nossos).

Ainda, de acordo com essa autora, essa questão da dualidade ou binarismo do sistema educacional ficava ainda mais claro quando se analisava o curso secundário:

Que representava a outra face de nosso sistema educacional, oposta à escola primária e profissional pela natureza de seus objetivos e pela clientela a qual atendia, estabeleceram-se duas diferentes correntes na metodologia do ensino [...]. Novamente o binarismo nos padrões brasileiros de educação e cultura. (BARBOSA, 2012b, p. 85).

Corroborando, ainda mais, com as questões aqui tratadas ela também afirma que: “O ginásio destinava-se ao preparo para a escola superior e brindava à elite ou classe dirigente [elite] com uma educação qualificada de teor intelectualista e teórico ou pretensamente humanístico” (BARBOSA, 2012b, p. 85). Refletindo sobre isso ela vem nos dizer, também, que essa concepção coloca os dois sistemas educacionais em **escala diferenciada de valores**, ainda que tenha havido no percurso histórico tentativas de mudanças, como se percebe nessa sua constatação.

Apesar de que as sucessivas legislações do ensino, aprovadas no período de 1900 a 1922, se referiam textualmente a necessidade de transformar o curso secundário de simples degrau para o curso superior em um curso formativo que importasse por si mesmo, estas mesmas legislações reforçaram-lhe o privilégio de conduzir aos cursos superiores, emprestando-lhe uma superioridade sobre os demais ramos de ensino e indiretamente estimulando sua proliferação. (BARBOSA, 2012b, p. 85-86).

Para essa autora as funções seletiva e elitista do sistema educacional brasileiro ficam bem latentes, sobretudo quando se refere ao ensino de Artes. Contudo, é interessante trazer essa constatação para o ensino de um modo geral, pois um não se diferencia do outro, já que o primeiro está contido no segundo. A autora (apud TEIXEIRA, p. 47, 1969) vem reforçar esse entendimento, no que se refere a essas funções do sistema educacional brasileiro quando diz:

De tal modo, somente o ensino secundário haveria de constituir a grande via para a **educação das classes mais altas** do país, ou do que a elas pretendessem ascender. O ensino primário, o normal e o técnico-profissional ficam como becos sem saída para onde iriam os alunos que não puderem frequentar o secundário, preparatório ao superior (Grifos nossos).

Com a criação dos cursos denominados de Normal, com a função de formar docentes para ensinar as primeiras letras, percebe-se, via de regra, como já foi discutido, que esses cursos

eram procurados por pessoas do sexo feminino que passaram a serem conhecidas como as *Normalistas*. Na formação dessas pessoas **o estudo das artes era restrito** apenas para aquelas que fizessem a opção de formação em artes, já que no curso Normal existiam ainda as formações para letras e ciências. Mesmo assim o currículo era menos extenso e, nas palavras de Gabler³⁴, “composto pelas cadeiras de caligrafia e desenho linear; música vocal, ginástica e, para as mulheres, aulas de trabalhos de agulha”. Portanto, **o teatro não encontrava lugar nesse currículo**, sobretudo porque o objetivo do ensino de Artes era utilitário, visava apenas formar mão de obra ou formar as mulheres para as prendas do lar³⁵. Portanto, não havia uma concepção das professoras a respeito do ensino de artes, mais especificamente do ensino de teatro como um fim.

Nesse contexto, deve-se considerar que até 1879 era nos liceus que se processava a formação de professores. Para tanto, essas instituições acrescentavam ao currículo a disciplina Pedagogia, um campo de interesse das mulheres. Com a Reforma Leôncio de Carvalho, popularmente conhecida como “Reforma do Ensino Livre”³⁶, instituída nesse mesmo ano pelo Decreto número 7247/79, as escolas normais adotaram o modelo educacional da recém-fundada Escola Normal da Corte, pois em seu artigo primeiro a reforma garantia: “É completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene”³⁷.

Deve-se considerar ainda, que a necessidade de formar professores para atuar no ensino básico e o desinteresse dos homens em ocupar essa desprestigiada função, fez com que a demanda apontasse para uma definição de gênero na área docente, cabendo à mulher a função de ensinar às crianças. O *modus operandi* das *normalistas* também contribuiu para legitimar essa função. As questões políticas, econômicas e sociais propiciaram o surgimento de dois tipos de instituições educacionais: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias.

Com a Lei número 85, de 20 de setembro de 1892, as escolas normais municipais se expandiram, como atesta Nunes (2007), amparadas no artigo 15 dessa lei e no seu parágrafo

³⁴ Louise Gabler de Souza é pesquisadora do programa Memória da Administração Pública Brasileira, do Arquivo Nacional. Mestre em História e Técnica em Assuntos Culturais da mesma instituição, autora do artigo *Escola Normal*, publicado no Portal do Arquivo Nacional em 2016 e atualizado em 2019. Disponível <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/315-escola-normal> Acesso em: 01 out. 2020.

³⁵ Prendas do lar (pren.das do lar) sfpl. Trabalho daquelas cuja atividade, não remunerada, é cuidar do lar, como as mães, esposas etc. (GEIGER, 2011, p.1103).

³⁶ Para compreender o significado da Reforma do Ensino Livre, sugere-se ler a tese de Francisco Alencar de Souza, intitulada: *Os tempos do Império: uma análise de Reforma do Ensino Livre de 1879*. Disponível na Biblioteca Digital PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10524>. Acesso em: 27 fev. 2020.

³⁷ Decreto número 7247 de 19 de abril de 1879. Disponível no Portal da Câmara dos Deputados. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 27 fev. 2020.

17, acentuando-se a dualidade dessa formação, que até os dias atuais é considerada tão complexa e polêmica. Essa formação tem levado diversos autores a problematizar o perfil, do professor e da professora, que está sendo amalgamado pelas políticas educacionais, para atuar nos anos iniciais, a exemplo de Leda Scheibe³⁸, em seu artigo *Formação de professores no Brasil a herança histórica*.

Essa necessidade de formar professores e professoras para alfabetizar a população, face as necessidades eleitoreiras daqueles que ansiavam pela República, incentivou a expansão do curso de formação de professores, revelando a urgência da criação de cursos nesses moldes e com essas perspectivas, originando o equívoco conceitual, filosófico e pedagógico tão criticado por autores como Saviani (2010) e Libâneo (2006), na criação dos cursos de pedagogia que acumulam problemas e dificuldades pedagógicas para uma formação adequada dos futuros formadores de mão de obra especializada, apta a elaborar e executar no ensino básico a educação formal brasileira proposta pela legislação. Como consequência, a formação de professores e professoras parece não contribuir para o avanço qualitativo dessa educação, sendo esse o panorama de formação do Curso Normal e o sentido dado ao ensino das Artes no bojo desse curso.

Assim, se verificou nos períodos estudados até aqui, que os educadores em suas práticas não percebiam as crianças, em razão do seu desenvolvimento escolar, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro, devido aos fatores políticos, econômicos, culturais e sociais – o que discutiremos mais profundamente no desenvolvimento dessa tese –, já que não possuíam uma formação que entendesse a educação como uma ação pedagógica mais abrangente. Todo o ensino era regido de acordo com paradigmas que tinham como foco a cognição dos educandos, desconsiderando dessa forma todas as outras camadas que os constituíam enquanto seres humanos.

O ensino fragmentado de cunho positivista e liberal ligado às oligarquias, levado a cabo pelos educadores e educadoras, era fruto da sua própria formação como se constata. Uma formação inadequada à realidade brasileira. Esta era abafada pelos modelos importados da Europa, não considerando o processo cumulativo dos educandos e a sua cultura. No que se refere ao ensino das Artes, a realidade era ainda mais cruel. Os educadores e educadoras nem chegavam, de fato, a ensinar arte, limitando-se apenas ao ensino das habilidades manuais ou do

³⁸ Leda Scheibe é doutora em educação pela PUC de São Paulo e em seu artigo publicado na Revista *Retratos da Escola*. V.2, n.2-3, p.41-53, de jan. / dez. 2008, em Brasília, disponível em <<http://www.esforce.org.br>> reflete sobre a questão das licenciaturas, seus currículos e concepções. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2016/09/02-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-no-brasil.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

canto orfeônico³⁹, numa ação pedagógica aligeirada, insensata e utilitária. Portanto, não existia lugar para o ensino de Teatro na formação das normalistas também no II reinado do Império brasileiro.

2.2.1 A República Velha e a formação do professor primário: visões dicotômicas a respeito da arte

Nessa subseção serão discutidos: a instabilidade do Império brasileiro e os poderes que constituíam esse império, para assim delinear o contexto político e social vivenciado naquele período, o que vai refletir nas políticas públicas para a educação brasileira, revelando os interesses distintos que só fazem reforçar as bases pedagógicas que davam lastro aos dois sistemas educacionais vigentes. Isso afasta ainda mais das suas expressões artísticas, uma grande parcela da população brasileira. Esse direito era assegurado apenas para uma parcela da população, a hegemônica, pela visão dicotômica existente naquele período, no que se refere ao ensino de arte.

Como se verificou na seção anterior, os republicanos ansiavam pela República. Os militares, como sempre, estavam à espreita aguardando o enfraquecimento do Império e do imperador para tomar o poder. Naquela época as fronteiras do Brasil cobriam até o território do Uruguai e o Império estava sempre querendo conquistar outras terras e etnias. Isso nunca foi bem-visto pelos países vizinhos.

Todavia, essa era uma característica dos Impérios, enquanto os Reinos pareciam estarem satisfeitos com os seus territórios e com os seus povos, garantindo maior estabilidade política, cultural e social à população. O Império, sempre em busca de conquistar e ocupar outros territórios, se caracterizou como um sistema que possuía uma certa instabilidade política. Para completar essa instabilidade do Império brasileiro, sobretudo, no que se refere a política, é interessante observar que o imperador não governava sozinho. Seu governo era composto por quatro poderes, como registra Saviani (1999, p. 11, apud CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1983, p. 633), “Os Poderes Políticos reconhecidos pela Constituição do Império do Brasil são quatro: o Poder Legislativo, o Poder Moderador, o Poder Executivo e o Poder Judicial”.

Como agravante dessa situação de fragilidade do Poder do Império, houve no Brasil-Império uma crise política e econômica, envolvendo o Partido Conservador e o Partido Liberal – Poder Legislativo – que defendiam a monarquia e a manutenção da mão-de-obra escrava. Porém, estes partidos foram contrariados pela princesa Isabel que, em 1871, assinou a *Lei do*

³⁹ Canto Orfeônico. *Mús.* Canto coral. (GEIGER, 2011, p. 278).

Ventre Livre. Dezessete anos depois ela promulgou, em 1888, a *Lei Áurea*. Isso foi o estopim para que no ano seguinte fosse proclamada a República no Brasil, com um forte cheiro de golpe militar, sem que as populações colocadas à margem fossem consultadas. Surgiu assim a Primeira República ou República Velha, como ficou conhecida, e se estendeu de 1889 a 1930. Os que urdiram a Proclamação da República, compreenderam que não existiria República sem eleitor, portanto, seria necessário investir na formação do professor primário.

Constata-se então que, na República Velha, a educação assumiu um protagonismo imposto pela necessidade de legitimação do novo regime político, pois com uma população composta, em sua maioria por analfabetos, que não eram considerados cidadãos e que, portanto, não poderiam votar, se fazia necessário investir na educação, para instruir a massa. Assim, alfabetizar a população não hegemônica passou a ser prioridade, pois o regime carecia de eleitores para lhe dar suporte eleitoral e político. Como afirmam esses autores:

[...] Um fato tornava o investimento na educação tarefa urgente: com a maioria da população analfabeta, o sistema republicano poderia estar seriamente comprometido com a falta de quórum nas eleições, pois só votariam aqueles que soubessem ler e escrever. Assim, providenciar instrução à massa tornava-se imperativo para a garantia da nova forma de governo implantado. (SARTORI; OLIVEIRA *apud* MAGALHÃES, 2008, p. 97).

Eles acrescentam também que:

Os republicanos reafirmaram a educação como fundamental à consolidação do novo regime político e basilar para o projeto de reforma de construção de uma nova e regenerada sociedade brasileira. O que se mostra, na verdade, é muito mais a vontade de se concretizar um ideal de “ordem e progresso” do que, de fato, a realização efetiva destas palavras. (SARTORI; OLIVEIRA *apud* MAGALHÃES, 2008, p. 85).

Para garantir educação em massa, os municípios necessitavam investir no ensino das primeiras letras direcionado à toda população brasileira. Mais uma vez o etnocentrismo ou eurocentrismo foi fonte de inspiração pois, ainda citando Magalhães (2008) e Sartori; Oliveira (S/d) eles afirmam que os republicanos tomam como modelo Paris e as tendências artísticas e culturais da *Belle-Époque*⁴⁰ para modernizar a capital do país, alterando os hábitos, costumes e até mesmo as edificações, para livrar o país da situação em que se encontrava. Para tanto a capital do país teria que investir na educação primária e até na arquitetura, na construção dos prédios, uma vez que as escolas existentes não atendiam às demandas daqueles que não eram mais súditos e escravos. Eles agora eram cidadãos republicanos e como tais precisavam ser

⁴⁰ *Belle-Époque* – “expressão que designa o clima intelectual e artístico do período que vai aproximadamente de 1880 até o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918. Foi uma época marcada por profundas transformações culturais que se traduziram em novos modos de pensar e viver o cotidiano. Inovações tecnológicas como o telefone, o telégrafo sem fio, o cinema, a bicicleta, o automóvel, o avião, inspiravam novas percepções da realidade. Com seus cafés-concertos, balés, operetas, livrarias, teatros, boulevards e alta costura, Paris era considerada o centro produtor e exportador da cultura mundial. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/glossario/ev_gl_bellepoque.htm. Acesso em: 02 out. 2020.

considerados. Isso passava pela inclusão desses cidadãos na educação formal instituída na República ou, no mínimo, pela alfabetização.

Diante dessas constatações, percebe-se que nesse período e durante todo o século XX muitas escolas foram construídas, com prédios arquitetados numa perspectiva pedagógica, obedecendo os símbolos instituídos, a partir dos princípios positivistas de Comte⁴¹. De acordo com esses princípios e conceitos, novos tipos e arranjos de escolas foram surgindo. Uma concepção de ensino verticalizado passou a ser adotada. Esse ensino passou a se processar de forma seriada, do jardim da infância até à universidade. Contudo, continuava sendo horizontal numa perspectiva geográfica e sociológica. Foi quando a rotina escolar passou a ser hábito. Um hábito incorporado à cultura da população brasileira, que passou a considerar a escola como uma instituição regeneradora que, utilizando a razão, a higiene e a educação, a resgataria do estágio “primitivo de barbárie”, moldando-a, de acordo com os cânones etnocentristas, fazendo-a renascer sob a luz do positivismo e do cientificismo, inculcando-lhe, a partir do ensino básico, valores e normas **de matriz europeia**, como registra essas autoras:

A escola primária representou, neste momento histórico, uma cultura escolar a parte. A ela caberia a finalidade de moldar o caráter das crianças, inculcando-lhes: “valores e virtudes morais, normas de civilidade, amor ao trabalho, respeito pelos superiores, apreço pela pontualidade, pela ordem e asseio”. (HEVANTINI; SOUZA, 2009, p. 3270. Grifos dos autores).

Nessa perspectiva de formação de mão de obra para as escolas primárias, surgiram as escolas de ensino normal. As pessoas ali formadas teriam a função de propagar nas escolas primárias e grupos escolares, que surgiam a partir das escolas anexas às Escolas Normais, **a ideologia das classes hegemônicas** com a finalidade de “regenerar” a população, a partir das primeiras letras, pois “a natureza de um povo atrasado” deveria ser corrigida pela educação e higiene. Essa era a perspectiva daqueles que compunham as classes mais altas, como assim Teixeira (1969) denominou as elites hegemônicas.

Essa perspectiva, se tivesse obtido sucesso, poderia ter sido redentora das péssimas condições de ensino a que foram submetidos, até aquele momento, os segmentos sociais não hegemônicos, pois um projeto de educação urdido dentro dos preceitos axiológicos, ainda que comuns às elites, poderia superar as **erráticas concepções educacionais** que não valorizavam a cultura local e a arte, em especial o teatro que, pelo seu inequívoco valor pedagógico poderia agregar valor e dar significado às práticas de ensino levadas a cabo na educação básica.

Todavia, por questões administrativas e por falta de educandos, essas escolas de ensino

⁴¹ Isidore Auguste Marie François Xavier Comte, filósofo francês (1798-1857), criou a doutrina do *Positivismo*, com base na razão. Foi o primeiro filósofo da ciência moderna e fundador da disciplina acadêmica, denominada *Sociologia*.

normal sofreram problema de continuidade e isso não aconteceu. Mas, com o passar do tempo, a Escola Normal de São Paulo passou a ser referência. O seu programa enciclopédico composto por conteúdos humanísticos e científicos, assim como os novos métodos de ensino, onde se destacou o método intuitivo⁴², comprometido com uma formação integral, com a elevação intelectual e a qualidade do ensino primário promoveram o conceito dessa escola junto à população.

Nas palavras de Hervatini e Souza (2009) essa escola promovia a formação dos professores primários, dentro desses ideais republicanos. Estes, com a sua formação inicial completada, passavam a difundir os bens culturais do país, na ótica das classes hegemônicas, defendendo e propagando tais ideais, numa clara estratégia adotada para facilitar o controle da República sobre seus cidadãos. Portanto, nesse período a formação do professor primário se dava com uma dupla finalidade. Talvez por isso essas autoras denominem, apropriadamente, esse professor como “Educador da República”. Estes traziam para a sala de aula uma visão dicotômica da arte, pois enquanto copiavam a estética europeia, a população lutava para criar uma estética genuinamente brasileira, sobretudo, a partir da repercussão obtida pela *Semana de Arte Moderna*. Como se não bastasse essa visão dicotômica do ensino de arte, o ensino promovido no Brasil entra na era do Estado Novo reforçando o seu **caráter dual, elitista e segregador**.

Percebe-se assim, com os estudos realizados, que no Brasil desde o Império as leis direcionadas à normatização e regularização da educação possuem princípios democráticos que, no entanto, não são postos em prática, apesar de todas as reformas que foram implementadas, reforçando a contradição já mencionada e tratando o ensino de artes de forma aligeirada. O que acontece de forma recorrente. Contudo, algumas reformas foram promovidas como tentativas de reparar esse erro histórico, porém, contraditoriamente, sempre atendendo ao interesse do capital, da indústria e dos poderes instituídos pelas classes hegemônicas

O Decreto Imperial de 1879 é revelador, no que concerne a função de cada um dos poderes instituídos, na formatação do modelo educacional do Brasil Império e como se realizou de forma binária a prática educativa para as classes que compunham a população brasileira. Ele revela, por exemplo, que os componentes da classe não hegemônica não foram tratados como cidadãos e cidadãs, ou pelo menos não foram tratados da mesma forma como foram tratados os

⁴² Método intuitivo, presente nas políticas educacionais adotadas por Benjamin Constant, no final do Império e início da República Velha no Brasil. O método priorizava o ensino de coisas pelos sentidos, numa escola laica e ativa que respeitando as experiências dos educandos valorizava a intuição intelectual e moral. Sugerimos ler *Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson*, de Maria Helena Bastos, da PUC-RGS. **Revista da Educação**, v. 17, n. 39, Santa Maria: jan./abr. 2013.

componentes da elite hegemônica, como revelam os registros de autores como Dermeval Saviani e Ana Mae Barbosa.

Uma das reformas mais importantes da educação brasileira foi a promovida pelo Decreto 7247 de 19 de abril de 1879, já mencionada, que instituiu o “ensino Livre”. Todavia, esse decreto não apresentou avanços que eliminassem o **elitismo** e a **exclusão** que caracterizaram e definiram o panorama da educação brasileira por muitos séculos, como tem revelado esse estudo e os pertinentes às etapas da revisão de literatura. Apesar de propor a regulamentação dos ensinos do jardim da infância, primário, secundário, médio e superior ele **não suprimiu**, por exemplo, **o ensino particular**⁴³. Essa reforma definiu as disciplinas dos cursos, inclusive do curso de formação de professoras e professores dos anos iniciais, nas escolas denominadas, naquela época de *Escolas Normaes*, como eram conhecidas, fragmentando ainda mais o já **fragmentado ensino de cunho positivista**⁴⁴, baseado em disciplinas escolares e métodos tecnicistas.

Percebe-se na teia curricular, proposta pela referida reforma, que as disciplinas elencadas para a formação nas *Escolas Normaes*, como eram denominadas, não correspondem ao ensino de **Teatro**, limitando-se, no campo das **Artes**, ao ensino de Caligrafia, de Desenho Linear, de Música Vocal, de Ginástica, de Prática Manual para meninos e de Costura Simples ou Trabalhos de Agulha para as meninas, como está explicitado no parágrafo 1º. do seu artigo 9º. A concepção do ensino no campo das Artes estava baseada em um conceito de formação de mão de obra e/ou diletantismo elitista, numa visão dicotômica, norteado pelo paradigma neoclássico proposto pela Missão Francesa, na figura do pintor e desenhista Jacques Louis David, o que muitos consideraram, de acordo com alguns autores, uma invasão cultural de cunho elitista.

⁴³ Conteúdo do Art. 8º do Decreto 7247 de 19/04/1879. O Governo poderá: 1º Alterar, attendendo ás necessidades do ensino, a distribuição das escolas pelos differentes districtos do municipio da Côrte, que serão reduzidos a seis; 2º Subvencionar nas localidades afastadas das escolas públicas, ou em que o número destas fôr insufficiente, tanto na Côrte como nas provincias, **as escolas particulares que inspirem a necessaria confiança** e mediante condições razoaveis se prestem a receber e ensinar gratuitamente os meninos pobres da freguezia; 3º Contratar nas provincias, por intermedio dos respectivos Presidentes, **Professores particulares que percorram annualmente um certo número de localidades e, demorando-se em cada uma dellas o tempo preciso**, reunam os meninos e meninas da vizinhança e lhes dêem os rudimentos do ensino primario; 4º Criar ou auxiliar nas provincias cursos para o ensino primario dos adultos analphabetos; 5º Criar ou auxiliar Escolas Normaes nas provincias; 6º **Conceder aos estabelecimentos deste genero fundado por particulares** e que, tendo funcionado regularmente por mais de 5 annos, apresentarem 40 alumnos pelo menos approvados em todas as materias que constituem o curso das escolas normaes, officiaes, **o título de Escola Normal livre com as mesmas prerogativas de que gozarem aquellas**; (grifos nossos). Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 20 nov. 2020.

⁴⁴ Ensino que tem como base epistemológica o Positivismo. Corrente filosófica que surgiu na França do século XIX, com o nascimento da sociedade industrial, tendo como mentor o filósofo Auguste Comte, que também é considerado o pai da sociologia ocidental. A sua prática é baseada em métodos tecnicistas e cientificistas.

Essa herança, portanto, já vinha da monarquia. Dom João VI acreditava que o ensino de Artes, enquanto fim, deveria ser direcionado aos nobres e foi por isso que, **em 1811, incluíram arte no currículo do Colégio do Padre Felisberto Antonio Figueiredo de Moura**. Esse colégio situado no Rio de Janeiro, só recebia rapazes das elites hegemônicas, determinando, ainda mais, um **modelo elitizado de educação**. O conteúdo e a função das Artes nessa escola são retratados fielmente no romance *O Ateneu* de Raul Pompeia como se pode constatar ao lê-lo.

No que se refere a formação de mão de obra para o trabalho isso fica ainda mais claro quando os liberais propõem o desenho industrial nas escolas, inspirados no modelo norte-americano de Walter Smith. Portanto, há um ensino de desenho artístico para as classes hegemônicas e um de desenho industrial para as classes não hegemônicas, com o objetivo de atender as demandas oriundas da indústria.

Nas reformas promovidas, posteriormente, por Rui Barbosa ele subscreve as ideias contidas no livro *Art education: scholastic and industrial*, como está registrado na página 64 da publicação *Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*, da Rede São Paulo de Formação Docente da SEESP – Ensino Fundamental II e Médio. É interessante frisar que nesse período Paris era considerada a Capital Cultural do mundo e Londres um Grande Centro Financeiro, que controlava o comércio internacional brasileiro, como já foi visto, e que o chamado Ensino Mútuo ou Método Lancaster, migrava para o Método de Coisas ou Método Intuitivo, inspirado nas ideias educacionais de Pestalozzi⁴⁵.

A educação brasileira, diferentemente da educação de outros centros mais desenvolvidos daquela época, é compreendida como elitista, excludente e fragmentada. Ela dava enfoque às humanidades e não às ciências empíricas, priorizando a formação de uma pequena aristocracia. **O Colégio Pedro II foi o centro emulador desse elitismo** que, só vem a ser enfrentado objetivamente pela Escola Nova. Esta reivindica uma educação pública obrigatória para todas as crianças e jovens dos 7 aos 15 anos. Entretanto, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes de Bases número 4024 de 1961, fica patenteada a vitória das forças educacionais e políticas conservadoras. Contraditoriamente, porém, é a partir daí que se estabelece no Brasil um exercício democrático de se discutir, debater e propor novos processos de ensino e aprendizagem. O que perdura até os dias atuais.

Com base nas pontuações realizadas, acerca das fontes que permitiram o estudo nessa subseção, na subseção seguinte serão estudadas as questões inerentes à formação docente no

⁴⁵ Johann Heinrich Pestalozzi – pedagogo suíço e educador, considerado um pioneiro da reforma educacional.

Estado Novo, que tinha com o propósito formar professores difusores de uma educação democratizadora.

2.2.2 O Estado Novo e a formação docente: a criança e a aprendizagem significativa na educação democratizadora de uma sociedade não igualitária

Os estudos que se processam nessa subseção apontam para uma meta bastante avançada da educação que era pretendida, teoricamente, pelos que compunham o Estado Novo, no sentido de instituir uma educação com bases democráticas. Porém, o que se verifica também é que, em mais uma prática educacional contraditória, essa educação reafirmará à docência como práxis mantenedora de uma sociedade elitista e excludente.

Essa verificação proporcionará o desenvolvimento de mais reflexões acerca da atmosfera e, também, das expectativas relacionadas aos processos de formação inerentes à formação normal e docente em âmbito inicial. Dessa forma essa subseção irá discutir a formação docente durante o Estado Novo e como essa formação compreende o que seria uma aprendizagem significativa numa sociedade fragmentada.

Com a “revolução” liderada por Getúlio Vargas que, apesar do apoio popular, ignorou as populações compostas por sujeitos assujeitados⁴⁶ e fez nascer, em 1930, a Segunda República que se sustentou até 1945 e propôs mudanças significativas para a área da educação. Entretanto, no período de 1937 a 1945, viveu-se uma ditadura que, historicamente, ficou conhecida como o *Estado Novo*, sob os domínios de uma elite social que suspendeu as garantias constitucionais, dissolveu o Congresso e apoiou atos da Junta Militar.

Apesar disso tudo, a educação brasileira caminhava inspirada nos modelos europeu e norte-americano que propunham, na prática escolar, a **utilização dos sentidos como instrumento de aquisição do conhecimento**, conforme o método intuitivo, adotado no final do Império e início da República Velha no Brasil. Método esse defendido pelo movimento Escola Nova, com o objetivo de propiciar um conhecimento de mundo sempre em movimento, por acreditar que isso contribuiria para uma melhor formação do educando, a partir de **uma aprendizagem significativa**. Esse método era defendido por muitos estudiosos que acreditavam numa educação que bem direcionada contribuiria para uma formação integral⁴⁷ do

⁴⁶ Na concepção de Pêcheux, que utilizando o conceito de ideologia de Althusser definiu o sujeito assujeitado, como nessa afirmação: “[...] um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos, quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus suportes (PÊCHEUX, 1997, p. 311).

⁴⁷ Formação Integral como define Felício (2012) [...] a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir,

educando e da educanda, considerando os órgãos do sentido como importante instrumento para aquisição do conhecimento, sendo esta a base do método intuitivo. Esse mesmo entendimento possuía essas autoras:

Os órgãos dos sentidos eram considerados instrumentos de aquisição de conhecimento, eram eles que permitiam o conhecimento do mundo. Por ser esta a base do método intuitivo, ele sintetizava a concepção de educação e aprendizagem dos reformadores da instrução pública de São Paulo, entre eles Caetano de Campos. Calçada na Psicologia e na Biologia, a educação dos e pelos sentidos, caracteriza-se como um processo evolutivo e contínuo, a qual por meio da observação e experiência levava os indivíduos a progredirem em todas as esferas humanas: intelectual, moral, física, artística, política e social. (HERVATINI; SOUZA, 2009, p. 3275).

Nessa direção, os objetivos 3 e 4 desse estudo, coadunando-se ao pensamento de Felício (2012), no que se refere ao ensino integral, que se caracteriza como um ensino de qualidade social, propõem-se a explicar e discutir, respectivamente, as concepções de professores que atuam em nível superior e como a axiologia se relaciona na formação desses professores nos cursos de licenciatura e pedagogia, considerando todas as esferas humanas e consequentemente a arte.

Com essa perspectiva, o movimento denominado Escola Nova se espelhando nos marcos educacionais brasileiros, tais como: criação das Escolas-Modelo para a formação dos (as) normalistas (oriundos da elite); criação dos Grupos Escolares, com uma práxis pedagógica ideal⁴⁸, diferenciada das demais escolas imperiais e a implantação do método intuitivo, que colocava o educando como centro das práticas pedagógicas, antes do educador e do currículo, toma corpo em busca de uma educação de qualidade. Dessa forma, em 1932, vinte e seis educadores e intelectuais brasileiros, destacando-se entre eles, Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Carneiro Leão, assinam e propagam o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*⁴⁹ propondo as mudanças significativas anunciadas para **uma educação única, pública, igualitária, laica e gratuita** para toda a população brasileira.

Os ideais escolanovistas por longo período repercutiram na educação do Estado Novo e apareceram em diversas reformas educacionais, a exemplo da reforma proposta por Anísio Teixeira, com o objetivo de reorganizar o Ensino Normal, transpondo-o para o plano universitário, via Decreto 3.810, no ano de 1932. Esta reforma remodelou a Escola Normal do Rio de Janeiro (Distrito Federal na época), criando o Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

plenamente, em todas as suas dimensões (**cognitiva, corpórea, ética, estética, entre outras**) (grifos para esse estudo).

⁴⁸ Práxis Pedagógica, aqui entendida dentro da acepção de Paulo Freire, fundamentada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora do homem sobre a realidade adversa (teoria e prática), construída pela absorção coletiva de uma consciência crítica e humanitária, formada a partir de uma prática de ensino libertadora e revolucionária.

⁴⁹ Para localizar o Manifesto acesse: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>.

Contudo, a reforma não fugiu da política de educação elitista e excludente adotada até então. Logo, a formação de normalistas não poderia estar divorciada dessa meta. Todavia, há de se registrar alguns avanços como, por exemplo, a nova configuração que foi dada a essa escola que formaria profissionais para atuar na docência, agora com seu currículo incrementado com disciplinas da área específica da educação, como registra esse autor:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) Introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) materiais de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante a observação, a experimentação e a participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a Escola de Professores contava com uma Estrutura de apoio que envolvia: a) Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) Instituto de Pesquisas Educacionais; c) Biblioteca Central de Educação; d) Bibliotecas escolares; e) Filmoteca; f) Museus escolares; g) Radiodifusão. (SAVIANI, s.d., p. 06).

Entretanto, a educação se processava de acordo com as tendências tecnicistas e progressistas, que no discurso de Silva (2009, p. 117) seria “Educar o povo (ralé) para os novos postos de trabalho e preparar a elite em bases mais modernas”⁵⁰. Assim, esse tipo de educação não se movia em direção da ralé e com a declinação da cultura do café, a indústria em São Paulo, parecia ser uma atividade econômica que chegava para ficar. Cabia à ralé compor a massa que seria preparada para o trabalho braçal industrial. O educador e sociólogo Fernando Azevedo percebendo isso e compreendendo a educação como uma prática que promove reformas sociais, propôs amalgamar um novo homem que emergiria dos ambientes educacionais formais, abandonando o rural, em busca da urbanidade e da indústria, de onde surgiria uma sociedade mais complexa, como hoje a conhecemos.

Como se verifica, apesar das mudanças propostas e dos bons propósitos que moveram seus idealizadores, a prática educacional brasileira continuou a reforçar o caráter dual (binário), como afirma esse autor:

[O] sistema escolar instituía duas barreiras, uma no plano vertical, na passagem do primário para o primeiro ciclo do nível médio, quando o exame de admissão surgia como um obstáculo real no acesso ao ensino secundário, e outra no plano horizontal, caracterizada pela separação entre os diferentes ramos de ensino de nível médio. Mantinha-se, pois, o que já havia sido designado por Anísio Teixeira como o “padrão dualista” do ensino brasileiro. (BEISIEGEL, 1997, p. 393).

Esse caráter fica ainda mais claro nas pesquisas desse mesmo autor, quando ele fazendo referência a legislação vigente, constata que:

A legislação em vigor nas décadas de 40 e 50 preservava a antiga organização “dualista” do ensino, caracterizada pela coexistência de algo como dois **“sistemas” paralelos de educação, um para o povo em geral e outro para as elites**, o primeiro

⁵⁰ Pois no discurso de SARTORI; OLIVEIRA (S/d.) a elite, até então, recebera uma formação propedêutica, conservadora e de mentalidade agrária.

iniciado na escola primária e continuado depois nas escassas escolas profissionais de nível médio, então existentes, e o segundo, igualmente iniciado na escola primária e continuado depois na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições mais privilegiadas na sociedade. (BEISIEGEL, 1997, p. 393 – grifos nossos para esse estudo).

Essa desigualdade é apontada por diferentes autores. Citando Cunha (1977, p.163) Beisiegel constata que:

[...] tanto para o ensino primário, quanto para o ensino médio, a qualidade do ensino depende da classe social a que os alunos pertencem. Dito de outro modo, os estudantes provenientes de famílias de altas rendas têm, provavelmente, um ensino de melhor qualidade do que o dos filhos dos trabalhadores. Este fato vai produzir dois resultados. Produz em primeiro lugar a **desigualdade do ensino concluído**, quando estudantes de nível de renda distintos chegam a terminar o curso primário, o curso médio e até mesmo o ensino superior. Em segundo lugar, produz a crescente **dificuldade para que os estudantes de rendas mais baixas progridam no sistema de ensino**. (BEISIEGEL, 1997, p. 407 – grifos nossos para esse estudo).

Portanto, no Estado Novo a formação docente, em que pese as boas intenções democratizadoras aqui mencionadas, continuava conforme se percebe, a educar a população brasileira de formas distintas. Uma forma elitista para garantir a hegemonia de uma determinada classe e outra para ampliar a exclusão, sob a aparência de progresso e ascensão, mantendo a classe não hegemônica no lugar desejado pela classe hegemônica, sedimentando o fosso social existente que vem sendo construído desde o período colonial, reforçando dessa forma uma política educacional que se autointitula democratizadora numa sociedade, que pelas suas práticas políticas, culturais e sociais, não pode ser classificada como justa e igualitária, sendo, portanto, dualista, contraditória, dissimulada e perversa.

É a partir desses movimentos históricos da humanidade, na área educacional que estão sendo desenvolvidos os estudos que figuram como pano de fundo para as futuras pesquisas, isso tem feito parte dos estudos que estão na preparação, no planejamento, na elaboração dos instrumentos, a parte metodológica atrelada à epistemológica e teórica que irão suscitar a etapa analítica dessa tese, tendo como ponto de partida os registros históricos, foco de diversas leituras, que dão concretude e legitimidade às discussões e reflexões consideradas, em razão do problema⁵¹ sob o qual a pesquisa está subordinada.

Sem perder de vista esse compromisso, teorias que fazem parte do Materialismo Histórico-dialético, como pensa também Saviani (1985), desempenham papel singular nessa concepção dos estudos. Portanto, o problema central apresentado deverá ser compreendido, a partir de uma abordagem dialética⁵², considerando que a educação desenvolve seus processos,

⁵¹Que pode ser encontrado na página 33 dessa tese.

⁵²Abordagem dialética quando pontos de vista distintos sobre determinada questão são discutidos e analisados com o objetivo de estabelecer a verdade através de argumentos fundamentados cientificamente.

partindo do princípio de que na educação, a leitura da realidade é composta por contradições, como as que compuseram o elenco da subseção e das anteriores, ressalte-se que: a compreensão do presente requisita um estudo do passado.

Percorrido o percurso definido nessa seção pode ser percebido que, no denominado Estado Novo, uma nova formação docente é desenhada para aquelas pessoas que irão **atuar nos anos iniciais do ensino básico**, com foco nos processos de uma aprendizagem significativa que valorize os sentidos, garantindo assim uma formação integral dos educandos.

Os estudos desenvolvidos até aqui apontam para a possibilidade de serem desenvolvidos dois processos distintos de formação. Em um deles fica claro o interesse em amalgamar um modelo pedagógico onde a arte aparece como um valor a ser considerado na construção de uma pedagogia axiológica contemporânea que garanta uma formação integral do educando desde o ensino básico. O outro processo não possui esse interesse. O ensino desenvolvido no Brasil indica que há duas escolas, dentro do sistema educacional, cujas finalidades não convergem, sobretudo, no que diz respeito a presença do ensino de teatro como um elemento suscitado como significativo, ainda que sob um enfoque intuitivo. Dessa forma, o acesso à formação artística como parte da formação básica, se mantém apartado da realidade dos menos favorecidos financeiramente e que, desde que o branco aportou no Brasil, têm como destino à formação de mão de obra barata, compondo o trabalho operariado, ou outro que conte com a contribuição daqueles alheios aos benefícios gerados para a sociedade, onde eles desempenham papel decisivo em sua produção e/ou construção, pois continuam sido vistos e considerados como inferiores, na perspectiva de uma sociedade moldada pelos valores do eurocentrismo.

Assim, dialeticamente, essa educação que se idealizou nesse período como redentora e democratizadora não obtém o sucesso esperado, em virtude de ser lançada sobre o solo de uma sociedade como a brasileira, ainda excludente e, portanto, não democrática, elitista e não igualitária. Parece claro que é exatamente dessa contradição que nasce a busca por um redirecionamento dessa educação. Esse redirecionamento começa a ser percebido quando se consegue vislumbrar o desenho de uma emancipação cultural, que irá figurar nas discussões que se processarão acerca de outros estudos na seção seguinte.

2.3 Emancipação cultural: contestação e rebeldia, a busca por redirecionamento

Nesse contexto contraditório, surgiu no Brasil a República Populista que, de 1946 a 1951, foi presidida pelo militar Eurico Gaspar Dutra. Já no período de 1951 a 1954, essa República foi presidida, novamente, por Getúlio Vargas que, no entanto, se suicida sucumbindo

às pressões. Este foi então substituído pelo seu vice, Café Filho, que governou de 1954 a 1955. Já no período de 1956 a 1961 a República do Brasil foi governada por Juscelino Kubitschek e finalmente, em 1961, Jânio Quadros foi eleito presidente, com grande apoio do povo.

Contudo, ele foi obrigado a renunciar, sendo substituído pelo seu vice João Goulart, que governou de 1961 até 1964, quando houve o golpe militar, sob a alegação de que havia na República Brasileira uma ameaça comunista. Os militares instituíram assim a ditadura militar no Brasil, por mais de duas décadas (1964 a 1985), subjugando ainda mais as populações que constituíam as classes não hegemônicas e até a classe média brasileira, destituindo-as de seus direitos básicos. Durante a ditadura essas classes sentiram na pele, de forma ainda mais acentuada, as agruras de pertencerem às classes segregadas, sem direito a voz e sem nenhum tipo de liberdade. Uma classe verdadeiramente assujeitada.

É oportuno frisar que a população brasileira, em seu movimento histórico, foi vitimada, portanto, por duas ditaduras. Uma levada a cabo pelo Estado Novo (1937-1945) e outra pelos militares (1964-1985). Essas ditaduras foram marcadas por censura, tortura, mortes e pela negação dos direitos civis básicos. Elas foram replicadas, posteriormente, nas décadas de 1970 e 1980 em outros países da América Latina, como Argentina, Chile, Bolívia e Paraguai, sob o comando dos Estados Unidos – Bloco Ocidental – e sua Agência Central de Inteligência (CIA), que travava uma guerra fria com a Rússia – Bloco Oriental –, antiga União Soviética, lutando por hegemonia política, econômica e social. Os povos que compunham as populações assujeitadas continuaram subjugados e postos às margens das decisões políticas, econômicas e sociais. Aqui no Brasil não foi diferente. Isso levou a população brasileira a se rebelar das mais diversas formas, contestando e lutando por liberdade de expressão, pelo fim da ditadura e da repressão militar. Essa população lutou também pela emancipação cultural e, conseqüentemente, pela democratização educacional.

Entretanto, apesar de todas as lutas travadas por essa população, a educação continuava voltada para a elite aprofundando, ainda mais, o contraste social. As pessoas que compunham as classes não hegemônicas continuavam excluídas dos programas educacionais de qualidade arquitetados pelas classes hegemônicas, que agiam assim com o objetivo de garantir a manutenção do poder. A educação que era associada à formação da mão de obra continuava a não corresponder à educação destinada às classes hegemônicas. A existência de projetos de formação distintas relegava aos índios, aos negros, aos libertos, aos mestiços e aos pobres uma educação que, ao invés de os libertarem os vitimavam, prendendo-os ainda mais ao sistema.

Como historicamente tem sido constatado, por esse estudo, apesar das reformas realizadas a educação brasileira continuou dualista, seletiva e elitista. Ela se constituiu na

verdade em mais um elemento de exclusão, dominação e diferenciação que privilegiou e privilegia a elite, mantenedora da hegemonia⁵³ política sobre a grande massa, considerada ignorante e sem cultura. Essa massa, paulatinamente, vai se constituindo em analfabetos, pobres e miseráveis que são manipulados por uma pequena porção de letrados, oriundos dessa elite.

É, portanto, essa realidade que aponta a lógica elitista e excludente, que se discute aqui no campo da educação. Essa lógica está baseada em um projeto de ampliação dos abismos entre a sociedade desejada e aqueles que, apesar de estarem nela, não têm reservado o direito de estar, apesar da legislação garantir que a educação deve ser igualitária e para todos, a fim de formar os cidadãos ideais. Dessa forma, não é possível então acreditar na existência de processos de formação primária, que partam do mesmo ponto de vista, uma vez que a atuação dos professores está baseada em pontos de vista diferentes e que, obviamente, irão promover processos formativos que não são marcados pela adoção dos mesmos objetivos, posto que atendem públicos diferentes e objetivos diferentes, sem falar no fato de que há pessoas que não são assistidas por nenhum programa específico. Na verdade, sequer se pensa na existência dessa possibilidade. Isso pressupõe a necessidade de ser dado um novo direcionamento ao sistema educacional brasileiro, inclusive promovendo a sua emancipação cultural.

Esse estudo constatou que o sistema educacional brasileiro tem como **marco do seu elitismo a criação do Colégio Dom Pedro II**, situado no Rio de Janeiro, capital da República na época, pois só os filhos da pequena aristocracia tinham acesso aos exames parcelados das disciplinas curriculares do ensino secundário. Conclui-se, dessa forma, que apenas esses se beneficiariam no futuro com o consequente acesso aos cursos de Direito e Medicina, abrindo uma *chaga social*⁵⁴ nesse já combalido sistema educacional que, cada vez mais, exclui e segrega os subalternizados.

A propósito desse sistema excludente e segregador, em 1920 o censo apontava para um elitismo da educação brasileira, quando mostra que dos 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6,3 milhões se dedicavam à agricultura e, portanto, não tinham acesso à educação, o que representa 69,7% da população brasileira. É esta parcela da população, considerada esteio da economia do país, que paradoxalmente, continuava sem educação, sem voz e sem vez, vitimada,

⁵³ Hegemonia (he.ge.mo.ni:a) **sf.1** Supremacia, preeminência de um povo nas federações da Grécia antiga 2 Dominação política e econômica de um povo sobre outros: “...a política americana de busca de hegemonia em áreas estratégicas...” (Isto É, 23.04.2003) **3Fig.** Superioridade ou predomínio incontestável; PREPONDERÂNCIA; SUPREMACIA: A hegemonia do Brasil na Copa do Mundo. [F.: Do gr. *Hegemonia*, pelo fr. *hégémonie*.) (GEIGER, 2011, p. 735).

⁵⁴ [...] **3 Fig.** Aquilo que é motivo de aflição ou que resulta de acontecimentos infelizes, de ações maléficas; grandes danos ou prejuízos (materiais ou morais); desgraça, infortúnio: [...] **4 Fig.** [...] A má distribuição de renda é uma chaga social (GEIGER, 2011, p. 316).

conforme vem sendo evidenciado no percurso histórico percorrido, o que se constitui como estratégia de estudo primordial que faz parte da revisão de literatura desse estudo. Destaque-se que por tantos séculos de exclusão social, pela exploração da força do seu trabalho, pela sua espoliação econômica, pelo desrespeito a sua cultura e aos seus direitos, essa parcela da população tem sido excluída dos direitos que são direcionados apenas para os grupos hegemônicos. Esses direitos, séculos após séculos, vêm sendo espoliados e não permitem a essa maioria da população brasileira o seu empoderamento enquanto cidadão.

No que se refere à cultura, é exatamente na terceira década do século XX que o Brasil, enquanto nação, tenta se impor culturalmente, não mais reproduzindo a cultura importada da Europa, propondo uma emancipação artística e cultural com a realização da *Semana de Arte Moderna*, que apresenta expressões artísticas, genuinamente brasileiras, sem reproduzir as propostas estéticas da arte europeia. Como se dará essa emancipação, principalmente nas escolas é o que passaremos a discutir nessa seção.

Os pós-estruturalistas que ganharam notoriedade depois da metade do século XX, tais como Michell Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze criticaram o marxismo ortodoxo. Entretanto, todos formularam suas teorias tendo como base a filosofia de Marx e Engels. Dessa forma, Deleuze vem nos dizer que não há embate entre burguês e proletário e sim entre os mais pobres, os mecanismos do capital e a base material ou econômica que, constituindo a infraestrutura, exerce influência na superestrutura que, por sua vez é constituída pelas instituições jurídicas e políticas que criam, normatizam e mantêm as leis do Estado; e, também pelas instituições ideológicas, tais como **família, igreja e escola** que regulam e mantêm a religião, a moral, as artes e a cultura.

Dessa forma, o Estado de acordo com Foucault, observa as pessoas e através das instituições moldam os seus corpos que são disciplinados pelas: escola, fábrica, igreja, prisão e pelos: quartel, hospital e hospício. No entendimento dele não é a luta de classes que porá um fim à lógica do Capitalismo que aí está. Em sua linguagem, só a revisão desse modo de produção do poder é que fará isso, quando o indivíduo escrever livremente a sua história, porque “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como a querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX, s.d., p. 203). Sobretudo porque são sujeitos assujeitados, respondendo a um ideal imposto pela superestrutura.

Assim, observando a história da humanidade e o seu movimento desencadeado pelas relações sociais e culturais estabelecidas, pode-se construir um pensamento, partindo do empírico, passando pelo abstrato e chegando ao concreto, de acordo com as teorias que

compõem o materialismo histórico-dialético, como pensa Saviani (1985). Essa emancipação cultural proposta pela *Semana de Arte Moderna* deverá ser compreendida, a partir de uma abordagem dialética para que assim se possa construir as análises, as discussões correspondentes às etapas da pesquisa de campo e análise documental, onde figuram o papel central do estudo acerca de elementos subjacentes aos processos de formação docente, no âmbito do nível superior em cursos de licenciatura, observando com centralidade a proposta do ensino de arte, em especial do ensino de teatro previsto para os cursos de pedagogia e de licenciatura em teatro. Isso porque os objetivos desse estudo consideram que a educação desenvolve seus processos, partindo de uma realidade cultural dos seus atores e com isso posto as relações ocorrem, considerando ainda o princípio de que a leitura da realidade é composta de contradições, na educação, sendo a cultura de um povo campo de investigação, pela produção e consumo de bens culturais dos grupos dominantes e dominados que, em sintonia com o *Neomarxismo*, denominam-se nesse estudo como grupos hegemônicos (elite) e não hegemônicos (ralé).

Nessa perspectiva, seu caráter dogmático é questionado por se tratar de um projeto de futuro, que atende aos interesses dos grupos hegemônicos que têm acesso a uma formação erudita, inclusive para a arte, preocupados que estão em ocultar a contradição, utilizando para tanto à reprodução em massa dos bens culturais e de um discurso eurocêntrico que, como aponta esses estudo, se faz necessário abrir para que se possa discutir à luz de uma determinada teoria que tenha como base uma determinada episteme⁵⁵, pois como afirma Pêcheux (1997, p. 311) “um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada por si mesma [...]”.

A propósito disso, Adorno e Horkheimer questionam em seus estudos a reprodução da obra de Arte. Isso fica claro quando esses pensadores se referem ao *Capitalismo* e a *Indústria Cultural* que possibilitam a massificação absoluta dos produtos culturais, visando o consumismo e a alienação, degenerando a arte e não contribuindo para a construção do humano, porque no entendimento dos referidos autores **só a arte verdadeira, sendo estudada, produzida ou fruída nas escolas, humanizará as relações pedagógicas que se estabelecem durante a ação formadora, atingindo desse modo a poiesis**⁵⁶. Entretanto, verifica-se que há

⁵⁵ Episteme (e.pis.te.me) [ê] *sf.* 1*Fil.* Segundo o platonismo, designa o conhecimento verdadeiro, racional e científico, em contrapartida à opinião infundada ou irrefletida 2 Segundo o filósofo francês Michel Foucault (1926-1994), episteme é o paradigma comum aos diversos saberes humanos em uma determinada época que, por se embasarem numa mesma estrutura, compartilham as mesmas características gerais, independentemente de suas diferenças específicas 3 *P.ext.* A base da epistemologia, a teoria e filosofia da ciência [...] (GEIGER, 2011, p. 573).

⁵⁶ Em filosofia, a *poiesis* é "a atividade em que uma pessoa traz algo à existência que não existia antes". Poiesis é

uma tensão entre culturas, mas qual delas possibilita a poiesis? Pode-se afirmar que a cultura erudita massificada produz bens que, além de não serem considerados arte, servem de estímulo à alienação das mais diversas classes sociais. Esses bens são disseminados pela indústria cultural que, fiel a função para a qual foi criada, destina-os aos não-produtores de bens culturais, como se verifica nas palavras desse autor:

O campo de produção [cultural] propriamente dito deriva sua estrutura específica da oposição – mais ou menos marcada conforme as esferas da vida intelectual e artística – que se estabelece entre, de um lado, o *campo de produção erudita* enquanto sistema que produz bens culturais (e os instrumentos de apropriação destes bens) objetivamente destinados (ao menos a curto prazo) a um público de produtores de bens culturais que também produzem para produtores de bens culturais e, de outro, o campo da *indústria cultural* especificamente organizado com vistas à produção de bens culturais destinados a não-produtores de bens culturais (“o grande público”) que podem ser recrutados tanto nas frações não-intelectuais das classes dominantes (“o público cultivado”) como nas demais classes sociais. (BOURDIEU, 1987, p. 105, grifos para esse estudo).

Percebe-se dessa forma a importância da cultura não hegemônica nesse estudo, que pretende contestar a realidade que se apresenta nas escolas. Por esse motivo contestar, figura como estar na linha contrária da ordem do Estado e de seu compromisso com o desenvolvimento, considerando que nas escolas públicas se engendrou um projeto de futuro, que atende aos interesses de grupos hegemônicos. Esse projeto sobrepuja aos demais grupos, bem como ainda, ignora e nega que inúmeros indivíduos podem ser aceitos nos grupos já cristalizados e mais ainda, procura perpetuar a crença de que aqueles que não estão como que inatos ligados ao plano ideal, não existem do ponto de vista intelectual e por essa razão carecem de ser combatidos, silenciados, aliados dos processos sociais formuladores das políticas públicas, para se transformarem em sujeitos sem vez e sem voz que, na linguagem de Foucault (2015, 1984), Quer dizer o mesmo sentido de sujeito assujeitado, porque se pressupõe que um indivíduo se assujeita ao outro, ou a determinada realidade, uma vez que sem voz se assujeita ao discurso de outro.

Essa linha de raciocínio põe em evidência porque há uma cultura aceitável e desejada e outra alijada, marginalizada. Ressalte-se que assujeitar é inclinar pessoas à condição de não protagonistas de sua história, uma que ele toma parte como que na condição de coadjuvante social. Na verdade, não produz de modo autoral, mas sim reproduz o cerne do conteúdo ideológico que não apenas constitui fundamento basilar para a hegemonia e suas estratégias de dominação, que carecem de massas humanas comprometidas com a replicação de tais ideias.

etimologicamente derivada do antigo termo grego ποιεῖν, que significa "fazer". Aqui é utilizada como processo de humanização do educando. Sugerimos a leitura do autor Humberto Mariotti, em seu artigo *Autopoiese, cultura e sociedade*, pois nesse artigo ele aprofunda o conceito de autopoieses que deriva de *poiesis*.

No entanto, com a impressão de que essa produção corresponde à sua voz como sujeitos, cidadãos. Em verdade, não são sujeitos visto que não lhes pertence, no todo ou em parte, o resultado de suas reproduções, mas sim são o resultado da naturalização do assujeitamento social que é histórico, cabe repetir.

Por isso os pensadores de Frankfurt ousam procurar acionar meios para conferir lugar e eco à massa invisível e à outra massa que deseja muito ser incluída nas classes consolidadas ou pelo menos na ideal, pelo prestígio da aceitabilidade social. Vale salientar que nem tudo que é ideal para o projeto hegemônico, corresponde àquilo que existe do ponto de vista físico. Eis uma razão para entender por qual motivo **a cultura do teatro na escola também põe em cena os invisíveis para que se tornem visíveis**. Por isso, há o mote de colocá-los na cena do palco pelas faces e interfaces das personas, das cenografias, dos corpos alheios que são transformados em receptáculos, para que manifestem as vozes, os trejeitos, o movimento, as expressões, o canto, o choro, a dor, a angústia, mas muito para, além disso, eclode dessas ambientações à resistência de homens e mulheres, jovens, idosos, crianças e a sua fé persistente em ser, mesmo contra a vontade dos grupos hegemônicas e seus arquétipos idealistas, uma força motriz que está no escuro do cerceamento com o brilhantismo de se fazer sujeitos.

Por essa razão se pode acreditar que é a ação da cultura teatral na escola pode lançar um olhar à cultura negada aos grupos não hegemônicos, de modo combativo, se posicionando contra àquela cultura cujo padrão é alienante. Mas, essa perspectiva sofre implicações quando se confere lugar à cultura teatral, a tornar refém de seguir sendo meio para outras áreas de conhecimento e/ou apenas para eventos escolares.

Logo, a busca pelo redirecionamento e reconfiguração do lugar dado à cultura teatral carece de ser perseguida, numa tentativa de promover a emancipação cultural daqueles considerados nesse estudo como espoliados, injustiçados e desempoderados que, através dos séculos, não têm tido acesso a uma educação de qualidade, se a compreensão que se tiver dela é garantir que os assistidos por ela, se tornem verdadeiros sujeitos. Mas, se o ideal de qualidade corresponda a uma cidadania que seja promotora de subalternidades e, por essa razão, continuem perenizando processos de estratificação que se não obstruem o entendimento e a manifestação da cidadania crítica, a tornam menos acessível como também marcada por corrupções favoráveis à dominação cultural.

A cultura teatral, acredita-se, pode promover cidadania e, consequentemente cidadãos, concedendo tempo e espaço apropriados para questionar a realidade no contexto em que elas, as pessoas se encontram, sendo por isso, possível permitir-lhes a instituição da condição de sujeitos. No entanto, talvez não seja permitido, isso ainda plenamente, também pelo currículo

voltado a educação básica e, por sua vez, aos processos de formação em nível de licenciatura. O que passará a ser discutido numa perspectiva da psicologia histórico-cultural.

2.3.1 Percepções acerca do currículo: psicologia histórico-cultural

O panorama de contradições, irregularidades e descompasso em relação à oferta de programas de educação que atendessem a todos que existiam singularmente, adquire ainda mais sentido ao observar o compromisso fixado pela Lei de 1827, ainda no Brasil-Império, composta por apenas dezessete artigos, onde se encontram os primeiros registros sobre a formação de professores e professoras para os anos iniciais. Exatamente os quinto e sexto artigos definem que os professores e professoras deverão se formar em curto espaço de tempo, assumindo os custos dessa formação para lecionar Matemática e Geometria, Moral e Religião, Língua Portuguesa, Constituição do Império e História do Brasil. Como se percebe a formação era aligeirada e a Arte não era mencionada entre as disciplinas que comporiam a rede curricular daquele período. Já o artigo oitavo afirma que “só serão aceitos os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo dos seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conducta (Art. 8º. da Lei 1827)”. Percebe-se, ainda, que o currículo adotado nas escolas não dialogava com a psicologia histórico-cultural, elaborada por Lev Vygotsky.

A maioria das escolas públicas, que atende o educando dos anos iniciais do ensino fundamental, hoje, nega a abrangência dos elementos e diretrizes que a psicologia histórico-cultural possui no que se refere a organização *in totum* do currículo escolar⁵⁷ e de todo o processo ensino/aprendizagem, visando o desenvolvimento desse educando, considerando a complexidade da sua formação e do mundo contemporâneo. Nas palavras de Macedo (2012) o currículo precisa focar no desenvolvimento humano, em toda sua complexidade, com o objetivo de construir como elemento central o pensamento científico/elaborado, perpassando pelas perspectivas técnicas e críticas.

É a psicologia estudada por Lev Vygotsky, sua Teoria Histórico-Cultural, que oferece embasamento para uma Pedagogia Histórico-Crítica, sobre a qual falaremos na próxima seção, que compreende o indivíduo como um ser histórico que constrói seu conhecimento na interação sujeito-objeto, de forma mediada, a partir da ativação das suas funções psicológicas superiores,

⁵⁷ Quanto à origem da palavra, currículo vem do latim “currere”, que **significa rota, caminho**. Representa, então, **a proposta de organização de uma trajetória de escolarização**, envolvendo conteúdos estudados, atividades realizadas, competências desenvolvidas, com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante. Fonte: Instituto Ayrton Senna (Grifos do autor). Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-dolo/materialdeeducacao/qual-o-papel-do-curriculo-escolar-no-ambiente-educacional.html#:~:text=Representa%2C%20ent%C3%A3o%2C%20a%20proposta%20de,curr%C3%A9culo%20escolar%20%C3%A9%20o%20referencial>. Acesso em: 04 nov. 2020.

sempre partindo do seu desenvolvimento real para o desenvolvimento potencial. Por enquanto esse estudo se limita a expor as percepções acerca do currículo, na perspectiva histórico-cultural.

Vygotsky entendeu, em suas pesquisas, que a força motriz que gera o desenvolvimento potencial é a própria existência social do indivíduo. Portanto, se ele não é considerado socialmente, não será formado para participar das transformações sociais e históricas da natureza e do mundo, pois lhe estará sendo negado o direito de refletir sobre esses processos de transformação. Assim, no desenvolvimento dessa etapa do presente estudo se percebe que o conhecimento de muitos educandos, oriundos dos grupos não hegemônicos, não é gerado porque não se reconhece nas teias curriculares a sua natureza como fato histórico, social e cultural.

Nessa perspectiva, há de se considerar o currículo e toda a sua aplicação como basilar para o desenvolvimento dos processos educacionais vivenciados em todas as instituições formadoras. Inclusive ele deve ser considerado em todo o seu desenvolvimento histórico, sempre na perspectiva de **olhar o passado para compreender o presente e transformar o futuro**. Assim, é sempre importante se reportar às propostas “eficientistas” de 1920, passando pelas abordagens piagetianas, pelos postulados de Cesar Coll e pelas abordagens contemporâneas que utilizam a pedagogia da competência⁵⁸, considerando também Ralph W. Tyler e a racionalidade, assim como Apple, pois o currículo é uma lista onde se identificam objetivos e competências operacionais, tratados por muitos autores como conteúdos objetivados.

No que se refere à complexidade humana, o antropólogo polaco Bronislaw Kasper Malinowski, em seu método de observação, sempre observou o ser humano considerando a complexidade da natureza humana em sua totalidade. Ele acredita que para formá-lo e compreendê-lo há que se considerar a base racional e a emocional e que as questões econômicas e, portanto, políticas sempre irão influenciar as ações que atuam diretamente no desenvolvimento humano.

Corroborando com o pensamento desse autor, o inglês James George Frazer afirma o seguinte:

Não precisamos refletir muito para nos convenceremos de que as forças econômicas são de suma importância em todos os estágios do desenvolvimento humano, do mais

⁵⁸ Essa pedagogia começou a influenciar as ideias educacionais do país na década de 1990, quando a pedagogia das competências foi formalmente introduzida na educação brasileira pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, e, no ano seguinte pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Fonte: www.epsj.fiocruz.br. Acesso em: 04 nov. 2020.

humilde ao mais elevado. A espécie humana afinal, é parte integrante do mundo animal e, como os outros animais, precisa de um alicerce material ao qual pode sobrepor uma vida melhor – intelectual, moral e social; sem esse alicerce essa superestrutura é impossível. A fundamentação material que consiste na necessidade de alimento e um certo grau de calor e proteção contra os elementos forma a base econômica ou industrial e constitui condições necessárias da vida humana. (FRAZER, 1978, p.5).

Mesmo considerando que a economia não é um mecanismo, mas um processo social em movimento pela sua própria característica cambiante. Apple (1989, p. 20) afirma que “À medida que um modo de produção se esforça por reproduzir as condições de sua própria existência, “ele” cria antagonismo e contradições em outras esferas”. É por isso que as escolas, enquanto instituições econômicas e culturais, o currículo explícito e o currículo oculto, nas palavras desse mesmo autor, desempenham um importante papel “na reprodução de uma ordem social estratificada que continua sendo notavelmente iníqua em termos de classe, gênero e raça” (APPLE, 1989, p. 26).

Diante disso tudo, concebe-se que para se elaborar um currículo que atenda de forma indiscriminada os vários segmentos sociais que utilizam a escola pública para completar sua formação é preciso considerar as fontes utilizadas, de acordo com o projeto de formação que se tem. Cool (1996, p. 47), citando Ralph W. Tyler⁵⁹, afirma que, as fontes progressistas “destacam a importância de estudar a criança a fim de descobrir seus interesses, seus problemas, seus propósitos e suas necessidades”. Esse estudo demonstra, historicamente, que esse estudo não tem se realizado.

Já os essencialistas entendem, que deve se analisar a estrutura interna dos conteúdos de ensino, para se definir os objetivos das áreas de conhecimento. Os sociólogos defendem que a sociedade é a fonte principal de informação para selecionar os objetivos do currículo. Cool (1996, p.48) afirma que “o ponto de vista de Tyler sobre as fontes dos objetivos educativos é de que as três proporcionam informações necessárias, mas nenhuma delas sozinha é suficiente”. Cool (1996) afirma ainda que, considerando a complexidade humana e o currículo que se propõe a dar suporte pedagógico à formação do indivíduo, uma quarta fonte que é a experiência pedagógica, sempre em movimento, marcada pelas ações vivenciadas pelos educandos e educadores, precisa ser considerada, enfatizando a importância do social, da economia e da

⁵⁹Ralph W. Tyler (1902 – 1994) foi um educador e pesquisador que desenvolveu a teoria curricular e influenciou bastante a maneira como os procedimentos de avaliação são realizados na educação atual. Muitos o consideram o pai dos “objetivos comportamentais”, um conceito fundamental no sistema educacional moderno. Sua principal contribuição para o campo da educação foi o modelo curricular, que tentou responder a quatro perguntas: quais objetivos educacionais deveriam ser alcançados, como selecionar as experiências mais úteis para alcançá-los, como organizar experiências educacionais para isso e como avaliar a eficácia de ensino. Fonte: <https://maestrovirtuale.com/ralph-w-tyler-biografia-modelo-curricular-e-outras-contribuicoes/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

cultura.

A essas três fontes do currículo devemos acrescentar uma quarta: a própria experiência pedagógica. Um projeto curricular não surge do nada – e muito menos no caso do ensino obrigatório –, mas parte de uma prática pedagógica que aspira a transformar e melhorar. Para isso, oferece novos pontos de vista e alternativas, mas também integra as experiências bem-sucedidas. Por outro lado, como projeto educativo que é, o Projeto Curricular contrasta com a prática pedagógica e tem de estar permanentemente aberto às modificações e correções derivadas desse contraste. (COOL, 1996, p.48).

Portanto, a psicologia histórico-cultural considerada na feitura curricular, irá enfatizar a relação do ensino escolar a vida social, econômica e cultural. Macedo (2012) também entende dessa forma. Assim, essa feitura do currículo passará a desenvolver um documento que reproduzirá as desigualdades, numa perspectiva crítica, revelando as relações de poder contidas na concepção do currículo escolar que definirão as políticas educacionais a serem adotadas. Pois, ainda de acordo com Macedo (2011), o currículo quando concebido a partir de uma proposta crítica tem mais possibilidade de desenvolver a formação de um indivíduo emancipado das relações opressivas de uma sociedade urdida sob a inspiração do capitalismo, no campo da educação que não é neutro e revela tensões nos mais diversos níveis da existência humana.

Diversos autores possuem esse mesmo entendimento. Nas palavras de Apple (2006, p. 9) essa falta de neutralidade assume seu caráter político, com as quais é comum haver concordância. “[...] sustentei com firmeza que a educação não era um empreendimento neutro, que, pela própria natureza da instituição, o educador estava implicado, de modo consciente ou não, num ato político”.

A partir desse viés econômico e político, muitos autores entendem que as instituições de ensino se consolidam enquanto mecanismos de manutenção ou enfrentamento do poder. São elas que, dependendo do modo como estão organizadas ou controladas, determinam quais serão os segmentos sociais que terão acesso a todos os recursos, sejam eles de ordem econômica ou cultural e até mesmo ao poder instituído. Por isso se faz necessário compreender a educação, a economia e o currículo em toda a sua dimensão, porque:

Ao aprendermos a entender a forma como a educação age no setor econômico de uma sociedade para reproduzir aspectos importantes da desigualdade⁶⁰, também estamos aprendendo a desmaranhar uma segunda esfera importante em que opera a escolarização. Pois não existe somente a propriedade econômica, parece haver também uma propriedade simbólica – o capital cultural – que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a adquirir uma compreensão mais completa do modo como instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos

⁶⁰ A pesquisa a esse respeito é descrita com mais clareza em Caroline Hodges Persell. *Education and Inequality*. New York, Free Press, 1977.

declarados de dominação⁶¹. (APPLE, 2006, p. 11-12).

Esse e outros autores desvelam as conexões entre ensino, conhecimento e poder – inclusive o econômico – no sistema escolar responsável pela educação dos indivíduos, revelando as dinâmicas desiguais de controle e de poder existentes, o que justifica o caráter hegemônico e ideológico do currículo.

Dessa forma, o postulado de Vygotsky vem à tona, como afirma Young (2002) no artigo *Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro*, quando apresenta o conhecimento escolar como elemento central do currículo, responsável pela humanização e pelo desenvolvimento de funções mentais superiores, já mencionada por esse estudo, ou seja, dos modos complexos de pensamentos, tipicamente humano, que Vygotsky, no seu contexto histórico-cultural, considerou como a função principal da educação na escola.

Para Rego (2011) os preceitos basilares que amalgamam a teoria histórico-cultural, se originam das principais teses de Vygotsky. A primeira se refere a relação indivíduo/sociedade, uma vez que Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo. Elas tampouco são meras resultado das pressões do meio externo. Na verdade, elas resultam da *interação dialética* do homem e do seu meio sociocultural, pois, de acordo com essa mesma autora, ao mesmo tempo em que o indivíduo transforma o seu meio, atendendo as suas necessidades básicas, ele também se transforma.

Essa transformação está sob a responsabilidade do processo educacional vivenciado por esse indivíduo, que pode estar composto por ações seletivas e discriminatórias, com as quais esse estudo se deparou ao realizar as leituras e investigações. Portanto, numa perspectiva histórico-social, o currículo concebido pode transformar ou cristalizar o que se evidenciou nessa investigação, quando se constatou que, nos diversos períodos históricos, a maioria da população brasileira tem sido considerada como seres que não possuem direitos e capital cultural a ser respeitado e utilizado nas escolas públicas, inclusive na feitura dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Projetos que dão suporte ao ensino escolar desde os anos iniciais da formação dessa população. Essa questão será melhor discutida na próxima subseção, quando trataremos da Pedagogia histórico-crítica defendida por SAVIANI (1995) em oposição à concepção dialética.

2.3.2 Pedagogia histórico-crítica

⁶¹ Roger Dale et al. (eds.). *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader*. London, Routledge & Kegan Paul, (1976, p.3).

Como tem sido possível avaliar até aqui, a prática educativa do educador possui em si mesma e em sua totalidade um sentido político, que pode ser constatado e revelado ao se analisar essa prática, que nas palavras de Saviani (2003, p. 27), pode ser denominada "como um momento de uma totalidade concreta". Essa totalidade revela o compromisso político assumido pelo educador, sendo este muito importante, porque chancela a existência de uma rota da sua práxis, em busca de aprimoramento da sua competência e habilidade para realizar os mais diversos processos pedagógicos no exercício da docência, reafirmando a excelência do seu *métier*, como afirma esse mesmo autor. "(...) a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer" (SAVIANI, 2003, p. 36).

Nessa direção, a competência e a habilidade seriam formas adequadas à realização do compromisso político do educador, uma vez que elas seriam mediação, instrumentos. Elas não se justificam apenas por si mesmas, mas possuem sentido e razão para suas existências dentro do compromisso político do autor, como afirma Saviani (2003).

Constata-se que educadores comprometidos politicamente superam, com eficiência, determinadas deficiências existentes na área educacional, impostas por questões sociais ou políticas, em determinados contextos, utilizando para tanto os mais diversos processos educacionais apontados por essas competências e habilidades. Esse autor cita como exemplo à superação do quadro de desintegração cultural brasileira, que ele identificou no fim dos anos de 1970, quando constatou os graus diferenciados de participação dos diversos segmentos sociais, no que se referia ao acesso dos bens culturais existentes. Certamente essa deficiência deve ter sido superada com a promoção da defesa e quiçá do acesso a tais bens, ainda que apenas em sala de aula das escolas públicas, empoderando os segmentos menos favorecidos que são maioria nesses espaços educacionais que, se apropriando da produção cultural, criam um sentimento de pertencimento, aumentando sua autoestima e alargando o seu raio de conhecimento. Construindo a partir daí um currículo novo e vivo que se movimenta, sempre, em busca da superação das limitações, porque "é preciso reconhecer a importância de se lutar pela apropriação da cultura produzida historicamente, pois constitui direito do trabalhador ao consumo de algo que é produzido sempre à custa de seus esforços, nesta e em todas as gerações" (PARO, 2001, p. 133).

Saviani (1983), utilizando a ótica do educador, nos revela em suas teses onde discute a educação e a política, que é na especificidade da educação que se patenteia a sua função política. Quando se processa a transmissão-assimilação do conhecimento, de uma forma sistematizada, socializando-o, é que se dá concretude a essa função. Corroborando com esse entendimento

esse mesmo autor afirma que:

A importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política. (...) [por outro lado], ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política. (SAVIANI, 1983, p. 92).

Dessa forma, em conexão com esse autor, pode-se afirmar que a atividade nuclear da escola, deve estar alicerçada em uma prática pedagógica que se proponha emancipadora, libertadora e socializadora do saber, em toda a sua plenitude e de maneira igualitária sem a menor segregação, ainda que o currículo precise ser sempre revisitado, vindo sempre a se transformar, a ser e a tornar-se, num *devoir* sem fim.

Portanto, nessa direção e em consonância com os autores até aqui estudados, pode-se afirmar que **é preciso que se ative a função política da educação** para que as classes não hegemônicas possam receber uma formação adequada equânime, sendo incluídas definitivamente nas propostas políticas pedagógicas das escolas públicas, desde o planejamento educacional ao planejamento escolar sob a luz da pedagogia histórico-crítica.

Dermeval Saviani, na introdução denominada: Prefácio à 4ª. Edição, do seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, se afirma adepto dessa pedagogia, por ser contrário as interpretações reducionistas e dogmáticas no campo da educação, assumindo assim uma posição de educador e teórico filósofo, coerente com a pedagogia histórico-crítica formulada por ele, cuja fundamentação tem como base o materialismo histórico-dialético.

Ele se debruça sobre o universo educacional, analisando todo o percurso histórico da educação, considerando o modo como ela vem sendo desenvolvida, revelando, a partir dessa análise, as bases em que está assentada a pedagogia formulada por ele, como se constata nessa sua afirmação:

De minha parte venho me dedicando a uma pesquisa de longo alcance que se desenvolve em ritmo variável e sem prazo para sua conclusão, através da qual pretende-se rastrear o percurso da educação desde as suas origens remotas tendo como guia o conceito de “modo de produção”. Trata-se de explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente. (SAVIANI, 1995, p. 6).

Como se observa nesse estudo o “modo de produção”, mencionado por esse estudioso tem ditado os rumos da educação brasileira desde a sua origem. É esta educação, engendrada pelas classes hegemônicas, que forma os que produzem e os que definem os bens a serem produzidos, contribuindo para amalgamar a realidade brasileira, num processo histórico desafiador e instigante, carente de estudos e análises que revelem causas, efeitos e soluções que contribuam para um aprimoramento do sistema educacional brasileiro.

Portanto, a pedagogia histórico-crítica, considerando o lugar e o alcance dessa ciência, pode revelar como está concebido esse sistema, “de modo a viabilizar a configuração consistente do sistema educacional em seu conjunto sob o ponto de vista dessa concepção educacional” (SAVIANI, 1995, p. 7), porque “A etapa histórica em referência – que ainda não se esgotou – corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação” (SAVIANI, 1995, p.13). Superação essa que foi desenvolvida, por exemplo, pelo Movimento de Cultura Popular (MCP) em Pernambuco – que receberá destaque nesse estudo a seguir – e por aqueles que o compuseram, considerados mestres em suas respectivas áreas de atuação. A exemplo de Paulo Freire, Germano Coelho, Abelardo da Hora, Teca Calazans, Augusto Boal, Ilva Niño, Luiz Mendonça, Francisco Brenand, Ariano Suassuna, João Ferreira, Geninha da Rosa Borges, Hermilo Borba Filho e Rosa Vasconcelos, entre outros.

Convém destacar que essa evocação representa uma necessária imersão, em função da proposta de pesquisa, que justifica os esforços na construção dessa tese. Encontra sentido: **delinear as interfaces das artes**, em específico a faceta manifesta quando ambienta **as utilizações do teatro** e, desta maneira, se perspectiva perscrutar a importância de uma **pedagogia do teatro**, no âmbito dos processos de formação inicial, ambientados em cursos de nível superior em **licenciaturas de teatro** e de sua ocorrência em cursos **de pedagogia**, haja vista os processos formativos para aqueles e aquelas que terão como campo de atuação profissional **os anos iniciais do ensino fundamental**, o antigo primário. Isso associado, evidentemente, a sua utilidade em programas de ensino e na prática pedagógica de professores, na etapa antes definida.

2.3.3 Movimento de Cultura Popular (MCP)

O MCP surgiu em Pernambuco, Brasil, no início da década de 1960, mais precisamente em 13 de maio e desenvolveu um trabalho de superação e transgressão, nos campos da educação e da arte, até 31 de março de 1964, quando estourou o Golpe Militar que esfacelou todas as forças populares consideradas de esquerda, no intuito de coibir as reformas que, nas palavras de Constâncio (2017, p. 51) eram “consideradas imprescindíveis a emancipação nacional”. A respeito desse movimento esse autor, citando Coelho (2012, p.44), registra que:

O Movimento de Cultura Popular foi fundado em maio de 1960, constituindo-se numa sociedade civil sem fins lucrativos, mantida pela Prefeitura do Recife, entre 1960 e 1962, e, posteriormente, pelo governo do estado de Pernambuco entre 1963 e 1964 nas gestões de Miguel Arraes. Os projetos desenvolvidos tinham por objetivo elevar o nível cultural do povo e conscientizá-lo acerca das opressões que sofria. “Educar para a liberdade” era a divisa que conduzia as suas ações. A matriz desse pensamento

provinha do movimento intelectual francês *Peuple et Culture* (Povo e Cultura), de Joffre Dumazidier (2008), cujo objetivo maior era “fazer homens fortes, corajosos, com uma consciência clara, na vontade, nos sentimentos, na compreensão do mundo, **homens de caráter, livres, generosos**, cultos, simples, homens de paz”. (CONSTANCIO, 2017, p. 51).

Esse mesmo autor completa o seu registro afirmando o seguinte:

[...] o MCP trabalhou na perspectiva da preservação e da autonomia do sujeito e na crença de que a aprendizagem passa pelo desenvolvimento humano. Parte-se então da ideia de que os homens não nascem dotados de conhecimento. Eles o adquirem com a vivência, com a escola. Trata-se de algo forjado, fabricado, como observa Foucault: “o conhecimento foi, portanto, inventado. Dizer que o conhecimento foi inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que seja, que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana” (2002, p. 16). Portanto, *qualquer ser humano pode forjar para si mesmo o conhecimento*. Essa seria a maior marca do projeto político-ideológico e estético do grupo. (CONSTÂNCIO, 2017, p. 52. Grifos do autor).

A autonomia sempre foi basilar para todas as ações artísticas, políticas e pedagógicas desenvolvidas pelo MCP. A Educação ética, estética e política sempre esteve imbricada com o desenvolvimento integral de todos os atores envolvidos nos processos formativos realizados nos espaços mais diversos, tendo como inspiração a cultura popular. A cultura do barro é base inclusive para um processo de alfabetização popular desenvolvido por Paulo Freire. Os folguedos populares realizados na zona rural, as figuras populares, o imaginário coletivo e a fé religiosa serviam de “espelho” para a transfiguração das *personas*⁶² tratadas nos espetáculos teatrais escritos por Ariano Suassuna, assim como nos escritos e dirigidos por Hermilo Borba Filho, imortalizando textos teatrais de grande densidade dramática, política e estética, a exemplo do *Auto da Compadecida* e de *Sobrados e mocambos*, assinados pelos respectivos dramaturgos.

A produção artística realizada, pelos mestres do MCP, influenciava os processos de interlocução de alfabetização desenvolvidos nos Círculos e Praças de Cultura, utilizando sempre o universo popular, as aspirações populares, num movimento crescente em busca de uma educação de qualidade, onde a aprendizagem promovida possuía significados que se referiam ao cotidiano dos educandos, promovendo a autonomia, a liberdade e a emancipação política daqueles que compunham as classes não hegemônicas. O que, como vem sendo registrado nesse estudo, especialmente na Subseção 2.2.2, não acontecia dentro do sistema

⁶² **Persona**, no uso coloquial, é um papel social ou personagem vivido por um ator. É uma palavra italiana derivada do Latim para um tipo de máscara feita para ressoar com a voz do ator (*per sonare* significa "soar através de"), permitindo que fosse bem ouvida pelos espectadores, bem como para dar ao ator a aparência que o papel exigia. A palavra latina derivada da palavra etrusca "phersu", com o mesmo significado, e seu significado no último período Romano foi alterado para indicar uma "personagem" de uma performance teatral. Fonte: Wikipédia – a enciclopédia livre.

educacional do país.

Assim, o Teatro de Cultura Popular (TPC), dentro desse movimento, tem um papel fundamental nesse processo de interlocução, sempre na perspectiva de vivenciar experiências estéticas que contribuíssem artisticamente, politicamente, didaticamente e pedagogicamente, oferecendo o manancial necessário à formação integral dos educandos, contribuindo para uma tomada de consciência deles acerca da realidade. Essa prática ia ao encontro do povo (plateias) que extasiadas eram provocadas a pensar na realidade e numa possível mudança dela.

De acordo com Constâncio (2017), o TPC foi influenciado pelo pensamento de Hegel, Trotski, Engels e Marx. Os dois últimos autores sempre defenderam que os homens “produzem as circunstâncias de sua existência, seja material ou espiritual e não porque “têm consciência”” (p. 54). Esse autor informa ainda que:

Chauí [2001] nos assevera que a teoria de Marx e Engels não está encarregada de dar uma “consciência aos indivíduos, nem de criar uma consciência verdadeira opondo-a a uma falsa e, assim, mudar o mundo”. O que está claro para a filósofa é que a teoria tem a missão de “desvendar os processos reais e históricos enquanto resultados e enquanto condições da prática humana em situações determinadas, prática que dá origem à existência e conservação da dominação de uns poucos sobre todos os outros”. (CONSTANCIO, 2017, p. 54).

Portanto, pode-se deduzir que o sistema educacional brasileiro foi urdido desde a sua gênese para manter um domínio que pode ser alterado. Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se deduzir ainda que os homens podem conduzir os seus destinos, na perspectiva de Engel e Marx, como o movimento dialético da história tem comprovado. Chauí (2001, p. 88-89) ao nos dizer que a teoria “está encarregada de apontar os processos que conduzem à exploração e à dominação, e aqueles que podem conduzir à liberdade”, parece afirmar que a teoria pode ser inspiradora para uma prática transformadora, como foi a prática do MCP e de outros movimentos pedagógicos, artísticos, políticos e culturais como o Teatro do Oprimido (TO) de Boal, que com suas práticas artísticas, pedagógicas, políticas e sociais, a exemplo do Teatro Invisível, promovia a interação com as plateias, despertando-as do torpor elitista da *arte por deleite*, numa interação que as levava a considerar a realidade e a sua inserção dentro dela, despertando consciência pelos valores postos no tabuleiro da encenação. Essas práticas estéticas espelhadas na teoria e nos registros históricos, tentaram com sucesso contribuir para uma nova educação e uma nova pedagogia, que se opusessem à catequese e ao sistema injusto e seletivo da educação brasileira.

Na sua obra *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* Boal questiona o seguinte:

Desde Aristóteles e desde muito antes, já se colocavam os mesmos temas e argumentos que ainda hoje se discutem. De um lado se afirma que a arte é pura contemplação e de outro que, pelo contrário, a arte apresenta sempre uma visão do mundo em transformação e, portanto, é inevitavelmente política, ao apresentar os

meios de realizar essa transformação ou demorá-la. Deve a arte educar, informar, organizar, influenciar, incitar, atuar ou deve ser simplesmente objeto de prazer e gozo [deleite]? (BOAL, 1980, p. 5).

Ele vai buscar resposta para esse questionamento em um artista consagrado Aristófanes, mas que foi minimizado pela elite grega por utilizar o teatro para expor, analisar e ridicularizar as máscaras sociais e os defeitos das pessoas que compunham essa elite, maximizando-os e transformando esses defeitos em motivo de análise, riso e chacota da maioria grega, utilizando para tanto o gênero teatral: comédia, que Aristóteles em sua *Poética* talvez a tenha considerado um gênero menor, inferior à tragédia, por esse mesmo motivo.

Assim, ele registra que “O poeta cômico Aristófanes pensava que o comediógrafo não só oferece prazer como deve também ser um professor de moral e um conselheiro político” (BOAL, 1980, p. 5). E ele segue em seus questionamentos:

A relação da arte com o espectador é algo suscetível de ser diversamente interpretado, ou, pelo contrário, obedece rigorosamente a certas leis que fazem da arte um fenômeno puramente contemplativo ou um fenômeno estranhavelmente político? É suficiente que o poeta declare suas intenções para que sua realização siga o curso previsto por ele? (BOAL, 1980, p. 6).

Ele mesmo responde a essas suas perguntas quando afirma o seguinte:

Aristóteles propõe a independência da poesia (lírica, épica e dramática) em relação à política; o que me proponho a fazer nesse trabalho é mostrar que, não obstante suas afirmações, Aristóteles constrói o primeiro sistema poderosíssimo poético-político de intimidação do espectador, de eliminação das “más” tendências ou tendências “ilegais” do público espectador. Este sistema é amplamente utilizado até o dia de hoje, não somente no teatro convencional como também nos dramalhões em série de TV e nos filmes de *far west*: cinema, teatro e TV, aristotelicamente unidos para reprimir o povo. (BOAL, 1980, p. 6. Grifos do autor).

Portanto, fazendo opção pelo teatro não contemplativo ele entende, citando Crátilo, aluno de Heráclito filósofo pré-socrático que é considerado “Pai da dialética”, que o teatro não aristotélico é capaz de não reprimir os grupos não hegemônicos, gerando conhecimento, compreendendo que “só o movimento existe: tudo o mais são aparências vãs” (BOAL, 1980, p. 10). Citando Platão, ele nos diz que “as “ideias” são as essências das coisas existentes no mundo sensível” (p. 13). Ainda citando Platão, ele acrescenta que:

O “conhecimento” consiste em que nos elevemos através da dialética – isto é, do debate das ideias postas e contrapostas, das ideias e das negações dessas mesmas ideias, que são por sua vez outras “ideias” – desde o mundo da realidade sensível até o mundo das ideias eternas. Esta ascese é o conhecimento. (BOAL, 1980, p. 14).

Esse conhecimento gerado pela arte, sobretudo, no que se refere a valores tais como bem, amor, tolerância, empatia, coragem, liberdade e autonomia, entre outros tem sido utilizado, historicamente para o bem ou para o mal, politicamente. Grupos e movimentos artísticos, na contemporaneidade, tem utilizado essa força da arte, com legitimidade, não apenas

para educar, mas também para despertar consciências, pela não passividade das plateias, que livres e autônomas se empoderam como cidadãos críticas e transformadoras, rejeitando os processos assujeitadores, repressivos e excludentes, fugindo da alienação massificadora, quando se conscientizam serem entes de direitos e constataam que toda arte é política, inclusive a arte da educação, sendo a política, inclusive, a maior de todas as artes. Assim também considera esse autor, quando afirma:

Esta Arte soberana, evidentemente, será aquela cujas leis regem as relações de todos os homens, em sua absoluta totalidade, e que inclua absolutamente todas as atividades humanas. E esta arte só pode ser a Política. (BOAL, 1980, p. 17).

Pois ele a considera a maior de todas as maiores artes, quando afirma:

Nada é alheio à política, porque nada é alheio à arte superior que rege todas as relações de todos os homens. A medicina, a guerra, a arquitetura etc., todas as artes menores e todas as artes maiores, todas, sem exceção, integram essa arte soberana, estão sujeitas a essa arte soberana. (BOAL, 1980, p. 17).

Com essa compreensão o TPC e o TO constroem uma proposta de desconstrução do teatro aristotélico, que defende a cristalização do *ethos* surgindo assim uma poética diferenciada incitando os educandos e a plateia a despertar e reconhecer os malefícios dessa tradição nefasta que vem utilizando o teatro como “a forma artística mais perfeita de coerção” (BOAL, 1980, p. 410) contra os dos grupos não hegemônicos. Ao mesmo tempo, essa poética diferenciada, prepara as plateias para participar ativamente do espetáculo teatral, pois qualquer pessoa pode atuar, se quiser, no palco e na vida inserindo-se no espetáculo de ideias e de movimento: o “espetáculo social”, sendo este um legado. Um legado de grande valor para a **Pedagogia do Teatro** e, também para o urdimento de uma **Pedagogia Axiológica**, que pode ser denominada, **Pedagogia Axiológica Emergente para o Teatro**. Um teatro, agora para todos que abraça todos os povos, sejam eles hegemônicos ou não.

Como foi visto antecedendo a Sócrates, a arte, mais especificamente o teatro, se materializou, para o bem ou para o mal e é a sua natureza histórica que se materializa em múltiplas e complexas teias e sistemas, para assujeitar pessoas às muitas faces de uma opressão, com fortes contribuições para aniquilar o sentimento de pertencimento, criticidade, democracia e, por essa razão, cidadania, ou para lançar luz à escuridão em ações interventivas, como essas realizadas pelo TCP e pelo TO. Estas carecem ser vistas como prenúncio para a utilização do teatro como objeto de estudo, cujos valores discutidos em sua área, tais como: liberdade, ética e moralidade, entre outros, aproximam-se das camadas não hegemônicas e colocam em xeque o *status quo* desses elementos, quando limitados à operacionalidade das camadas hegemônicas e de seus interesses, reafirmados ao longo de processos históricos sociais acrícos, que têm trilhado caminhos e descaminhos, na área da educação. Dentre esses caminhos e descaminhos,

a próxima seção irá privilegiar alguns.

2.4 Ciência da educação e pedagogia: caminhos e descaminhos

Conforme foi visto, a Educação no Brasil-Colônia caracterizou-se inicialmente com a catequese indígena, seguindo depois outros caminhos. Posteriormente, já no Brasil-Império ela ficou caracterizada por um ensino que se destinava prioritariamente às classes hegemônicas, quando se inaugurou a dualidade do sistema educacional brasileiro, que não atendia aos anseios dos grupos não hegemônicos, pois, considerando o modo de produção, são postos à margem. Além disso, apenas algumas linguagens artísticas receberam a devida atenção do sistema de educação que restringiu o ensino de Artes, caracterizando-o como **um ensino que contribuiu ainda mais para elitizar a educação** brasileira, tornando-a excludente e, desde a sua gênese, desrespeitosa e injusta com o povo nativo, sendo utilizada, sobretudo, para descaracterizar a cultura indígena.

Os estudos desenvolvidos até aqui parecem apontar para uma manutenção dessa característica da educação brasileira, até os dias atuais, revelando inclusive uma ação educacional que parece desrespeitar a Constituição Brasileira de 1988⁶³, pois a educação de qualidade hoje parece ser direcionada apenas para a elite. Uma elite de grande poder econômico que compõe os grupos hegemônicos, como será visto nos caminhos e descaminhos dessa educação e da pedagogia sobre a qual ela está alicerçada.

Como se constatou, a educação implantada no país, a partir do Brasil-Império, possuía como foco as ciências humanas e não as ciências empíricas, praticadas em centros mais desenvolvidos do que o Brasil. Constatou-se, ainda, que a educação se caracterizou,

⁶³ A Constituição Brasileira de 1988 garante uma educação para todos, pois o Artigo 5 diz que perante a lei todos são iguais e que a educação é um direito social, como preconiza o Artigo 6. Fica claro que a educação no Brasil seria um direito de todos e um dever do Estado e da família. O Artigo 205 inclusive afirma que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando **o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. No que se refere ao ensino de arte, o Artigo 206, em sua alínea II, garante liberdade de **aprender, ensinar, pesquisar e divulgar** o pensamento, **a arte** e o saber. Entretanto, a alínea III garante a **dualidade do sistema de ensino** com a existência de instituições públicas e privadas. A LDB elaborada após a queda do Estado Novo (1937-1945), só é promulgada em 1961 sob o número 4024, sendo alterada duas vezes. Em 1971, sob o número 5692 e em 1996, sob o número 9394. Na sua primeira versão, o Parágrafo Único do Artigo 26 diz o seguinte: “Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em **técnicas de artes aplicadas**, adequadas ao sexo e à idade”. É o Artigo 34 que trata da formação de professores de nível médio afirmando: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. Na última versão da LDBo parágrafo II do Artigo 26 afirma que **arte é componente curricular obrigatório da educação básica**, visando o pleno desenvolvimento cultural dos alunos (grifos nossos). Fonte: LDBs de 1961, 1971 e 1996. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 02 mai. 2020.

considerando o modo de produção, como um instrumento de dominação cujo objetivo era manter a hegemonia política dos brancos e ricos, firmando distinções aos índios, negros, mestiços, pobres e protestantes impedidos de participar das estruturas sociais, pois esses nem sequer tinham direito à voz, estimulando dessa forma as divisões classistas.

O ensino de Artes, por sua vez, estava reduzido à música, desenho artístico e industrial direcionado à uma elite branca e rica, desde que a Missão Francesa⁶⁴ chegou ao Brasil. Sendo assim, fica claro que o ensino de Artes enquanto diletantismo foi direcionado à elite, composta por nobres e fidalgos, cabendo à ralé pobre e preta apenas o ensino de desenho industrial, assim como também os trabalhos manuais.

Saviani (2011b) afirma que, D. Pedro I lançou um concurso para incentivar a criação de um Plano Educacional para o Brasil-Independente em 1823, com o objetivo de “estimular o surgimento de um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”. Todavia, esse tratado não surgiu e a educação continuou, no Brasil-Independente, com as mesmas características que possuía no Brasil-Colônia e no Brasil-Império. A única coisa diferente que surgiu foi a Carta de Lei outorgada pelo Imperador, em 25 de março de 1824, denominada *Constituição Política do Império do Brasil*. Esta, porém, só foi regularizada pela Lei de 15 de outubro de 1827. No seu artigo 1º. ela propõe a criação de escolas para o ensino das primeiras letras nos lugares populosos, fixando salários de professores. No artigo 3º. define os conteúdos a serem ministrados nessas escolas, quando é revelado que existem escolas diferenciadas para os meninos e para as meninas, cuja criação é tratada no artigo 11º., restringindo a criação de escolas destinadas a esse gênero apenas nas localidades mais populosas. Por fim o artigo 12º. restringe o ensino para as meninas que deverá ser processado por professoras.

Chama a atenção que já na Constituição Brasileira de 1824 o artigo 179 trata da “inviolabilidade dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos⁶⁵ Brasileiros, que têm como base a liberdade [...]” no inciso XXXII desse artigo garantir que “A instrução primaria é gratuita a todos os cidadãos”. Em contrapartida, cria o curso de direito para formar apenas os filhos da pequena aristocracia rural, como já foi visto. Isso perdura até o final do Brasil-Império.

Com o início da chamada República Velha, em 1889, até perto da Era Vargas, mais precisamente em 1924 é criada no Brasil, a Associação Brasileira de Educação (ABE),

⁶⁴ Revista Rede São Paulo de **Formação Docente**. Ensaio intitulado: *Ensino de Artes no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. Disponível https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

⁶⁵ Entretanto, os índios e escravos não eram considerados cidadãos brasileiros, como se constata na Constituição de 1824, nas alíneas I a V do seu Artigo 6, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I em 25/03/1824. Disponível https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

representando uma esperança para a promoção de uma nova educação brasileira. Nessa associação uma parcela da sociedade civil podia discutir e propor mudanças para a educação. Talvez pressionado por essa maior participação social, ou querendo agradar a sociedade que dava sustentação à ABE, o presidente Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde. Mas fundado sob inspiração fascista⁶⁶, esse centraliza o poder no Estado fazendo uso de aparelhos administrativos e ideológicos tais como: leis, sindicatos, imprensa, escola, família e religião. Diante disso, os pobres, negros e índios continuaram à margem das decisões que moviam a educação brasileira. E essa segregava esses segmentos sociais, cada vez mais, os excluindo de alguns níveis do ensino. Só tinham acesso aos cursos de direito, medicina e arquitetura/engenharia, por exemplo, apenas aqueles segmentos que compunham as elites, os grupos sociais hegemônicos, sob o beneplácito da igreja católica.

O ensino segmentado, tendo como base um currículo disciplinar é dividido em Primário; Técnico-Profissionalizante (Industrial, Agrícola e Comercial); Secundário; Normal⁶⁷ e Superior. O secundário e o superior eram direcionados às elites. O primário e o profissionalizante direcionados à ralé, como delineado na primeira sessão dessa revisão de literatura.⁶⁸ Assim, se entende que essa segmentação do ensino brasileiro já indicava que o objetivo da educação brasileira continuava sendo preparar a grande maioria da população, para gerar mão de obra barata e transformá-la numa grande massa de manobra, como já discutido. Dessa forma, não é difícil deduzir que a educação brasileira não possuía nenhum compromisso com a equidade e com a transformação social da República, pois visava apenas manter a elite no poder.

Durante a Ditadura Militar foi editada a Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, que reformou o ensino superior, fixando “[...] normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”. No seu artigo primeiro ela normatizou o ensino superior com a seguinte legislação: “ O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”.

Em seguida veio a promulgação da LDB 5692 de 11 de agosto de 1971, sancionada pelo

⁶⁶ Referência ao próprio fascismo. (fas.cis.mo) **sm. 1** Pol. Regime político nacionalista, imperialista, antiliberal e antidemocrático, com base na força, na censura e na supressão violenta da oposição, como o imposto por Benito Mussolini (1883-1945) na Itália em 1922 **2** P.ext. Tendência para o autoritarismo e a intolerância **3** Atitude, procedimento de pessoa fascista [F.: Do it. *Fascismo*] (GEIGER, 2011, p. 643).

⁶⁷ Curso Normal foi um curso de formação de professor, a nível de 2º. Grau, que depois teve a nomenclatura alterada para Curso de Magistério e possuía o objetivo de formar docentes para atuar “nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental”, conforme parecer CEB Número 01/99, de 29/01/1999. Disponível http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf Acesso em 16 jan. 2020.

⁶⁸ Conforme registrado na página 42 dessa tese.

Presidente Garrastazu Medici, fixando as bases e diretrizes para o ensino equânime de primeiro grau (Fundamental 1 e 2, hoje), com duração de oito anos, direcionado às crianças de 7 a 14 anos, e para o ensino de segundo grau (Médio, hoje), com duração de três ou quatro anos, dependendo da habilitação pretendida pelos educandos. Já o supletivo foi instituído para suprir a falta de escolarização dos educandos no período regular, numa tentativa de alfabetizar a massa para o trabalho industrial.

Para exercer a docência nesses níveis de ensino, essa legislação afirmava que os professores e as professoras que possuísem licenciaturas curtas poderiam atuar junto aos educandos matriculados no ensino fundamental 1 (1ª a 4ª séries do primeiro grau). Para atuar junto aos educandos matriculados no ensino fundamental 2 (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do primeiro grau) e junto aos educandos matriculados no ensino médio (1º, 2º e 3º anos do segundo grau), os professores e professoras teriam que possuir licenciaturas plenas.

Isso provocou uma formação aligeirada dos professores e professoras, sobretudo, no que concerne à área de artes, especialmente do teatro, uma vez que vários docentes assumiram o ensino fundamental 1 e 2, além do ensino médio sem uma formação adequada. Esta não considerava a arte como uma área de conhecimento, mas apenas como uma ferramenta a serviço de outras disciplinas. O que acontece inclusive na contemporaneidade, como constata Koudela (2012, p. 45) “Na escola, quase sempre o ensino do texto, entendido como leitura e escrita apenas, é mal engendrado”. Isso justificava o ensino de arte na teia curricular do ensino básico ser considerado como atividade artística e não como disciplina, constituindo-se apenas em ferramenta para acessar outras áreas de conhecimento pela sua força interdisciplinar. Assim, o tempo disponível para o ensino/aprendizagem de Artes era dedicado aos trabalhos manuais, onde não se podia **pensar, criticar ou criar, apenas reproduzir** artefatos, desenhos e montagem de cartazes e espetáculos de dança, teatro e música, tendo como tema as datas comemorativas das escolas.

Essa legislação também criou os núcleos comum e diversificado dos currículos do primeiro e do segundo graus, cabendo ao Conselho Federal de Educação (CFE) a definição das disciplinas que comporiam os dois núcleos, sendo a arte relegada a atividades artísticas, como se verificou.

Os Colégios Militares se guiariam por uma legislação específica. O Colégio Pedro II passou a integrar o Sistema Federal de Ensino. Às escolas particulares foi assegurado o direito de receber apoio técnico e financeiro do Estado. Essa LDB garantiu o exercício ao professor primário que tinha cursado o curso Normal; assim como garantiu também ao professor ou professora de 1º Grau que tinha cursado Licenciatura Curta e ao professor ou professora de 2º

Grau que tinha cursado licenciatura plena. Fortaleceu-se dessa forma, o fenômeno denominado por estudiosos como “*proletarização do professor*”⁶⁹ que, diante dos baixos salários oferecidos, passaram a exercer as atividades docentes em duas ou mais escolas, acentuando ainda mais a baixa qualidade no ensino.

Essa legislação não menciona como se darão os processos educacionais que envolverão a arte. Uma arte que, como já foi discutido, se desenvolvia nas práticas educativas das escolas públicas como uma ferramenta para a construção de obras de arte utilitária, consequência dos caminhos e descaminhos trilhados na área do ensino de Artes ou educação artística, como veremos a seguir.

2.5 Educação artística e ensino de artes nas reformas educacionais: desafios inerentes a diversidade de objetos para estudos

A redenção do ensino de Artes só se dará com a promulgação da LDB 9394, em 20 de dezembro de 1996, quando esta define as responsabilidades dos entes federativos, ficando a União responsável pela educação superior e os municípios e estados, respectivamente, responsáveis pela educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental de oito anos e pelo ensino médio de três ou quatro anos e, em seu artigo 26, define o currículo escolar em duas partes, mantendo o que já preconizara a LDB 5692/71 em seu artigo 4, quando propôs uma parte contendo uma base nacional comum e a outra parte diversificada, para atender as questões regionais e culturais de cada ente federativo da União.

É então, no parágrafo primeiro do artigo 26, já mencionado, que a legislação afirma que o currículo deverá dar ênfase à língua portuguesa, à matemática, ao conhecimento do mundo físico e natural, a realidade social e política, especialmente a do Brasil. No parágrafo segundo afirma que **o ensino de Artes será obrigatório**, com a finalidade de promover o desenvolvimento cultural do educando já nos anos iniciais da educação básica, **proporcionando uma educação integral**. É instituído, também, o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), substituindo o supletivo.

⁶⁹ Que se dá pela desqualificação e desvalorização da profissão docente, de acordo com as abordagens sociológicas do trabalho, de matriz marxista e da análise da pós-modernidade, realizada por autores tais como Hargreaves (1998), Carnoy e Levin (1993), Costa (1995) Popkewitz (1997) e Apple (1995), como está registrado na página 21 do artigo intitulado: *Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. Educ. rev.* [online]. 2010, n.spe_1, pp.17-35. ISSN 1984-0411. Para um melhor entendimento dessa questão propomos a leitura desse artigo assinado pela professora titular de políticas públicas em educação, Dalila Andrade Oliveira. Disponível https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000400002&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 19 nov. 2020.

O artigo 29 dessa lei propõe um ensino integral das crianças até 6 anos⁷⁰, considerando a educação infantil, a primeira etapa da educação básica, como aquela que proporciona aos educandos os primeiros processos do seu desenvolvimento, parecendo ser esse o principal avanço das formulações das políticas públicas no Brasil. Porém, como se afirmou anteriormente, isso não acontece nas escolas públicas do país que permanecem até os dias atuais, utilizando uma práxis ultrapassada que tem como base um ensino fragmentado, de modelo positivista e disciplinar, cujo objetivo principal é a transmissão e não a transformação. Contudo, os pensadores da educação contemporânea nos revelam que:

Nesse contexto, seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora de limites impostos pela sociedade, portanto, uma educação muito mais voltada para a **transformação social** do que para a transmissão cultural. Nesse sentido a *pedagogia da praxis*, em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural. (GADOTTI, 2010, p. 309, grifos para esse estudo).

O que se percebe na contemporaneidade é que a educação transformadora ainda não se instaurou na maioria das escolas públicas, porque a pedagogia que dá base a ação educacional dessas escolas está baseada na transmissão. Elas não praticam uma educação que considera os indivíduos seres de muitas camadas e que estas devem ser consideradas. A educação integral é concebida, nessas escolas, como um ensino de oito horas diárias, em um simulacro de escola integral. Já a educação para todos é entendida da seguinte forma: uma educação de má qualidade para os pobres das escolas públicas e outra de melhor qualidade para os ricos das escolas particulares. Assim, caracteriza-se a educação brasileira, com um sistema dual ou binário de ensino, como se tem afirmado nesse estudo, representado por escolas privadas direcionadas aos grupos hegemônicos e por escolas públicas para os grupos não hegemônicos, não sendo manifesto dessa forma a equidade sobre a qual trata a legislação.

Verifica-se, por outro lado, no que se refere à formação de professoras e professores para atuar nos anos iniciais do ensino de Artes, que desde a implantação da educação brasileira, a formação desses profissionais se realizou de uma maneira inadequada, como revelam os estudos desenvolvidos por diversos autores. Inadequados também foram os processos seletivos a que foram submetidos esses profissionais. No passado, de acordo com Holanda (1997), não havia critério objetivo, fundado em parâmetros do Estado para a seleção dos professores e professoras dos anos iniciais. Os inscritos eram submetidos apenas a uma entrevista que ratificava o domínio da escrita, da leitura e da aritmética. Dessa forma, muitas pessoas leigas e

⁷⁰ Contribuindo para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, complementando assim a ação da família e da comunidade.

despreparadas, muitas vezes, eram selecionadas para a docência e eram mal remunerados por um Estado que não tinha a menor consideração por eles.

Portanto, sempre que aparecia alguma atividade mais considerada socialmente e melhor remunerada o magistério era abandonado, sendo assim relegado a um plano inferior e direcionado às classes menos favorecidas. Hoje, o que se percebe na maioria das escolas públicas, superado o prazo dado pela legislação de 2016 (Lei 13278) é que a maioria dos professores e professoras, que atuam no ensino público básico, não possuem formação específica para o ensino das Artes, complementam sua carga horária ministrando aulas de arte tendo como base uma pedagogia que podemos definir como *pedagogia do poder*, por fazer uso na prática educativa de medidas e práticas formuladas pelos grupos hegemônicos, “herança do período autoritário que ainda não superou e da pressão das entidades ainda sufocadas por um estatismo beligerante e conservador” (GADOTTI, 1997, p. 63).

Como tem sido discutido até aqui, o ensino de Artes nos contextos analisados apresentou-se diferenciado nos diversos períodos da história da educação brasileira, mas, sempre sendo executado como uma ferramenta pedagógica de apoio às disciplinas consideradas mais nobres, a exemplo de língua portuguesa, matemática e história. Ele se apresentou como um instrumento para a catequese indígena, depois como uma formação para as belas artes direcionada aos nobres e fidalgos da aristocracia brasileira e depois como instrução doméstica e profissional para construção de artefatos para usar no cotidiano, até boa parte da República e, finalmente, como disciplina coadjuvante no processo de formação dos indivíduos, nas escolas públicas do país, sob a denominação de Educação Artística, como está registrado no artigo 7º. da LDB 5692, datada de 11 de agosto de 1971, pois, até então, o ensino de Artes era visto e tratado nas práticas escolares mais como uma atividade educativa e não como uma disciplina escolar. De *Educação Artística* passou para *Artes* e conquistou o espaço de componente curricular. Entretanto, na maioria das escolas públicas do país, esse ensino continuou sendo subconsiderado, subdimensionado, subdesenvolvido e muitas vezes até desconsiderado.

Todavia, isso não foi observado por muito tempo, uma vez que a percepção pública era muito pequena nos contextos sociais, haja vista que existiam condições impostas para que os indivíduos pudessem ser considerados cidadãos, sem contar que muitos, mesmo inseridos socialmente, não faziam parte dessa sociedade, pois não possuíam o entendimento de que pudessem ser cidadãos. O que denota uma naturalização do Estado imperial republicano e mesmo durante o Estado Novo, com negações de direitos aos segmentos sociais não hegemônicos para que estes pudessem ter acesso à uma educação pública, gratuita e de qualidade, assim como existiam ainda aquelas pessoas que desejavam ser professoras e

professores, tendo que para isso ingressar em cursos normais – modalidade voltada para a formação de professores dos anos iniciais –. Contudo, elas não possuíam amplo acesso a esses cursos.

Nesse sentido, não é errado afirmar que tanto a *formação para o ensino de Artes*, assim como o próprio *ensino de Artes* foram aligeirados, limitados e direcionados apenas para alguns. O que se reflete nas práticas educativas promovidas nas escolas públicas, quando o *ensino de Artes* se limita a desenvolver ações que, ora centram-se na construção de artefatos e ora baseiam-se na linha do tempo, num arremedo de ensino de história da arte, que não consegue teorizar as experiências estéticas vivenciadas. Os indivíduos parecem não ter consciência dos objetos construídos e, diante da diversidade de objetos, o porquê das suas construções. Isso caracteriza uma aprendizagem incompleta, cujo ciclo não se fecha, pois de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2020, o ensino de Artes deve articular em sua abordagem as seis dimensões do conhecimento. A saber: 1-criação; 2-crítica; 3-estesia (beleza estética); 4-expressão; 5-fruição e 6-reflexão. O processo de aprendizagem, portanto, não se completa e deixa de ser significativo, no sentido definido por Ausubel (1982). Assim, os processos vivenciados não tornam os indivíduos capazes de transferir as ações realizadas na maioria das escolas públicas para o plano da linguagem. Eles fazem e não sabem o porquê e para que executam determinadas operações. Não constroem uma consciência crítica do mundo em que vivem e muito menos se apropriam dos valores axiológicos que são basilares para que o *ensino de Artes* se processe com eficiência e eficácia, construindo criticidade e cidadania.

Desse modo, numa aprendizagem incompleta que prioriza a cópia, reprodução e a instrumentalização, esses indivíduos não conseguem ativar a imaginação, a criticidade e, portanto, não desenvolvem uma aprendizagem cidadã que os levem a pensar criticamente, pela ação/reflexão/verbalização, promovendo uma “[...] educação nova, que aparece de forma mais clara a partir da obra de Rousseau, que desenvolveu-se nesses últimos dois séculos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo nas ciências da educação e nas metodologias de ensino” (GADOTTI, 2010, p. 301).

Para corroborar com esse entendimento transcreve-se na íntegra o que Vygotsky pensa sobre essa questão:

Embora as crianças consigam operar espontaneamente com uma série de palavras, elas não têm consciência da sua definição, ou seja, não conseguem tomar consciência do seu próprio pensamento...Tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras. (VYGOTSKY, 2000, p. 275).

Sem incentivar o uso da imaginação e da verbalização é impossível se promover uma

educação cidadã e transformadora, que tenha como esteio o *dever*. E mais, para se reparar as injustiças cometidas através dos séculos contra os índios, mulheres, degredados, pobres e negros, há que se instituir uma nova sociedade:

Os holistas sustentam que só o imaginário, a utopia e a imaginação são fatores instituintes da sociedade. Recusam uma ordem que aniquila o desejo, a paixão, o olhar, a escuta. [...] a história é essencialmente possibilidade, em que o que vale é o imaginário. (GADOTTI, 2010, p. 305).

Estudiosos como Freire, Habermas e Marcuse, entre outros já estudavam, propunham e discutiam essas categorias, formuladas a partir dos paradigmas holonômicos⁷¹. Todavia:

A escola moderna é olocusem que se dá a conexão entre poder e saber na Modernidade. [...] funcionando como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

Muitas vezes ela (a escola) inibe a criatividade, a verbalização e a imaginação dos educandos, desconsiderando os paradigmas holonômicos. Diante do pensamento desses estudiosos chega-se à conclusão de que a escola, às vezes, inibe a construção do saber sob o signo da interação válida, já que é essencial a valorização da bagagem de saberes, conhecimentos e experiências sociais diversos que são peculiares às pessoas. Corroborando com esse entendimento, Freire (1996a), na sua obra *Pedagogia da autonomia*, afirma que quando o sujeito ensina aprende e que quando aprende ensina também. O que movimenta esse processo é, portanto, a cultura de cada um.

Para Sacristán (1999), por exemplo, a cultura vem antes da ação educativa e que o *habitus* está contido na prática pedagógica. Ele diferencia a prática da ação, pois enquanto a prática pertence aos seus agentes, a ação pertence ao social ou a sociedade com seus ritos de convivência. Para este autor as práticas se consolidam como cultura casualmente, livremente e com autonomia dos entes envolvidos na ação. Todavia, ele chama atenção para o fato de que a tradição acumulada – conteúdo e metodologia – é importante nesse processo de consolidação do ensino/aprendizagem.

As tradições educacionais – entendam-se aqui como práticas pedagógicas consolidadas –, o que é diferente do ensino tradicional e podem ser aprimoradas, na medida em que se harmonizarem à reprodução dos ritos e a sua depuração constante. Para ele, esse é o grande

⁷¹ Os paradigmas que procuram centrar-se na totalidade. Eles objetivam restaurar a totalidade do indivíduo, valorizando a iniciativa e a criatividade; o micro, a complementaridade, a convergência e a complexidade. Os holistas sustentam que o imaginário e a utopia são os grandes fatores instituintes da sociedade e recusam uma ordem que aniquila o desejo, a paixão, o olhar e a escuta. [...] Para os novos paradigmas, a história é essencialmente possibilidade, em que o que vale é o imaginário (Gilbert Durand, Cornelius Castoriadis), o projeto. Existem tantos mundos quanto nossa capacidade de imaginar. Para um melhor entendimento sugere-se ler o artigo de Moacir Gadotti intitulado: *Perspectivas atuais da educação*. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>.

desafio da prática educativa, porque essa depuração passa pela interação com outras práticas, outros ritos sociais. Refletindo sobre isso ele afirma o seguinte:

A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e não chegam a acontecer. (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Com esse mesmo entendimento é fácil deduzir que se faz necessário revisitar o programa ou reformar o sistema educacional vigente, uma vez que a escolarização universal proposta está longe de se concretizar. Para embasar essa afirmação recorre-se aos estudos de Barbosa (2012b) quando afirma que “Os positivistas [já] propunham a extinção da academia e a reorganização completa do Ensino de Arte” e ainda “que o governo devia difundir o ensino de Arte em todas as escolas públicas de todos os graus” (p.66). Contudo:

Augusto Comte, o grande mestre dos positivistas brasileiros, valorizava as funções humanizantes da arte e afirmava a conexão entre o “gênio estético” e o “gênio científico” já que, para ele, a formação científica devia “basear-se naquela formação estética geral que predispõe a desfrutar profundamente todos os modos de idealização”⁷², tornando os homens capazes de pensar melhor e de organizar sua vida social. (BARBOSA, 2012b, p. 67 - 68).

As reformas realizadas pelo Estado brasileiro sempre foram pouco profundas e frágeis, regidas pelo patrimonialismo e pelo paternalismo, como registra Gadotti (1997, p. 61):

Os sistemas educacionais no Brasil, além de possuírem estruturas muito frágeis, são alvo de frequentes reformas, mas reformas superficiais que nada chegam a mudar positivamente, além da descontinuidade administrativa, que é outra característica do funcionamento desses sistemas. Eles são presididos pelos princípios de patrimonialismo, que isola subsistemas, e pelo paternalismo, que instiga a dependência e a alienação.

Se constata, portanto, que as reformas levadas a cabo pelos sistemas educacionais do país, até o momento, são simplistas e reducionistas não chegando a conceituar esses sistemas como aberto ou fechado, muito pelo contrário deixam no ar as contradições que carregam desde as suas feitura, suas gênesis. Assim, eles não contribuíram e nem contribuem para que seja dado a todos os seus usuários um tratamento igualitário, que não privilegie ou discrimine quem quer que seja, independente da sua raça, cor ou classe social, para poder preservar a autonomia do indivíduo, como afirma esse mesmo estudioso:

Esses dois paradigmas contrários de sistema de ensino não se encontram em “estado puro”. Na prática predomina o ecletismo, o confronto entre uma *visão funcionalista* estática da educação e uma *visão dialética*, dinâmica do sistema. Nesse confronto de concepções e práticas o sistema tende a uma síntese superadora, uma espécie de

⁷² Apud IRENE WOJNAR. *Estética y pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1967, p. 48.

sistema único e descentralizado, à semelhança do sistema de saúde (art.198 da Constituição), conquistado graças à pressão dos profissionais da área. O sistema único e descentralizado de saúde favorece a igualdade na assistência, sem preconceitos e privilégios, e preserva a autonomia das pessoas na defesa da sua integridade física e moral, princípios que seriam muito úteis se adaptados ao sistema de ensino. (GADOTTI, 1997, p. 62).

São os privilégios identificados na história da educação brasileira que fazem refletir sobre a segregação e injustiças sociais que são levadas a cabo inibindo a igualdade a liberdade e a autonomia que podiam ser geradas, promovendo um ensino igualitário e universal. Concordando com Sacristán (1999) entende-se que se faz necessário revisitar os programas de ensino ou reformar o sistema educacional vigente, uma vez que a escolarização universal proposta está longe de se concretizar.

Para embasar essa afirmação, recorre-se, mais uma vez, a esse autor que cita os altos índices de analfabetismo funcional, a descaracterização da cultura dos povos, que está intrinsicamente ligada às artes, a evasão, ao fracasso escolar e a um ensino equivocado de Arte, pois nas palavras de Barbosa (2001b, p. 17), “Atualmente, a abordagem mais contemporânea de Arte/Educação, na qual estamos mergulhados no Brasil, é associada ao desenvolvimento cognitivo”. Ressaltando que as desigualdades são iguais tanto nas áreas educacionais, quanto nas sociais e econômicas, pois nesse sentido a sociedade brasileira não tem evoluído. Ela, em sua totalidade, não consegue escolher ainda a escola ideal para os seus filhos.

Sacristán (1999, p. 225) afirma que “Talvez num futuro não muito distante, a evolução social propicie outro equilíbrio de poderes e funções entre a instituição familiar e a sociedade”. Assim, as famílias deveriam ter o direito de escolher a escola apropriada para atender as necessidades reais dos seus filhos, onde a construção do conhecimento tivesse como premissa o pensar e não memorizar regras, cálculos e conceitos para atender ao mercado capitalista. Dessa forma, não se desenvolveria apenas a cognição, mas as outras camadas humanas do educando e a sua subjetividade. Estes seriam os mais importantes desafios tanto para os educandos como também para os educadores licenciados em teatro e pedagogia nas universidades públicas de Pernambuco que é o objeto principal de análise desse estudo.

2.6 O Teatro e a educação: manifestações metodológicas

Esse estudo constata que o teatro sempre esteve presente na educação brasileira desde que os portugueses aqui aportaram, utilizado como base educacional e perpassado por valores axiológicos. A axiologia está, portanto, relacionada à formação de professores, ainda que inconscientemente, durante o percurso histórico desses processos educacionais, sobretudo no

que diz respeito aos anos iniciais de ensino, como trata o objetivo quatro desse estudo. Aliás, sendo o teatro um elemento da cultura de todos os povos, em especial dos povos ocidentais que, a partir dos gregos, utilizaram os princípios contidos na Paidéia⁷³ para erigir os seus processos educacionais tendo como base a cultura e a arte, patenteia-se assim a necessidade de se discutir essa questão nesse estudo.

É sabido que, durante todo o período clássico, utilizou-se a poesia épica de Homero para a formação do homem. Jaeger (1994) no prólogo da sua obra *Paidéia: a formação do homem grego* diz que a Paidéia é uma criação educativa ímpar, que ela foi importante para a formação do homem grego, como base para uma nova consideração do conjunto do fenômeno grego, conquanto se tenha descrito frequentemente o desenvolvimento do Estado e da sociedade, da literatura, da religião e filosofia dos gregos. Percebe-se que a Paidéia trata de todo o processo histórico e espiritual da formação do indivíduo, cidadão grego que carrega em si um ideal de humanidade pleno de valores axiológicos, ainda que se questione que cidadão grego era esse.

Já as tragédias, assim como a música, sempre foram utilizadas como lições de vida para a construção de um homem pleno de virtudes e de sabedoria. Essa cultura, que elegeu a arte e consequentemente, o teatro como elemento fundamental da educação grega, desenvolveu-se em toda a Europa, sendo copiado pelos portugueses que ao chegarem aqui, sentindo a necessidade de educar (catequisar) os nativos, utilizaram o teatro. O percussor desse ensino foi José de Anchieta. Padre espanhol da Companhia de Jesus, que ficou conhecido como o apóstolo do Brasil, como já registrou esse estudo. Dessa forma, considerando a importância do ensino de artes no processo educacional, desde a Antiguidade até os dias atuais, se deduz que este ensino deveria receber uma atenção especial, principalmente, no que se refere à formação dos professores e ao ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, da forma que está explicitada na questão norteadora quatro⁷⁴, atrelada à realização dos instrumentos para a coleta de dados e assim, para a realização da parte de descrição, na análise e discussão dos dados. Assim, em respeito ao diálogo entre a revisão de literatura, esse estudo não poderia perdê-lo de vista.

Contudo, quando se lança um primeiro olhar sobre os perfis curriculares dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Teatro da Universidade de Pernambuco (UPE) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), percebe-se por exemplo, que a carga horária destinada à metodologia e prática de ensino do curso de Pedagogia, parece ser insuficiente, quando se

⁷³ *Paideia* é a denominação do sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga, que incluía temas como Ginástica, Gramática, Retórica, Música, Matemática, Geografia, História Natural e Filosofia, objetivando a formação de um cidadão perfeito e completo, capaz de liderar e ser liderado. Fonte: Wikipedia.

⁷⁴ Que pode ser encontrada na página 34 dessa tese.

considera as afirmações de Libâneo (2005a), no que concerne à compreensão ampla da pedagogia. Parece ser insuficiente, também, quando se considera as dimensões epistemológicas; as práticas disciplinares; onde se definem as bases fundamentais da ação formativa; suas intenções; sua metodologia; assim como a compreensão; a superação do campo tensional e as sínteses dos conteúdos utilizados para a construção do conhecimento pretendido, com o objetivo de atender aos propósitos de uma formação ideal.

Essa formação ideal deveria levar em consideração no tocante ao ensino de teatro inerente ao mesmo nos anos iniciais de ensino, fazer parte da multiplicidade das faces da arte que tem sido pouco valorizada, enquanto área de conhecimento, talvez porque a formação dos professores e professoras ainda continue tendo como base o paradigma da racionalidade técnica⁷⁵ e não o paradigma da epistemologia da prática⁷⁶, uma vez que uma formação ideal teria que considerar a:

[...] Natureza infantil e as condições de autonomia da criança em desenvolvimento que exigem ora um foco diferenciado e acentuado no cuidar com perspectiva de orientação no processo educacional, ora com a criança já mais autônoma na condição de ir e vir, de decidir o que quer, como quer e com quem quer realizar atividades, brincar [...]. (ANGOTTI, 2012, p. 68).

Contudo, a criança nas escolas parece não ser considerada, enquanto ser que possui vontades, crenças e valores que necessitam ser respeitados. A fragmentação apontada pelos artigos lidos durante esse estudo, no que concerne à formação docente, indica a ausência de um paradigma que mova as ações do processo formativo e a formação ideal carece está ancorada em um paradigma basilar. Nesse sentido, recorremos a essa mesma autora quando afirma que esse paradigma é necessário porque:

[...] Constitui necessidade oportuna o entendimento das concepções de homem, mundo na multidimensionalidade do processo formativo e suas diferentes e complexas conexões com outras áreas do conhecimento e atuação para que se possa articular, socializar e defender a condição de um paradigma de formação docente. (ANGOTTI, 2012, p. 70).

Essa ausência de um paradigma norteador tem limitado as ações pedagógicas dos cursos de formação dos docentes, o que limita o desafio de ensinar crianças e jovens, pois esse ensino apenas reproduz o que tem sido feito desde que os portugueses aqui chegaram e iniciaram as

⁷⁵ Concepção epistemológica da prática herdada do positivismo (PÉREZ GÓMES, A. 1995). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: A. Nóvoa, (org.), **Os professores e sua formação [Teachers and Their Education]** (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote. Disponível em [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1916784](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1916784) Acesso: 12 jan. 2020.

⁷⁶ De acordo com Tardif (2002, p.255), o saber pode ser entendido como a “epistemologia da prática profissional, como o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

práticas educativas, junto aos indígenas, com seus discursos eurocentrados, numa prática catequista desvinculada da realidade e da cultura dos nativos, não contribuindo para o desenvolvimento humano dos mesmos e sim para a sua aculturação e assujeitamento.

Dessa maneira, se conclui que uma formação ideal deveria estar baseada no entendimento que:

A educação compreende, assim, o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações que intervêm no desenvolvimento humano dos indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. (LIBÂNEO, 1999, p. 13).

Ao se lançar um olhar mais profundo ao perfil curricular do curso de pedagogia, se constata ainda que as disciplinas teóricas se sobrepõem às práticas, sugerindo uma formação mais direcionada ao pensar do que ao fazer, enquanto o curso de Licenciatura em Teatro investe em uma carga horária bem significativa, no que se refere às práticas de ensino, sugerindo uma formação mais adequada ao papel de professores (as) de teatro. No entanto, não se pode desconsiderar que essa formação vai se contrapor às condições físicas oferecidas pelas escolas públicas, muito mais adaptadas a oferecer uma educação tecnicista, voltada para a reprodução, perpetuando o que vem sendo realizado através dos séculos, apresentando manifestações metodológicas erráticas e que nada significam para a maioria dos educandos e educadores. Em outras palavras, os educadores formados pelas universidades para exercer a docência, nos anos iniciais das escolas públicas, vão se deparar com uma realidade escolar que não permitirá que a prática apreendida seja utilizada, devido às limitações pedagógicas conceituais e físicas da maioria das escolas, sendo isso senso comum. Uma realidade que necessita ser transformada.

2.6.1 Teatro: evento e entretenimento a serviço da ação docente

Como foi visto na seção anterior durante séculos e séculos a arte foi utilizada como base educacional de muitos povos, às vezes manifestando-se de forma errática e, sobretudo, injusta, a serviço de outros fins que não o educacional. A propósito dessas manifestações, aqui no Brasil, percebe-se que tudo começa na sua gênese, em virtude dos precários e erráticos conceitos e concepções utilizados no planejamento educacional do ensino de Artes, sempre se adequando as motivações centralizadoras, tendo como base de sustentação o discurso de construção de um Estado Forte. Fusari; Ferraz (2001), em seus estudos, confirmam que nos anos 1960 o sistema educacional brasileiro se adequou ao modelo do desenvolvimento econômico. Inclusive no que se refere ao ensino de Artes, o Parecer 540/77 do Conselho Federal

de Educação (CFE) afirma que a Educação Artística não seria uma matéria (componente curricular), mas uma área generalista, sem contornos definidos, que flutuaria de acordo com as tendências curriculares e os mais diversos interesses, com o objetivo de formar mão-de-obra de baixo valor, reproduzindo os modelos que beneficiavam o Capital, como propunham outros países, como essas mesmas autoras constataam em seus estudos:

[...] Na prática o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias fazia analogias com o trabalho, valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos que vinham geralmente de fora do país; o desenho de ornatos, a cópia e o desenho geométrico visavam à preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais. (FUSARI; FERRAZ, 1999, p. 30).

Corroborando com esse pensamento, Cury (1989) vem nos dizer em seu discurso, que a educação é utilizada como instrumento de acumulação capitalista, quando é levada a cabo para preparar mão-de-obra, formando técnicos e especialistas focados na reprodução ampliada do Capital, sem compreender o contexto que os cerca, a partir de um Ensino Básico que em seu conceito é alicerce e caminho, organizado em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e que, enquanto direito, é uma ampliação do espectro da cidadania educacional.

E no que se refere ao ensino de Artes a situação não é diferente, posto que este ensino está inserido nos processos educacionais. A arte e, conseqüentemente, o teatro é utilizado apenas como evento e entretenimento a serviço da ação docente, como afirma essa autora:

[...] Ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore do Natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar conteúdos de ciência, faz-se “teatrinho” para entender os conteúdos de história [e literatura] e “desenhinhos” para aprender a contar. (MARTINS, 1998, p.12).

Todas essas ações são processadas de forma fragmentada, sem nenhuma contextualização. Portanto, o teatro é utilizado erráticamente como instrumento, já que as artes não são consideradas e utilizadas nas escolas públicas como uma área de conhecimento. O ensino de artes nessas escolas é caracterizado por práticas tradicionais e tecnicistas onde se pode perceber o abismo existente entre a prática e a teoria, revelando profissionais inaptos e/ou malformados para exercerem o magistério. Eles não criam condições para que os seus educandos teorizem os ensinamentos e os conhecimentos construídos, não possuem um domínio dos conteúdos artísticos, desconhecendo a função deles. Parece não saber o que fazem e porque fazem. Mostrando ser necessário retomar ao discurso de Fusari e Ferraz (2001, p. 21):

Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte historicamente produzida e em produção pela humanidade ainda não tem sido suficientemente ensinada e aprendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros.

Com esse mesmo entendimento Pereira (2021, p. 53) afirma “Nossos educandos necessitam teorizar suas ações. Não basta saber fazer. É necessário saber o que se está fazendo”. Nessa direção outros autores afirmam que é preciso criar junto aos educandos uma consciência do que se faz e do que se diz para que estes possam se exprimir conscientemente que, no discurso de Vygotsky (2000, p. 275), significa transpor do “plano da ação para o plano da linguagem”.

Nessa mesma direção, concordando com os estudiosos já citados, o discurso desse autor vem ratificar a necessidade de dar voz aos educandos para, entre outras coisas, expandir as suas mentes e dar significado ao que fazem:

Esse entendimento corrobora com as ideias epistemológicas de Piaget, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e, de acordo com Papert (1980), isso pode expandir as fronteiras da mente dos educandos, dando significado aos processos vivenciados e promovendo a inovação. (PEREIRA, 2021, p. 53).

É ponto pacífico entre os mais diversos autores esse entendimento de que existe dificuldade para se ensinar Arte no ensino básico, devido aos conteúdos apresentados pela malha curricular e/ou pelas limitações das escolas e dos professores que atuam nessa área tão importante para a formação ética e estética do ser humano. Como se pode verificar no entendimento de Barbosa (2001a, p.12):

Apreciação artística e história da arte não tem lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças.

Em sua crítica ao currículo e ao ensino de Arte que se processa nas escolas, desconsiderando seu valor enquanto área de conhecimento, a contextualização e consequentemente a cultura dos indivíduos, essa autora expõe o seu pensamento afirmando o seguinte:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e o seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus **valores**, sua estrutura e sua contribuição específica para a **cultura**. (BARBOSA, 2001a, p.35. Grifos para esse estudo).

Nessa direção, o filósofo Bernardo Toro (2019) afirma que não existe democracia sem um ensino de qualidade. Um ensino que torne o sujeito que está vivenciando algum processo de aprendizagem, apto a compreender o contexto que o cerca, o seu próprio ser, o ente social e o outro. Todavia, as manifestações metodológicas identificadas apontam para outro tipo de ensino e talvez em virtude disso, refletindo a globalização da economia, os interesses do Capital, da política e da cultura, o que se percebe no seio da sociedade é violência, desemprego

e marginalização, comprovando dessa forma que a educação não está cumprindo a sua principal função, pelo fato de vir sendo realizada de maneira equivocada. Como consequência temos um ensino de Arte que se revela ineficaz na contribuição para a formação das crianças que, parodiando Freire, leem palavras, mas infelizmente não sabem ler o mundo e nem sabem teorizar sobre a sua própria realidade.

Refletir acerca de esforços para mudar isso, põe em evidência o lugar do teatro na educação que pudesse contribuir para o desenvolvimento pleno da criança. Esse ponto de vista que muito tem a ver com a busca acerca da gênese do currículo, formulado por Dewey, fundado na perspectiva de delimitar uma educação significativa para essa criança, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, corpóreo, cultural, social, afetivo, psicológico, político, ético e estético, entre outros. Por essa razão a linha de raciocínio seguida nesses precedentes que foram selecionados para essa etapa da revisão de literatura, envolve explicitar concepções e conceitos de autores que direta ou indiretamente têm realizado considerações sobre o papel do ensino de arte e/ou de sua relação com a relevância do ensino do teatro, especialmente, na educação básica, considerando o objetivo específico 2⁷⁷ desse estudo, assim como trata também a sua questão norteadora dois.

Nessa perspectiva, a seguir serão dimensionadas algumas considerações acerca do teatro e da sua relação com o desenvolvimento de crianças, utilizando como base científica o ponto de vista de autores respeitados e os dados trazidos à tona por eles. No entanto, o aprofundamento dessas questões receberá atenção especial na etapa reservada à pesquisa de campo atrelada à análise documental. Essa delimitação tem a ver com a etapa que figura como preocupação inerente à pesquisa que regula seus esforços na procura de compreender a formação em teatro no âmbito da licenciatura em teatro e pedagogia nas universidades públicas de Pernambuco e o ensino nos anos iniciais do fundamental – etapa da educação básica do Brasil –, para compreender as concepções inerentes a esses cursos e se eles podem promover uma formação pedagógica axiológica. Nessa direção, passa-se a discutir o teatro no desenvolvimento pleno (integral) do ser criança.

2.6.2 O lugar do teatro para o desenvolvimento pleno do ser criança

Estudos identificam que após o golpe militar e até os anos 1970, sob o pretexto de se

⁷⁷ **Objetivo Específico 2:** Interpretar as principais concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento na escola, nos cursos públicos de licenciatura em teatro e pedagogia que fazem parte do perfil curricular dessas graduações em Pernambuco e de que maneira elas estão sendo desenvolvidas.

construir um país forte, a educação foi direcionada para fortalecer o Estado. Assim, todas políticas públicas foram instituídas com motivação centralizadora. No que se refere ao ensino de arte, o desenho, o canto e os trabalhos manuais compunham a Educação Artística, só com o movimento da Escola Nova foi que surgiram novas propostas de ensino de artes. Qual seria então o lugar do teatro na educação, dentro do ensino de artes que de fato pudesse contribuir para o desenvolvimento pleno da criança? Se faz necessário tratar essa questão, estudando a legislação brasileira, a partir da LDB 5692/71.

Evocando Fusari; Ferraz (2010), elas afirmam que depois da promulgação dessa LDB muitos problemas surgiram no que concerne à Educação Artística. Essas autoras destacam entre esses problemas: a falta dos conhecimentos básicos da arte, entre aqueles que planejaram o seu ensino, e os métodos empregados de forma equivocada nas escolas para desenvolver junto aos educandos a construção desses conhecimentos.

Nas palavras dessas autoras fica claro que se observa uma prática diluída que mistura conteúdos e métodos de tendência novista e tradicional. Não existindo uma preocupação com o que se ensina, como se ensina, para que se ensina e o que seria melhor para o ensino de Arte, principalmente nas escolas públicas da forma como elas estão concebidas e construídas.

Saviani (2006), considerando a centralidade da criança em formação na escola, concebeu essa escola como um espaço de múltiplas possibilidades. Um espaço onde seriam respeitadas as palavras e as iniciativas dessa criança, surgidas a partir da interação entre este, os seus pares e o educador, o que não acontece como se constata até aqui, de acordo com os estudos desenvolvidos. Se a concepção desse autor fosse observada e adotada pela escola, o educando realizaria a sua própria aprendizagem, amalgamando o conhecimento pretendido. Cabendo ao educador a função de mediar, auxiliando o educando na ação pedagógica de aprendizagem. Contudo, esse é um ideal perseguido ainda distante de se concretizar, apesar dos avanços obtidos quando da promulgação da LDB 9394/96, onde já se percebe uma busca pelo respeito ao ser criança.

O inciso III do artigo 10 da referida LDB afirma que um dos deveres do Estado é “elaborar e executar políticas públicas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios”. Entretanto, nas escolas públicas, tendo como referência os estudos desenvolvidos e aqui evocados: não existe um diálogo entre o planejamento escolar, o planejamento educacional e as diretrizes curriculares nacionais, o que se patenteia nas fragilidades conceituais e metodologias utilizadas no campo do ensino de Arte. Assim como na malformação dos recursos humanos disponíveis, nas limitações físicas da maioria das escolas públicas e na

inexperiência pedagógica de muitos professores e professoras que atuam na área das artes, apenas para complementar sua carga horária escolar. Esses educadores parecem não refletir sobre a ação formadora que estão desenvolvendo: sua aplicabilidade, sua função e o seu sentido, considerando o ser criança.

Diante dessas questões levantadas, considerando a ineficiência do ensino de Arte que se realiza, na maioria das escolas públicas brasileiras, acredita-se que dar um novo significado aos currículos escolares e investir na formação inicial e continuada dos professores e professoras de arte talvez fosse uma das possíveis soluções para transformar essa realidade. Nesse sentido, é oportuno questionar como esses professores e professoras estão sendo preparados para atuar em sala de aula, sobretudo, aqueles que cursam pedagogia. Curso esse que, através de décadas, vem sendo questionado devido as concepções e conceitos que norteiam a sua ação formativa, pois como nos diz Franco (2003b) “subsumir a pedagogia à docência” é muito mais do que tratar ela de forma reducionista, uma vez que ignora também a complexidade da ação do magistério. Esta necessita do solo fértil de uma ciência que lhe dê fundamento e campo de investigação, para sua compreensão, pois só dessa forma será criado um espaço apropriado para a sua realização plena tão necessária à formação integral dos educandos.

De acordo com Almeida (2003), o ensino de Arte traz como ferramenta da ação pedagógica as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que vem auxiliar na mediação promovida pelo educador, trazendo a imagem como tendência da arte contemporânea para dar conta do desenvolvimento dos educandos, seja no campo estético ou no campo artístico. Assim, fotografias, vídeos e cinema passaram a ocupar um importante espaço nesse ensino, a partir dos anos 1980, de acordo com o que trata a legislação brasileira.

Na próxima seção, haverá alguns recortes acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e das DCN onde, de acordo com os estudos desenvolvidos, se verificou a necessidade do estabelecimento de um diálogo entre o planejamento educacional e o escolar e a autonomia das instituições de ensino.

2.7 Os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares

Na leitura dos PCN fica claro que Arte e Ciência, desde os primórdios, caminharam juntas e só após o Renascimento elas foram consideradas, no Ocidente, como áreas de conhecimentos distintos. Uma centrada no campo da sensibilidade (subjetividade) e a outra no campo da racionalidade (objetividade). Com a posição manifesta no citado documento, percebe-se que é assumido o ponto de vista para o resgate à percepção retomada no

Renascimento, quando parece ser consensual que razão e sensibilidade compõem as duas áreas do conhecimento humano, pois pode se construir um determinado conhecimento de forma poética ou científica. De acordo com esses parâmetros, as investigações contemporâneas tendem a se fundir, quando Brasil (1997) afirma que “[...] é papel da escola estabelecer os vínculos entre os conhecimentos escolares sobre a arte, os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade”.

Os PCN (1997b) assumiram o papel de regulador da política educacional do país, a partir do momento em que definiram as metas educacionais para as quais devem convergir as políticas públicas gerenciadas pelo MEC. Foram os PCN que propuseram as linguagens, os conteúdos escolares e os critérios de avaliação a serem adotados nas trilhas pedagógicas, sedimentado a direção a ser seguida para obter a formação adequada dos educandos.

Contudo, a forma como são recebidas essas políticas públicas nas escolas é que vai indicar se elas estão considerando essa formação como uma formação para além do mundo do trabalho. Essa recepção não se resume a gestão escolar, pois abrange muito mais que o corpo docente, considerando que os professores e professoras ao assumir o magistério no ambiente escolar deveriam se empoderar como agentes mediadores de uma educação que trafega em várias direções, sejam elas sociais, políticas ou culturais. É exatamente esse tráfego que, de acordo com Brasil (1997b), vai promover aos educandos a oportunidade de alargar seu entendimento, construindo um conhecimento significativo para eles, o que contribuirá para a sedimentação de uma cidadania ativa, crítica e participante.

Para a construção dessa cidadania e com esse objetivo os PCN (1997a) propõem uma prática artística fundamentada, cientificamente, abordando conteúdos que levem as e os educandos a refletirem sobre a realidade atual, a partir das suas crenças e valores, para assim dar significado à construção do conhecimento pretendido, teorizando sobre eles. Na sua escritura os PCN afirmam que “trabalhar ética e estética na produção de arte dos alunos” é considerar as possibilidades criadoras deles. Estas deverão dialogar com as realidades sociocultural e comunicacional dos mesmos, para que eles se percebam agentes integrantes e transformadores do mundo, de acordo com a Constituição de 1988, que pelos seus artigos 6 e 205 garantem o direito social de todas as pessoas serem educadas pela arte, para o exercício da cidadania, compreendendo-a, assim como também se posicionar criticamente, dando voz aos assujeitados e amordaçados, contra as exclusões, discriminações, banimentos e injustiças sociais que as classes não hegemônicas têm sofrido por muitos séculos, desde que o Brasil foi ocupado pelos colonizadores portugueses. Os registros dessas garantias podem ser verificados no quadro que segue.

Quadro 1 - Cinco primeiros objetivos do ensino de arte preconizados pelos PCN⁷⁸

Compreender a **cidadania** como participação social, exercício de direitos e deveres, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças; **posicionar-se de maneira crítica**, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, **utilizando o diálogo**; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para **construir progressivamente a noção de identidade e sentimento de pertinência**; conhecer e valorizar **a pluralidade** do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação; **perceber-se integrante, dependente e agente transformador** do ambiente (PCN, 1997, p.5, grifos para esse estudo).

Fonte: Elaborado para esse estudo

Pode-se verificar nesse Quadro 1 que os primeiros cinco (5) objetivos do ensino de Arte, propostos pelos PCN para os anos iniciais do Ensino Fundamental, estão focados em valores que desembocam na **formação cidadã** dos educandos, oferecendo subsídios formativos que os colocam na condição de cocriadores do universo que habitam, constituindo-os dessa forma em elementos ativos e responsáveis pelo tecido social de uma nova realidade, fundamentada nos **valores humanos**.

Já os cinco (5) últimos objetivos definidos pelo sistema educacional brasileiro, constantes do Quadro 2 que se apresenta abaixo, tendo como base de elaboração os mesmos parâmetros curriculares, revela-se complementar aos cinco primeiros, já apresentados no Quadro 1, fazendo uso das muitas fontes do saber. Esse saber poderá garantir a construção de um conhecimento adequado ao questionamento da realidade com criatividade, criticidade e lógica.

Quadro 2 - Cinco Últimos Objetivos do Ensino de Arte Preconizados pelos PCN⁷⁹

Desenvolver o conhecimento e o sentimento de confiança em **suas capacidades** afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, no exercício da cidadania; conhecer e cuidar do próprio corpo; **utilizar as linguagens** verbais, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber **utilizar diferentes fontes para adquirir e construir conhecimentos**; **questionar a realidade**, formulando problemas e os resolvendo, utilizando para isso o **pensamento lógico**, a **criatividade**, e a capacidade de **análise crítica**. (PCN, 1997, p.5, grifos para esse estudo).

Elaborado para esse estudo.

Nessa mesma direção, no que se refere a necessidade de existir no ambiente escolar um corpo docente competente, Schuber (2007) afirma em seu artigo intitulado *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa*, que “Devemos considerar o princípio educativo gramsciano: o desafio é estabelecer uma formação teórica

⁷⁸ A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 6, garante essa educação para às Artes como um direito social. Direito esse ratificado no artigo 205, que afirma ser “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho”. Percebe-se nessa afirmação que está contemplado o primeiro objetivo do Ensino de Arte buscando garantir a cidadania e a participação social do educando. Os objetivos que seguem estão contidos nos conteúdos mínimos propostos pelo Artigo 210 da mesma Constituição.

⁷⁹ Os Artigos 6, 205 e 206 complementam-se garantindo a educação como um direito social, que assegura no Inciso II a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a **arte** e o saber”. Para tanto os PCN preveem objetivos – dez no total – que serão alcançados, estudando conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Estes asseguram uma formação integral que respeitará **valores culturais e artísticos**, como legisla o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (grifos para esse estudo).

sólida com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada”. Essa mesma autora chama a atenção dos docentes para não assumirem a racionalidade técnica ou o praticismo pedagógico⁸⁰, que se enraizou a partir da reforma educacional, onde se incorporou “o conhecimento formativo a uma prática imediatista”, inibindo o crescimento integral da maioria dos educandos.

Assim, o teatro ensinado nas escolas, nos anos iniciais, deveria possibilitar o desenvolvimento integral dos educandos, cumprindo dessa forma esse papel e ocupando o lugar que lhe é devido dentro das práticas escolares. Para corroborar com esse entendimento, transcrevemos a seguir o que registram os PCN:

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o **crescimento integrado da criança** sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, **o teatro oferece, por ser uma atividade grupal**, o exercício das relações de **cooperação, diálogo, respeito mútuos**, reflexão sobre como agir com os colegas, **flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia** como resultado do poder agir e pensar sem coerção. (BRASIL, 1997a, p. 58, grifos para esse estudo).

Dessa forma, é percebido que o teatro praticado nas escolas, se obedecesse ao que está determinado nos PCN, exercitaria a curiosidade, a reflexão, a criticidade, a imaginação e a criatividade, o respeito e autonomia, utilizando diferentes linguagens, sobretudo, a oral para que o ser criança pudesse formular e defender as suas ideias, se expressando e argumentando, sem desrespeitar os diferentes, os direitos humanos, com criticidade e autonomia. Esse conjunto de elementos pode ser suscitado, pelo espaço do teatro que via de regra, raramente, prescinde da manifestação da oralidade como forma de expressão. No entanto, não serão dimensionadas maiores considerações em razão dessa característica fazer parte da etapa analítica dessa tese⁸¹.

Verifica-se, portanto, que o ensino de teatro proposto pelos PCN está em consonância com os princípios da educação integral proposta pela BNCC de 2020 que, nessa perspectiva, inclusive quando é defendida por Felicio (2012, p.1), entende que educação integral é “aquela que tem por princípio basilar o acolhimento dos educandos em sua multidimensionalidade e, que se compromete com as necessidades do indivíduo para além do acúmulo informacional”, rompendo assim com as visões reducionistas que privilegiam, no âmbito escolar, apenas uma dimensão humana e não abrange o desenvolvimento pleno dos educandos, desconsiderando as singularidades, a diversidade e a complexidade humana.

⁸⁰ Sugere-se a leitura do artigo *Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais*, de Marli de Fátima RODRIGUES, para se aprofundar nessas questões. Disponível no Repositório da UEPG, in: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/444>. Acesso em: 20 mar. 2020.

⁸¹ A etapa analítica inicia-se na página 193 dessa tese.

Nesse sentido, atendendo a legislação vigente, a BNCC (2020) propõe para os anos iniciais do ensino fundamental, na área de ensino de Teatro a construção de cinco habilidades. Esta proposta dialoga com as orientações dos PCN (1997a). Para um melhor entendimento do que está sendo tratado nesse parágrafo, transcreve-se a seguir no *Quadro 3* as cinco (5) habilidades propostas pela BNCC para os anos iniciais do Ensino Básico.

Quadro 3 - Habilidades Previstas pela BNCC

1. Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir **[contar]** histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.
2. Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de **voz**, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens, narrativas etc.).
3. Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e **processos narrativos** criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.
4. Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, **textos** ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.
5. Experimentar possibilidade criativas de movimento e de **voz** na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

Dados compilados da BNCC 2020.

Como é possível verificar nesse quadro, a oralidade ou narrativa está presente nas cinco habilidades previstas pela BNCC, pois até quando você ouve, você conta para você mesmo, pelas possibilidades contidas no imaginário provocado pela narrativa. Quando se acrescenta à frase contida, na primeira habilidade, o verbo CONTAR (“[contar] ver e a ouvir histórias dramatizadas”), percebe-se que em todas as habilidades previstas, a oralidade ou narrativa é um dos requisitos principais, que se espera ser dominado pelos educandos que participam desse processo educacional nos seus anos iniciais.

Assim, a oralidade ou narrativa passa a ser uma condição *sine qua non* para que os educandos – como já foi discutido – se transformem em atores protagonistas de um processo formativo, que se propõe ser emancipatório, integral e propositivo. De onde possam emergir pessoas autônomas, libertárias, críticas e cidadãs, aptas a exercer a alteridade, a empatia, a humanização e, conseqüentemente a solidariedade e o amor a elas próprias, ao outro, ao planeta e ao universo. Se essa oralidade não se materializa nas práticas escolares, por meio das possibilidades acessadas pela mediação do teatro e das suas linguagens, o sistema fica devendo aos educandos uma educação cuja qualidade é discutível, pois ela carece de respeitar aquilo que está preconizado pela legislação brasileira.

Esse equívoco também se dá, na medida em que os educadores que atuam na sala de aula, muitas vezes não possuem a formação adequada e ensinam Arte apenas para

complementar a sua carga horária. Assim, passam a mediar práticas pedagógicas erráticas que elegem a reprodução, tão criticada por Bordieu (2011), como base da sua prática pedagógica. Esta não se presta para aguçar a sensibilidade dos educandos e, geralmente, se transforma apenas em uma ferramenta para produzir material artístico artesanal que será utilizado em datas cívicas ou comemorativas, sem se preocupar, como já foi visto, em utilizar uma base teórica que dê sustentação à prática artística realizada em sala de aula para dar significado a ação formativa.

Muitos professores não possuem a formação necessária para lecionar as disciplinas onde exercem a prática docente, conforme se constata em matéria de educação publicada no G1 Educação, onde se afirma que 40% (quarenta por cento) dos professores que atuam não possuem a formação adequada. Nessa mesma matéria ressalta-se que há uma grande disparidade entre as cinco regiões. Na Região Centro-Oeste apenas 50,2% (cinquenta, vírgula dois por cento) dos professores que atuam no ensino fundamental possuem a devida formação, de acordo a matéria jornalística intitulada: *40% dos professores de ensino médio não são formados na disciplina que ensinam aos alunos*⁸². A matéria é assinada pela repórter Luiza Tenente, tendo como base o Censo Escolar de 2019, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Em outra publicação a repórter da Agência Brasil, em Brasília, Mariana Tokarnia, tendo como base o Censo Escolar de 2018, afirma já no título da sua publicação⁸³ que *Uma em cada 3 disciplinas é dada por professor sem formação específica*, o que se configura como um dado alarmante, como pode se verificar nessa afirmação.

Outrossim, há uma ênfase utilitarista e pontual que se tornou comum às manifestações pedagógicas atreladas à área, no âmbito da escola básica pública nos seus anos iniciais do ensino fundamental. As aprendizagens artísticas acabam sendo meio para uma infinidade de papéis que colocam o componente curricular Arte, em especial o Teatro, sujeito à subalternização frente às necessidades dos demais componentes curriculares, ou a sua aceção mais tradicional às disciplinas.

A Pedagogia do Teatro utilizada pelos projetos pedagógicos de algumas escolas funde,

⁸² Publicada no G1 Educação, intitulada: *40% dos professores de ensino médio não são formados na disciplina que ensinam aos alunos*, assinada pela repórter Luiza Tenente. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2020.

⁸³ Publicação da Agência Brasil, de 31 de janeiro de 2019, tendo como base o Censo Escolar de 2018, intitulada: *Uma em cada 3 disciplinas é dada por professor sem formação específica*. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/uma-em-cada-3-disciplinas-e-dada-por-professor-sem-formacao-especifica>. Acesso em: 20 mar. 2020.

de algum modo, autonomia com libertação, individuação e interlocução entre disciplinas, territórios e culturas distintas, cumprindo a sua função educacional e apesar dos senões⁸⁴ já apresentados, mostra um certo frescor, tentando preparar os educandos de uma forma integral para a vida. Talvez por isso, o ensino de Arte, em alguns casos, quando realizado utilizando um projeto interdisciplinar obtém objetivos muito bons, servindo de espelho para ações de escolas que pretendam obter sucesso pedagógico junto à comunidade escolar.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que uma Educação de qualidade passa por uma formação adequada dos professores e professoras, seja ela inicial⁸⁵ ou continuada⁸⁶. Só se recebe a história por transmissão. Ela mediatiza o acesso à linguagem. Essa linguagem pode favorecer a realização de uma formação de qualidade embasada numa pedagogia apropriada, com bases axiológicas como a Pedagogia do Teatro. Com esse mesmo entendimento no que se refere à Pedagogia do Teatro esse autor ratifica essa constatação:

Assim, apropriar-se da linguagem é apropriar-se da história, conquistando autonomia para compreendê-la e modificá-la ao seu modo. Compreender o passado, situar-se no presente e sentir-se capaz de projetar seu futuro. A linguagem revela-se, desse modo, instrumento precioso, não se limita apenas a ser veículo da história, mas ela faz história. Para fazer, refazer a história, portanto, é preciso sentir-se estimulado a construir e reconstruir a linguagem. A concepção e transformação da história – pessoal e coletiva – é, portanto, um embate que se efetiva nos terrenos da linguagem. (DESGRANGES, 2017, p.23-24).

Esse mesmo autor, evocando a alegoria benjaminiana (BENJAMIN, 1993) afirma ainda que ao vivenciar uma experiência estética narrativa, o indivíduo “choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico” (DESGRANGES, 2017, p. 24). Essa afirmação referenda os pensamentos desenvolvidos por Voltaire (30/05/1778) e Diderot (05/10/1713) que entendiam **ser o teatro uma forma significativa de formar em valores o ser humano**, elevando-o à condição de sujeito social o que discutiremos na seção reservada a axiologia, quando será colocado em evidência os valores que esses filósofos associavam ao

⁸⁴ Senão (se.nao) **prep.** 1 Salvo, exceto [...] 3 Mas, porém [...] 5 Problema, falha [...]: Não houve um só senão nessas férias. Aulete, Caldas – *Novissimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, (GEIGER, 2011, p. 1250).

⁸⁵ É a formação que profissionaliza o docente. Todavia, de acordo com Marinez Luiza Correia apud Pimenta (1999), ao contrário do que se necessita os cursos de formação inicial ao desenvolverem seus currículos formais com conteúdos e atividades distanciados da realidade e da verdadeira prática social de educar, pouco contribuem para formar uma nova identidade do professor docente, conforme registro da página 3 do seu artigo, intitulado: *A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe*. Disponível em file:///C:/Users/MICRO/Downloads/1717-8073-1-PB.pdf.

⁸⁶ A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários a atividade dos educadores. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade. In: Plataforma Educacional *A formação continuada e a sua importância para manter o corpo docente atualizado*. <https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia-para-manter-o-corpo-docente-atualizado/#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de%20professores,cada%20vez%20mais%20aos%20alunos>. Acesso em: 20 mar. 2020.

papel do teatro na formação dos indivíduos.

Retomando a questão das formações de professores e professoras, podemos afirmar que a formação inicial realizada nas universidades, a formação continuada realizada nas secretarias de educação e nos seus departamentos de formação, carecem de estudos e verificação, haja vista ser senso comum considerar que a maioria das ações formativas, realizadas no interior das escolas públicas, têm se revestido de uma natureza “instrucionista”, enquanto que as universidades não formam adequadamente para a docência, como pensa Pimenta (1999b) já mencionada, parecendo desconsiderar toda a legislação que trata do ensino de Arte.

Objetivando corroborar com esse pensamento, Koudela (2002) é evocada para lembrar as orientações, emanadas do MEC, para as Secretárias de Educação Estaduais e Municipais, que utilizam os PCN como norte para o desenvolvimento do ensino de Arte, uma vez que foram – a partir dessas orientações – criados eixos de ensino cujos objetos são a produção, a apreciação estética e a contextualização para o trabalho docente com a Arte, visando à formação integral do ser humano. Ela afirma que essas orientações são importantes para realizar a educação de crianças e jovens, utilizando a Arte e tratando o ensino de Teatro como uma prática cultural e cidadã:

Os PCN são hoje objeto de ações educacionais em todo o país, promovidas através do MEC e das secretarias de educação em vários estados e municípios brasileiros. É preciso ressaltar que para área de Arte o documento significou um grande avanço, ao incorporar como eixos de aprendizagem a apreciação estética e a contextualização, que se somam à expressividade/produção de arte pela criança e pelo jovem. **Essa proposta vem promovendo o potencial do Teatro como exercício de cidadania e o crescimento da competência cultural dos alunos.** (KOUDELA, 2011, p. 234, grifos para esse estudo).

É notório o crescimento do ensino de teatro, tanto nas instituições educacionais como nas entidades representativas da sociedade civil organizada, apesar de todos os senões já apresentados. Inclusive, com a perspectiva orientadora dos PCN, o Teatro assume o *status* de uma das mais importantes linguagens da área de Artes no Brasil, marcando um avanço, ainda que pequeno, nas práticas escolares, pois de alguma forma se aprende a ler, apreciar e analisar criticamente expressões teatrais, quando o teatro vem à sala de aula ou quando a escola vai ao teatro. Os exercícios teatrais, os jogos, as narrativas, as improvisações, as leituras e escrituras dramáticas, além de outras atividades afins, como: concepções de cenários, figurinos, maquiagem e adereços ocupam espaços nos conteúdos que são ministrados aos educandos por meio do ensino de Teatro, seja na prática ligada ao *Teatro na Educação* ou na *Educação para o Teatro*.

Confirmando esse avanço, Lopes (2014) inicia um artigo seu intitulado *Jogo, teatro e educação na formação de professores do ensino fundamental*, ressaltando a inclusão e a

importância da Arte, como área de conhecimento, na grade curricular brasileira, no final do século XX e, refletindo sobre a importância do Teatro no processo de humanização e formação estética do indivíduo, ela registra o seguinte:

A sua importância na formação cultural e artística de uma educação cidadã, recebeu as contribuições advindas das experiências poéticas e inovações no desenvolvimento técnico que o teatro vem experimentando nos últimos tempos, iniciadas com a reformulação dos fundamentos estéticos vivenciados em meados do século XIX, na relação entre público e artistas, entre o teatro e vida, entre arte e realidade, foram desafiados e ampliados no século XX, expandindo-se em experiências e inovações teatrais que nos chegam como reflexão e **reconhecimento da linguagem cênica e sua importância na educação** estética. Reflexão esta que aprofundou a linha de intersecção entre **a arte e a sociedade, o teatro e seu poder de formação do homem inserido no mundo**. (LOPES, 2014, p. 160, grifos para esse estudo).

De acordo com o entendimento dessa autora, o Teatro tem sido muito importante para a formação estética e cidadã do educando, haja vista não apenas as experiências inovadoras e o desenvolvimento técnico que essa linguagem vem experimentando, na medida em que cria um *link* com a vida, com a realidade que se vive, tem sido importante e vem sendo utilizado, das mais diversas formas. No campo da Educação, **o teatro vem contribuindo para uma formação do homem contemporâneo**, que precisa se apropriar de conhecimentos e saberes globais, instrumentalizando-se **para superar as contradições sociais** observadas na pós-modernidade.

Nesse sentido, a teoria de Bourdieu fornece suporte para analisar, compreender e tentar superar as contradições observadas nas relações estabelecidas entre o indivíduo e a sociedade, a liberdade e a falta dela, a autonomia e a dependência, o movimento e a imobilidade, o subjetivismo e o objetivismo, na perspectiva de que o social existe sob duas modalidades. Uma está nos agentes sociais, sob a forma das disposições do *habitus*. A outra está no mundo, com os objetos considerados bens econômicos e com textos jurídicos que são produções culturais. Dessa forma, essa teoria se constitui como campo legítimo para análise da legislação vigente que regula a formação dos professores, como também o ensino de teatro nas séries iniciais do ensino fundamental, tomando como referência duas categorias que são emuladoras desse teoria: o **habitus** e a **cultura**, mobilizando diversas áreas do conhecimento como economia, antropologia, história, psicologia e até geografia, para analisar o *Capital Cultural* e a *Violência Simbólica*, que permeiam as práticas pedagógicas utilizadas na formação dos professores e professoras e no ensino de teatro nos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, se faz necessário verificar o que dizem as DCN sobre as licenciaturas em Teatro e em Pedagogia, elemento a que se reservou um recorte na próxima etapa.

2.7.1 Diretrizes curriculares para as licenciaturas em teatro e em pedagogia: percepções de estudiosos

As DCN (2010) para as licenciaturas em teatro e pedagogia consideram que o ensino básico, onde se situa o ensino fundamental, é um momento escolar de muita complexidade e importância na formação dos educandos. No desenvolvimento do ensino básico esses educandos passam por diversas transformações, advindas da juventude e da adolescência, quando se aproximam das questões que permeiam o universo adulto, passando a se interessarem pelo mundo produtivo que envolve as relações sociais, culturais e de trabalho.

Esse panorama de preocupações deve estar comprometido com um estudo cada vez mais profundo, em busca de ser detectado a correspondência dos cursos de pedagogia e de licenciatura em teatro, no que diz respeito aos anseios de formação profissional que carecem de estar em harmonia com as expectativas definidas para os profissionais que possuem as formações de nível superior aqui já identificadas. Isso porque o perfil de profissional a ser manifesto está ligado, diretamente, com os processos formativos que esses recebem em suas vivências, quando da formação inicial e o diálogo que precisa ser estabelecido com a escola e mais, com as crianças.

É comum as crianças, jovens e adultos serem denominado nas escolas como educandos, mas é mister ter em mente, as singularidades comuns aos indivíduos em cada etapa de seu desenvolvimento, especialmente, quando assistidos pelos processos educacionais das escolas. Eles necessitam ser mais atrelados à vida social, tendo em vista a sua diversidade cultural e regional. E pensar sobre isso, em um país com as características do Brasil, adquire um desafio ainda maior.

Ao final desses momentos de formação escolar esses educandos deverão ter domínio dos “códigos construídos socialmente”, necessários à vida, ao cotidiano, reconhecendo-se como uma parte do todo social. Assim, o ensino de artes deverá acompanhar e subsidiar esse desenvolvimento desde o início da aprendizagem, levada a cabo dentro dos processos pedagógicos realizados no ensino básico, pois como registra o parágrafo 2º do artigo 26 da LDB 9394/96 “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos [educandos]”.

Contudo, alguns entraves, as lacunas e a transcrição didática têm permeado os planejamentos educacionais, na medida que não respeitam a legislação vigente. Como reconhece o Plano Nacional de Educação (PNE) – Conhecendo as 20 metas – (2014) ao definir metas para sanar essas dificuldades.

O PNE reconhece que a “visão patrimonialista”, as brechas existentes na regulamentação das leis e a “complexidade do modelo federativo brasileiro”, dificultam o planejamento educacional que dá lastro ao sistema educacional do Brasil, se constituindo em um desafio na busca da **qualidade, equanimidade e justiça**. O PNE chega a afirmar que “planejar nesse contexto, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de **eliminação das desigualdades** que são históricas no Brasil” (grifo para esse estudo).

Verifica-se que, através da Emenda Constitucional (EC) número 59/2009, o PNE deixou de ser uma *disposição transitória* da LDB 9394/96, passando a se constituir em exigência constitucional. Assim, ele conquista o status de “articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE)”, servindo de norte e uma das bases para a elaboração dos planos municipais, estaduais e distrital da educação brasileira “que ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução”. Esses planos devem estar alinhados com o PNE que já preceitua percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para financiamento desses planos.

Percebe-se que, apesar das definições de responsabilidades, as formas de cooperação entre os entes envolvidos na construção desses planos ainda não estão bem definidas. Apesar disso as metas definidas são bem ambiciosas e pretendem fazer da educação “um virtuoso marco no destino do nosso País” (BRASIL, 2014, p. 6). As metas 15, 16, 17 e 18 pretendem valorizar os profissionais da educação, incluindo entre estes os professores e professoras. Como pode se verificar no quadro abaixo. Onde se percebe que essas metas objetivam:

Quadro 4 - Metas do Plano Nacional de Educação

15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE [em 2015], política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que **todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica** de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Ibid., 2014, p. 48).

16 - **Formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica**, até o último ano de vigência deste PNE [2024], e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Ibid., 2014, p. 51).

17 - **Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica**, de forma a equipar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE [2020] (Ibid., 2014, p. 53).

18 - Assegurar no prazo de 2 (dois) anos [2016], a existência de **planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino** e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Ibid., 2014, p. 56). (grifos para esse estudo).

Dados compilados do PNE 2014.

Pode-se assim, constatar que o PNE se empenha em considerar uma legislação que assegure o respeito aos educadores e garanta um padrão de qualidade à educação brasileira,

respeitando o que está contido nos incisos VII e IX do artigo 3º da LDB 9394/96, no que se refere a valorização do profissional da educação escolar e a garantia do padrão de qualidade dessa educação.

Cabe destacar, sobremaneira, a necessidade de formação específica em nível de licenciaturas o que denota o papel de que estas atendam aos desafios de uma formação que se insira como meio para a garantia do desenvolvimento pleno do educado, como garante o artigo 2º. da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional⁸⁷. Isso de modo algum poderia se divorciar de potencializar a ampliação ou mesmo o fortalecimento de competências e habilidades atreladas ao ensino de teatro ou de uma educação para ele. Haja vista, a sua vasta amplitude, aqui considera-se importante, ainda chamar atenção para a utilização e reflexão da linguagem em suas múltiplas manifestações comunicativas quando das atividades para o preparo e a manifestação da atuação cênica. É inevitável ao desenvolvimento da cidadania, bem como o seu fortalecimento que as crianças e jovens adquiram condições de reflexão e ação sob os signos comuns ao exercício das linguagens orais, escritas: verbais; não-verbais: imagéticas, comum a iconoclastia, e, também, as manifestações que se dão de modo solidário entre elas: semióticas, multisemióticas etc.

Por outro lado, as DCN da educação básica ao propor aos sistemas educacionais instrumentos para que todas as pessoas que ainda não tiveram oportunidade de aprendizagem possam se desenvolver, imbricam-se com os objetivos apresentados na LDB referenciada no parágrafo anterior e com o PNE, como se pode observar nessa afirmação:

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica [...] buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que **as crianças**, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, **possam se desenvolver plenamente**, recebendo uma **formação de qualidade** correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, **respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas**. (BRASIL, 2013, p. 4, grifos para esse estudo).

⁸⁷ LDB 9394/96 - Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essas diretrizes propõem oportunidades educacionais para as crianças, adolescentes, jovens e adultos nas modalidades educacionais do: Campo; Indígena; Quilombola; Especial; Para Jovens e Adultos; Ambiental; Em Direitos Humanos; Das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o objetivo de reinventar a educação construindo, no entendimento do Ministro da Educação Aloizio Mercadante (na época da promulgação das DCN), “ [...] uma nação cada vez mais justa, solidária e capaz de desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades” (BRASIL, 2013, p.4).

Para o CNE são as DCN que definem princípios, critérios e procedimentos a serem utilizados na educação básica, com o objetivo de promover uma “educação de qualidade social”, mola propulsora na construção de uma sociedade fraterna e justa. Para tanto, a Câmara de Educação Básica (CEB), de acordo com a Lei número 9131 de 24 de novembro de 1995, que alterou a LDB 4024/61, deliberará sobre as DCN propostas pelo MEC, como afirma a alínea “c” do artigo 9º (nono).⁸⁸

Portanto, em consonância com a Resolução CNE/CEB número 2/98, quando afirma serem as DCN um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (Ibid., 2013, p.7), foram definidos os seus objetivos, que são:

- I-Sistematizar os princípios gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e a escola;
- II-Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político pedagógico da escola de Educação Básica;
- III-**Orientar os cursos de formação inicial** e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da educação básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (Ibid., 2013, p.7, 8, grifos para esse estudo).

As próprias DCN são coerentes e categóricas ao afirmar que existe uma necessidade emergencial de atualizar as políticas educacionais do país, assegurando para toda a população brasileira uma “**formação humana e cidadã** (grifos para esse estudo) e a formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo”, utilizando como pilares dessa formação os objetivos mencionados. Essas DCN, apud Arroyo, afirmam que:

Não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos de inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los. É [...] **no campo da formação de profissionais de Educação Básica onde mais abundam as leis** e os pareceres dos conselhos, os

⁸⁸ c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (Fonte: Lei 9131 de 24 de novembro de 1995). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9131.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas e até das agências de financiamento, nacionais e internacionais. (ARROYO, 1999, p. 1510, grifos para esse estudo).

Elas fazem, também, uma autocritica quando dizem que diversos educadores entendem que tanto elas quanto os PCN, implementados pelo MEC de 1977 a 2002, transformaram-se em meros papeis, sendo os PCN apenas um roteiro de conteúdo.

Assim, um projeto educacional que considere o currículo como uma base de ensino em movimento e a relação planetária entre o micro e o macro, o fragmento e o todo, deverá ter mais elementos constitutivos que possam acompanhar o progresso e o desenvolvimento do conhecimento construído na contemporaneidade, no que se refere a formação de professores e o ensino de artes nos anos iniciais, mas com foco no que se faz necessário pensar para essa etapa:

Do ponto de vista da abordagem, **reafirma-se a importância do lúdico** na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, **pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade** cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. (DCN, 2013 p. 116, grifos para esse estudo).

De acordo com as DCN (2013), os conteúdos curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental estão distribuídos em cinco áreas de conhecimento, a saber:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna (para a população indígena); c) Língua Estrangeira Moderna; d) Arte (Música, **Teatro**, Artes Visuais e Dança); e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia;

V – Ensino Religioso. “As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos” (Brasil, 2013 p. 120).

O ensino de teatro é, portanto, previsto como uma das modalidades de ensino de arte, área de conhecimento que deve ser considerada na formação dos professores e professoras que atuarão no ensino de Arte dos anos iniciais.

2.8 Axiologia e educação: pontos de vista da legislação, dos filósofos e sociólogos

Os pontos de vista emanados pelos autores e pesquisadores presentes na sessão anterior, ao fazer suas reflexões baseando-se em dados acerca de que a realidade comum ao ensino de Arte não está em harmonia com o sentimento do que se propôs para esse importante componente curricular mesmo quando ele, ainda era considerado pelo viés disciplinar. Os PCN, documento oficial do Estado brasileiro, já delineava um panorama no que tange as inúmeras possibilidades a serem exploradas a partir do planejamento da prática docente com o apoio da elaboração de currículos que, não perdessem de vista, o caráter de regionalidade, da cultura que é fundamento inegociável para estabelecer um diálogo com o caráter nacional e universal, a partir da subjetividade vivida pelos educandos, o que também envolve as vivências formativas e sociais dos docentes.

Diante desse cenário, o Teatro não adquire um lugar como pretexto a serviço de eventos ligados à comemoração de datas especiais para escola, para a cidade ou para o Brasil. O Teatro é colocado em evidência devido a sua legitimidade. O que o particulariza e o torna repleto de significados. Significados esses que são capazes de tornar uma experiência estética, frente a multiplicidade de facetas que o materializam, numa ação pedagógica, sensorial e educativa, contributiva para uma educação plena do educando, tendo como base valores significativos da sua cultura, da sua realidade. Vale salientar que a presença do mundo físico, real, como uma dentre as possibilidades com as quais se alimenta o Teatro, acaba por torná-lo um outro mundo possível.

Ele acompanha a trajetória, que tem se tornado histórica, ao longo dos percursos de cada civilização a que esteve associado. Os monólogos e as falas com explícitos diálogos em meio a cena e a encenação, acabam por provocar ouvintes que também falam consigo, a partir daquilo que ouvem. Eles são levados a enxergar, a sentir, a refutar, a desejar, a amar, a odiar e a sonhar. Tantos são os sentidos despertados e provocados pelo Teatro. A gama comum a ele, o torna um receptáculo para colocar em xeque valores e destituí-los das certezas construídas socialmente, até o momento em que a (s) cena (s) arrebatada (m) os ouvintes para processos recônditos, onde os valores mais subjetivos podem ser ressignificados, assim como também podem ser abandonados.

O Teatro é por suas complexas manifestações, mesmo quando aparentemente simples, promotor de um segundo capaz de eternizar na agenda social de incontáveis ouvintes e falantes, o dinamismo a que o ser humano tem sido submetido, questionando os valores pelos quais a sua vida foi enredada, bem como a enreda em eterno movimento. Portanto, os valores contidos no Teatro mobilizam a consciência do que não é valor. Do que não deveria ter sido considerado

valor, apesar de por séculos e séculos ser encarado como tal. Nesse sentido, possivelmente, levará ouvintes e falantes a refletir quanto à natureza inaceitável e indomável em *Rei Lear*, de William Shakespeare. Além de outras questões, não menos importantes, em peças teatrais do quilate de: *Todo Mundo e Ninguém*, *O Auto da Barca do Inferno*, *Velho da Horta*, de Gil Vicente; *Auto de São Lourenço*, de Padre José de Anchieta; *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto; *Auto da Compadecida*, *O Homem da Vaca e o Poder da Fortuna*, *O Santo e a Porca* de Ariano Suassuna; *A Derradeira Ceia*, *Viva o Cordão Encarnado* de Luiz Marinho; *As Desgraças de uma Criança*, *O Noviço*, *Um Sertanejo na Corte*, *O Juiz de Paz na Roça* e *Os Irmãos das Almas*, de Martins Pena, citadas apenas para ser motivo de um instante para análise da presença de um vasto conjunto de **valores, que tanto interferem no cotidiano humano**, na realidade urdida por diversas mãos, para se transformarem em argumentos, em aulas espetáculo, em uma atmosfera sensorial e educativa, cuja pedagogia é deveras singular e capaz de direcionar o leitor dessa escritura à compreensão do que se possa estar em busca, quando a referência à axiologia se transforma em fundamento para entender o *teatro do oprimido* e outros esforços marcados por civismo, ética, moralidade, cidadania e tantos outros valores identificados no trabalho artístico e pedagógico desenvolvido pelo TCP, face do MCP, que comprovam a eficácia do teatro, seja na *Educação para o Teatro* ou no *Teatro na Educação*.

Frente ao exposto, é compreensível, portanto, ser necessário a definição de uma teoria filosófica que estude, aponte e sedimente os valores para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social, que considere o educando em toda sua inteireza humana, posto que ela se completa pela busca e aperfeiçoamento de valores comprometidos com o respeito à vida e à natureza. Por essa razão, a Axiologia enquanto ciência ou filosofia dos valores, para alguns autores; teoria do valor ou crítica dos valores, para outros; pode ser basilar para o desenvolvimento de uma educação norteada por valores contemporâneos, que poderá formar o educando de maneira integral, o transformando em um cidadão crítico e com competência suficiente para identificar, discutir e dar novos rumos ao que considerar nocivo para o seu desenvolvimento, o desenvolvimento do outro, da natureza e da humanidade.

Hoje, sobretudo, a humanidade se encontra perplexa diante de uma realidade adversa, no que se refere a inversão dos valores éticos e morais. Valores fundantes, compostos por invariantes axiológicas que, nas palavras de REALE (1991), guiam os homens servindo de referência e sendo determinador de cada vocação humana. Esses valores explicam a importância do sagrado para o sacerdote; da produção para o trabalhador; da riqueza (lucro) para o empresário; da beleza (estética) para o artista; da justiça para o juiz e da verdade para o filósofo. Os valores correspondem a formulações mutáveis e ligados aos anseios de grupos

humanos que os reelabora, à medida que novas necessidades são percebidas e suscitadas. Não é possível fazer referência como algo fechado em si mesmo. Os valores comuns a um povo em uma época, em uma dada cultura e civilização, podem ser exatamente, um “não valor” para outros povos e para outras civilizações. Esse relativismo não inviabiliza notabilizar a existência do que é valor para a cultura educacional de um país, se ele é despertado para compreender a importância de singularizar os elementos que têm contribuído, sobremaneira, para a definição dos valores que possam tangenciar a validade da vida humana, em meio a descoberta e a aceitação da diversidade étnica, das contribuições decorrentes dela, quando entende-se que a diferença é inerente à singularidade humana.

Assim, essa diferença é capaz de tornar equivalentes, enquanto espécie, os seres humanos. Respeitando como virtude estruturante à espécie humana. Então, não se está em busca de uma axiologia cujo empreendimento, deseje a universalidade de um conjunto de valor que aniquile a diferença. Longe disso, busca-se sim, reconhecer por meio da Arte, em particular do Teatro, permitir uma imersão às multicores e tonalidades dos valores que têm sido afeitos ao ser humano, mesmo quando isso denuncie lados desumanos. Essas muitas desumanidades foram muitas vezes consideradas como aceitáveis, como vias inevitáveis e é a história sociocultural que nutriu também, os palcos encantando gerações de ouvintes e falantes, nas distintas sociedades, nos mais diversos idiomas, em percepções acerca de si mesmos, a partir de valores que se transformaram em tradições. O próprio Miguel Reale, estudioso do Direito brasileiro, chama atenção para esse pormenor diverso do caráter axiológico e, por esse motivo, o seu pensamento atuou como introito nesse parágrafo.

Aprender lições no passado, a partir de seu estudo espetacular, no âmbito do teatro constituído que é pelo embate entre valores, ou sobre eles. Por certo poderá ambientar uma educação significativa, ainda que em momentos, transgressora que venha despertar ouvintes e falantes para uma reformulação social e humana, visto que o próprio humano é objeto a ser assistido por sua busca, favoravelmente, contínua de ser a cada dia mais eficaz e eficiente na desmistificação do que pode formar educandos, tendo como base uma nova ética e política, utilizando a experiência estética, como cabe salientar, deseja, assim, preconizar as legislações que têm sido postas em vigor, ao longo dos processos de construção, desconstrução e reformulação social face à descoberta dos embates travados pelos valores dos humanos, por eles mesmos e pelo mundo. Pensar acerca da imanência dos valores no locus jurídico, é em primeiro lugar aceitar a coexistência com aquilo que não é aceitável, concebível, tolerável. Logo, não é direito para aquilo que mais tarde se torna Direito, posto que foi caracterizado como destituído de valor. Desfavorável a axiologia jurídica real, compatível com a realidade

social e por isso humana.

No movimento de ampliação, pensar acerca da contribuição de Max Scheller quando publicou *O formalismo na ética e a ética material dos valores*, em 1913, já fazendo uso da palavra axiologia; um neologismo francês – *axiologie* –, identificado na obra *Logique de la Volonte* do filósofo sociólogo Paul Lapie, de 1902, que se empoderou desse termo para dar sustentação epistemológica aos valores éticos e morais por ele discutidos. Constata-se que a palavra axiologia se constitui, portanto, em uma palavra relativamente nova. Nova e rica em significados, por isso tem sido alvo de várias interpretações. Em sua formação conta com os componentes gregos: **Axios**, cujo significado é digno, valioso; **Logos** que indica razão, teoria, princípio cósmico da ordem e da beleza, análise de valores; e **Ia**, sufixo substantivador. Também para Geiger (2011, p. 186), **axiologia** é um substantivo que significa análise e estudo que abordam a questão dos valores, em especial dos valores morais, como foi utilizada por Lapie (1902) em seus estudos.

É sabido que, no Ocidente, Sócrates (Atenas, 466 a.C. – 399 a.C.) foi o primeiro filósofo que se referiu à axiologia, defendendo a objetividade dos valores éticos e criticando os sofistas⁸⁹. No campo da filosofia dos valores. Sócrates sempre defendeu a objetividade dos valores éticos em oposição ao subjetivismo idealista, como atestam Lucas; Passos (2015). Já Aristóteles (Estagira, 384 a.C. – Atenas, 322 a.C.), por outro lado, considerou a concretização do bem nas coisas e na realidade que se vive. Hessen (1980), entre outros autores, vem confirmar que Platão (Atenas, 428/427 a.C. – 348/347 a.C.) quando sistematizou sua teoria de valores teve como ponto de partida a ideia do bem e dos valores éticos e estéticos.

Na Idade Média a Escolástica buscou conciliar a fé cristã com a razão platônica e aristotélica, utilizando as diferentes noções daqueles dois filósofos sobre o bem, originando-se daí diversas disputas acerca da ideia do bem. Essas disputas perduram até os dias atuais com as correntes denominadas objetivismo e subjetivismo⁹⁰, tendo como base a imparcialidade e a emoção, respectivamente.

Contudo, Reale (1991) argumenta que, historicamente, independente desses registros de menção ou inspiração axiológicas, o fenômeno axiológico não se deu na Antiguidade clássica,

⁸⁹ De acordo com Geiger (2011), Sofistas são aqueles que argumentam utilizando sofisma que, de acordo com esse mesmo autor, é um argumento ou raciocínio aparentemente lógico, mas na verdade é falso e enganoso.

⁹⁰ Para o *objetivismo*, a verdade é a correspondência ou a adequação, entre a ideia do sujeito conhecedor e o objeto conhecido. A verdade, por isso objetiva, não é pessoal, nem subjetivante, é imparcial. Já o *subjetivismo* é a doutrina filosófica que afirma ser a verdade, a mentira individual. Cada sujeito teria a sua própria verdade. Sendo, portanto, emocional. Para uma melhor compreensão, sugere-se ler os conceitos formulados pela autora e filósofa russa-americana Ayn Rand. Disponível em: https://aminoapps.com/c/universodiverso/page/blog/objetivismo-subjetivismo/eBa2_8ZH3uX0a336xZ6BgqeEJrzBnEmZjE. Acesso em: mar. 2020.

época em que os três filósofos mencionados viveram e difundiram os seus achados filosóficos. De acordo com esse autor, as primeiras noções do que seria axiologia surgiram na civilização grega, porém, em outra época. Somente depois é que foram utilizadas para definir preço ou valor das coisas. Tempos depois surgiu o adjetivo *axios* usado como demonstração de estima ou qualidade (valor). Esse autor cita como exemplo de *axios* a valentia dos heróis ou a virtude dos artistas. Com o passar do tempo a população grega passou a utilizar muito mais o adjetivo que o substantivo para indicar valor. Talvez seja por isso que na tradução de muitos vocábulos gregos para o latim foi a palavra *aestimabile* que surgiu para indicar valor no vernáculo português.

Conforme esse autor, no plano filosófico, Platão e Aristóteles usaram com acepções particulares a palavra *agathon* quando se referiam ao bem, considerado o maior dos valores numa escala hierárquica grega. Destaque-se que nessa acepção há circunstâncias promotoras e mobilizadoras para ser causa do “bem”. Entretanto, opostamente, há que ser aceitável a existência de circunstâncias que tornam o acesso ao bem, inviável, improvável. Na verdade, determinadas circunstâncias seriam promotoras de um “mal”. Esse raciocínio se liga à lógica do acontecimento que apesar de transitório e efêmero, pode desencadear processos favoráveis ao bem de uns e ao mal de outros. Na *Ilíada* de Homero, se pode perceber como o arrebatamento de amor do irmão de Aquiles por Helena de Tróia, pôde desencadear uma luta heroica onde uma batalha persuadiu valores e desvalores, comprometendo os rumos de uma civilização e alterando, de modo definitivo, o papel norteador de um dos heróis. Essa tragédia adquire grandiloquência, à medida que o caráter multifacetado da axiologia humana não assume os papéis que assumiu. Por isso, na *Ilíada* de Homero há farto material social, cultural, político, divino, épico, artístico, filosófico e dessa forma, axiológico.

Os romanos, por sua vez, consideravam o bem supremo a justiça. Assim, quando queriam se referir a ela faziam uso do termo *bonum*. Portanto, expressões como *mundo dos valores* e *mundo das estimativas* assumem significados aproximados. No campo das artes, por exemplo, quando se estima os valores estéticos de uma obra, a referência utilizada é a do prazer provocado durante a sua fruição, ou seja, a partir de uma experiência estética, muito ligada a emoção e ao sensorial. Assim, todos os parâmetros utilizados são subjetivos. Entretanto, ao se estimar o valor monetário dela, claro que se considera a sua proposta estética, mas a partir dessa proposta é considerado também, de maneira imparcial os materiais utilizados e o contexto cultural, de uma maneira objetiva.

Portanto, fica evidente que a axiologia, dependendo dos mais diversos pontos de vista estudados, é uma ciência ou teoria dos valores muito complexa que se debruça sobre as

convenções culturais, regras e preceitos construídos no convívio social dos povos para regular as ações da humanidade, tendo como base valores. O campo de atuação da axiologia seria a educação, considerando como base os valores éticos, estéticos, morais e políticos relacionados a um padrão cultural do bem e do bom, onde a estética, ratificaria a harmonia e a beleza da arte, da natureza e, também do ser humano. Ética e estética tratam de valores subjetivos que permeiam o imaginário coletivo, a partir das necessidades humanas. A estética se preocupa com as ações humanas e a arte, sua beleza, harmonia e bom gosto, dialogando desse modo com valores sensoriais e emocionais, adquiridos na construção da humanidade do homem, sendo a ética um complemento da estética que embasa as ações que dão concretude aos atos humanos. Tudo isso relativizado pelo tempo e espaço onde os fatos se deram, com quem, por que, como e quando.

Assim, estética, ética e política necessitam ser consideradas em qualquer estudo que se debruce sobre uma reflexão crítica da educação, principalmente se este estudo abarca na área educacional natureza, cultura e arte, conseqüentemente a análise de valores, sentimentos e padrões sociais do comportamento humano, conceitos, causas de determinados fenômenos e suas conseqüências, envolvendo assim muitas variáveis como pensam diversos filósofos e sociólogos.

Muitos desses pensadores consideram que o ser humano é a fonte emuladora de todos os valores, por se tratar de uma construção humana, uma conquista social, coletiva. Essa construção, apropriando-se desses valores, atribui à humanidade valias advindas de uma experiência histórica, sempre em movimento, vivenciada em sintonia com o outro, entendendo que o micro e o macro se relacionam de forma planetária, deixando o valor de ser um objeto ideal e passando a ser objeto natural a ser construído e cultivado para reger e regular as ações humanas, em sentido dialético, confirmando a existência de invariantes axiológicas contemporâneas necessárias à construção de uma sociedade mais justa e igualitária que não pereceria à intempérie da ignorância. Concordando com esses autores, o brasileiro Euclides da Cunha, em sua mais famosa obra: *Os sertões*, afirma que “ou progredimos [em valores] ou desaparecemos”. Sendo essa uma das funções educacionais: preservar a natureza e o ser humano, para garantir um futuro melhor para o planeta e para a humanidade, tão carentes de mais humanização, solidariedade, respeito e resiliência. Dito isso parece ser claro a necessidade de uma pedagogia axiológica que sustente uma formação integral dos educandos nessa contemporaneidade complexa e plena de perplexidades.

Sabe-se que cada povo, civilização ou época, possui suas crenças e seus valores compondo constelações culturais que moldam e regem comportamentos, atitudes, hábitos e

costumes, seja nos campos do sagrado ou do profano. São estes valores e crenças que tecem e moldam as ações desenvolvidas nos mais diversos contextos educacionais. Na antiguidade clássica, essa constelação possuía um conceito baseado na ontologia⁹¹, passando, em seguida, na Idade Média, a se basear na teologia⁹², depois na gnoseologia⁹³ e na contemporaneidade essa constelação se reveste de um crescente sentido axiológico⁹⁴, como afirmam diversos autores.

Esse sentido axiológico é proveniente da perplexidade que caracteriza a contemporaneidade, devido a diluição dos valores que regem as sociedades de massa, onde a convivência se estabelece utilizando os protocolos sociais e curriculares que, na maioria das vezes, desrespeita os valores éticos e morais. Esses talvez possam ser resgatados, a partir da adoção de uma pedagogia axiológica que norteie a feitura dos currículos e a educação escolar pública, onde se percebe um descompasso entre as suas práticas e a sua legislação, como vem apontando esse estudo.

Com relação a educação, é senso comum o entendimento que existe muitas e diferentes formas de educar. Essas passam pela educação: formal, informal e não formal. Isso em termos gerais. Compreende-se que a necessidade de educar propõe que seja motivo de reflexão pensar: para quê *educar*? Antes de propor uma reflexão introdutória, é prudente situar algumas acepções a respeito da palavra *educar* que, de acordo com o *Dicionário Aulete*, faz referência aos significados apresentados no quadro que se segue.

Quadro 5 - Verbetes sobre educar

Educar (v.td) 1. Promover o desenvolvimento moral, intelectual e físico de: ensinar boas maneiras, a: cabe aos pais educar os filhos. 2. Transmitir conhecimentos a: INSTRUIR. 3. Cultivar-se, aperfeiçoar-se: nunca é tarde para que a pessoa se eduque. 4. Fazer com que (o animal) obedeça: DOMESTICAR. 5. Buscar bom nível de desenvolvimento espiritual, moral etc. para (si mesmo): Educou-se na melhor tradição da família. 6. Aclimar, adaptar (planta) [11 educar] [F.: lat. <i>educare</i>. hom/par: <i>educavis</i> (fl.), <i>educavis</i> (pl. de educável) [a2g.] Ante. ger: <i>deseducar</i>] (AULETE, 2011, p.525, grifos para esse estudo).

Elaborado para esse estudo.

Diante dessas acepções, pode-se afirmar que educar se associa a questões amplas, como é perceptível na leitura dos itens 1 e 2 desse *Quadro 5*. Itens que encabeçam a etapa da formulação do texto que compõe o quadro mencionado. Inicialmente, adquire importância o

⁹¹ (on.to.lo.gi.a) **sf.** 1 *Fil.* Parte da filosofia que estuda a natureza dos seres, o ser enquanto ser. 2 *Fil.* Doutrina sobre o ser. 3 *Hist. Med.* Doutrina segundo a qual os fenômenos patológicos têm existência própria, não tendo relação com os fenômenos fisiológicos [...] (GEIGER, 2011, p. 996).

⁹² (te:o.lo.gi.a) **sf.** 1 *Teol.* Estudo das coisas divinas e suas relações com o mundo. 2 Doutrina teológica, esp. a da religião cristã. 3 Certa visão particular de um escritor sacro (a teologia de São Paulo) (GEIGER, 2011, p. 1326).

⁹³ (gno:se:o.lo.gi.a) **sf.** 1 *Fil.* Ramo da filosofia que estuda as bases do conhecimento humano; teoria do conhecimento; EPISTEMOLOGIA [F.: *gnoseo-* + *-logia*. Tb. *gnosologia*. A melhor f. é *gnoseologia*] (GEIGER, 2011, p. 716).

⁹⁴ (a.xi:o.ló.gi.co) [cs] **sf.** *Fil.* Qualquer das teorias, avaliações, análises e estudos que abordam a questão dos valores, esp. valores morais [F.: *axi(o)-* + *-logia* ou do fr. *Axiologie*.] (GEIGER, 2011, p. 186).

caráter de valoração do desenvolvimento, no âmbito da validade moral. Contudo, o entendimento de que “moral” corresponde a um ponto de vista historicamente situado, perpassado por questões de poder, em relação às posições e disseminação de ideias que visam à manutenção do poder concentrado nas mãos daqueles que legitimam aquilo que é considerado como moral, assim como também algo que é considerado imoral, dada à sua subjetividade.

Nesse sentido, o que se percebe historicamente é que tudo que for considerado imoral será marcado por perseguições, interdições e até vitimado, também, por castigos que colocarão em evidência não apenas, o poder dos que detêm o direito a respeito daquilo que for convencionalizado nas sociedades como moralmente aceito, ou imoralmente cabível de repreensão, castigo, cárcere ou banimento, tendo em vista a perenização do *status quo* da centralidade do poder. Inclusive do poder familiar, pois como já afirmamos trata-se de uma construção coletiva. Uma conquista social legitimada pela aceitação da maioria daqueles que compõem as sociedades, caracterizando como um produto da história.

Portanto, a educação é plural e pode receber diversos tratamentos, de acordo com os princípios e valores morais e éticos, com objetivo socializador do educando como afirma Durkheim (2011, p. 15):

[...Educação é] uma socialização da criança. Mas, então, pode-se pensar, o que é feito do valor da pessoa humana, da iniciativa, da responsabilidade, do aperfeiçoamento próprios do indivíduo? Arraigou-se tão profundamente o hábito de opor a sociedade e o indivíduo que toda doutrina que use frequentemente a palavra sociedade parece sacrificar o indivíduo.

O estudo que vem sendo desenvolvido tem mostrado, que quando a educação é realizada de forma doutrinária, ela de fato sacrifica o educando, inibindo sua autonomia e o seu crescimento enquanto cidadão crítico e pensante. O processo educacional tem se metamorfoseado, atendendo determinadas orientações, a partir dos contextos sociais, culturais e das políticas públicas implementadas socialmente:

Ele é múltiplo [o processo educacional]. De fato, em certo sentido, pode-se dizer que em tal sociedade há tantos tipos quanto meios de educação diferentes. Tal sociedade, por exemplo, é formada por castas? A educação variará de uma casta para outra; a dos aristocratas não era igual à dos plebeus; a dos brâmanes não era igual à dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que desproporção entre a cultura recebida pelos jovens pajens, instruídos em todas as artes da cavalaria, e a dos camponeses livres, que iam aprender na escola da sua paróquia alguns escassos elementos de cômputo, canto e gramática! Ainda hoje, não vemos a educação variar com as classes sociais ou mesmo com os habitats? (DURKHEIM, 2011, p. 50).

Essa não variação é que, historicamente, vem apresentando contradições sociais sempre prejudicando os indivíduos que compõem as classes não hegemônicas, quando a educação tenta cumprir um dos seus principais papéis que é constituir no indivíduo o ser social. Nessa direção da constituição do ser social esse mesmo autor afirma:

[...] A educação consiste em uma socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, pode-se dizer, existem dois seres que, embora sejam inseparáveis – a não ser por abstração –, não deixam de ser distintos. Um é composto de todos os estados mentais que dizem respeito apenas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que se poderia chamar de ser individual. O outro é um **sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte; tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo**. Esse conjunto forma o ser social. Constituir esse ser em cada um de nós é o objetivo da educação. (DURKHEIM, 2011, p. 54, grifos para esse estudo).

O grande desafio da educação, portanto, é constituir esse ser social sem fazer uso dos processos de ensino bancário, na concepção de Freire, saindo de uma concepção para outra, variando, utilizando os processos problematizadores, quando afirma o seguinte:

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma [...]. (FREIRE, 2005, p. 77).

Portanto, como se verifica há uma pluralidade educacional, a partir da cultura e dos interesses dos povos. Não se pode deixar de chamar atenção para o seguinte aspecto: a educação escolar tem sido, historicamente, moralmente aceita e moralmente difundida, em consonância com os interesses daqueles para quem essa educação foi urdida. Contudo, é necessário questionar se essa educação, desenvolvida no Brasil desde a chegada dos portugueses tem contribuído para a humanização do homem natural e em que valores ela esteve e está alicerçada.

Cabe lembrar que a própria lógica do Estado esteve, historicamente, fundada em valores morais e intelectuais como bem chama atenção Dalmo de Abreu Dallari (2003), em seu livro *Elementos de teoria geral do Estado*, quando afirma que a vida do Estado é urdida pelas ações desenvolvidas pelos homens, sempre visando um fim. Assim, os fins individuais comporiam os fins desse Estado. Como afirma esse mesmo autor, citando MacCormic:⁹⁵ “concebido como um sujeito ativo, o Estado age através de indivíduos e grupos organizados de pessoas que tomam e implementam decisões em nome do Estado e que, ao decidir, alegam que são agentes ou órgão do Estado” (DALLARI, 2003, p. 6).

Trazer esse importante pormenor encontra sentido em razão de Hobbes⁹⁶ instituir a

⁹⁵ Neil MacCormic, professor da Universidade de Edimburgo, tratou da relação do Estado com a política num ensaio inserido no livro *Theories and Concepts of Politics*, coordenado por Richard Bellamy (Manchester University Press, 1993), fazendo a seguinte observação: “O Estado é de interesse central para a política, sendo ele próprio um *locus* para o exercício do poder, um produtor de decisões e a comunidade política primária para muitos seres humanos, no mundo contemporâneo”. [...] O Estado é universalmente reconhecido como pessoa jurídica, que expressa sua vontade através de determinadas pessoas ou determinados órgãos” (DALLARI, 2003, p. 5, 6)

⁹⁶ Thomas Hobbes, filósofo inglês, autor de *Leviatã*. Nesta obra ele fala sobre a natureza humana, sobre a necessidade de uma sociedade e um governo fortes. De acordo com ele, somente a concentração de autoridade

lógica de que a sociedade é naturalmente, uma criação do homem. Entretanto, é importante deixar claro que o homem a que ele se refere é uma espécie de homem natural que, na verdade, corresponde a um homem idealizado não apenas para instituir, mas, sobretudo, para tecer aquilo que deveria ser aceito como sociedade moralmente aceita, considerando o pensamento desse autor, que afirma ser o homem natural, “lobo dele próprio”, ou seja algoz de sua própria espécie. E à serviço de caçar, subjugar, abater o outro que por diferenças socialmente construídas, o outro é colocado como “caça” oponente com quem se trava lutas por território, demarcando-o, em razão das convenções de valores e percepções de moralidade que vão sendo cunhadas, para consolidar a plataforma de liderança no ambiente social, definindo seus espaços pelas prerrogativas como que instintivas, em função da construção do seu ideal de soberania que sofre a mutabilidade ao longo do tempo. E é desse processo que advêm os poderes hegemônicos.

E como pode tudo, pode fazer uso de quaisquer meios para atingir seus objetivos, já que seria mau por natureza e possui uma violência ilimitada. Esse pensamento é repassado de pais para filhos, atravessando gerações e ligando essa idealização a padrões físicos que jamais tornariam os aspectos físicos, de homens camponeses ou plebeus, capazes de serem equiparados a homens nobres ou membros da realeza. Tais construtos recebem a aceitação e conformação de grupos humanos, repercutindo em valores e preceitos morais que se tornaram matéria-prima tornada herança para as sucessões.

Historicamente se estabeleceu, portanto, que há homens educados para comando e outros educados para apenas obedecer, cabendo ao processo de educar trilhar os caminhos que selecionam os comandantes e os comandados. É assim perceptível que existe uma educação voltada à disseminação persuasiva que naturaliza tais valores como moralmente, aceitáveis e válidos ao ordenamento social. E essa educação corresponderá a um conjunto muito vasto de estratégias para a incorporação de determinados valores contra outros que passam a ser rejeitados e/ou questionados quanto à sua eficácia social e política.

Sendo assim, é possível compreender que “aos pais cabe educar os filhos e filhas”. Essa constatação envolve não a generalidade de projetos de educação, mas sim, o entendimento de que houve, ao longo da história, diversos projetos de educação familiar que foram pautados para diferentes tipos de famílias e, conseqüentemente, diferentes homens e mulheres emergiram desses projetos em virtude da volatilidade deles. Fato que concebe a existência de diferentes expectativas de educação moral, intelectual e, que interferem para a construção social de uma percepção física a respeito de que mulheres e homens, socialmente aceitos, são esperados como

garantiria a unidade e a paz social. Suas ideias políticas apoiaram o absolutismo do século XVII, mantenedor do *status quo* da realeza.

resultado da atividade de educar para os desejos de manutenção das sociedades, inclusive a contemporânea.

Por outro lado, não se pode esquecer de que, muitos foram os esforços empreendidos para combater a existência, bem como, a disseminação de ideias, que pudessem suscitar mulheres e homens cuja educação moral e intelectual estava em oposição à ideia de sociedade aceitável. Assim como também, suas vozes e seus corpos seriam objetos do poder repressivo do Estado sendo não somente, alvo do poder desse Estado, mas também um espelho educativo para que os outros homens e mulheres, inerentes à sociedade, não dessem sentido útil às ideias desses homens e mulheres amorais, contra a moral instituída, comumente aceita e marcada pela validade intelectual daqueles que a teceram.

Em razão desse entendimento, é que se pode compreender a necessidade de terem sido criadas instituições comprometidas com uma instrução, que se realizaria em consonância com os interesses do Estado. E, por sua vez, de acordo com o ponto de vista dos homens e mulheres que teceram as bases intelectuais para a existência e funcionamento dessas instituições. É desse lugar, que advém a educação enquanto conceito social e a instituição escolar, o currículo, os profissionais que nela atuam, visando forjar um modelo de formação das crianças e dos jovens que precisam assumir um lugar na estrutura social do Estado com o objetivo de perpetuar o *status quo* dos grupos hegemônicos.

Tem sido assim há séculos, mesmo com as diversas reformas realizadas, porque sempre aconteceram procurando criar condições para a educação tecer um saber que atendessem aos interesses burgueses. Isso faz com que até os dias atuais a educação de cunho positivista se mantenha, desde a Revolução Industrial e das demais que se seguiram até a contemporaneidade, o que conseqüentemente traz nessa produção do saber uma produção não-material:

De fato, a produção não-material, isto é, a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma através da qual o homem apreende o mundo expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras. Eis porque se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento tais como: conhecimento sensível, intuitivo, efetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso, e mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. (SAVIANI, 1995, p. 11).

No que se refere a produção do saber, dentro da área da educação, esse mesmo autor acrescenta que:

Do ponto de vista da educação esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do

processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (SAVIANI, 1995, p. 11).

Uma educação de qualidade social, atenderia a esse processo de construção do saber, no que se refere ao pensar, ao sentir, ao querer, ao agir, criticar e avaliar, dando voz ao educando, desenvolvendo dessa forma uma aprendizagem integral, crítica e cidadã, sendo essa uma conquista social que contribuiria para a humanização dos educandos, viabilizada por uma educação de qualidade social que respeite os níveis em que se encontram os educandos, no que se refere a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), porque:

Os nossos primeiros deveres são para conosco próprios; os nossos sentimentos primitivos concentram-se em nós mesmos; todos os nossos movimentos naturais se dedicam, em primeiro lugar, à nossa conservação e ao nosso bem-estar. Assim, o primeiro sentimento da justiça não nos vem da que devemos praticar (sic) mas daquela que nos é devida; e é mais um dos contrassensos das educações vulgares, que, começando por falar, às crianças, dos seus deveres e nunca dos seus direitos, se comece por lhes dizer o contrário do que é necessário, coisa que não são capazes de compreender e que não as pode interessar. (ROUSSEAU, 1990, p. 89).

Portanto, o lugar da educação, enquanto conquista social e da escola, enquanto instituição é um lugar que objetiva formar cidadãos, oferecendo um espaço pedagógico de aprendizagem onde ideias possam se desenvolver, objetivando a construção de um indivíduo crítico e transformador, que possa compreender o que de fato lhe cabe a até onde ele pode ir. Um indivíduo consciente dos seus direitos e deveres, independentemente de estar em uma escola voltada às massas, ou em uma escola de ensino propedêutico voltada para as elites. Contudo, o que se constata é que a educação e a escola têm se constituído em ferramentas de controle político e social, se desvinculando do seu verdadeiro papel, sobretudo, no que se refere ao ensino de Arte, onde é preciso assegurar os direitos das crianças dando-lhes voz, pois, de acordo com Freire (2006, 2011), não é no silêncio que os homens são urdidos. Eles se constroem na palavra, no trabalho, na ação-reflexão realizada no ambiente propício.

2.8.1 O lugar do teatro e o seu caráter axiológico

Diante de tudo que foi visto, no percurso desenvolvido por esse estudo, percebe-se que a cultura do teatro forjada no Brasil, desde José de Anchieta até os dias atuais, tem como suporte basilar a axiologia⁹⁷ que têm sido utilizada, muitas vezes, como lastro pedagógico que deu suporte tanto para a catequização dos índios, como para a politização popular dos que tiveram acesso às práticas artísticas, políticas e educativas do MCP e/ou do TCP, utilizadas para inibir

⁹⁷ **Axiologia** \cs\ s.f., FIL teoria ou crítica sobre a questão dos valores morais, éticos etc. [ETIM: axio- + -logia]. Fonte: HOUAISS, Instituto Antonio. **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

a cultura nativa em favor da eurocêntrica, no primeiro caso, ou para desenvolver uma consciência cidadã, no segundo caso.

Sendo assim, a cultura do teatro em todo o seu processo histórico, no Brasil, sempre assumiu uma função educativa, da mesma forma como foi utilizada pela Grécia, berço da civilização ocidental, pelas mentes, mãos e corações de pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles, entre outros que, utilizando métodos distintos, mediavam a construção dos conhecimentos sensíveis e inteligíveis para uma determinada elite grega.

Os valores éticos e culturais que modulam e permeiam o acesso ao estudo, fruição e produção do teatro podem e devem apontar para uma pedagogia axiológica, como prevê a legislação, propondo o resgate do teatro na área educação como ciência e conhecimento. Porta de entrada para formação artística e ética dos educandos, a partir das escolas, enquanto disseminadora entre as crianças, adolescentes, jovens e adultos, dessa expressão artística milenar, fazendo esses educandos crescerem enquanto pessoas pela dimensão humana a ser desenvolvida, pois pelo teatro pode se aludir ao inconsciente coletivo e até mesmo desvelar a própria alma do ser humano, revelando as fraquezas humanas, como afirma Cadengue (2011, p. 307, apud GÓES FILHO. *Está lá fora um Inspetor. Folha da Manhã*, Recife, 19 set. 1953, p 4; 10). Assim:

Para o pleno êxito de tão sugestivo processo, Priestley nas duas obras teatrais, em análise, recorreu ao símbolo de uma consciência coletiva; assim, enquanto em *Esquina Perigosa*, a varinha de condão, com que faz vir à cena este recôndito tenebroso de cada alma, se situa no toque de uma pequena caixa de música, em *Está lá fora um Inspetor* o agente desbravador dessas fraquezas humanas, tão avaramente guardadas no íntimo de cada personagem, é o próprio inspetor... Não, o autêntico, apenas anunciado no fim da representação, igual a todos os inspetores, mais ou menos conveniente e comedido, que, certamente, viria à residência honrada e prestigiosa da família Birling, tão só esclarecer, sem maiores consequências, o suicídio de certa rapariga a que estivesse ligado um jovem dessa família... mas, assim, o imaginário e irreverente inspetor Goole, reto e inflexível no cumprimento de seu dever (Oh! A tirania das consciências!...) (Sic) ferreteando e revolvendo a tranquilidade dos poderosos Birling, num reavivamento de seus erros passados.

Ainda que se persista na ideia de que o teatro, ou as grandes obras teatrais sejam feitas para as elites como pensava Valdemar de Oliveira do Teatro de Amadores de Pernambuco (TAP), que, de acordo com Cadengue (2011), não considera o teatro uma arte popular, outros intelectuais do teatro, dramaturgos e encenadores da envergadura de Augusto Boal do TO, de Hermilo Borba Filho do Teatro Popular do Nordeste (TPN) e Marcus Siqueira do Teatro Hermilo Borba Filho (THBF), entre outros, defendiam um teatro popular, tendo como base a própria gênese do teatro e as experiências bem sucedidas, inclusive pelo MCP e TCP. Aqui se faz necessário registrar que o Manifesto assinado pelo TPN, desconsidera esse entendimento do TAP quando afirma: “Nosso teatro é popular. Mas, popular para nós, não significa de

maneira nenhuma, nem fácil nem meramente político” (CARVALHEIRA⁹⁸, 2011, p. 62). E esse manifesto, no registro desse mesmo autor, acrescenta que o teatro “deve manter um fecundo intercâmbio com a realidade, ser porta-voz da coletividade e do indivíduo, em consonância com o espírito profundo do nosso povo” (p. 64). Ficando claro que o teatro precisa se manter fiel as suas origens, promovendo uma interlocução com os grupos não hegemônicos, não para impor uma visão de mundo, mas para transfigurar a realidade, promovendo um entendimento e uma consciência humana do que é e do que pode ser.

O referido manifesto continua afirmando que:

Fazer teatro popular não significa impor ao povo uma visão predeterminada do mundo, mas pulsar com a carne e o sangue do nosso povo de modo que, insensivelmente, naturalmente, aquilo que nosso teatro transfigure e clame em seu mistério seja o que o povo murmura em sua seiva, há quatro séculos, continuando, aliás a tradição mediterrânea – seja europeia ou africana – que ele herdou do fundo das idades. Nossa arte é comprometida com o homem e com o mundo: mas, por isso mesmo que é popular, mantém-se fiel ao espírito do nosso povo, vivo, vigoroso, amante da paz, religioso, irreverente e chocarreiro, pomposo, falso, grandiloquente, mas respeitoso diante da verdade dos heróis, do grandioso e do trágico. (CARVALHEIRA, 2011, p. 65).

Nessa direção, pode-se afirmar que o teatro, inclusive com seus autos populares, tais como: mamulengo, pastoril, bumba-meu-boi, reisado, fandango e até mesmo a quadrilha junina, se a considerarmos uma dança dramática, por possibilitar um desvelamento das dores existenciais, podem dar voz aos segmentos segregados, contribuindo para uma educação dos seus sentidos, fazendo-os navegar por oceanos educacionais plenos de valores axiológicos, em busca da humanização deles e daqueles que os consideram cidadãos e cidadãs inferiores, desconsiderando a sua produção cultural e as potencialidades dos seus heróis e de suas referências, como bem nos diz esse autor:

Lampião, Antonio Conselheiro, Zumbi, os heróis dos folhetos populares dariam vida nova ao teatro brasileiro. “Que se faça teatro com esse material e a multidão sairá das feiras para as casas de espetáculo e daí partirá a compreensão para as obras de elite. Que se acostume primeiro o povo com os dramas que vivem dentro do seu sangue”. Não preciso lembrar que esse foi, precisamente o caminho seguido pelos dramaturgos do Teatro do Estudante [TEP] – o próprio Hermilo Borba Filho, que ainda estava para escrever quase toda a sua obra, Ariano Suassuna (Paraíba, PB 1927), José de Moraes Pinho, Aristóteles Soares – e outros menos chegados ao grupo, como José Carlos Cavalcanti Borges (Goiana, PE, 1910), Isaac Gondim Filho (Recife, PE, 1925) e pelos que apareceram depois, em qualquer parte do país, enfileirados na mesma direção. (PONTES, 1990, p. 72).

O Teatro sempre esteve alinhado à educação, seja no seu apogeu, nos tempos de Ésquilo e Sófocles, quando teve seu eclipse no Renascimento, ou quando foi utilizado para aculturar

⁹⁸ Carvalheira foi também professor e componente do THBF, tendo participado de montagens memoráveis tais como: *A Incelença*, texto de Luiz Marinho (1926-2002), *O Santo Inquérito*, texto de Dias Gomes (1922-1999) e *Os Fuzis da Senhora Carrar*, texto de Bertolt Brecht (1898-1956), sob a direção de Marcus Siqueira.

determinados povos em nome de uma sociedade cristã plena de valores baseados no etnocentrismo. Em que pese tudo isso. Toda essa turbulência histórica:

Foi sobre essa base de turbulência que o teatro da Igreja cristã se desenvolveu. Por cinco séculos, os Mistérios e Moralidades constituíram-se no único prazer intelectual das multidões. Escolas e livros, a bem da verdade, eram privilégios de poucos. **Foi o teatro que propiciou às massas a sua educação.** (COURTNEY, 2003, p. 9, grifos para esse estudo).

Nesse sentido, se constata que a educação sempre esteve ligada às artes em especial ao teatro, porque a **“A história do teatro é a história da raça humana.** Mas, ao invés de ser contada por eventos reais, é a história da mente do homem em desenvolvimento” (COURTNEY, 2003, p. 159, grifos para esse estudo). É exatamente nessa mente onde todos os conhecimentos, sejam sensíveis ou inteligíveis, no entendimento de Platão, são erigidos, desde as épocas mais remotas.

Portanto, essa época que se vive hoje aponta para uma diversidade cultural imensa e a educação precisa estar conectada a ela e com os valores axiológicos, que serão basilares para uma prática pedagógica integral comprometida com a qualidade, com a arte, com a ciência e com os seres humanos que, conscientes e críticos, possibilitarão a aquisição da cidadania e da consciência planetária transformadoras.

Courtney (2003), em seu discurso, deixa claro que a Arte Poética de Boileau era cartesiana, por endossar o pensamento de Descartes, “nela o teatro era apenas considerado válido enquanto agradasse intelectualmente, um pensamento que teve considerável influência durante o período augustiniano. Na Alemanha, Leibnitz apoiava o teatro enquanto fosse instrutivo” (COURTNEY, 2003, p. 14). Esse autor completa o seu discurso afirmando:

Analogamente, quando Locke afirmava que o conhecimento advinha da percepção dos sentidos, estaria implícita a ideia de que a arte deveria ser prática. Assim, era lógico para Jeremy Collier dizer: “O dever do teatro é recomendar a virtude e desencorajar o vício; mostrar a incerteza da grandeza humana, a repentina reviravolta do destino e os infelizes resultados da violência e da injustiça: é expor as singularidades do orgulho e do capricho, a insensatez e a falsidade torná-las desprezíveis, e submeter tudo o que é doentio à infâmia e ao descaso” (Ibid., 2003, p.15).

Sendo o teatro um processo de comunicação de grande força pedagógica, nas palavras desse autor é um aspecto vital da sociedade, podendo revelar as fraquezas e virtudes, traçando um caleidoscópio social e político de grande relevância. Esse traçado pode indicar caminhos para a adoção de uma pedagogia axiológica, como tem sido através dos tempos, pois o teatro, por exemplo:

Para o homem primitivo, era uma tentativa de comunicação com um deus ou espírito, e parte indissolúvel da vida comunal. No mundo moderno, é uma tentativa de comunicação entre homem e homem, entre o dramaturgo e a comunidade ou, como diria um psicanalista, entre o inconsciente do artista e o do público (Ibid., 2003, p.

Assim, como se percebe, o teatro através dos tempos tem cumprido a função de educar, ainda que não seja utilizado com essa finalidade, pois como se verifica os padrões dramáticos existentes, tanto no mimetismo dos povos primitivos, quanto nos autos vicentinos ou arianistas, chegam até aos seus interlocutores carregados de signos e valores axiológicos que, involuntariamente, contribuem para uma educação inclusive dos sentidos, porque “refletem, de modo detalhado e emocionalmente relevante, o pensamento e a vida da comunidade” (COURTNEY, 2003, p. 159). Se esses signos e valores forem utilizados pedagogicamente o teatro poderá promover dentro das escolas públicas um ensino de qualidade social inestimável.

De acordo com os PCN, a Arte tem que ser tratada no processo de ensino e aprendizagem, pedagogicamente, como todas as outras áreas de conhecimento, uma vez que ela está relacionada com essas outras áreas. No entanto, ela tem suas especificidades. É, portanto, no trato pedagógico dessas especificidades, que emerge uma das mais importantes funções do ensino de Arte: a **humanização do homem natural e histórico**, que se reconhece na sua produção artística, revelando tessituras, arquiteturas, construções, interlocuções particulares e universais trazendo, discutindo e transformando as dores e os anseios dos homens de ontem e de hoje, para suprimir ou ao menos minimizar as dores do amanhã, revelando encontros, interseções, enfrentamentos, a natureza insurgente e interdisciplinar da Arte, em especial do teatro, que define o homem humanizado como um elemento transformador de situações injustas e impostas, como pensa Pereira (2009).

Isso se realiza pela experiência estética⁹⁹ possibilitada pelo ensino de teatro que, via de regra, oferece um “espelho” forjado nos mais diversos espaços educacionais – inclusive na escola – refletindo as perplexidades e insatisfações humanas, diante de um mundo capitalista, neoliberal, globalizado e dominado pela imagem, pela aparência e pelo poder de poucos sobre muitos. O homem natural e histórico tem sido educado para renunciar à sua essência e prender na garganta o seu grito de revolta, inibindo a sua ação libertadora, pela reprodução dos padrões de comportamento aceitos socialmente que o invisibiliza e conseqüentemente o inviabiliza, enquanto cidadão pleno.

Como se verifica, ao longo dessa discussão tem ficado claro que os documentos legais

⁹⁹ Experiência estética, aqui mencionada de acordo com o pensamento de Bourdieu (2001), que considera essa experiência, uma relação que se estabelece entre o indivíduo e a obra de arte. Uma relação que não consiste em assimilar ou integrar a beleza proporcionada pela arte, mas em participar do mundo da arte, entrando nele por meio da feitura ou da fruição artística. Um percurso desenvolvido na produção de conhecimentos e de subjetividades, que a princípio pode parecer irracional, por se afastar da instrumentalidade e se contrapor ao modo operacional de ver, sentir e pensar o mundo.

propõem uma práxis que se diferencia daquelas que são observadas no interior da maioria das escolas públicas pernambucanas e quicá brasileiras, pois a Arte e, conseqüentemente, o teatro que se vivencia nelas, é utilizado como ferramenta para facilitar o ensino de outras disciplinas, ou para cumprir um calendário festivo e comemorativo (cultural), adotado por essas escolas que privilegiam as cópias, as reproduções. Portanto, o ensino de teatro tem sido planejado e executado – como já foi discutido – como meio e não como fim. Isso nega o que prevê a legislação mencionada. O que pode ser constatado nos PCN publicados em 1997, reguladores do ensino de artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, se deduz que essas escolas negam voz, espaço, tempo e modo adequados ao ensino de teatro, que o planejamento nacional educacional propõe.

Isso parece acontecer, porque durante o planejamento escolar as escolas dão uma ressignificação pedagógica ao ensino de teatro dentro da prática escolar. Ou talvez porque os professores e professoras não recebam uma formação adequada, seja inicial ou continuada, que os tornem aptos a atender àquilo que preceitua a legislação vigente¹⁰⁰. Ou ainda, porque a maioria das escolas públicas nega aos que são diferentes (negros, pobres, mestiços etc.) do socialmente aceito, o que seria mais grave, o direito de conferir à Arte o lugar que lhe é de devido: uma área de conhecimento que possibilita acessar conteúdos e informações das mais diversas, oferecendo voz, espaço e tempo adequados para o desenvolvimento de uma educação igualitária, significativa e global¹⁰¹, que os conscientize, trazendo à baila os seus anseios, a sua cultura, a sua essência, humanização e cidadania pelo ensino de teatro.

Contudo, a Constituição de 1988 faz várias vezes menção às artes, no tocante à liberdade de expressão, à proteção de obras, e à identidade nacional. Ela determina na Seção sobre educação, em seu artigo 206, no inciso II que “O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II - Liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, **arte** (grifo para esse estudo) e conhecimento”.

É imprescindível para um povo, sobretudo, na contemporaneidade brasileira, aproximar os atores sociais que têm lutado, historicamente, pela aquisição de direitos. Direito às mais diferentes culturas. A arte está dentre esses direitos, em razão de cumprir uma função social, formativa e formadora, na medida em que possibilita aos educandos o reconhecimento de semelhanças e diferenças contidas nos mais diversos saberes,

¹⁰⁰ Ver na página 108 dessa Tese os Quadros 1 e 2, que listamos objetivos para o Ensino de Arte preconizados pelos PCN de Arte (BRASIL, 1997).

¹⁰¹ O termo global se refere a uma educação que possibilite o desenvolvimento dos mais diversos aspectos dos seres humanos, considerando todas as camadas que os compõem e não apenas o aspecto cognitivo. Uma educação integral.

expressões artísticas e concepções estéticas acessadas e/ou produzidas por eles.

Esse acesso suplanta o lugar comum ao discurso verbal (a fala no teatro). Haja vista, que ao vivenciar uma expressão artística conhecida e uma não comum ao *habitat* de tantos que, ao longo do século XX e início do século XXI, estiveram distanciados de condições para desfrutar dos benefícios advindos dessas fruições, assim como também do acesso às artes possibilitado pela produção de expressões artísticas consagradas, pela maioria dos povos no mundo das artes. Isso implica na absorção de um conhecimento novo que humaniza esses tantos e os remetem de forma significativa às suas essências, dando-lhes identidade e construindo um sentimento de pertença que os empoderam.

Esses tantos se tornam, portanto, indivíduos mais humanizados, críticos, autônomos esolidários, visto que estabelecem contatos com outros saberes, outras práticas, outras culturas, outras narrativas, que podem ser muito mais reveladoras, ratificando o processo de humanização, pela via da prática do que por meio do discurso didático, de forma ativa, reflexiva e dialogada, posto que oferece o estofamento necessário à empatia, à alteridade e à humanização do homem natural e histórico.

2.8.2 Axiologia, teatro e o desenvolvimento das crianças

De acordo com o que foi visto na subseção anterior, o teatro está carregado de valores axiológicos em seus processos dramáticos. Estes são de suma importância para uma educação de qualidade, que se proponha integral desde os anos iniciais, possibilitando o desenvolvimento pleno das crianças, como assim considera diversos estudos sociológicos do teatro:

O estudo sociológico do teatro considera como os padrões culturais e o desempenho dramático se inter-relacionam. Que a expressão dramática de uma comunidade e suas crenças e estrutura social estão entrelaçadas é fato inquestionável. O como isso acontece, entretanto, é uma questão de relacionar evidências da história e filosofia, antropologia e etnologia, psicologia e sociologia. Ou, em outras palavras, ocupamos dos estudos dramáticos comparativos e como estes se relacionam com o desenvolvimento (particularmente na infância) do homem moderno. (COURTNEY, 2003, p. 159-160).

Considerando imprescindível o lugar do teatro no desenvolvimento das crianças, matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, pode-se afirmar que, de certa forma, houve um avanço na perspectiva pedagógica. Contudo, é bom ressaltar que esse avanço se refere apenas à legislação. Haja vista que, na história do ensino de artes nas escolas, quando esse componente curricular ainda era denominado Educação Artística, incluído no currículo escolar pela LDB 5692/71¹⁰², e onde o lugar do teatro inexistia, pois, essa modalidade de ensino

¹⁰² Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

tinha como base o desenho, sendo tratada como uma atividade e não como uma disciplina escolar. Essa atividade não era sequer avaliada com uma nota, como preconiza o ensino tradicional de inspiração positivista. Hoje, o ensino de teatro evoluiu, hierarquicamente falando, passando a ser obrigatório com o advento da disciplina escolar Arte, a partir da promulgação da LDB 9394/96.

Quando se considera que, desde a chegada da Missão Artística Francesa ao Brasil e da consequente criação da Academia Imperial de Belas Artes, o ensino de artes teve como base uma única linguagem artística: as artes visuais. Fenômeno observado até a última década do século XX e que:

Até hoje nenhum projeto de lei concedeu mais de 50 linhas ao ensino de Arte ou ensino de Desenho que, na concepção de Rui Barbosa, estão identificados e assim continuariam, na escola oficial, até 1948, pelo menos: “An Art Class is a Class for instruction in Elementary Drawing” cita o próprio Rui. (BARBOSA, 2012b, p. 58).

Se constata que essa prática docente tratava o ensino de arte como uma educação para o trabalho, considerando o educando apenas como um elemento operacionalizador de algo que lhe é imposto. E, que fique bem claro utilizando como prática artística trabalhos manuais. Constata-se, portanto, que toda a feitura pedagógica e toda a ação didática se ocupam de uma única linguagem artística, numa perspectiva de instrumentalizar os educandos, oriundos dos grupos não hegemônicos, para se especializarem em uma única expressão artística que os habilitassem a exercer uma função profissional no mercado, uma vez que:

A legislação em vigor nas décadas de 40 e 50 preservava a antiga organização “dualista” do ensino, caracterizada pela coexistência de algo como **dois “sistemas” paralelos de educação, um para o povo em geral e outro para as elites**, o primeiro iniciado na escola primária e continuado depois nas escassas escolas profissionais de nível médio então existentes, e o segundo, igualmente iniciado na escola primária e continuado depois na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições mais privilegiadas na sociedade. (PIERUCCI, 1997, p. 393, grifo para esse estudo).

Assim, considerando que só uma das modalidades artísticas era ensinada. Com a ascensão do governo de Getúlio Vargas, logo o desenho é substituído pelo canto orfeônico, em 1930, sob a batuta do compositor Heitor Villa-Lobos. Já em 1948, com o advento da *auto expressão*, levada a cabo pelos criadores da Escolinha de Arte do Brasil, as linguagens da arte popular passam a ser consideradas e assumem o papel de interlocutor de um ensino de arte ampliado para todos, onde se colocou a criança como sujeito da aprendizagem, se constituindo como centro de todo o processo pedagógico do ensino de arte e incluindo os deficientes como pessoas capazes de aprender arte, produzir e fruir arte, sendo apoiada pelo movimento da Escola

Nova e por Nise Silveira¹⁰³. Todavia, o termo *autoexpressão*, em 1960, é substituído por *livre expressão*. Essa década marcada por experiências artísticas que revolucionariam a sociedade brasileira, sobretudo, na área da arte, mas especificamente na linguagem da música, com a criação dos movimentos musicais da *Bossa Nova*, *Jovem Guarda* e posteriormente da *Tropicália*. Essas experiências, entretanto, não contribuíram para provocar uma revolução no ensino de arte já que surgiram de forma espontânea e de maneira informal e não em nichos educacionais.

Todavia, mesmo o sistema educacional público não considerando a fantasia, a imaginação, a liberdade e a criatividade dos educandos, e que a arte não está isolada do cotidiano deles, como pensa Barbosa (1998a e b), não se pode negar que algumas diferentes formas de ver a arte definiram diversas finalidades para o seu ensino. No entanto, apesar das diversas definições, muitas das propostas de estudiosos como as da autora citada continuam no limbo, quando se refere ao ensino de arte nos anos iniciais da educação.

Como foi constatado o ensino de arte só se torna obrigatório a partir de 1971, conforme legislado pela LDB 5692, ainda assim, sob o título de Educação Artística. Somente em 1996, com a LDB 9394, o parágrafo segundo do seu artigo vinte seis define arte como disciplina obrigatória do currículo nacional. Quatorze anos depois, a Lei 13278/2016, alterou o artigo 26 da LDB 9394/1996, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Esse artigo passou a vigorar com a seguinte redação: “[...] as artes visuais, a dança, a música e o **teatro** (grifo para esse estudo) são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o parágrafo 2º. deste artigo”. Até então as quatro linguagens artísticas a serem ensinadas, em conformidade com parâmetros comuns à pedagogia que se vinculam às perspectivas da docência, ainda não haviam sido definidas.

O teatro *per se* possui características axiológicas desde a sua gênese. Todo o processo teatral de cunho pedagógico é pleno de valores, sejam eles estéticos, éticos ou políticos. O indivíduo educado dentro desses parâmetros, ao final do seu ciclo de aprendizagem deverá ter desenvolvido a capacidade de observar, refletir, compreender e questionar a realidade empírica, cômico dos seus direitos e deveres cidadãos. Essa consciência adquirida com base nos valores éticos estéticos e políticos acessados pela promoção dos diálogos pedagógicos, que propõem produção, reflexão, liberdade, autonomia e humanização pela aprendizagem transgressora,

¹⁰³ Nise Silveira está entre as primeiras mulheres no Brasil a se formar em medicina. Dedicou-se à carreira médica. Enquanto médica, se engajou no meio artístico e literário voltado para área médica, onde desenvolveu um trabalho com deficientes envolvendo medicina e arte. Possui diversas publicações nessa área, tais como: *Imagens do inconsciente* (1981).

libertária e significativa que se materializa.

Nessa aprendizagem significativa, na perspectiva de Ausubel (1982), sobressai-se o valor absoluto da pessoa, pelo significado que esse valor lhe traz. O indivíduo passa a compreender que o bem e o bom vai além da intenção e que este ato só é bom e gera bem se for bom e um bem para todos, para o mundo, gerando concretamente um bem para o mundo, como por exemplo: a preservação da natureza. Esta gerará um bem para o indivíduo que é considerado, na perspectiva de Scheler (1994), um bem maior. Percebe-se que isso se realiza a partir da maturação da narrativa vivenciada. Como bem nos diz esse autor:

A imagem de chocar os ovos da própria experiência está relacionada com a ideia de que o espectador, para efetivar uma compreensão da história que lhe está sendo apresentada, recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a, necessariamente, a partir de sua experiência e visão de mundo. (DESGRANGES, 2017, p. 24).

Dessa forma, valores devem ser considerados a partir do que se propõe uma determinada comunidade em um determinado contexto, estando, portanto, intrinsecamente ligados à cultura, às perspectivas de vida e aos princípios de determinados grupos sociais, podendo assim, serem distintos. Os valores que regeram a catequização dos povos indígenas, por exemplo, são valores distintos dos que regeram as ações artísticas, políticas e pedagógicas do MCP. Diante das perspectivas que norteiam a feitura de uma nova realidade, diante da perplexidade que se vive em busca de um novo tempo, de uma nova era como legado educacional, uma educação em valores pode, quem sabe, gerar uma educação de qualidade, inspirada nos pressupostos de Delors (2006), o que garantiria o desenvolvimento dos educandos nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural construída dentro de um projeto coletivo, alinhado as demandas do século XXI. Essa educação formaria sujeitos críticos, como já foi afirmado, criativos, autônomos e responsáveis consigo mesmo, com o outro e com o mundo, reconhecendo as diferenças na singularidade e na individuação, promovendo a equidade e reconhecendo o direito de todos.

Sendo arte considerada um campo de conhecimento, pois quando se estuda a mesma, reflete-se e questiona a mesma, de acordo com parâmetros artísticos e pedagógicos, mediado por um educador que conduz a aprendizagem do educando produzindo ou fruindo arte, o que se sente e o que se vê são processos desenvolvidos pela Arte-Educação que, nas palavras de Rizzi (2012), é a epistemologia da Arte¹⁰⁴, também assim considerada por Barbosa (1975,

¹⁰⁴ “[...] pois as questões relacionadas ao ensino/aprendizagem em artes são questões que se inserem na reflexão mais ampla a respeito da construção do conhecimento: Como conhecemos Arte? Como sabemos que conhecemos Arte? Como podemos possibilitar que todos conheçam Arte? (RIZZI, 2012, p. 69). *Caminhos metodológicos*”. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

2012b), pode-se afirmar que o campo da arte é vasto, múltiplo e enriquecedor no que se refere a uma formação em valores, pois desafia aos seus partícipes desenvolver o fogo do conhecimento, ardendo dentro dele.

Corroborando com esse entendimento, confirmando o que Ausubel (1982) já dissera referindo-se a uma aprendizagem significativa. Martins (2012, p. 63) afirma que “[...] conteúdos e tarefas só são significativos quando o educador consegue direcionar seu fogo para o mesmo foco em que o educando arde”.

De acordo com Courtney (2003, p. 162), “o teatro implica uma centralidade artística, em relação a todas as outras formas de arte: é fonte de música, dança, artes visuais e literatura”. Para dar corpo a essa centralidade o teatro necessita de magia, uma magia quase primitiva, obedecendo a uma sequência, uma ordem estrita, com muito rigor, e precisão. “As crianças civilizadas, porém, pensam, da mesma forma, que existe uma magia na ordem. Elas exigem constantemente que aquilo que estiver sendo lido ou representado esteja dentro da estrita sequência” (COURTNEY, 2003, p. 165). Por manter essa interlocução, de maneira lógica, sensorial e significativa, o teatro deve ser considerado como uma área de grande importância pedagógica no desenvolvimento das crianças, porque:

[...] diversos estudiosos consideram que há uma semelhança entre o pensamento primitivo e o pensamento da criança. As formas dramáticas em jogos e versos apresentam um apelo direto ao pensamento da criança porque evocam os elementos da natureza humana – a oposição primária entre luz e trevas, vida e morte; magia e onipotência de pensamento; animismo, conexões irracionais e a identificação dos opostos. Os resquícios dos rituais primitivos têm força compulsória sobre a mente da criança moderna simplesmente porque se relacionam com os padrões dramáticos inerentes a todos os seres humanos. (COURTNEY, 2003, p. 192-193).

Ralph Smith (2013), professor da Universidade do Estado de Illinois, EUA reforça esse entendimento e acrescenta que a Arte enquanto realização humana possui um poder abalizado por diversas civilizações. Essa força da Arte, inclusive em valores, tem sido atestada desde a Antiguidade, inclusive “por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo” (p. 133). No que se refere a exclusão dos indivíduos ao ensino de arte esse autor afirma:

[...] fica difícil aceitar que os esforços para familiarizar os jovens com as obras de arte sejam politicamente opressivos. Se em vez de falar de imposição falássemos de possibilitar o acesso, se em lugar de lutar contra a supressão dos interesses individuais nós enfatizássemos a sensibilização dos jovens para a cultura, os aspectos de controle e legitimidade assumiriam uma posição restrita. Deve-se colocar em uma ótica jovem: aquilo que tem a capacidade não apenas de intensificar sua experiência, mas também de ampliar o âmbito do conhecimento humano, não é nem esnobe, nem autoritário, nem elitista. Ao contrário, deseja-se para a grande maioria o que até agora tem sido privilégio de uma minoria. (SMITH, 2013, p. 143).

Já no que se refere aos valores axiológicos e a essa exclusão, é interessante transcrever um exemplo, pinçado por Soucy (2010), de um relatório enviado ao Congresso dos USA, em 1985, a respeito do ensino de arte, referindo-se “à importância, poder e destino das populações protestantes brancas de língua inglesa da Terra (CLARKE, p. cciii). Segundo o relatório, essa população branca alcançaria o seu destino mais rapidamente se ela fosse educada em valores e habilidades artísticas específicas” (SOUCY, 2010, p.47). A LDB 9394/96 em seu artigo 26 propõe uma educação, considerando a arte e, conseqüentemente, o teatro constituído de conhecimento. Conhecimento este que deve ser partilhado com as crianças em desenvolvimento. É bom frisar que esse relatório reflete as decisões políticas de uma sociedade contemporânea.

Nessa conturbada contemporaneidade, pode-se afirmar que a perplexidade impera. As dúvidas e incertezas permeiam as escolhas e decisões políticas e sociais, pois se vive em eterna deambulação¹⁰⁵. Variáveis complexas precisam ser consideradas, todas as vezes que se necessita tomar decisões. O sistema capitalista e globalizante, cada vez mais, homogeniza tudo e todos, destruindo a identidade cultural dos povos e desconsiderando a individuação do cidadão, na concepção de Montessori (s.d).

Isso, normalmente, não proporciona felicidade e muito menos gera o bem comum, pois esse cidadão contemporâneo, dentro do viés político que rege e regula as sociedades capitalistas, o resume a apenas um número. Todavia, o ser humano, esse ente social, é muito mais do que isso e, portanto, precisa ser considerado em todas as suas dimensões humanas. Sendo a educação de qualidade um espaço frutífero para uma formação adequada a esse cidadão perplexo, em busca de significados para a sua existência e sua educação. Essa educação transpõe os muros das escolas e ganha o mundo, em busca de um novo desenvolvimento também para as crianças, desde os anos iniciais do ensino básico ou fundamental.

Todavia, não se pode esperar que a sociedade como um todo seja vitimada por um grau maior de perplexidade e incerteza, para que sejam revistas as questões apresentadas, as injustiças praticadas contra os grupos não hegemônicos, tendo como elemento gerador da injustiça a própria educação, porque neste latifúndio, parodiando João Cabral de Melo Neto¹⁰⁶, não é a parte que lhe cabe.

Portanto, uma educação de caráter axiológico pode, de alguma forma, reparar essa

¹⁰⁵ Deambulação (de:am.bu.la.ção) *sf.* Ato ou efeito de deambular, de andar a esmo, passear [PI:-ões.] [F.: Do lat. *Deambulatio*, onis]. Aulete, Caldas – *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, (GEIGER, 2011, p. 433).

¹⁰⁶ João Cabral de Melo Neto é autor do texto (poema) teatral *Morte e vida Severina*, onde ele reflete o que essa sociedade capitalista e excludente reservou para os pobres, de acordo com as ações por ela legitimadas.

injustiça secular, sedimentada por ações pedagógicas que não consideraram a criança em toda a sua inteireza, como um ser de direitos, impondo-lhes uma formação que só considera os aspectos humanos cognitivos, desprezando as outras dimensões que constituem a criança enquanto ser humano.

Como se verifica a arte e, em especial, o teatro possui manifestações que se coadunam com elementos que constituem o percurso da humanidade, em diferentes contextos. Portanto, o teatro na condição de uma das quatro linguagens artísticas estudadas nas salas de aula das escolas públicas, conforme está bem definido na legislação vigente – Leis 9394/96 e 13278/16 –, proporcionaria condições comuns a outros componentes curriculares para o estudo, para a reflexão, sobretudo, por meio da experiência estética, provocando à criança a vivenciar uma imersão em facetas muito distintas e profundas a respeito da comicidade e do trágico, que permeiam a existência humana, simbolizações e mundos mágicos que só o teatro pode amalgamar com uma riqueza de valores singular.

Essa relevância aos valores poderá se realizar, naturalmente, por meio do componente curricular arte. O ensino de arte, em especial de teatro, lidando com estética, com a ética, com a cultura e com a política cultural, dentro da proposição dos PCN e da BNCC se relaciona diretamente com valores contemporâneos, sejam eles formais ou materiais, pois não se pode ensinar, produzir, fruir ou discutir teatro sem considerar o valor das pessoas, das coisas e do próprio valor em si, pois eles estão intrínsecos nas produções artísticas e culturais.

Assim, as contribuições axiológicas mediadas pelo teatro estudado e desenvolvido em sala de aula serão de suma importância, para que se possa promover uma educação integral, de qualidade que considerará a criança como um ser completo que possui necessidades cognitivas, físicas, emocionais, psicológicas e espirituais que precisam ser atendidas para atingir o desenvolvimento pleno dessa criança, pois o teatro per si, possui um caráter axiológico já que o seu objeto de estudo tem como base princípios e valores. Portanto, se uma pedagogia axiológica for adotada pelas escolas públicas brasileiras os valores sociais éticos e sociais serão consequentemente discutidos, assim como os valores sensíveis, pelas experiências estéticas que os educandos vivenciarão no processo didático de formação escolar, desenvolvendo valores condizentes com seus princípios.

Ao desenvolver os valores pessoais esses educandos se preparam para enfrentar o mundo e se relacionar com as pessoas, promovendo um *religare*¹⁰⁷ com suas raízes culturais, pois ao acessar o mundo dos valores que estão fundados no conhecimento do bem, na

¹⁰⁷ Palavra latina, de onde se originou a palavra Religião no vernáculo português. Significa atar, unir, ligar, com respeito e crença quase que religiosa, no sentido teológico.

perspectiva de Scheler (1994), eles estarão moldando a sua conduta pessoal enquanto cidadãos se empoderando de valores sociais como respeito, estudo, verdade, cultura, liberdade, diálogo e autoconhecimento pela axiologia contida no teatro. Contudo:

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade perceptível e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2012a, p. 19).

Portanto, uma educação que valorize a arte, o teatro, será uma aliada forte do desenvolvimento da criança e da sua formação humana integral, promovendo o educando a agente crítico, consciente e transformador do que se tem observado de injusto e excludente na área educacional brasileira, que não tem permitido que a maioria dos educandos das escolas públicas não domine e faça uso das suas referências culturais. Todavia:

Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita, porque esses são os códigos dominantes – os códigos do poder. É necessário conhecê-lo, ser versado neles, mais tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do outro. (BARBOSA, 2012a, p. 21).

Porém, o que se observa é que isso tem sido negado a muitos que, por questões históricas, políticas, econômicas e sociais não têm tido oportunidade de acessar um ensino de arte que considere este como uma área de conhecimento e sim apenas como um “grito da alma” que nas palavras dessa autora não é educação.

Assim, tomando como base essa revisão de literatura realizada, fica patenteado que a Arte deve ser considerada uma área de conhecimento e que a escola deve oferecer seu ensino para garantir uma educação também dos sentidos. Compreendendo ainda que a questão ética é um dos eixos da educação, que regula os eixos política e sociedade. Sendo essas três categorias consideradas essenciais para que se lance um novo olhar, movido pelo viés do cuidado, à educação.

Cortina & Martinez (1996, p. 9) afirmam que a ética, em conjunto com a filosofia da moral, dá “cuenta racionalmente de lá dimensión moral humana”, contribuindo para que o ser humano possa entender o outro, a partir de entendimento dele mesmo. Essas mesmas autoras entendem que a Ética Cívica¹⁰⁸, que emergiu nos anos 1980, ainda vale para os dias atuais e

¹⁰⁸ Segundo MACHADO, J. V. de Araújo, em seu artigo intitulado: *A ética cívica e o pensamento de John Rawls*, dois conceitos movem a Ética Cívica: a justiça como equidade e a ideia de razão pública. O primeiro consiste em uma concepção política única compartilhada por todos os cidadãos livres e iguais enquanto o segundo representa o que seria a razão do Estado Constitucional Democrático de Direito. Ambos importam ao ambicioso método racional de cooperação social. Fonte: www.puc-rio.br. Acesso em: 02 mar. 2020.

que Ética Mínima¹⁰⁹ tem como base os direitos humanos, pois ela é movida pela justiça, respeito, humildade e equidade, contribui para elevar a autoestima e promover a solidariedade humana, podendo ser vetor de eliminação da dominação cultural e econômica, utilizando valores morais universais. Assim:

Em cambio, los saberes prácticos (del grego praxis: que hacer, tarea, negocio), que también son normativos, son aquéllos que tratan de orientar nos sobre qué debemos hacer para conducir nuestra vida de um modo bueno e justo, como debemos actuar, qué decisión es la mais correcta en cada caso concreto para que la própria vida sea buena en su conjunto. Tratan sobre lo que debe haber, sobre lo que debería ser (aunque todavía no sea), sobre lo que sería bueno que sucediera (conforme a alguna concepción del bien humano). Intentan mostrarnos cómo obrar bien, cómo conducirnos adecuadamente em el conjunto de nuestra vida. (CORTINA; MARTINEZ, 1996, p. 74).

Aristóteles afirmava, que o homem é um animal político. Considerando que política¹¹⁰ é a ciência da formação do Estado, no que se refere as suas normas de funcionamento interno ou externo. Essa afirmação reflete a própria vida do cidadão que habita o Estado e deve ser por ele formado, humanizado e protegido.

2.8.3 Axiologia e formação de professores

Diante do que se discutiu na subseção anterior, é oportuno afirmar que se entende, contudo, que esse agente só poderá ser forjado por um mediador comprometido que possa utilizar o conhecimento adquirido na sua formação para desenvolver e aprimorar seu ensino de teatro, considerando a Arte, na teia curricular escolar, como um campo de conhecimento que tem um fim em si mesmo e não como um meio para apenas acessar outras áreas de conhecimento. Nessa mesma linha de pensamento encontrou-se diversos autores que defendem essas ideias. Transcreve-se, portanto, de um desses autores, a seguinte afirmação:

Com isso queremos dizer que a arte merece estudo como um assunto particular, como um assunto que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas. A arte, como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a Antiguidade e cuja força é particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo. (SMITH, 2013, p.133).

¹⁰⁹ Para um melhor entendimento do termo Ética Mínima, propomos que seja lido o livro da filósofa espanhola Adela Cortina, intitulado: *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Editorial Tecnos, 1986.

¹¹⁰ Política(doGrego: πολιτικός / politikos, significa "de, para, ou relacionado a grupos que integram a Pólis ") denomina-se a [arte](#) ou ciência da organização, direção e [administração](#) de nações ou [Estados](#). A aplicação desta [ciência](#) aos assuntos internos da [nação](#), denomina-se política interna, já aos assuntos externos, denomina-se [política externa](#)). Nos regimes [democráticos](#), a [ciência política](#) é a atividade dos [cidadãos](#) que se ocupam dos assuntos públicos com seu [voto](#) ou com sua [militância](#). A [palavra](#) tem origem nos tempos em que os [gregos](#) estavam organizados em [Pólis](#) ([cidades-estado](#)), nome do qual se derivaram palavras como "politiké" (política em geral) e "politikós" (dos cidadãos, pertencente aos cidadãos), que estenderam-se ao [latim](#) "politicus" e chegaram às [línguas europeias](#) modernas através do [francês](#) "politique" que, em 1265, já era definida nesse idioma como "ciência dos Estados". NOVÍSSIMO AULETE (2011). O *dicionário contemporâneo da língua portuguesa* define política como Arte e ciência da organização e administração de um Estado, uma sociedade, uma instituição etc. (p.1082).

Se as escolas públicas conduzissem suas ações pedagógicas com esse entendimento, elas propiciariam naturalmente, ainda que de forma complexa, interlocuções enriquecedoras nos ambientes da educação escolar pernambucana, brasileira e quiçá paraguaia ou sul-americana, sobretudo, se partissem do princípio de que há uma tradição cultural nos Sistemas Educacionais, de negar a interdisciplinaridade, a transversalidade curricular e a inteireza do ser criança.

Porém, como se verifica, esses Sistemas desconsideram a individuação, a cultura e o conhecimento prévio que os educandos detêm, impedindo que a inteligência deles se desenvolva *in totum*, com mais eficiência e eficácia, não permitindo o empoderamento desses educandos e embotando o sentimento de pertença. Isso ressalta a necessidade de propor uma nova abordagem para um ensino de teatro significativo e sistematizado, que considere as várias possibilidades dos educandos, incentivando com essa mudança metodológica de ensino o protagonismo, a formação crítica, cidadã e transformadora deles, como foi registrado no livro intitulado *A educação informal para o teatro: ecos da ação de entidades da sociedade civil de Pernambuco*, publicado em 2009, com a compreensão que a Arte existe, entre outras coisas, para dar sentido à vida das pessoas. Portanto, somente isso já confere à Arte um caráter de significação intrínseca no campo da pedagogia, oferecendo aos educandos e educadores informações que outras áreas de conhecimento não conseguem oferecer. No livro mencionado afirma-se que o teatro forma para a cidadania, desenvolvendo a criticidade, a imaginação e o protagonismo transformador.¹¹¹

Nessa mesma direção se encontra em alguns autores posições semelhantes a esta, quando afirmam, por exemplo, que:

[...] A abordagem “essencialista” da educação artística considera principalmente a função da arte para a natureza humana em geral. A arte tem importância na educação porque a arte é importante em si mesma. Para o homem (e a mulher), e não porque seja instrumento para fins de outra natureza, afirmam os essencialistas. “A arte contribui para a educação do homem (e da mulher), precisamente com aquilo que outros campos de estudos não podem contribuir”¹¹². (BARBOSA, 1988, p. 56).

Essa mesma autora chega a afirmar que as maiores contribuições da arte para a educação dos indivíduos e para sua natureza são, exatamente, aquelas que somente a arte pode oferecer. O que nos faz deduzir que arte deveria existir nas malhas curriculares por si mesma e que uma

¹¹¹ “Constatamos assim que essa educação para o teatro [...] formava, sobretudo, cidadãos. Cidadãos críticos e comprometidos, que aprofundavam as suas relações afetivas e sociais, ampliando os seus horizontes e despertando o interesse de desenvolver as suas atividades em comunidades carentes, para que, de alguma forma, pudessem transformar a realidade adversa” (PEREIRA, 2009, p. 48).

¹¹² Elliot Eisner. *Educating artistic vision*. New York: Macmillan, 1972, p. 7.

educação humana sem arte está incompleta e, portanto, condenada ao insucesso:

Inúmeras são as propostas elucidativas acerca da conaturalidade da arte em relação à natureza do homem (e da mulher), mas fixar-nos apenas na abordagem de Fischer e Langer será o suficiente para a compreensão de alguns aspectos da teoria essencialista da arte-educação. Dentre eles, por exemplo, a ideia de que as maiores contribuições da arte são aquelas que só a arte pode fornecer e **qualquer programa de arte-educação que use a arte como instrumento para alcançar outros fins está diluindo a experiência artística**, e, em certo sentido, roubando da criança o que a arte pode lhe oferecer.¹¹³ (BARBOSA, 1988, p. 57. Grifos para esse estudo).

Assim, fica claro que para essa autora a principal função da arte na escola é descobrir a sua própria natureza já que tem sido subdimensionada, impossibilitando que o seu ensino contribua para que os educandos se tornem também mais conscientes, mais humanos e mais criativos. Assim, esses educandos com a inteligência desenvolvida em todas as dimensões, de forma cumulativa e de uma maneira mais eficiente, passariam a ser naturalmente mais críticos e aprenderiam mais, pela significância do ensino, mergulhando na sua própria realidade sociocultural, tendo como tônus pedagógico o seu cotidiano e a sua experiência de vida, na sua totalidade, como foi registrado por Pereira (2009)¹¹⁴ no livro já citado.

Por essas razões, cabe aos programas de uma universidade dar atenção coerente ao planejamento educacional, considerando que ele é de fundamental importância para o planejamento que o professor terá que fazer na escola, sendo esse o leme que conduzirá o barco do saber nesse rio educacional. Esses documentos carentes de reflexão com base nos conhecimentos já adquiridos, quando da formação inicial na universidade, desembocam em um currículo, que deveria levar em consideração a importância da oralidade dos indivíduos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, por serem esses os lugares de voz apropriados ao desenvolvimento integral do ser criança. Essa oralidade necessita ser incentivada e garantida a partir da prática escolar da educação básica, por ser inclusive um direito cidadão.

Espera-se, então, que a comunidade escolar possa dispor de mais informações a respeito dos processos de formação inicial de professores, exatamente para que os diálogos com os processos de formação continuada na escola floresçam e facilitem a compreensão do papel que cabe à escola, que é favorecer uma formação adequada desses professores, para atender às incompletudes comuns a quaisquer processos de aprendizagem, que são dinâmicos e singulares

¹¹³ Id., *ibid.*

¹¹⁴ Já o educador que participava desse ensino assumia o papel de mediador, facilitando os processos de aprendizagem, através de um ensino comprometido com a modernidade, sendo o canal alicerçador de um conhecimento que possibilitava um desenvolvimento *in totum* do aprendiz, à luz da diversidade cultural, incentivando a interculturalidade e a multiculturalidade a se manifestarem plenas, através da própria poética do educando (PEREIRA, 2009, p. 49).

à construção do saber e que carecem, portanto, de docentes que mediem esses processos com competência. Para tanto há que se promover uma formação inicial embasada na competência acadêmica, diferenciada da atual, indo além do prescrito, como fala esse autor:

[...] Se estivermos falando sobre excelência nas artes e na educação, e estipularmos objetivos históricos, apreciativos e críticos, se estivermos construindo o estudo das artes de forma mais acadêmica, se estivermos pensando em uma concepção de aprendizagem [...] fundamentalmente diferente, então a ideia de que os professores devam ser preparados numa atmosfera diferente é apropriada. (SMITH, 2013, p.138).

Nessa mesma direção, Martins (2012) apud Perrenoud (1993, p. 56), afirma que:

O conceito de que a profissão docente está situada na justaposição da competência acadêmica – dominar saberes – e a competência pedagógica – dominar transmissão (“mão única”) dos saberes – parece fragmentar a ação docente. Este estudioso frisa que é preciso ir além, pois “ensinar é, antes de mais nada, *fabricar artesanalmente os saberes* tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. (MARTINS, 1993, p.25, grifos do autor).

Assim, fica explicitado quão complexo é o processo de mediação promovido pelo professor, entre um objeto de estudo e seus educandos, para que de fato a absorção do saber se concretize, amalgamada por várias mãos e várias mentes, *artesanalmente*, como também frisou Perrenoud (1993). Quando o objeto de estudo está situado na área de conhecimento Arte, em especial na linguagem teatro, é preciso considerar que “na arte o símbolo não é utilizado para dirigir-nos rumo a algo prático. Na medida em que a arte não pode ser reduzida a uma experiência comum, os significados que ela fornece não podem ser equiparados àqueles que são veiculados através do símbolo usual” (KOUDELA, 2009, p.31).

Nessa perspectiva, fica claro que o ensino de teatro carece de professores mediadores que se debrucem sobre a complexidade desse fenômeno cultural, entendendo que “De fato, como conjunto organizado de ações e transmissão de mensagens, o teatro poderá *per se*, ministrar educação e ser agente e meio de educação” (KOUDELA, 2009, p. 27); entendendo também que “A Arte, na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvida do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses” (BARBOSA, 2012a, p. 38), afastando definitivamente das salas de aula a tradição positivista. “A educação, por sua vez, está ancorada nas diferenças e nas diversidades “que somos e quem somos” [...] Os tempos em que vivemos exigem investimentos e diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas” (BARBOSA, 2012a, p. 38), pois:

Em minha experiência tenho visto que as Artes Visuais ainda estão sendo ensinadas como desenho geométrico, seguindo a tradição positivista, ou continuam a ser utilizadas principalmente nas datas comemorativas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para o dia das mães ou dos pais. A chamada livre-expressão, praticada por um professor realmente expressionista ainda é uma alternativa melhor que as anteriores, mas sabemos que o espontaneísmo apenas não basta, pois, o mundo de hoje e a Arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. A falta

de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade (Ibid., 2012a, p. 15).

Vale lembrar que é necessário oferecer aos educandos, na escola, condições propícias ao exercício da autonomia e do empoderamento necessários à apreciação e à construção do conhecimento, da cidadania e da criatividade; ativação da imaginação; absorção de valores éticos e morais; estéticos e políticos e da consequente humanização. Tudo isso poderá ser decorrente do ensino de artes, especialmente quando o processo pedagógico manifesto não renuncia ao caráter axiológico. Posto que esse processo permite diálogos entre os anseios das pessoas que participam da ação formativa, de acordo com seus contextos, ao mesmo tempo que os processos pedagógicos entre o professor e o educando são construídos a muitas mãos, envolvendo todos os participantes daqueles processos educacionais.

Corroborando com esse entendimento, Frange (2012a, p. 40) afirma que:

Sobre “Arte e sociedade”, diz Pierre Francastel (1956) “a Arte é uma construção, um poder de ordenar e prefigurar. O artista não traduz, inventa. Nos encontramos no domínio das realidades imaginárias. Mas não resulta disso que este domínio do imaginário se encontre sem qualquer relação com a realidade humana e com as outras formas de atividade, sejam materiais, sejam igualmente imaginárias e figurativas do homem segundo outros veios de seu pensamento”. [...] Suzane Langer [diz que] “a educação artística é a educação do sentimento”. [Ou ainda] “A Arte é a expressão da consciência humana”. Na mesma direção, escreve Herbert Read (1957): “a função da Arte é o aprimoramento da consciência humana”.

Uma das atividades muito utilizada no ensino de teatro nas escolas são os jogos teatrais, a respeito deles encontrou-se esse pensamento que corrobora com as afirmações já registradas.

Referindo-se aos Jogos Teatrais, Hans Furth, especialista em Piaget, ao falar da criatividade dramática como um auxílio para o pensamento criativo e social para o desenvolvimento intelectual afirma... “encontrei no livro mais verdades psicológicas que em muitos cursos de psicologia de nível universitário. O livro do Spolin [*O jogo teatral no livro do diretor*] não foi escrito com referência a (sic) metas pedagógicas tradicionais. A obra constitui verdadeiro filão de aplicações psicológicas profícuas, se puder ser visto dentro do arcabouço dos desenvolvimentos da inteligência operatória”¹¹⁵. (KOUDELA, 2013, p.12).

Entretanto, o diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes do currículo propedêutico revela o quanto de seu fracasso está atrelado à lógica, que torna elementos juntos na vida, como sendo estanques, principalmente no ambiente de ensino. Esta lógica acaba sendo uma das motivações para influenciar, quando não determinar, o fracasso escolar que acaba por fim, vitimando indivíduos, crianças, adultos e jovens, pessoas de direitos, dada à diversidade com que deveriam ser naturalmente subjetivadas. Contudo:

Se em vez de falar de imposição falássemos de possibilitar o acesso, se em lugar de lutar contra a supressão dos interesses individuais nós enfatizássemos a sensibilização dos jovens para a cultura, os aspectos de controle e legitimidade assumiriam uma

¹¹⁵ Hans Furth, *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

posição restrita. Deve-se colocar numa ótica jovem: aquilo que tem a capacidade não apenas de intensificar sua experiência, mas também de ampliar o âmbito do conhecimento humano, não é nem esnobe, nem autoritário, nem elitista. Ao contrário, deseja-se para a grande maioria o que até agora tem sido o privilégio de uma minoria. (SMITH, 2013, p. 143).

Esse deveria ser o ideal de um sistema educacional democrático e justo, que obedecendo a legislação que propaga “educação para todos” formaria os professores para a prática docente negando os paradigmas positivistas, promovendo uma educação de qualidade preocupada com o interesse dos educandos e o seu desenvolvimento integral, respeitando a individuação, com orientação, mas sem controle, uma vez que teria como lema, nas palavras de Eisner (2013), apud Dewey (1902), “liberdade” e “iniciativa”. Para tanto seria necessária uma formação docente centrada na filosofia, para aqueles que de fato possuem interesse de atuar nessa área, se integrando a ela sem se proletarizar, com interesse, competência e dedicação. Caso contrário, deveriam ceder espaços às pessoas de notório saber que, certamente, teriam mais legitimidade e habilidade para desenvolver um ensino de arte mais significativo nas escolas públicas, que padecem da falta de professores especializados e comprometidos com o desenvolvimento do ensino de teatro, a exemplo dos mestres e mestras, das várias linguagens artísticas, que desenvolvem ações de formação popular nas suas comunidades com muita competência, alcançando resultados surpreendentes como foi visto.

2.9 Marco teórico

Diante dos estudos desenvolvidos e das perspectivas esboçadas, considerando que tese, do grego *thesis*, além de outras definições, é uma proposição¹¹⁶ para debate ou discussão. Proposição esta criada pelo homem, urdida para estudar, entender e propor soluções para problema (s) identificado (s) pelo autor dela. Considerando, ainda, que tese é uma criação científica, carecendo de rigorosa fundamentação epistemológica que indique o posicionamento teórico envolvido nela, fruto do entendimento e seleção do autor de uma dada pesquisa que, no caso, será fundamento marcado pela obediência aos princípios de uma epistemologia.

Por essa razão, uma epistemologia se mostra adequada à natureza da pesquisa, às finalidades previstas, ao marco metodológico que envolve a eleição dos métodos e técnicas para a coleta de dados e, por sua vez, analíticos que contam nessa etapa de teoria ou teorias que têm afinidade inegável com os preceitos epistemológicos em relação à pesquisa, em que tais

¹¹⁶ Tese (te.se) [...] Proposição sobre qualquer princípio de arte ou ciência que se sustenta em público ou que se expõe de escrita 3 A discussão dessa proposição 4 *Fil.* Primeiro termo do sistema dialético hegeliano, antes da antítese e da síntese 5 *Trabalho apresentado ao final de um curso de pós-graduação, para obtenção de grau ou título [...]* (GEIGER, 2011, p. 1330. Grifo para esse estudo).

elementos serão manifestos em busca de uma “verdade” consoante ao cumprimento dos processos previamente aqui delineados.

Cabe relacionar ao ponto de vista já esboçado que: referindo-se à epistemologia, Chizzotti (1991) afirma ser ela uma área da filosofia que estuda a natureza do saber, seus fundamentos e justificativas que estão comprometidos em classificar e ratificar um determinado conhecimento como sendo verdadeiro, ainda que se considere sua relatividade. Dessa forma, toda tese necessita ser bem definida desde a sua concepção, como forma de ancorar e atrelar a sua produção em sintonia com os princípios que a regulam, paradigmaticamente, a um determinado conhecimento construído e embasado cientificamente.

Com esse entendimento e considerando o objetivo geral dessa tese¹¹⁷, ela será fundamentada em teorias que compõem o Materialismo Histórico-dialético. Portanto, ela não considerará o universo pesquisado como um complexo de coisas acabadas e sim, como um complexo em movimento, sempre aberto ao devir, pois como afirma Freire (2005): “O mundo não é. O mundo está sendo”. É com essa compreensão que se desenvolve essa tese, norteadas pelos objetivos definidos e pela sua relação com as questões investigativas.

Como é sabido o que revela a tradição acadêmica, o Materialismo Histórico-dialético surgiu no século XX, divergindo do idealismo alemão defendido por Georg Wilhelm Friedrich Hegel¹¹⁸, como resultado dos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels, inspirados no entendimento de que a Revolução Industrial impingiu à humanidade e às suas relações políticas, econômicas e sociais uma nova configuração. Essa configuração, de acordo com esses filósofos, teria como base a força da produção da burguesia – concretizada pelo capital – e a exploração da mão de obra do trabalhador. Nessa ênfase, inclui a concepção de “verdade” o professor como trabalhador, e o fruto do seu trabalho como suscetível às especulações, manipulações e, sobretudo, determinações de como o trabalho e seu trabalho tem sido cumprido, ao longo de seu percurso histórico. Evidentemente, que isso não sugere um juízo de valor, mas sim o despertar de um conjunto de reflexões capazes de permitir, por meio da pesquisa, caracterizar e buscar entender, pela via da análise, as implicações dos processos pelos quais o professor e

¹¹⁷ **Objetivo Geral dessa tese:** Analisar a formação em teatro no âmbito da licenciatura em Teatro e Pedagogia, na universidade pública de Pernambuco para determinar os conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com caráter axiológico do teatro.

¹¹⁸ O *Ludwig Feuerbach* [a obra], também de Engels, é uma defesa e fundamentação militantes da concepção materialista do mundo. Engels formula aqui, de modo clássico, o problema fundamental da filosofia – a relação entre o pensar e o ser, entre o espírito e a natureza –, o problema que divide os filósofos em dois campos: o campo dos idealistas e o campo dos materialistas. Nas suas obras: *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico* e *Ludwig Feuerbach*, Engels realça a oposição que existe entre a dialética materialista de Marx e a dialética idealista de Hegel, pondo a nu os defeitos e o caráter limitado do materialismo metafísico de Feurbach (Introdução do livro de Marx e Engels, *Textos – Volume III*. São Paulo: Edições Sociais, s.d.).

sua práxis, aliada aos processos de formação pelos quais foi assistido, acabaram lhe sujeitando.

Vale lembrar, que esses dois filósofos entenderam que o movimento histórico de lutas de classes se constituía no cerne social da humanidade. Assim, eles criaram o método dialético para estudar e explicar o movimento da história da humanidade, compreendendo epistemologia enquanto campo da filosofia do conhecimento, que lhes forneceriam as teorias necessárias à compreensão dos fenômenos que tomavam corpo naquele contexto econômico, político e social. Assim:

Fora precisamente Marx quem primeiro descobriu a grande lei da marcha da história, a lei segundo a qual todas as lutas históricas, quer se processem no domínio político, religioso, filosófico ou qualquer outro campo ideológico, são na realidade apenas a expressão mais ou menos clara de lutas entre classes sociais e que a existência e, portanto, também os conflitos entre essas classes são, por seu turno, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica. (MARX; ENGELS, S. d., p. 202).

Engels e Marx entendiam que na dialética estão contidos o pensamento e a realidade, portanto, o método utilizado por eles, partindo da oposição constitui em um espaço de reflexão para produzir a racionalidade e operar como elemento de uma unidade, para explicar os movimentos ocorridos, na história da humanidade, que teria base material e econômica, obedecendo a um movimento dialético. Esse movimento determina as relações sociais que promovem as mudanças nas leis, na cultura, na literatura, na educação e na arte, dentro da concepção de Jurgen Habermas¹¹⁹.

Para Habermas (1987) esse movimento crítico-dialético procura apreender nosso tempo pela reflexão e arremata afirmando que:

Reflexão tem como propriedade ser em si enquanto se relaciona com o outro; produzir identidade justamente pela oposição. A consciência de algo é, ao mesmo tempo, consciência de si e a consciência humana de maneira geral e só se sustenta e mantém sua unidade se constantemente se relacionar com conteúdos estranhos a ela. (HABERMAS, 1987, p.102).

Como já foi tratado, percebe-se que no percurso histórico da formação política e cultural do Brasil sempre houve conflitos e tensões sociais que marcaram determinados territórios, pelos estranhamentos gerados, ou seja, pela não aceitação de determinada realidade, ficando muito claro que na área da educação essa realidade tem sido questionada desde a sua instalação, nesse país, pelo fato de sempre ser urdida e pensada na perspectiva de camadas sociais abastadas, que compõem os grupos hegemônicos, em detrimento das camadas sociais menos abastadas, que compõem os grupos não hegemônicos, considerados como a ralé desde que os portugueses aqui

¹¹⁹ Nascido em 1929, estuda na universidade após a Segunda Guerra Mundial, como discípulo e amigo de Theodor Adorno, constituindo-se, de certa forma, em um dos herdeiros da “Teoria Crítica” da chamada “Escola de Frankfurt” (Fonte: Valls, 1987. *Introdução*. In: Habermas, 1987, p. 6. **Dialética e Hermenêutica**).

chegaram. “Portanto, tanto na filosofia crítica como na filosofia hermenêutica, o ideal da reflexão aparece enquanto busca da racionalidade. Apenas a reflexão crítica acentua a diferença, o contraste e a reflexão hermenêutica acentua a identidade” (HABERMAS, 1987, p.103).

Nesse percurso histórico se percebe, claramente, quem são os grupos não hegemônicos (ralé) e os grupos hegemônicos (elite). Nessa contemporaneidade, os primeiros espoliados por um sistema capitalista, produzem tudo. Contudo, apesar de produzir tudo pela força do trabalho, a ralé não tem acesso a tudo que é produzido por ela. Não tem acesso, sobretudo, a uma educação de qualidade como tem a elite brasileira.

As concepções que se tem da ralé, nesse estudo, têm sido consideradas a partir das leituras realizadas dos registros acadêmicos e literários, produzidos nas áreas da educação e da arte, desde o colonialismo brasileiro. Essas concepções, analisadas pelo viés de um olhar crítico, apontam para uma ação que foi desenvolvida com o objetivo de selecionar os educandos oriundos das classes hegemônicas, em detrimento dos educandos provenientes das classes não hegemônicas, a partir de uma concepção de valor marcado por exclusões e banimentos.

Com isso posto, não foi comum considerar como válido o reconhecimento de que qualquer indivíduo pudesse ser aceito em uma classe social, restrita àqueles que pela natureza construída historicamente, fosse então, aceita. Na verdade, a intolerância explícita nos anais da história acaba por materializar a ocorrência de empecilhos de ordem social que negavam e obstruíam possíveis inclusões dos educandos provenientes das classes não hegemônicas, ou mesmo aceitação de que os diferentes socialmente, em virtude de seus hábitos, sua cultura, ou seu lugar assumido no âmbito do trabalho servil, agrícola, manufaturado, de caráter burguês, ainda que em ascensão, correspondesse as atmosferas onde eram manifestas faces múltiplas de violência contra a conquista ou militância, em favor da aquisição de paridade social.

Vale salientar, que esse movimento fora valor de ordem social como resultado de uma luta pela manutenção do *status* a ser reafirmado como algo perene e, nesse sentido, hegemônico por seu caráter intocado e, também, de certo modo dogmático.

A naturalização da negativa de que uma categoria composta por indivíduos que possuem vontades, desejos próprios e sonhos, além das violações à essa natureza, recebiam a categorização de uma massa sem voz e sem representatividade social à mercê da vontade imposta pelo outro segmento social, cujo poder era não apenas reconhecido, mas detinha sua naturalização por processos que teceram sua hegemonia, através dos séculos, pelo ponto de vista do eurocentrismo ou etnocentrismo.

Tal ponto de vista, remete ao segundo objetivo específico dessa pesquisa, no que se

refere as concepções que a educação e os educadores possuem sobre às crianças, ficando implícito um embate entre as culturas das classes hegemônicas e não hegemônicas, conforme já foi afirmado devido as contradições mencionadas no corpo desse texto.

Tudo isso está ancorado na materialização explícita dos contrários e favoráveis e essa materialização e está registrada na história que foi e está sendo construída, de modo a invocar reflexões e discussões onde a dialética escolar é estratégia de embate entre culturas, que desejam dominar ou deixarem de ser dominadas, de acordo com o que vem sendo afirmado nesse estudo.

Portanto, é oportuno acentuar que, nesse estudo a cultura que nos interessa é aquela que valoriza, no campo da educação as categorias que vêm sendo mencionadas ao longo desse estudo, para então estabelecer reflexões dentro de uma perspectiva axiológica. Estas serão discutidas à luz de grandes intelectuais, filósofos e educadores que formularam seu pensamento tendo como base os achados de Marx e Engels. Todavia:

Na verdade, essas categorias não são novas na teoria da educação, mas hoje elas são lidas e analisadas com mais simpatia do que no passado. Encontramos essas categorias em muitos intelectuais, filósofos e educadores: o sentido do outro (Paulo Freire), a tolerância (Karl Jaspers), a estrutura de acolhida (Paul Ricoeur), o diálogo (Martin Buber), a autogestão (Célestin Freinet), a desordem (Edgar Morin), a ação comunicativa (Jurgen Habermas), a radicalidade (Agnes Heller), a empatia (Carl Rogers), a esperança (Ernest Bloch), a alegria (Georges Snyders), a unidade do homem contra as unidimensionalizações (Herbert Marcuse), etc. (GADOTTI, 2010, p. 306).

Numa abordagem filosófica, baseada no Materialismo Histórico-dialético, pode-se afirmar que educação e, sobretudo, a educação “pela” e “para” a arte pode contribuir para a instituição de um **novo modelo social**, se assim for concebida, revelando que a história de todos os povos, da Antiguidade até a Contemporaneidade, tem sido a história das lutas e confrontos de grupos com diferentes aspirações.

Pode-se afirmar, ainda, que a matéria está em uma relação dialética com o psicológico e o social. Que os indivíduos educados de acordo com os paradigmas a que estavam e estão comprometidos os estudiosos acima mencionados, podem acessar uma educação de qualidade. Que o comprometimento desses estudiosos considera uma escala de valores axiológicos importantes para a formação dos indivíduos. Que esses valores necessitam serem discutidos na formação de professores de Arte, para que possamos começar a discutir a importância de instituir uma nova ordem social, na área da educação, que repare as injustiças cometidas contra a maioria dos jovens brasileiros, como as que tem revelado esse estudo. Em especial com relação às crianças, sobretudo, àquelas excluídas frente à existência que têm, acometidas pela pobreza e miséria. Facetas que representam um desfecho da subalternização de seus familiares

e responsáveis, já que há concepções de ensino sobre a arte que possuem percepções acerca dela que não se coadunavam com as destinadas às elites.

Portanto, há elementos e fatos que foram delineados em sessões da Revisão de Literatura, cuja elaboração visa promover uma visita a fatos comuns aos diferentes projetos relacionados ao lugar reservado ao ensino de arte e, em que espécie de escola, sempre levando em consideração aqueles que serão beneficiados pelos processos formativos, como também, deseja-se analisar e refletir sobre quem serão os professores, aliados a dados sobre seus processos de formação, vivenciados em diferentes momentos da história.

A decisão por trazer tais dados já consolidados em outras pesquisas e estudos, legítimos à tradição aceita pela academia, contribui para a constatação de que ao fazer-se referência ao ensino de arte, de educação artística, artes ou qualquer que tenha sido uma de suas designações não se contou com projetos educacionais de formação de professores, sem levar em consideração àqueles para os quais, o trabalho de formação para formar, inicialmente, alguns jovens, depois crianças e, mais tarde, adultos se liga a caminhos cuja relação histórica ocorreu sem que houvesse uma relação capaz de afirmar que, mediante à existência de classes cujo valor moral esteve representado por esse construto filosófico, que foi determinante para que tipos distintos de educação fossem ofertados para cada uma das classes, e de modo coerente a essa percepção, não houve formação de professores cuja natureza partiu de uma mesma concepção, ao longo de todo o seu percurso.

Vincular isso sob o signo de classes distintas e que não são marcadas por processos dialógicos de unificação, é motivo para entender a existência de luta de classes pela conquista de igualdade, em vários campos sociais. Interessa, portanto, a esse estudo **a desigualdade no tocante à oferta do ensino de arte nas escolas** para crianças e, mais ainda, quando essas crianças são vítimas da pobreza e da miséria decorrentes do empobrecimento das pessoas, que foram sendo submetidas à condição operária. Logo, para essas pessoas houve um projeto de escola divergente daquele elaborado para as elites, grupos detentores de hegemonia, afeitos à convivência com uma diversidade de manifestações artísticas e culturais, dentre elas o teatro, frente ao valor dessa faceta da arte. Ao passo que, sendo comum a uns grupos foi incomum aos demais que compunham a ralé ou grupos não detentores de hegemonia.

Cabe a busca da verdade acerca de que faces o teatro tem apresentado, em favor dos excluídos ao seu acesso. Mas também é preciso verificar que não o oportunizar, tem a ver com a arte da negação, da desautorização. Assim como verificar porque colocar o teatro como tolerável e aceitável, no ambiente escolar, desde que à serviço de outras disciplinas, pois foi esse fato que cuidou de reduzir seu valor, importância e alcance pedagógico.

Como reação as deformações contra ele, encontra lugar o TCP, como braço do MCP. Essa contribuição combativa e pedagógica se apresentou como uma reação para ser repensada o papel do teatro, no âmbito social. E tal empreitada foi marcada em um movimento de fora para dentro da escola, na busca de restaurar o múltiplo alcance do teatro, momento em que se vale de signos tão disponíveis a diálogos com humanos de todas as classes sociais. E isso corresponde a ousadia favorável ao combate contra os abismos que têm separado os grupos, que em todos os casos têm seus valores humanos. Valores que necessitam ser discutidos, problematizados, incentivados e preservados nas áreas da educação e da arte.

É nesse contexto que se questiona a reprodução de modelos educacionais e artísticos como revela a movimentação histórica da educação brasileira que não garante, equanimemente, o acesso de todas as crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental às artes, em especial ao lugar do teatro sob as suas muitas manifestações e contribuições, seja na História antiga, na Idade Moderna ou Contemporânea.

O teatro descrito, avaliado pelas percepções daqueles que o estudam, tem um valor que aponta a necessidade de ampliar, redimensionar, situar o seu lugar em processos de formação de professores em nível de licenciatura de teatro ou pedagogia. Se não há um delineamento para o valor que lhe tem sido atribuído, para crianças nas escolas pelos professores que formam professores em universidades, poder-se-á refletir caminhos e descaminhos da trajetória que esses formados têm produzido na educação básica brasileira. Isso quando decidem seguir essa carreira.

A esse respeito Barbosa (2012a) vem afirmar que os poderes públicos precisam garantir a presença das Artes, enquanto área de conhecimento, disciplina escolar, na teia curricular do ensino básico para todos, com a finalidade de garantir o desenvolvimento das crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, independente das suas classes sociais, porque além de tudo isso irá “propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora” (p. 14-15).

Com essa compreensão é factível a necessidade urgente de se conceber uma formação de professores que entenda o papel da arte na educação brasileira como fomentadora de integração social e conhecimento, promovida por um sistema universal de educação. Dessa forma, a arte seria alavancada pela criatividade, imaginação e não pela reprodução que só faz alienar, aniquilando os processos formativos de consciência crítica e humanização, incorporando o sentimento de desigualdade, criando um “outro” que é considerado inferior, como questionou o antropólogo Damatta (2004, p.15), em entrevista à revista *Veja*, edição de

número 1972. “Como fundar um sistema universal de educação em uma sociedade em que não passa pela cabeça de quem é branco [rico/elite] botar o menino dele sentado ao lado do filho [descendente] de um escravo? [Pobre/ralé]”. Será que essa é uma contradição que persiste até hoje e que o sistema dual, binário, elitista e injusto da educação brasileira insiste ainda em preservar?

Parece que sim. O que se tem observado é que o sistema educacional brasileiro considera a etnia como algo construído e não como um ato biológico. “A noção de etnia, discutida, tem sido usada para apresentar vários grupos de sociedade como “outros”. Através da invenção de “outros” inventamos a nós próprios, já que sabemos quem somos pela exclusão de quem não somos” (SOUICY, 2010, p. 47).

E, ainda, de acordo com esse autor a criação desses “outros” torna os grupos hegemônicos mais poderosos no que se refere à negação do acesso ao ensino de artes. Nessa negação se encontra o ensino de teatro. Portanto, a experiência estética do prazer proporcionado por esse ensino, seja no que se refere à produção ou à fruição de teatro, que deveria ser uma vivência para todos aqueles que estão iniciando sua formação educacional não se realiza. Essa vivência tem sido permitida apenas para alguns privilegiados, já que se constata que aos “outros” isso tem sido negado.

A naturalização histórica de incontáveis negações aos “outros” inibe uma prática de ensino que tenha como base uma teoria de Arte/Educação reconstrutora. Essa constatação reporta à discussão que está sendo proposta, no que se refere a como a axiologia se relaciona com a formação de professores e professoras em cursos de pedagogia e de licenciatura em teatro, especialmente no que diz respeito as perspectivas previstas para os anos iniciais da educação fundamental e, essa tarefa, envolve ter-se em consideração a BNCC, como está definido no quarto objetivo específico desse estudo. Discussão que será travada mais adiante.

No que se refere à formação dos professores se verifica que, apesar da obrigatoriedade curricular do ensino de Artes no ensino básico, as professoras e os professores brasileiros parecem ser detentores de uma formação inadequada, como já foi afirmado. Portanto, esse estudo pretende interpretar, compreender, quais são as concepções a respeito do ensino de teatro, atrelado à Arte, nas licenciaturas públicas de teatro e pedagogia e se estas percebem a criança, em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções que percebem o caráter axiológico “do” e “no” teatro, para poder explicar por que teimam em reproduzir ritos do ensino de teatro, que não são promotores de uma ação pedagógica inteligente, pois não é constituída a partir de um planejamento que compreenda as Artes, em especial o teatro, como uma área de conhecimento, produtora do crescimento individual e da cidadania dos educandos

envolvidos nos processos formativos, vivenciados nas escolas públicas de educação básica. O professor formador possui um papel de suma importância a ser desempenhado nos processos de concepção desse ensino. Todavia, é preciso verificar, se esse papel tem sido estudado, discutido e desenvolvido nas instituições promotoras dessa formação inicial.

Nessa mesma linha de pensamento, que vem sendo construído até aqui, Barbosa (2012^a, p. 14) afirma:

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. **Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão** como fruidor de cultura e conhecedor da construção da sua própria nação. (grifos para esse estudo).

Portanto, a Arte na Educação pode ser tratada inteligentemente por professores e professoras como uma área de conhecimento. Assim, seria preciso redirecionar o ensino de Artes para que ele pudesse dar voz aos excluídos, pois pelas associações realizadas as Artes podem invocar outras áreas de conhecimento não para confirmar teses, mas sim para levantar hipóteses, desafiar as certezas e construir antíteses na educação escolar, com a perspectiva do *devoir* como afirma Barbosa (2012b). Aliás, é sempre bom ressaltar que, a arte no entendimento dessa autora só poderá cumprir essa função se for tratada como conhecimento. E é como conhecimento que ela será analisada, avaliada e defendida nesse estudo.

A respeito disso essa autora faz o seguinte alerta:

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. **Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação** nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar. (BARBOSA, 2013, p. 22-23).

No prefácio do livro *Teatro e formação de professores* de Arão Paranaguá de Santana (2000), a pesquisadora e professora da USP Ingrid Dormien Koudela se questiona e questiona “somos artistas professores, professores artistas ou simplesmente professores? Nós usamos arte, ensinamos arte ou fazemos arte?”. Para ensinar teatro (arte) é necessário está amparado na epistemologia do ensino de teatro ou então se fará um arremedo¹²⁰ de ensino, onde ele será utilizado como mera ferramenta, reproduzindo assim o que se tem feito no chão das escolas públicas, por séculos e séculos, erraticamente. Isso vem reforçar e corroborar com as afirmações

¹²⁰ De acordo com SACCONI, Luiz Antonio. *Minidicionário Sacconi da língua portuguesa*. São Paulo: Atual, 1996. (p.67). Arremedo deriva do v.t.d. Arremedar. 1. Imitar pondo em ridículo. 2. Ter ares de; assemelhar-se a. Var.: remedar – arremedo (ê) s.m.

que se tem feito até agora. Essa abordagem instrumentalizadora da arte, proveniente dos currículos adotados nas escolas públicas não se sustenta, quando se pretende realizar uma educação considerando a arte como área de conhecimento. O que se percebe é que durante séculos, infelizmente, o ensino de artes tem sido desconsiderado. Por essa razão:

Enfatizamos a importância de construir-se formal, sistemática e sequencialmente um sentido estético e um ambiente sensível com os quais possamos perceber os objetos de arte. Um relacionamento inteligente com uma obra de arte pressupõe a combinação de diversos fatores, mas, acima de tudo, de um sentido estético e um conhecimento da história da arte. Isso por si só poderia justificar o desenvolvimento de uma compreensão histórica. (SMITH, 2013, p. 140).

Dessa forma, compreendendo a história da arte e considerando a sua territorialidade como uma área de conhecimento, as contradições e irregularidades que têm sido observadas ao longo da história talvez pudessem ser suprimidas. Nessa mesma direção a formação em teatro, no âmbito da licenciatura em teatro e pedagogia nas universidades públicas de Pernambuco, teria que dialogar ou estar fundadas em bases epistemológicas que garantissem uma formação adequada para navegar pelo vasto e fértil oceano das Artes com propriedade, dedicação e resiliência tornando os formados de fato aptos à docência.

Necessita-se discutir, sobretudo, os conceitos que dão base as práticas de ensino que serão desenvolvidas após a formação inicial dos docentes e de que forma o seu público alvo é considerado durante o processo dessa formação inicial, pois como afirmou Barbosa (2013), é preciso **verificar as concepções dessa formação**, que tem uma responsabilidade imensa ao tomar para si a educação formal de crianças que, historicamente, não são consideradas como sujeitos e apenas como projetos de adultos, desprovidos de voz, desejos e vontades. E o que é pior, adultos que podem se constituir em reprodutores de uma realidade cristalizada que garante o *status quo* daqueles que concebem e mantêm o sistema educacional do país e que, muitas vezes, não consideram as Artes como uma área de conhecimento.

Nessa perspectiva, a Arte/Educação se considerada ciência pode contribuir para responder as diversas questões planetárias dentro dessa área de conhecimento. E mais, considerando que o mundo mudou, Eisner (2013), especialista em estudos sobre currículo e sobre ensino de Artes nos Estados Unidos da América (EUA), nos faz refletir sobre o seguinte: passa pela Arte/Educação uma educação de qualidade para o mundo, como preconiza a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Inclusive nos EUA, de acordo com registro desse autor, a Arte/Educação, rompe preconceitos e surge entre otimismo e controvérsias, tendo como bandeira a Arte/Educação enquanto disciplina (DBAE). Contudo:

As pessoas estão acreditando cada vez mais que uma boa educação significa bem mais do que simplesmente aprender a ler, escrever e trabalhar com computadores. À medida que a reforma curricular se consolida, **as artes conquistam seu lugar nas escolas**. Em 1979, apenas um Estado em nosso país exigia curso de artes como pré-requisito para se obter um diploma de 2º. grau. Atualmente, vinte Estados o fazem (Andrew &Thompson, 1987), e as universidades e faculdades já admitem créditos acadêmicos para trabalhos de arte nas escolas de 2º. Grau.(EISNER, 2013, p. 113, grifos para esse estudo).

Com o mesmo entendimento desse autor, é difícil compreender por que as Artes, enquanto componente curricular, não recebe nas escolas públicas a devida atenção e tem sido utilizada, com uma fundamentação imprecisa ou ocorrendo sem uma, como mera reprodutora de uma didática que traz em seu bojo o ranço positivista, carecendo de uma investigação que justifique esse **descompasso entre legislação, formação e ação docente**.

É interessante refletir sobre a prática que esse autor verificou no seu país, afirmando que a base dela está centrada em instrumentos como Crítica da Arte, História da Arte, Estética e na abordagem ou metodologia triangular (proposta por Barbosa), que envolve a leitura, a produção e a contextualização artística. Ele conclui suas reflexões pedagógicas sobre o ensino de Arte e Arte/Educação, dizendo o seguinte:

Isso me leva às considerações finais sobre o DBAE. [...] a Crítica de arte, a História da Arte e a Estética são, do meu ponto de vista, instrumentos que asseguram a experiência que a arte torna possível. **O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas**. Primeiramente **a arte**, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos, **é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona**. (Ibid., 2013, p. 126. Grifos para esse estudo).

Corroborando com o pensamento que vem sendo desenvolvido nesse estudo, Eisner (2013) reforça e amplia a contribuição que o ensino de Artes pode dar, favorecendo a apreensão de valores que, muitas vezes, estão adormecidos e carecendo de uma provocação sensível que só a arte é capaz de fazer, contribuindo assim para uma prática educativa que considera o indivíduo como um ser complexo, pleno de valores, possuidor de várias camadas a serem consideradas. Portanto, uma educação que alimente e aperfeiçoe essa natureza, deverá ter como base uma pedagogia axiológica. Essa pedagogia centrada em valores passa, sem dúvida, por uma adequada formação de professores comprometida com essa nova realidade porque:

Os professores que não equacionam suas próprias concepções básicas, a respeito do currículo e da pedagogia, não fazem mais do que **transmitir atitudes, normas e crenças sem questionamento**. Eles inconscientemente podem acabar endossando formas de desenvolvimento cognitivo que mais reforçam do que questionam as formas existentes de opressão institucional. (GIROUX, 1997, p. 48. Grifos para esse estudo).

Assim, nessa tese fundamentada no marco teórico que possui como base o postulado desses estudiosos, com os quais esse estudo tem dialogado, se faz necessário discutir uma

formação docente fundamentada em valores, tais como: democracia, amor, cuidado, autonomia, empatia, justiça, igualdade, altruísmo, criticidade, criatividade, liberdade, cooperação, dialogismo, flexibilidade, respeito e tolerância, com o objetivo de proporcionar ao ensino de Artes a devida ocupação do espaço que lhe cabe, enquanto área de conhecimento e ciência, para poder alicerçar os processos de resgate da cidadania dos sujeitos assujeitados, tendo como base de ensino uma cultura própria que fuja do etnocentrismo ou eurocentrismo, do positivismo e que valorize o cuidado e o respeito com o outro, considerando as diferenças.

Portanto, a Arte na Educação, enquanto componente curricular, expressão e cultura são importantes para promover não apenas o desenvolvimento individual, mas também a cultura, pois o ser humano que faz uso adequado da arte, enquanto aprendizagem desenvolve a imaginação, a percepção, a consciência crítica e a criatividade como se tem afirmado, podendo se constituir em um elemento transformador da realidade que considerar adversa, contribuindo assim para a formação de uma nova cultura educativa.

Nos objetivos do ensino de Artes do ciclo fundamental se constata que **esse ensino deve se desenvolver baseado em valores contemporâneos**, que facilitem acessar a arte como bem comum a todos, perceptível quando o Estado afirma o seguinte:

O objetivo maior da educação será, pois, vitalizar a prática pedagógica, instaurando na escola a renovação permanente **através de uma permanente procura de novos valores, novas experiências e novas linguagens**. Esse objetivo pode ser detalhado numa variedade de objetivos parciais, que, mais ou menos abrangentes, devem remeter ao objetivo-eixo. Sabendo-se que a listagem desses objetivos nunca será exaustiva, cabe destacar alguns: - desencadear no educando procedimentos que lhe deem condições de situar-se no contexto vivo da comunidade cultural que faz parte e o levem a participar do processo histórico que se faz com eles; - ativar e manter em processo a ação perceptivo-inventivo-operatória do educando, descondicionando-a de hábitos, bloqueios e limitações que dificultem o acesso à **arte, que, enquanto bem cultural, deve estar ao alcance de qualquer um**. (BRASIL, 1976, p. 11. Grifos para esse estudo).

Portanto, de acordo com a legislação, dentro das linguagens artísticas a que todo cidadão deveria ter acesso está o **teatro**. Esse termo teatro deriva de os verbos gregos *ver* e *enxergar*; lugar de ver. Ver o mundo, se enxergar nele, percebendo-se e percebendo o outro pela interlocução que se estabelece, via ritual dramático, num processo semiótico singular e particular pleno de valores. Ferreira (2000) afirma que *Teatro* é a arte de representar e, teatral é aquilo que visa produzir efeito sobre o espectador, enquanto teatralizar é dar feição teatral, tornar dramático.

Pedagogicamente falando, o Teatro em todas as suas nuances tem a função de gerar conhecimento, aguçando os sentidos, a imaginação, a criatividade e a criticidade como defende Barbosa (2013), quando afirma que o estudo de arte, pela sua subjetividade, proporciona um

eterno *dever*, contribuindo para que na educação também o subjetivo – valores –, as emoções e a sensibilidade progridam porque “A arte passou a ser concebida nos projetos de ensino da arte nos anos 80 como cognição, uma cognição que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional; a arte passou também a priorizar a elaboração [valores] e não apenas a originalidade” (BARBOSA, 2013, p.33).

Dessa forma, o estudo de arte faz os educandos, no entendimento dos pensadores gregos Sócrates, Platão e Aristóteles, verem, vivenciarem e refletirem os seus comportamentos morais, sociais e culturais e, o comportamento das pessoas, dando feição concreta aos sentimentos, pois essa expressão artística milenar estabelece, pela sua força emuladora, comunicação com e entre os educandos, despertando a curiosidade e o interesse desses que, baseados nas suas crenças e valores, geram novos conhecimentos. Estes poderão ser testados no cotidiano em busca da transformação.

Entretanto, só recentemente o ensino de Artes foi detalhado pela legislação vigente no currículo escolar brasileiro. Isso, graças à mobilização e a organização de arte-educadores ligados à Associação Nacional de Arte-Educadores (ANARTE), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas (ABRACE), entre outras entidades representativas dos artistas e arte-educadores, que culminou com um projeto de lei¹²¹ assinado pelo deputado federal pernambucano Raul Henry, explicitando as quatro modalidades de ensino de Artes, a partir das linguagens existentes. Passando dessa forma a adquirir um caráter epistemológico que, teoricamente, já possuía desde o movimento *Escola Nova*, conforme afirma Japiassu. Que:

Estudos e reflexões acerca dos aspectos educativos do teatro necessariamente se vinculam às ideologias implícitas nas teorias da educação através da história social, política e econômica das sociedades ocidentais (Courtney 1980, p. 4). [...] a partir do final do século XIX, a vulgarização do pensamento pedagógico de Rousseau serviu de base para o movimento *Escola Ativa*, intransigentemente advogado por muitos educadores e psicólogos [...]. É só com o movimento *Escola Nova* que o **papel do teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquire status epistemológico** e importância psicopedagógica. (JAPIASSU, 2012, p. 26. Grifos para esse estudo).

Esse autor corrobora com o pensamento que vem sendo construído até aqui, quando ratifica que os estudos desenvolvidos tendo como objeto o teatro e o seu ensino se vinculam “necessariamente às ideologias implícitas nas teorias da educação” e evoca Richard Courtney

¹²¹ Projeto de Lei 7.032-A de 2010 (Senador) PLS no. 337/06 – Ofício no. 393/10-SF. Altera os parágrafos 2º. E 6º. Do artigo 26 da LDB-9394/96. Esse Projeto de Lei se transformou na Lei 13.278 de 02 de maio de 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=4858FB252882989D78BC7886AEE2F4D4.node1?codteor=751816&filename=Avulso+-PL+7032/2010. Acesso em: 30 maio 2020.

– um dos mais importantes professores do teatro inglês, ligado à infância e à juventude – para reforçar o lastro científico da sua afirmação. Assim, a contribuição do *Movimento Escola Nova* para que o teatro adquirisse o *status* epistemológico na educação escolar, será considerada para que se possa atingir os objetivos delineados, respondendo à questão central desse estudo.

Advém dessa constatação a necessidade de se verificar, em que bases se fundamentam os cursos de formação de professores de teatro das séries iniciais do ensino básico. Assim como terá que ser visto, também, como isso está definido no perfil curricular das suas graduações nas universidades de Pernambuco, porque se fará necessário explicar que concepções pedagógicas possuem os que atuam no ensino de nível superior e se estas correspondem às questões axiológicas e éticas, tratadas na BNCC e nos PCN que, como foi visto, propõem uma nova forma de educar sem, no entanto, deixar de considerar a autonomia universitária e a soberania do MEC.

Essa nova forma de educar indica a necessidade de se refletir sobre o currículo escolar brasileiro, já que a BNCC propõe algumas alterações. 60% (sessenta por cento) da sua composição já estão determinados. Os 40% (quarenta por cento) restantes serão acrescentados pelas escolas que considerarão suas realidades regionais:

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos [suas crenças e valores]. (BRASIL, 2017, p. 16).

Nesta perspectiva além da relevância desse estudo, no que se refere ao entendimento desse processo de mudança que está sofrendo o sistema de educação no Brasil, quando propõe uma formação integral dos educandos, tendo como base valores éticos. Estes deverão ser considerados, desde as séries iniciais do ensino fundamental e vistos como sujeitos sociais, como propõem os PCN, para que assim a BNCC seja de fato implementada no sistema educacional brasileiro.

No que concerne à ética, no campo das Artes, os PCN registram que desde o início da história da humanidade, a arte é uma prática presente em todas as manifestações culturais. Dessa forma, se entende que a ética é intrínseca à arte já que se expressa através das manifestações culturais. Desde o desenho de um bisão¹²² nas cavernas; passando pelas transformações do século XX, como a livre expressão que tinha como base as ideias de Herbert

¹²² Espécie de búfalo que habita a América do Norte. De acordo com o *Minidicionário Sacconi da língua portuguesa* (1996), s. ep. (o). Nome que os norte-americanos dão ao boi selvagem, popularmente chamado búfalo. Foi encontrado um desenho (pintura rupestre) pré-histórico dele na caverna em Altamira (Espanha).

Read¹²³, se percebe que a arte deve ser considerada como forma de conhecimento e conteúdo curricular para a formação humana, uma vez que o desenvolvimento artístico dos educandos passou a ser compreendido como formas complexas de aprendizagem.

Hoje não se considera mais o desenvolvimento artístico como um processo automático, que acompanha o crescimento desses educandos, mas sim como um processo que carrega em si **valores e crenças** o que lhe dá um caráter axiológico. Nesse sentido, carece de professoras e professores mediadores e não de transmissores. Professoras e professores com uma boa formação que possam dar seu contributo à educação no campo das Artes (Teatro), sempre se colocando no lugar do outro, forjando um olhar crítico dos educandos envolvidos no processo formativo, como foi defendido por Feldman (1993). Para tanto, esses professores poderiam utilizar didaticamente a teoria crítica, enquanto perspectiva e não metodologia, como entende A autora espanhola Marián López Cao. Todavia:

A teoria crítica é muito mais uma perspectiva teórica geral do que uma metodologia precisa. Enfatiza a abertura à novas formas de conhecimento, apoia o desvelamento de modos ocultos de opressão, contesta a cultura positivista e aceita a ideia de que as ações e valores são indissolúveis. Além disso, afirma que o conhecimento é construído socialmente e o poder é relativo (Cary, 1998, p. 10). Pode ser considerada uma teoria sobre a resolução de problemas racionais, que trata de abrir-se precisamente a novos pontos de vista e, portanto (potencialmente) a novas soluções (YOUNG, 1993, p. 16). (CAO, 2010, p. 195).

Percebe-se que autores como Gadotti, Freire, Saviani, Chauí, Barbosa, Desgranges, Koudela, entre outros, discutem a questão da aprendizagem e do ensino, defendendo uma escola de qualidade para todos. Para tanto, observa-se que se faz necessário atuar na docência com liberdade, autonomia e cidadania, insurgindo-se ao estabelecido de forma transgressora para, desta forma, instaurar o ensino popular, defendido por Saviani, como nos revela esse autor:

Saviani chega a apontar a estratégia para retirar a educação da tutela do Estado: “em vez de centrar a defesa da escola pública na oposição entre ensino público e privado, cabe centrá-la na oposição entre ensino de elite e educação popular” (p.21) e “em vez de colocar a tônica da questão da escola pública no ensino superior, cumpre lutar pela popularização do saber” (p.22). Para Saviani o problema está na impossibilidade de realizar o “popular” no “estatal”. Uma escola popular pressuporia a transformação do Estado. Segundo ele, “seria contraditório que um Estado privatizado privilegiasse uma instituição particular com preocupação de caráter público como a PUC. O Estado só faria isso se ele próprio tivesse algum caráter popular. (GADOTTI, 1990, p. 159).

Esse mesmo autor afirma que “Guiomar Namó de Melo, reconhecida educadora brasileira, uma das fundadoras da ANDE (Associação Nacional de Educação)”, (GADOTTI, 1990, p. 158), defende que a escola básica universal deve ter como ponto de partida e de chegada a formação da cidadania. “Tanto Guiomar Namó de Mello quanto Demerval Saviani

¹²³ Educação através da Arte é terminologia criada por Herbert Read na Inglaterra, em 1951, ligada ao movimento internacional com mesmo nome (FRANGE, 2012, p.49).

equacionam a questão da escola pública articulando-a com a questão da *socialização do saber elaborado*” (GADOTTI, 1990, p. 159). Um saber que é construído pela apreensão da realidade, utilizando o ensino de Artes.

Fica patenteada, portanto, a necessidade de pensar em uma nova forma de se ensinar e de aprender, como diz Marilena Chauí, nas palavras desse autor:

Na escola pública estatal burguesa, Marilena Chauí vê o caráter autoritário do saber caracterizado por aquilo que ela chama de “já pensado”, “já dito”, já feito” para o povo. Ao contrário, numa *escola pública popular* o pensamento “é a descoberta dos pensamentos que ainda não foram pensados; o discurso é a possibilidade de dizer o que ainda não foi dito, inaugurando uma nova maneira de exprimir a realidade, em que a ação é a criação de seu próprio possível”. (GADOTT, 1990, p.160. Grifos do autor).

Nessa mesma direção, Barbosa (2010, p.100) afirma que:

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

É sabido que muitas pessoas acreditam ser a arte um campo repleto apenas de emoção, sensibilidade, criatividade e imaginação, uma vez que o senso comum sempre a relaciona apenas ao imaginário e à subjetividade, isso, no entanto não procede, haja vista que a contemporaneidade exige da arte um diálogo constante com a realidade que se vive. Muitos autores chegam a definir a arte como um “espelho da vida”, pois ela se constrói a partir do que se observa, objetivamente, na realidade concreta do cotidiano. É a arte que em suas diversas expressões desvela a face oculta dos crimes cometidos contra os desfavorecidos, nesta sociedade urdida pelo capitalismo tardio.

Se assim não fosse, como ela poderia “autenticar” o progresso da humanização e da cultura humana desde os desenhos dos bisões, a que já foi feita referência? Teria o sentido que tem a arte na contemporaneidade, se ela não provocasse questionamentos, reflexões e ações relacionadas à realidade? Nessa sociedade contemporânea é somente na arte e na cultura que se encontram os valores da alma e a beleza. Nessa direção, Oliveira (2011), em seu discurso, afirma que o mundo capitalista possui duas dimensões. Na primeira, identificamos o mundo do trabalho, da necessidade material, da produção e do útil. Na segunda, o universo das sociedades burguesas, onde se desenvolve a cultura. É nesse lugar que se cultiva valores como a beleza, a verdade, a moral e a ética. Onde se pode exercitar as capacidades humanas.

Para esse autor a cultura, no passado, promovia a união dos povos pela junção dos valores, crenças e objetivos. Nos dias atuais ela expressa particularismo e fragmentação das lutas sociais. Isso se deve, portanto, ao fato das Artes, em especial o Teatro, está ligado à vida

e aos sentimentos daquelas pessoas que o discute, produz e frui, refletindo os anseios, as apreensões, os encantos, desencantos, encontros e desencontros, a vida e a morte dos seres humanos que estão sempre tentando fugir da tristeza e da opressão, em busca da felicidade e da liberdade, muitas vezes, interagindo e se comunicando com o outro, com a natureza e com o Cosmos.

Donde se conclui que o Teatro está intimamente imbrincado com o universo, com a realidade, com a vida, com os sentimentos, com as alegrias e as dores do mundo. Por mais que o Teatro tenha como objetos de estudo o sensível e o imaginário, ele possui propriedades subjetivas e objetivas, na medida em que é mediado pelo ser humano em sua complexidade e plenitude, carregando consigo a subjetividade e a objetividade humanas. Tudo isso será tratado com mais propriedade após a aplicação da metodologia aplicada a esse estudo e da análise dos dados coletados. Como será visto nas próximas seções dessa tese, nos capítulos 3 e 4, respectivamente.

Imagem 4 - *Ação Educativa com atores principiantes*. A atriz Carmelita Pereira teatralizando e dando voz aos bonecos, numa Oficina Teatral sobre a Importância da Oralidade realizada no interior da Fórum Permanente de Cultura – SBS Engenho de Arte, em São Benedito do Sul/PE – Registro de Odália da C. Pereira.



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

3 DESENHO METODOLÓGICO

Conforme vem sendo discutido, esta pesquisa intitulada *Formação de Professores e Ensino de Teatro: em busca de uma pedagogia axiológica* possui o objetivo de compreender a formação em teatro, no âmbito da licenciatura em Teatro e Pedagogia nas universidades públicas de Pernambuco, para determinar os conceitos que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro.

3.1 Tipo de pesquisa: estudo de caso com abordagem qualitativa de natureza descritiva

Diante da complexidade do objetivo da pesquisa foi necessário traçar um desenho metodológico que permitisse, durante a coleta dos dados necessários à consecução da pesquisa, a obtenção de um resultado que oferecesse ao pesquisador condição de controlar os riscos que se corre, numa investigação dessa natureza, pois como afirma Lapassade (2005, p. 121):

A investigação é a ocasião de um encontro social. Essa interação interfere no procedimento dito científico do pesquisador. Espera-se dele, finalmente, que ele esteja em condições de controlar os riscos de distorção e de garantir a validade dos dados coletados.

Assim, tendo em vista a necessidade de se atingir a excelência, no que se refere a organização dos dados colhidos, do tratamento dado aos mesmos, das análises e interpretações, considerando todas as subjetividades, sejam dos pesquisados ou do pesquisador. Nesse encontro social e científico, optou-se pela abordagem qualitativa que, dentro desse contexto, se caracterizou como um estudo de caso relacionando-se diretamente com o objeto da pesquisa.

Isso denotou a adequação do **estudo de caso** a essa pesquisa, que foi buscar fontes e embasamento teórico para se apropriar do caso em pauta, realizando investigação e análise para compreendê-lo e propor as transformações que foram entendidas como necessárias. É interessante afirmar que a definição do tema, considerou o estudo das fontes bibliográficas selecionadas de acordo com a pertinência entre as palavras-chave constitutivas ao problema, ao objetivo geral e à questão central, ponderando-se suas manifestações nas demais etapas de planificação. A partir desse estudo foi verificado a importância da formação de professores e professoras do ensino básico e, conseqüentemente, do currículo que norteia os processos de ensino no ensino superior, inerente à formação inicial, considerando suas características, frente à sua construção no locus pesquisado, composto pelas UFPE, campus Recife, situado na capital de Pernambuco e UPE, campus Garanhuns, Agreste de Pernambuco.

Nessa perspectiva, foram definidos os objetivos, e o entendimento da delimitação da questão central, apontando assim um estudo direcionado à formação de professores. População

que foi objeto da pesquisa de campo realizada.

Dessa forma, Yin (2005) foi evocado para tornar claro que o estudo de caso é uma ferramenta de investigação científica importante para compreender as vivências realizadas socialmente, manifestas, “seja em **situações problemáticas, para análise dos obstáculos**, seja em situações bem-sucedidas, para avaliação de modelos exemplares” (YIN, 2001, p. 21, grifos para esse estudo).

Nesse sentido, foram consideradas as características fundamentais apontadas pelas autoras Lüdke e André (1986¹²⁴, p. 18-20), que justificam a escolha do pesquisador por esse tipo de pesquisa, já que:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Essas características contribuem para a realização de pesquisas que explicitem a coleta de dados diante da complexidade de uma determinada situação, facilitando a identificação de características e particularidades da realidade investigada, no que se refere à formação de professores que atuarão no ensino básico, especialmente no Ensino Fundamental, em um contexto real, observando a legislação vigente e as orientações emanadas do documento Base Nacional Curricular Comum: BNCC, pelo MEC e aprovada pelo CNE, em dezembro de 2017. O referido documento norteia a feitura do currículo para a Educação Básica, apregoando pressupostos indispensáveis quanto às percepções do Estado brasileiro, em relação àquilo que define como fundamentos para a construção de uma educação nacional ancorada no preceito de qualidade, respeitando os valores culturais e artísticos, sejam nacionais ou regionais, conforme previsto na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, no artigo 210, já em outubro de 1988, seguida da elaboração de outros documentos infraconstitucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96, especialmente, quando versa e delinea princípios para a educação nacional.

O estudo de documentos legais adquiriu também, lugar para a pesquisa desde o seu início e, também, em razão da definição de documentos para a etapa reservada à análise

¹²⁴ As referências às determinações dessas autoras merecem destaque para a realização da pesquisa enfrontada pelo estudo que assume a forma de projeto de pesquisa, com destaque para os itens 2, 3, 4 e 6 elencados.

documental.

Cabe, portanto, destacar que processos formativos em caráter universitário precisam estar em sintonia com as definições do Estado nacional, ainda que, seja motivo de compreensão que caiba às universidades brasileiras colocar em xeque tais pressupostos comuns às políticas de Estado e de governo, estabelecendo diálogos marcados por consistente criticidade com conceitos, teorias correlacionadas a diferentes epistemologias que lhes conferem princípios de “verdade”.

O pensamento de Martins (2008, p. 10, grifos para esse estudo) corrobora com a escolha do estudo de caso quando, em suas palavras, afirma o seguinte:

O estudo de caso é próprio para a construção de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real [...]. Sustentada por uma plataforma teórica, reúne o maior número possível de informações, em função das questões e proposições orientadoras do estudo, por meio de diferentes técnicas de levantamento de informações, dados e evidências. [...] **garante a confiabilidade e a validade dos achados do estudo.**

Considerando o objeto dessa pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, conforme já foi afirmado, tendo como marco metodológico a obra de Weller e Pfaff (2010), pois de acordo com os relatos contidos na sua obra muitas experiências têm sido realizadas com essa abordagem e têm se revelado apropriadas, o que tem levado alguns países a firmarem cooperação na área de educação com resultados significativos.

Nessa direção alguns autores, de acordo com Weller e Pfaff (2010), afirmam que as experiências de cooperação Brasil/Alemanha, no que se refere ao campo da pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais e na Educação, constituem uma tradição recente, mas com crescimento e apresentam contribuições significativas.

Essas autoras citam o “Painel Brasileiro-alemão de Pesquisa”, o “Simpósio Internacional de Metodologia Qualitativa nas Ciências Sociais e na Prática Social”, já com algumas edições, e o “Simpósio Brasileiro-alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados” que, realizados, atestaram a eficácia da abordagem qualitativa. Segundo elas, esses eventos têm despertado o interesse de brasileiros e alemães, assim como incentivado a publicação de artigos científicos:

Além dos eventos citados, alguns artigos e livros de autores alemães vêm despertando o interesse de pesquisadores brasileiros, sobretudo em relação às abordagens hermenêuticociológicas e interacionais na análise de dados qualitativos, tais como a “hermenêutica objetiva” de Ulrich Oevermann (cf. REICHERTZ, 2004; WELLER, 2007), a “análise estrutural de narrativas”, elaborada por Fritz Schutze (SCHUTZE, 2010) e o “método documentário”, desenvolvido por Ralf Bohnsack (BOHNSACK, 2007; BOHNSACK; WELLER, 2010. (WELLER; PFAFF, 2010, p.13).

Esses dados comprovam a eficiência, a eficácia e a força da pesquisa qualitativa. Assim,

esse tipo de abordagem é legitimado como um dos métodos científicos mais precisos para analisar determinados objetos de pesquisa. Diante dessa chancela e, considerando-a apropriada para estudar o objeto dessa pesquisa, ela foi utilizada pelo pesquisador para analisar as percepções apreendidas, com foco no fenômeno educacional, a partir de determinadas documentações acessadas, das fontes bibliográficas e das narrativas construídas pelos pesquisados. Estas necessitaram ter seu foco definido com precisão, independente do contexto vivenciado durante o processo de coleta, quando se ressaltou e valorizou mais a qualidade dessas narrativas.

No que se refere a esse foco e a situação a ser analisada, o pesquisador procurou aporte científico na definição de Bento (2011, p. 13-14) do que seria uma investigação dessa natureza, quando este afirma o seguinte:

A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controle e manipulação de comportamentos e lugares.

Portanto, fica claro que ela foi utilizada porque os objetivos específicos dessa pesquisa pretendem identificar, interpretar, explicar, discutir, inferir, compreender e descrever a prática do ensino de Teatro, a partir da formação dos professores, no âmbito da universidade pública em cursos de licenciatura. Todavia, ela possui a preocupação de atentar para os processos formativos em caráter inicial, com vistas à atuação no ensino fundamental, tendo como base o planejamento educacional, que envolve um planejamento com vistas aos limites da instituição escolar, realizado pelas instituições de ensino que, por sua vez, considera a construção do currículo escolar e, por fim, a legislação brasileira.

Reforçando o entendimento que o pesquisador formou, a partir das leituras que realizou a respeito da abordagem qualitativa, as autoras (MARCONI; LAKATOS, 1991, p. 98) citando Nagel¹²⁵ contribuíram para esse entendimento, quando afirmam que ela se realiza, quando o pesquisador “aborda a distinção entre leis e teorias do ponto de vista de sua característica “qualitativa”: a possibilidade de as primeiras [...] formularem relações entre características observáveis, ou [...] determináveis, de um objeto de estudo ou classe de fenômenos, ao contrário das segundas”. Portanto, “devemos levar em consideração que, quanto mais restrita uma lei, menos provável é a sua permanência como apropriada para utilização em situações

¹²⁵ Para uma melhor compreensão do entendimento de Ernest Nagel, a respeito da investigação científica, propõe-se a leitura de: *La estructura de la ciencia: problemas de la lógica de la investigación científica*. 3. ed. Buenos Aires: Paidós, publicada em 1978.

práticas de pesquisa, significando que suas implicações não podem ser continuamente testadas” (MARCONI; LAKATOS, 1991, p. 97).

Dessa forma, ficou claro que a abordagem qualitativa se propõe a encontrar leis gerais e complexas que possam ser aplicadas a uma grande gama de fenômenos:

Por sua vez a teoria é mais ampla do que a lei, surgindo, segundo Hempel (1974:92), “quando um estudo prévio de uma classe de fenômenos revelou um sistema de uniformidades que podem ser expressas em formas de leis empíricas, mas amplas”. Em outras palavras, se a lei declara a existência de um padrão estável em eventos e coisas, a teoria assinala o mecanismo responsável por esse padrão. Exemplo: a teoria da gravitação de Newton é muito mais ampla e abrangente do que as leis de Kepler [leis do movimento planetário]. (MARCONI; LAKATOS, 1991, p.98).

Isso levou o pesquisador a ter “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, (MINAYO, 1994, p.23), pois a leitura simples evocou outras leituras cada vez mais criteriosas para fugir das primeiras conclusões, pois como afirma (BARDIN, 2011, p. 34) “É ainda dizer não “a leitura simples do real”, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisórios de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigações (a fim despistar as primeiras impressões como diria P. H. Lazarsfeld)”. Foi assim que o pesquisador agiu durante o seu processo investigativo, o que encorpa e legitima essa pesquisa definida como um **Estudo de Caso de caráter descritivo, com abordagem qualitativa.**

Todavia, se faz necessário esclarecer que esse estudo de caso está atrelado à análise documental. Portanto, diversos documentos oficiais tais como: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais e BNCC, em contraste com o Plano Nacional de Educação; com as Ementas e os Perfis dos Cursos (Currículos) de formação de professores nas áreas de Pedagogia e Licenciatura em Teatro, realizados por (02), duas universidades públicas de Pernambuco, serão analisados.

Diante do que até aqui foi determinado, a pesquisa documental realizou-se, como já foi afirmado, observando-se a legislação educacional brasileira, sobretudo a LDB 9394/96 e as Leis que alteraram a mesma, considerando os objetivos e finalidades definidos para o Ensino Fundamental e pela BNCC, que nortearam a análise dos perfis curriculares da UPE (Curso de Pedagogia) e UFPE (Curso de Licenciatura em Teatro), universidades públicas que atuam na formação inicial de professores de Arte, sempre considerando periódicos, dissertações, teses e artigos científicos.

Quanto ao fator descritivo já mencionado, esclarece-se que ele está relacionado às respostas dos questionários que foram aplicados, assim como também a análise documental. Na linguagem de alguns autores fica claro que: “A análise documental busca identificar

informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY *apud* LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 38). Isso pode ser ampliado quando se pode afirmar que: “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008. p. 298).

É necessário esclarecer que realizar uma pesquisa, cuja abordagem filia-se à qualitativa e descritiva, teve como propósito compreender a realidade investigada, perseguindo um melhor entendimento do fenômeno. Isso permitiu o estudo apropriado, uma vez que a pesquisa com abordagem qualitativa, quando valoriza aspectos descritivos e percepções pessoais, na linguagem de Bogdan; Biklen (1994), compreende as pessoas envolvidas e, conseqüentemente, compreende os contextos em que essas pessoas estão inseridas. E ainda, de acordo com Gil (1999), as pesquisas descritivas objetivam, principalmente, descrever as características de uma determinada população, um determinado fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis.

Uma pesquisa com abordagem qualitativa, portanto, se faz representar pela obtenção de dados descritivos. Estes foram obtidos no *locus* da pesquisa, estudando as situações elencadas, considerando os participantes do fenômeno estudado. Para tanto, se observou os protocolos procedimentais, a legislação vigente, as conseqüentes interações que se materializaram das mais diversas formas. Assim, os dados que foram colhidos retratam a visão dos participantes da investigação, pois pesquisas qualitativas sempre buscam refletir o olhar dos pesquisados, considerando os seus diferentes pontos de vista. E, sobretudo, o fato deles estarem imersos no contexto em que o (s) fenômeno (s) acontece (m).

Essa abordagem, subordinada ao caráter qualitativo, possibilitou a feitura de um estudo, envolvendo os aspectos mais relevantes do tema e os comportamentos dos envolvidos na implementação da BNCC, servindo para elaborar questões que permitiram ao pesquisador perspectivar os modos de identificar as dificuldades existentes.

O caráter qualitativo dessa pesquisa forneceu, ainda, instrumentos e procedimentos que foram necessários ao aprofundamento dessa investigação, considerando esse fenômeno social gerado pelo grupo pesquisado. A pesquisa documental, por exemplo, se constitui em um interessante instrumento para a análise dos dados obtidos. Ela foi utilizada para descrever conceitos e concepções que movem a formação dos professores que atuarão no ensino de teatro com a intenção de prepará-los para os anos iniciais da educação básica, dentro de determinados contextos.

Para Triviños (1987, p.128-30), a pesquisa qualitativa, de acordo com as contribuições de Bogdan, possui as seguintes características:

- 1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Essas características da pesquisa qualitativa corroboraram com o pensamento do pesquisador em razão dos estudos que têm sido realizados. Essa afirmação tem assento no processo de planejamento da pesquisa, mas não tem mais lugar na definição da metodologia aplicada.

Convém, ainda, esclarecer que no âmbito do caráter qualitativo a pesquisa abarcou a formação docente no tocante ao ensino de teatro no ensino básico, especialmente para as escolas públicas, uma vez que elas correspondem à maior parte da população que compreende professores que atuam nas escolas de ensino básico do Brasil.

Nessa perspectiva, de acordo com Gil (2008), essa pesquisa corresponde ao **nível descritivo de “corte transversal”**. Entretanto, considerando que essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa, é importante esclarecer, em relação ao “corte transversal”, que ele corresponde à temporalidade da aplicação da pesquisa, ou seja, **ao período de seis meses**, que foi utilizado para a coleta de dados, construção de quadros, mapas, análise, revisão, normatização da pesquisa e depósito da tese, de acordo com o que está definido no quadro intitulado: *Cronograma de Estudos – Ano 2021/1*, que será apresentado.

Esse quadro foi elaborado com o objetivo de conduzir a pesquisa, no que se refere a temporalidade, para que não se perca de vista as atividades que deverão ser desenvolvidas, nos períodos previstos, para que assim seja possível atender as exigências das instituições de controle de pesquisas, a exemplo da Plataforma Brasil, do Conselho Nacional de Saúde, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa e dos Comitês de Ética que avaliam e aprovam os projetos de pesquisa.

No quadro, que se apresenta a seguir, é possível observar a construção de um cronograma, elaborado com o objetivo de fazer cumprir os propósitos desse estudo, dentro dos trâmites oficiais, obedecendo a legislação brasileira.

Quadro 6 - Cronograma de Estudos – Ano 2020/1

Atividades Desenvolvidas	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Análise do projeto pelo Comitê de Ética	X					
Autorização para realizar a pesquisa e entrega de protocolos de pesquisa do projeto pelo Comitê de Ética	X	X				
Aplicação dos Questionários e Coleta de dados		X	X	X		
Elaboração de Grelhas e Quadros; Orientação: Objetivos Específicos 2, 3 e 4		X	X	X		
Análise dos Dados e Escrita da Tese		X	X	X	X	X
Revisão e Aprovação; Correção Ortográfica; Normatização; Detector de Plágio e envio para a Universidad Del Sol					X	
Orientação. Correções e Revisão da Tese, indicadas pela Banca de Qualificação						X
Normatização - ABNT						X
Elaboração de Slides para Defesa e Orientação						X

Elaborado pelo autor.

3.2 Definição do universo e da população da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida, como já foi ditada na UFPE, campus Recife e na UPE, campus Garanhuns, respectivamente, ambas situadas no estado de Pernambuco. Prevista para ser realizada presencialmente, todavia, infelizmente, em virtude da pandemia provocada pelo Corona vírus que vitimou o planeta, se fez necessário adotar uma outra estratégia para aplicar os questionários, denominados Apêndice I, II, III e IV – roteiro norteador de uma entrevista não estruturada – que, diante do exposto necessitaram ser aplicados de forma on-line junto a Coordenadoria do Centro de Artes Cênicas (CAC) da UFPE – Campus Recife, sendo:

- Seis (06), dos (as) professores (as), pelo fato deles (as) serem docentes na referida universidade que formam professores de teatro;
- Uma (01) coordenadora desse curso de Licenciatura em Ensino de Teatro, voltado à Educação Básica.

Foram aplicados, ainda, junto a Coordenadoria de Pedagogia da UPE – Campus Garanhuns, sendo:

- Cinco (05), dos (as) professores (as) pelo fato deles (as) serem docentes na referida universidade, que formam professores no curso de Pedagogia; e

- Uma (01), coordenadora do curso de Pedagogia.

Cabe tornar claro então, que os voluntários da pesquisa que atuaram como respondentes foram onze(11), professores (as) e duas (02), coordenadoras.

O número total de investigados totalizou, assim: (13), treze pessoas que atuaram como respondentes da entrevista que utilizou como instrumento: o questionário com perguntas abertas.

É interessante registrar que no curso de licenciatura em Teatro, desenvolvido na UFPE (Recife), até o momento de aplicarmos os questionários, constatamos que atuavam 11 (onze) professores (as), sendo dois (as) substitutos (as), enquanto no curso de Pedagogia, desenvolvido na UPE (Garanhuns), atuavam 10 (dez) professores (as), sendo em sua totalidade, titulares. Nas escolhas desses (as) profissionais foram considerados os quantitativos existentes atuando em sala de aula e os perfis curriculares, dos cursos de Licenciatura em Teatro e em Pedagogia, constantes dos sites das universidades, *lôcus* da pesquisa, assim como os objetivos e *ementas* das disciplinas disponibilizadas.

Os **critérios de seleção adotados para inclusão** desses profissionais na pesquisa foram os seguintes:

- os (as) professores (as) que lecionam as disciplinas que formam para a docência;
- os (as) professores (as) cuja atuação docente se vincula também, à formação de professores (as), com ênfase aos períodos, onde se privilegia estudos acerca do exercício para o Ensino Fundamental;
- assim como aqueles (as) que preparam os professores (as) em formação para trabalhar o corpo e a voz dos educandos (as) do Ensino Fundamental e, finalmente,
- aqueles (as) que lecionam as diversas metodologias e as práticas docentes.

Quanto aos **critérios de exclusão adotados** pelo pesquisador, este considerou (as) professores (as) que:

- os (as) professores (as) que não aceitaram participar da mesma, voluntariamente e sem sofrer quaisquer tipos de pressão;
- os (as) professores (as) que não contribuem, com sua prática pedagógica, para a formação de professores (as) que desejam ministrar aulas de artes para os educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- os (as) professores (as) que não estavam exercendo à docência, há cerca de dois anos, junto aos professores (as) em formação que pretendem exercer o magistério nas salas de aula dos educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental e ainda,
- aqueles (as) que pretendem lecionar apenas as disciplinas teóricas, que formam professores para atuar junto aos educandos do Ensino Médio.

Dessa forma, foi privilegiada a identificação de concepções inerentes aos cursos de licenciatura em teatro e pedagogia vinculadas ao ensino para crianças do Ensino Fundamental, considerando as DCN do MEC, explicitado no Objetivo Específico 1 da pesquisa, assim como para inferir de que forma a axiologia pode contribuir para redimensionar o ensino de teatro, em cursos de licenciaturas em universidades públicas de Pernambuco, para a promoção de uma formação pedagógica axiológica, preocupada com o desenvolvimento pleno da criança nos anos iniciais, promovendo uma formação que a perceba como pessoa de direitos, de acordo com o Objetivo Específico 5 dessa pesquisa.

3.3 Entrevistas com participantes e análise documental

Os participantes da pesquisa foram contatados pelas coordenadoras dos cursos mencionados e depois receberam do pesquisador um convite. Contudo, é interessante fazer dois destaques. Primeiro: foi considerada a participação direta deles com relação à coordenação dos cursos de formação de professores e, em segundo lugar, aqueles cuja atuação docente estava vinculada também, à formação de professores, com ênfase aos períodos em que se privilegia estudos acerca do exercício para o Ensino Fundamental, como já afirmado. Logo, a perspectiva de caráter descritivo decorrente da experiência desses participantes da pesquisa nos locais mencionados está bem clara. E, assim, foi possível a compreensão das percepções subjetivas que delinearam o estudo.

Saliente-se que os participantes da pesquisa aceitaram, voluntariamente, participar dessa investigação mediante os devidos esclarecimentos. Assim, seguiu-se à etapa da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em (02), duas vias idênticas dentre outros em apreciação aos protocolos de pesquisa e a Resolução 466/2010. Além do registro dessa pesquisa junto ao Comitê de Ética. E, só após a liberação é que a pesquisa de campo foi iniciada.

Convém esclarecer, ainda, que a preleção das pessoas que foram pesquisadas realizou-se de forma on-line e objetiva. Foi considerado o fato desses profissionais desempenharem seu exercício profissional junto aos cursos de Licenciatura em Teatro e Pedagogia, uma vez que ambas as licenciaturas mantêm, dentre os objetivos de formação desses cursos de graduação, o de atuar para a formação de futuros docentes, que poderão exercer seu ofício no Ensino Fundamental, interesse particular dessa pesquisa. Como se sabe o Ensino Fundamental integra a Educação Básica, conforme definição da LDB 9394/96, alterada pela Lei 13.415/2017, que garante a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica e trata da formação dos docentes.

Esse detalhe é de especial importância para a pesquisa, haja vista que existem dois documentos que apresentam correspondência com os processos de formação inicial, em nível de graduação, que são as DCN para o curso de Pedagogia e as DCN para o curso de Licenciatura em Teatro.

As DCN que incidem para elucidar os pontos de vista inerentes aos PCN para o Ensino Fundamental, publicados em 1997 e de outros documentos legisladores, sobretudo, a BNCC para o Ensino Fundamental, especificamente, quando versa a respeito do ensino de Arte. Estes foram analisados, percebendo-se que os mesmos têm carecido de implementação por estados e municípios – o que trataremos na análise de dados –, interessando a essa pesquisa, pelo fato desses documentos terem uma interferência na construção e organização das licenciaturas que fizeram parte dessa pesquisa e, por esse motivo, foram convidados treze profissionais que atuam nesses cursos de licenciatura, de modo a identificar inclusive as percepções atreladas ao exercício deles em processos da formação inicial, no que tange especificamente, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere às entrevistas realizadas por meio de um questionário, Gil (2008, p. 117), afirma que: “Nas entrevistas estruturadas, a formulação das perguntas assume um caráter metódico. Já nas entrevistas não estruturadas o desenvolvimento das perguntas depende do contexto da conversação”. Com esse entendimento as entrevistas foram apresentadas aos participantes da pesquisa, por escrito, tendo por objetivo conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, e expectativas deles, o que condiz com os objetivos dessa pesquisa. Esse entendimento é ratificado por Marconi e Lakatos (1996).

O pesquisador optou pela formulação não estruturada do questionário para não restringir as respostas dos participantes. Portanto, o questionário utilizado será bastante revelador.

Weber (1987, 1993) afirma que cabem às ciências sociais a compreensão do significado da ação humana. Para o pesquisador parece está claro, que essa afirmação tem raízes em Hegel, Marx e Vico, pois estes acreditavam que elas servem não apenas para descrever os comportamentos humanos, pois reúnem elementos que são essenciais para a interpelação da ação e do desenvolvimento dos significados subjetivos, trabalhando com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações e opiniões. Isso ampliou a complexidade, na perspectiva de Morin (2011a, 2007), do fenômeno que o pesquisador estudou durante a sua investigação.

Considerando, também, a participação do Comitê de Ética na avaliação de projetos de pesquisa, entendeu-se que a ética na pesquisa passa pelo respeito às pessoas envolvidos nela. Assim, se fez necessário considerar riscos e benefícios de quaisquer naturezas que pudessem advir, para garantir a integridade e os interesses dos participantes, uma vez que:

A matriz de avaliação da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil é

predominantemente biomédica. Conceitos como riscos e benefícios, devolução dos resultados de pesquisa, benefícios compartilhados, termo de consentimento livre e esclarecido ou reparação por danos compõem o vocabulário compartilhado dos comitês de ética para avaliar projetos de pesquisa. (DINIZ, 2008, p.421).

Dessa forma, de acordo com esse entendimento, a pesquisa registrada sob o CAAE número 39068620.2.0000.5207 foi conduzida obedecendo todos os preceitos emanados pela legislação em vigor, assim como aqueles que são considerados pelo Comitê de Ética em Pesquisas. Tendo sido estes os requisitos essenciais para que ela se enquadrasse dentro dos padrões éticos e morais, verificando e garantindo que todo o processo da pesquisa assegurou e assegurará confidencialidade e privacidade dos dados coletados junto aos profissionais que foram pesquisados de forma voluntária.

3.4 Mostra: coleta e análise dos dados a partir dos instrumentos adequados

Como instrumento de pesquisa foram empregados para a coleta de dados questionários não estruturados, de acordo com o que preceituam Marconi; Lakatos (1996), como já foi afirmado. Eles foram utilizados na realização das entrevistas mencionadas levando o pesquisador a estabelecer as relações existentes entre os documentos das universidades pesquisadas e as concepções formuladas pelo MEC, em vigor desde 2017.

Em relação a isso, cabe esclarecer que a validade dessa perspectiva está preocupada com a formação inicial de professores, inicialmente, ligado ao caso das instituições imbricadas com a pesquisa, considerando a importância dos dados coletados para a constituição do caso que se deseja tornar descrito. Ou seja, torná-lo visível em função do problema definido, logo, chegar-se-á à compreensão dele lançando mão da teoria eleita, que como já foi mencionado é o **Materialismo Histórico-Dialético**.

Portanto, espera-se que a partir dessa compreensão sejam elaborados estudos que poderão promover adequações aos documentos que norteiam as práticas educativas que formam para a docência, que se destine especialmente aos anos iniciais do ensino básico nas práticas escolares que irão implementar, frente ao planejamento da ação docente realizada a partir das perspectivas delineadas pelos currículos de formação já vividos e aqueles comuns à escola, elaborados com base em documentos do Estado e de governos que interatuam para delinear as ações profissionais.

Na feitura do questionário, considerou-se as palavras de Oliveira (1997), quando afirma que o questionário deverá possuir uma linguagem adequada, ser a espinha dorsal do levantamento de dados, reunindo as informações que são necessárias, sem passar da conta e

também sem faltar.

De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Considerando esses pressupostos, o questionário utilizado por essa pesquisa foi composto por um conjunto de perguntas que atenderam a essas expectativas, sendo considerado que cada resposta fez referência a uma categoria. Diversas categorias foram previstas para as possíveis respostas.

Foi considerado, ainda, que as perguntas abertas seriam mais fáceis de responder do que as fechadas, pois geralmente, as fechadas restringem as respostas. Dessa forma, o pesquisador dedicou atenção especial a essas formulações, quando elaborou os questionários, sempre se reportando às questões norteadoras e aos objetivos do projeto de pesquisa, na expectativa de garantir a eficácia do questionário elaborado, a partir do tema e do problema apresentados por essa pesquisa. Para tanto, ele se inspirou no pensamento de Marconi e Lakatos (1991, p. 126), quando estas afirmam que:

O tema de uma pesquisa é o assunto que se deseja provar ou desenvolver; “é uma dificuldade, ainda sem solução, que é mister determinar com precisão, para intentar, em seguida, seu exame, avaliação crítica e solução” (Asti Vera, 1976:97). Determinar com precisão significa enunciar um problema, isto é, determinar objetivo central da indagação. Assim, enquanto o tema de uma pesquisa é uma proposição até certo ponto abrangente, a formulação do problema é mais específica: indica exatamente qual a dificuldade que se pretende resolver (Grifos das autoras).

Assim, o questionário foi formulado considerando que antes de tudo se fazia necessário estabelecer, através das perguntas, contato com o (a) participante da pesquisa, para em seguida se referenciar ao tópico da pesquisa. A validação foi outra preocupação, verificando se o mesmo estava alinhando aos objetivos definidos. Quanto ao método de aplicação, foi verificado que o mesmo poderia ser aplicado também por correspondência ou de forma eletrônica, como de fato aconteceu.

Portanto, os questionários foram elaborados com questões claras e objetivas, utilizando uma linguagem acessível e considerando-se as suas etapas de formulação. Eles foram anexados ao projeto de pesquisa que foi depositado na Plataforma Brasil e aprovado, recebendo o número **CAAE 39068620.2.0000.5207**, já mencionado. Sua aplicação junto aos profissionais pesquisados se deu após os devidos agendamentos, utilizando previamente os necessários contatos, quando foram definidos locais, dias e horários.

Em apropriação a outros pontos de vista, acerca a formulação do instrumento de pesquisa, considera-se importante as palavras de Gil (1999) as questões que compõem o

questionário devem atender a complexidade do tema. “Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. [...]. As questões constituem, pois, o elemento fundamental do questionário (p. 129)”. Contudo, foi considerado que os participantes não estão obrigados a responder a todas as questões apresentadas. No que diz respeito à essa ponderação, foram incluídas apenas as questões relacionadas aos objetivos da pesquisa proposta. Com relação à ordem das questões, esse autor propõe que se utilize a “técnica do funil”, que consiste em relacionar a pergunta antecessora com a sucessora. Isso favoreceu a obtenção de uma amostra válida, que não sofreu influência do entrevistador, revelando-se uma excelente estratégia.

No que se refere às desvantagens do emprego dessa técnica, diversos autores elencam: 1) a possível demora da devolução do questionário aplicado; 2) a quantidade de perguntas que podem retornar sem respostas; 3) a dificuldade em conferir a confiabilidade das respostas; 4) a impossibilidade de o pesquisado sanar possíveis dúvidas que surjam.

Nesse sentido, o pesquisador deduziu que os participantes voluntários da entrevista, ao ter acesso ao instrumento questionário poderiam responder algumas questões equivocadamente. Decorreu daí a preocupação que norteou a etapa de formulação das questões, constantes do questionário aplicado, assim como as agendas reservadas para elucidar aspectos indispensáveis quanto às perspectivas gerais com a pesquisa.

No entanto, com o cuidado de não suscitar aspectos que pudessem suggestionar os respondentes a adotarem uma postura presumível. Visto que a concepção dos sujeitos, que atuaram como respondentes, carece de permitir a emersão de características indispensáveis para a compreensão de fenômenos inerentes ao *locus* pesquisado. Algo que não poderia prescindir de percepções subjetivas em âmbito profissional dele, que está atrelado diretamente à experiência deles.

3.5 Importância do instrumento utilizado na coleta dos dados

A pesquisa de campo foi realizada na UFPE e na UPE. Essas instituições, como já foi informado, estão situadas no estado de Pernambuco, mais especificamente nas cidades do Recife e Garanhuns, respectivamente, locais onde o pesquisador aplicou os questionários, pois de acordo com Gonçalves (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Portanto, essas informações se colhidas *in loco*¹²⁶ podem ser analisadas com mais profundidade, porque as variáveis podem ser observadas e registradas, dentro de uma determinada realidade. Corroborando com esse pensamento, Ruiz (1976, p. 50) afirma que “a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises”.

Em atenção a esse panorama e as suas várias possibilidades ligadas à realização de entrevistas, cabe especificar a importância do instrumento que foi utilizado para a coleta de dados. Nesse caso específico, considerando a pesquisa pretendida, foi utilizado o questionário não estruturado, composto por perguntas abertas. Este foi aplicado junto às pessoas envolvidas na pesquisa, sendo esse o instrumento basilar no que se refere à busca de informações do pesquisador, construindo um espaço apropriado para que o entrevistado se manifestasse livremente e com autonomia, gerando dados mais ricos e verdadeiros.

Esses dados depois de coletados foram objeto de uma análise interpretativa, que considerou toda a fundamentação teórica construída. O resultado dessa análise gerou as devidas indagações, reflexões e inferências, que comporão as conclusões a serem explicitadas no capítulo 5 da tese, de acordo com a sistematização proposta pela *Universidad Del Sol* (UNADES) para a elaboração desse capítulo.

3.6 Análise da coleta de dados

Considerando que é de suma importância o método que, às vezes, se utiliza de uma técnica para a coleta de dados, pois é ela que vai gerir o tratamento dos dados coletados, foi dada ênfase a entrevista, pois na linguagem de Lüdke e André (1986, p. 34), ela possui vantagem sobre outras técnicas, porque “ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Foi aplicada a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), para compreensão de análise documental e da análise relativa às entrevistas atreladas à aplicação do questionário, orientando o pesquisador na constituição de um método e uma técnica norteadores da investigação proposta pela pesquisa, cujas questões e objetivos foram definidos em um projeto

¹²⁶Cabe esclarecer que o **instrumento questionário** foi enviado para o “e-mail”, indicado pelos sujeitos voluntários da pesquisa, que figuraram como respondentes, em sintonia com o acordo estabelecido com cada um deles, por meio de ligação telefônica e, eventualmente, contato interpessoal, com a utilização de máscara devido à pandemia.

já referenciado nessa tese. É oportuno registrar que na ótica dessa mesma autora, a análise do conteúdo representa um conjunto de técnicas de análise das interações que objetivam obter, via procedimentos sistemáticos, tais como: 1) leitura flutuante de todos os documentos acessados (Pré-análise); 2) seleção daqueles que dialogam com os objetivos e com as questões norteadoras que movem a pesquisa (Exploração do Material); 3) construção do *corpus* (Tratamento dos resultados e interpretações), sempre considerando as regras da **representatividade** e da **pertinência** ao tema que, como afirma Bardin (2011), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (BARDIN, 2011, p.135) e, também ao problema analisado; 4) formulação das hipóteses e dos objetivos e, finalmente, 5) elaboração dos indicadores, códigos, categorias e subcategorias que orientarão a interpretação e a preparação formal do material que vai permitir ao pesquisador elaborar suas inferências, a partir dos registros documentais, das falas e narrativas, acessadas e selecionadas:

A análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. [...] a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis. Contrariamente à linguística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de ocorrências). (BARDIN, 2011, p.49).

Assim, as respostas atribuídas às questões formuladas nas entrevistas, via questionários, compuseram uma base de dados que foi objeto de uma leitura flutuante¹²⁷, como preconiza Bardin (2011) quando se refere a análise de conteúdo, com a finalidade de analisar e compreender o objeto pesquisado. Isso permitiu que fossem realizadas as reflexões necessárias à contextualização, baseadas em fontes que aportaram o conceito de verdade e das concepções delas advindas, tendo como referência produções já consolidadas em publicações e/ou pesquisas acadêmicas que fazem referências a estas, garantindo sua cientificidade.

Portanto, considerando que a análise de conteúdo é “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p.14) e, considerando ainda que, “O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (BARDIN, 2011, p.14) e, também que:

¹²⁷ A leitura que o pesquisador realiza ao primeiro contato com os documentos que serão submetidos a análise e seleção, pinçando o que interessa ao estudo do problema, questão central e objetivo geral que compõem o projeto de pesquisa.

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 211, p.14).

Partiu-se, de acordo com o que preconiza essa mesma autora, para a já citada leitura flutuante, em seguida realizou-se a escolha dos documentos, respeitando os limites dos objetivos desse estudo e a referenciação dos índices de registro, pois de acordo com esse autor, “registro é uma unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (p.134), o que permitiu a elaboração dos indicadores que subsidiaram os recortes, a categorização e a codificação. Sendo interessante reafirmar aqui que, a definição das categorias de análise esteve atrelada as questões norteadoras e aos objetivos específicos desse estudo. Constitui-se dessa forma o *corpus* e a preparação do material, que indicaram a dimensão e a direção da análise. É interessante registrar que a discussão dos dados, coletados nos documentos, tomou como referência a lógica utilizada nos documentos acessados.

Considerando os objetivos desse estudo, selecionou-se os documentos que seriam analisados, suas competências e bibliografias, desenvolvendo-se um trabalho descritivo utilizando caixas de textos em contraste com quadros organizados e numerados em ordem crescente, sempre a partir da leitura, dentro da perspectiva de Bardin (2011), verificando as ocorrências categóricas e as suas respectivas frequências, seguindo sempre as etapas da metodologia aplicada na busca do tema ou unidade de significação, advindos de afirmações ou de alusões, uma vez que, como afirma esse autor, citando M.C.d’Unrug¹²⁸: “[...] qualquer fragmento pode remeter (e remete geralmente) para diversos temas...”.

Registra-se aqui que, tanto a análise documental quanto a análise das respostas atribuídas ao instrumento questionário, utilizado para realizar as entrevistas nas duas universidades públicas que compuseram o *locus* desse estudo, ocorreram de modo ascendente. Dessa forma, como já se afirmou, cada documento foi selecionado; submetido a uma leitura flutuante e, de acordo com os objetivos e questões norteadoras, efetuou-se recortes; definiu-se os índices de registro, temas e categorias.

Os dados descritos foram organizados em quadros, utilizados na etapa da análise documental e na análise das entrevistas, quando foram descritos, analisados e discutidos os seus conteúdos e enunciados, totalizando (74) setenta e quatro quadros, usando modelos de pesquisa desenvolvida, em 2017, pelo professor doutor Dayvison Bandeira de Moura. Essa pesquisa foi

¹²⁸ M.C.d’Unrug, *Analyse de contenu et acte de parole*, Paris, Delarge (Ed. Universitaires), 1974.

publicada em 2020, pela Universidade Americana, no programa Brasil/Paraguay, dentro da linha de pesquisa Currículo e Sociedade com Interfaces à Formação Docente.

Dessa maneira, o total de (72) setenta quadros foram utilizados do seguinte modo: (24) vinte quatro quadros com fins descritivos, (24) vinte quatro quadros com fins analíticos e (24) vinte quatro quadros com fins discursivos. Os quadros foram numerados com números cardinais em ordem crescente. Ressalta-se que, (18) dezoito desses quadros dizem respeito as categorias de análise que estão subordinadas ao objetivo 1; (12) doze subordinadas ao objetivo 2; (12) doze subordinadas ao objetivo 3; (12) dozesubordinadas ao objetivo 4 e (18) dezoito subordinadas ao objetivo 5.

Portanto, o que constitui as constatações advindas dos discursos das pessoas envolvidas na pesquisa foram as concepções, provenientes da realização da coleta de dados e outros sentidos que possuem lastro científico, pois se considerou que a Ciência da Educação estuda apenas determinados aspectos da realidade, fatos. Nesse caso, a pesquisa tem em vista suscitar considerações que tenham relação com o sistema educacional brasileiro. E com isso em vista, o segmento do sistema público que pertence ao Estado brasileiro, e em razão dessa relação interinstitucional solidária, buscou-se o estudo do ensino de arte em Pernambuco, unidade federativa do Brasil.

Portanto, o pesquisador se apropriou dos conceitos científicos que embasam a metodologia da pesquisa qualitativa, para desenvolver a investigação em alto grau de validade científica, considerando que:

[...] O conhecimento científico é real (factual) porque lida com ocorrências ou fatos, isto é, com “toda forma de existência que se manifesta de algum modo” (Trujillo, 1974:14). Constitui um conhecimento **contingente**, pois suas proposições ou hipóteses têm a sua veracidade ou falsidade conhecida através da experimentação e não apenas pela razão, como ocorre no conhecimento filosófico. É **sistemático** já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. Possui a característica de **verificabilidade**, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência. Constitui-se em conhecimento **falível** em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final e, por este motivo, é **aproximadamente exato**: novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente. (MARCONI; LAKATOS, 1991, p.17-18. Grifos das autoras).

Assim, a posição assumida pelo pesquisador durante o processo de recolha e análise dos dados foi questionadora, não fechando os olhos para os sinais detectados. Portanto, a sua visão e postura foram cambiantes, uma vez que esteve sempre negando e questionando o óbvio, comungando com o entendimento de Lakatos; Marconi (1991, p. 77) quando afirma que, “Segundo Engels (abudPOLITZER, 1979, p. 202), “para a dialética, não há nada de definitivo, de absoluto, de sagrado; apresenta a caducidade de todas as coisas e em todas as coisas e, para

ela, nada existe além do processo ininterrupto do devir e do transitório””. Essas autoras concluem o seu pensamento afirmando ainda que “Nada é sagrado, significa que nada é imutável, que nada escapa ao movimento, à mudança. *Devir* expressa que tudo tem uma “história””. Por entender que:

Todas as coisas implicam um processo, como já vimos. Esta lei é verdadeira para todo o movimento ou transformação das coisas, tanto para as reais quanto para seus reflexos no cérebro (ideias). Se todas as coisas e ideias se movem, se transformam, se desenvolvem, significa que constituem processos, e toda extinção das coisas é relativa, limitada, mas seu movimento, transformação ou desenvolvimento é absoluto. Porém, ao unificar-se, o movimento absoluto coincide com o repouso absoluto (MARCONI; LAKATOS, 1991, p.76).

Essas mesmas autoras salientam que, na Grécia Antiga, dialética era sinônimo de diálogo, contudo, com Heráclito de Éfeso (540-480 a.C.) isso mudou e passou a identificar conflito, sendo esse conflito o elo emulador das mudanças. Contudo, desde Aristóteles até o Renascimento, a metafísica se sobrepõe à dialética. Todavia, Diderot no século XVIII reforçou com suas ideias e pensamentos a dialética que Hegel pensou, ao compreender que “no universo nada está isolado, tudo é movimento e mudança, tudo depende de tudo”, conforme citação de Lakatos; Marconi (1991, p.73), retornando aos seus princípios, procurando entender os conflitos de uma realidade que necessita de transformação, carecendo de uma ação política e pedagógica dos seus protagonistas que atuam no palco da educação:

Hegel fundamenta-se nas contradições e, procurando as relações das partes formadoras de um todo orgânico, busca a plenitude; ora, a contradição está presente em toda a realidade: tudo tem relação com um todo, que encerra em si próprio contradições. Nada é finito, mesmo que assim pareça: o que se apresenta como finito é algo que irá se transformar, apresentando-se aos nossos olhos sob outro aspecto. Os contrários são verso e averso de uma mesma realidade; portanto, ao mesmo tempo em que se antagonizam, também se identificam. A dialética é a lógica do conflito, do movimento, da vida. (Ibid 1991, p.73).

Fica claro, portanto, as escolhas realizadas pelo pesquisador, no que se refere a abordagem e ao método, pois através deles tenta compreender e explicar as contradições do objeto pesquisado, sob a perspectiva subjetiva e simbólica, sem perder de vista a objetividade, legitimando as interpretações que servirão de base propositiva para possíveis mudanças elencadas no Capítulo 5 dessa tese.

Diante do exposto, se considerou que duas das três abordagens epistemológicas, relacionadas à pesquisa na área da educação, no Brasil, de acordo com Weller e Pfaff (2010, p. 19) que cita Gamboa (2000, 2007), “[...] estão mais fortemente vinculadas a abordagens qualitativas e podem ser divididas em estudos fenomenológicos-hermenêuticos e estudos orientados pelo referencial teórico do materialismo dialético”, como se propôs ser essa pesquisa, ao pretender estudar, analisar e compreender o sistema educacional, a partir dos seus

processos. Assim:

A história da pesquisa qualitativa nas Ciências da Educação remonta estudos sobre processos educacionais em escolas europeias realizados no início do século XIX. Contudo, desenvolvimentos significativos dos métodos qualitativos nas pesquisas sociológicas surgiram na maioria dos países somente no início do século XX e, nas pesquisas educacionais, apenas na segunda metade do século passado. (WELLER; PFAFF, 2010, p. 14).

Essa pesquisa envolveu o estudo de documentos, espaços, tempos, processos, pessoas, sentimentos, anseios e objetos inseridos em determinados contextos, que foram observados, escutados, lidos, analisados, compreendidos e explicados, a partir das suas subjetivas concepções, envolvendo, *locus*, *modus operandi* e legislação que normatizam, praticam e direcionam o ensino de teatro, na educação básica, mais especificamente no ensino fundamental, no palco da formação e da construção do conhecimento. Esse estudo poderá beneficiar as comunidades universitária e escolar, oferecendo subsídios que, se considerados, poderão auxiliar no aprimoramento e no incremento da formação do (a) professor (a) de teatro, assim como no do ensino de teatro nas universidades e nas escolas públicas de Pernambuco, numa perspectiva axiológica, respeitando os direitos, valores e crenças de uma população, historicamente, colocada à margem dos fóruns que decidem os rumos do sistema educacional brasileiro.

3.7 Alcance da pesquisa

Essa pesquisa foi fundamentada em dados históricos, no percurso legislativo do sistema educacional brasileiro, suas contradições e propostas para a formação docente na área de Arte (Teatro) e atuação no ensino fundamental. Ela teve como finalidade analisar as relações que se estabelecem entre a legislação e a prática docente. Isso desembocou no desenvolvimento de teorias que podem levar à descoberta de novos fenômenos, promotores de conhecimento fundamentais, que fazem a divulgação dos conhecimentos obtidos, produzindo teses e/ou artigos científicos. Uma pesquisa com essa finalidade, de acordo com diversos autores, desenvolve conhecimentos científicos sem se preocupar diretamente com as aplicações desses conhecimentos e de consequências práticas, no entanto, não as descarta.

A pretensão é alcançar uma parte significativa daqueles (as) que vivenciam os processos de ensino de teatro nas universidades, visando uma formação adequada para aqueles (as) que irão atuar no ensino de teatro no ensino fundamental, contribuindo para que esse ensino seja concebido, planejado, urdido e praticado em universidades brasileiras, sobretudo, aquelas que estão situadas em regiões com características que articulam saberes e conhecimentos comuns a

diversas faces do teatro, cuja conjunto de peculiaridades necessita de ser melhor dimensionado, frente ao fortalecimento de competências e habilidades que manifestam a racionalidade humana em um grande universo de sua engenhosidade. Eleger o caso regionalmente, situado para a partir dele caracterizar por meio da imersão em visões subjetivas de profissionais, a fim de visibilizar a identidade do ensino de teatro, na capital de Pernambuco e no seu Agreste que, conforme já foi explicitado, constituem os *loci* desse estudo. E isso sem perder de vista, o preceito de autonomia universitária, é deveras, um desafio que amplia a relevância da pesquisa que embasou essa tese.

Portanto, com esse desejo essa pesquisa foi desenvolvida dentro da linha de estudo definida pela UNADES denominada **Currículo e Sociedade com Interfaces à Formação Docente**, já mencionada. No plano epistemológico: Materialismo Histórico-dialético, como já citado, conforme a concepção de Habermas (1987, 1999). Para se estabelecer um diálogo com a educação foram utilizados os legados de Saviani (1985, 1995, 1996a, 1999); Freire (1996a, 1996b, 2000, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2011); Gadotti (1991, 1997, 2010) e Apple (1989, 2000, 2006), no que concerne à formulação curricular. Já para se estabelecer uma interlocução com o teatro evocou-se Koudela (2009, 2011, 2012, 2013, 2015); Reverbel (1979) e Boal (1980, 1998, 2008, 2009). Para discutir arte foram utilizados os pensamentos de Eisner (2013) e Barbosa (2001a, 2001b, 2010, 2012a, 2012b, 2013). Piaget (1986, 2013) e Vygotsky (1984, 1998, 2000, 2007), contribuíram com os seus postulados sobre o desenvolvimento mental.

3.8 Riscos e benefícios da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada de acordo com o que preconiza as Resoluções 466/2012, 510/2016 e 580/2018 editadas pelo Ministério da Saúde do Brasil, considerando que as pesquisas que envolvam seres humanos precisam atender e respeitar os fundamentos éticos e científicos que são as bases das resoluções mencionadas. Assim, o pesquisador esteve atento para que prevalecessem os benefícios, em detrimento dos riscos. Diante do que se justifica o cuidado com a definição dos métodos e técnicas adotados para a sua realização. Como a pesquisa envolveu seres humanos foram levadas em consideração as resoluções e respeitados os protocolos e procedimentos que envolvem a participação de seres humanos nas ações e entrevistas realizadas.

Para tanto foi apresentado o protocolo de pesquisa CEP/CONEP, conforme exige a Resolução Nº 510/2016, a Resolução antecedente de Nº 466/2012 e a vigente Nº 580/2018 já mencionadas. Tudo isso com o intuito de garantir que os participantes da pesquisa

compreendessem os objetivos dela e, sobretudo, tivessem a garantia formal do respeito inegociável aos direitos da personalidade, bem como não serem expostos a juízos de valor e situações que pudessem macular sua honra e dignidade subjetiva e profissional. Foram prestados os esclarecimentos quanto ao uso dos instrumentos, os riscos que são tratados no Artigo 2 da Resolução 510/2016 e os benefícios citados nas considerações iniciais, ligados ao processo de realização da pesquisa de campo.

Além disso, no que se refere à garantia do respeito ao sigilo da identidade relativa ao nome civil, isso foi respeitado. Não foram utilizadas imagens e vozes dos participantes. Essas e outras considerações tratadas nas Resoluções supramencionadas, sendo, portanto, respeitadas. Ressalta-se, ainda, que todas as instruções foram consideradas na composição e redação do assentimento e do consentimento livres, bem como o registro da anuência dos participantes. E, nesse sentido, foi elaborado um protocolo, denominado TCLE, para que o mesmo, depois de assinado pelos participantes da pesquisa e pelo pesquisador, desse o amparo legal necessário normatizando a realização dessa pesquisa, com todos os cuidados exigidos pelo Comitê de Ética.

Pode-se observar que essa pesquisa, da forma como foi planejada, foca na formação em arte (Teatro) no âmbito da licenciatura, verificando se a concepção dessa formação está vinculada aos conceitos que percebem a criança na sua alfabetização para as artes, como um ser de direitos. Verificando, ainda, se essa formação está vinculada também ao caráter axiológico do teatro o que envolve muitos indivíduos, crenças e valores. Diante disso, a pesquisa sempre considerou os riscos e os benefícios que ela pôde gerar. Sobre o que trataremos na subseção seguinte.

Os **riscos** que as pessoas envolvidas numa pesquisa podem correr são inúmeros e podem comprometer suas integridades nas diversas dimensões. Portanto: **a)** o constrangimento foi o primeiro a ser considerado, sendo adotadas as medidas preventivas para evitá-lo, conforme está discriminado nas letras b e c dessa subseção; **b)** a identificação foi evitada, pois nos questionários de entrevista não foram utilizados os nomes civis dos (as) participantes, como exigem os artigos segundo, nono, décimo nono, vigésimo terceiro e vigésimo oitavo, garantindo privacidade, autonomia e liberdade durante o período de elaboração das respostas; **c)** as respostas dos participantes, no que se refere aos seus pontos de vista, não foram classificadas, tomando como base juízo de valor; **d)** os (as) participantes foram orientados de forma on-line, via e-mail, antes da aplicação dos questionários a não responder alguma questão que por ventura incomodasse ou gerasse desconforto; **e)** não houve coação para obrigar qualquer pessoa a participar ou responder quaisquer questões contidas no questionário, que não considerasse pertinente e conveniente. Portanto, não houve danos morais, físicos ou emocionais imputados

aos (as) participantes; **f)** o respeito a autonomia e aos valores culturais dos (as) participantes foram garantidos, porque todas as fases de elaboração e aplicação dos questionários obedeceram a essa premissa; **g)** não se detectou nenhuma possibilidade de danos físicos ou morais aos (as) participantes, não sendo necessário se reportar ao parágrafo primeiro do artigo dezoito da Resolução 510/2016.

É interessante reafirmar que a pesquisa foi desenvolvida com a autorização da CONEP/CEP. Ela considerou as Resoluções números 466/2012; 510/2016 e 580/2018; editadas pelo Conselho Nacional de Saúde, em vigência e, também considerou os protocolos de pesquisa da Plataforma Brasil, considerando o sistema oficial de lançamento de pesquisas para análises e monitoramento da CONEP/CEP.

Assim, considerando que a pesquisa envolveu seres humanos e a sua interação social em um dado contexto político, econômico, social e cultural, o pesquisador seguiu as quatro recomendações da Resolução 466, datada de 12 de novembro de 2012, já mencionada, conforme segue:

III.1 - A eticidade da pesquisa implica em: a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária.

Portanto, as pessoas que participaram da pesquisa tiveram que assinar um protocolo de consentimento informado, onde foi registrado que a sua participação foi voluntária e que ficou garantido o sigilo dos seus dados, pois foram utilizados nomes fictícios para identificar essas pessoas e não os seus nomes de registro civil, como já ficou claro. Elas também foram informadas que poderiam se abster de responder às questões formuladas, no desenvolvimento da pesquisa, durante a entrevista, na aplicação do questionário, caso sentissem-se constrangidas, uma vez que o pesquisador respeitou as conclusões que Rates; Costa; Pessalacia (2014) chegaram, após realização de estudo nesse campo, no que se refere aos cuidados com a elaboração das questões que compuseram o questionário, assim como também com o processo de aplicação do mesmo evitando realizar experiências negativas e constrangimentos.

Após isso, as pessoas envolvidas na pesquisa receberam o TCLE, como já foi informado. Nele está registrado com linguagem objetiva e clara as informações referentes à pesquisa, assim como o título, objetivos e questão central, objetivando que tais pessoas estejam totalmente esclarecidas ao se decidir participar, livremente, da pesquisa. Elas também foram

informadas que os resultados da pesquisa só serão divulgados ou compartilhados em eventos científicos e com fins científicos.

No que se refere aos **benefícios**, pode-se afirmar que os resultados obtidos por essa pesquisa deverão:

a) contribuir para a realização de outras pesquisas relacionadas ao tema, uma vez que normalmente, uma pesquisa jamais esgota todas as possibilidades do tema estudado;

b) lançar luz sobre o processo de aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro, no que se refere a uma adequada formação para a docência e para o desenvolvimento pleno das crianças matriculadas no ensino básico, considerando e incentivando a oralidade delas;

c) apontar para a necessidade de se adotar uma pedagogia axiológica, que sirva de base curricular para a formação docente, nas licenciaturas de teatro e pedagogia, considerando o desenvolvimento de um ensino baseado em valores e a importância do Teatro na humanização e formação estética dos indivíduos;

d) reconhecer a Arte como uma área de conhecimento, pois na maioria das escolas públicas a Arte vem sendo tratada, nos processos pedagógicos dos anos iniciais do ensino fundamental, apenas como uma ferramenta;

e) beneficiar as comunidades universitária e escolar, oferecendo subsídios para estudos e reflexões sobre a arte/educação, inserida no sistema do ensino brasileiro;

f) lançar luz sobre as malhas curriculares dos cursos públicos de pedagogia, de Teatro e de ensino básico de Teatro, definindo o lugar do componente curricular Arte no currículo propedêutico, com o objetivo de aprimorar e incrementar a formação do professor universitário e da alfabetização para as artes dos educandos das redes públicas de ensino;

g) ratificar os caracteres axiológico e interdisciplinar do Teatro, podendo a partir daí, promover nas universidades e escolas públicas o aprimoramento e o incremento das formas de abordagem no que se refere as concepções, planejamento e ensino de Teatro;

h) contribuir para a adequação dos currículos universitário e escolar que dão base ao ensino de Teatro, considerando a inteireza do ser criança, as Diretrizes Curriculares e a BNCC;

i) oferecer condições de promover uma qualidade digna de vida, a partir do direito universal à educação, do respeito e do tratamento igualitário devidos a todas às pessoas, independente de raça, credo, nível social e econômico, possibilitando às mesmas protagonismos e formação crítica e cidadã;

j) contribuir para que a legislação vigente que normatiza e normaliza o ensino público brasileiro seja respeitada.

Diante dos benefícios perseguidos algumas medidas protetivas foram adotadas pelo

pesquisador, com o objetivo de eliminar ou minimizar os riscos e os possíveis danos que pudessem ser causados aos participantes da pesquisa, conforme será tratado na próxima subseção.

3.9 Medidas protetivas para evitar danos sócios humanitários

Para realizar essa pesquisa em consonância com o que preceitua a ética na pesquisa, com seres humanos, foram adotadas também algumas medidas protetivas, as quais passamos a apresentar: **a)** o projeto foi apresentado ao Comitê de Ética para que ele pudesse verificar os cuidados adotados pelo pesquisador, no sentido de proteger os (as) participantes; **b)** foram adotados todos os cuidados na formulação das perguntas, que compuseram o questionário a ser respondido. Estas foram elaboradas de forma clara, objetiva e não invasiva, com o objetivo de evitar constrangimento e experiências negativas aos (as) participantes; **c)** quando o questionário foi aplicado, os (as) participantes responderam aos mesmos sozinhos, sem coação e constrangimento, com total autonomia e liberdade, evitando dessa forma experiências negativas e que as suas respostas não fossem conduzidas e identificadas; **d)** nos questionários não foram registrados os nomes civis dos (as) participantes, pois foram utilizados nomes fictícios; **e)** os dados levantados serão mantidos em sigilo, sob a guarda do pesquisador e só serão divulgados e/ou compartilhados com fins científicos em eventos dessa natureza; **f)** após cinco anos de realização da pesquisa esses dados serão destruídos; **g)** os questionários e a sua aplicação preveem um grau mínimo de danos sócio humanitários aos participantes.

Dessa forma acredita-se que os participantes, durante a coleta dos dados e diante dos resultados obtidos, não serão estigmatizados, pois não serão reveladas as suas identidades, conforme afirmado. Assim, eles não sofrerão qualquer tipo de preconceito que seja movido pela divulgação dos resultados, pois eles só serão compartilhados em eventos científicos e com fins científicos. A pesquisa foi desenvolvida observando a Declaração dos Direitos Humanos e a Declaração Interamericana de Direitos e Deveres Humanos de 1948.

Será garantida, ainda, a privacidade das pessoas envolvidas, pois tudo será realizado dentro dos princípios éticos tratados nas resoluções já citadas e de acordo com as medidas protetivas apresentadas, sendo respeitados todos os protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. O projeto foi inscrito na Plataforma Brasil, em observância ao artigo 23 da Resolução já mencionada, assumindo o pesquisador as responsabilidades previstas na alínea IV do artigo 28, de manter os dados, em arquivo físico ou virtual, sob a sua guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos, após o término da

pesquisa. Ele assume, ainda, o financiamento total dessa pesquisa.

3.10 Marco analítico

Foram realizadas análises documentais e entrevistas não estruturadas. A técnica utilizada para a análise de dados foi a de cruzamentos de dados, através da triangulação proposta por Minayo (1994) e Yin (2001, 2005), considerando as várias evidências, as fontes e uma base de dados, para validar os resultados da pesquisa, melhorar a abrangência e atender a complexidade do fenômeno estudado, combinando, se necessário, abordagens qualitativas e quantitativas, dada a peculiaridade do objeto a ser estudado. Corrobora com esse entendimento o pensamento dessas autoras, quando afirmam:

Embora os desafios em relação à melhoria da qualidade, ao estabelecimento de parâmetros para a pesquisa qualitativa e à necessidade de triangulação devam ser compreendidos como questões que dizem respeito à pesquisa qualitativa como um todo, envolvendo, portanto, diferentes métodos e técnicas de interpretação, as reivindicações no que concerne à necessidade de estudos comparados em nível internacional e transcultural, assim como no tocante à limitação do trabalho sobre materiais textuais, devem ser vistas como problemas que precisam ser abordados nos contextos específicos em que essas pesquisas são concebidas e nos quais novos métodos e técnicas são experimentados. (WELLER; PFAFF, 2010, p.22).

Análise dos dados foi importante dentro desse processo investigativo, de acordo com o pensamento que vem sendo construído nessa tese, pois essa triangulação incluiu a análise e ordenação de conteúdos analíticos que, classificados em categorias, possibilitaram uma análise adicional das informações colhidas. Isso ofereceu ao pesquisador uma maior e melhor visão do fenômeno pesquisado, assim como uma compreensão mais apurada dos dados, garantindo abrangência e dedicação “ao problema em potencial da validade do construto, uma vez que várias fontes de evidências fornecem, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenômeno” (YIN, 2005, p. 128).

No próximo capítulo será apresentada a análise dos dados coletados e as implicações que eles trazem no seu bojo, base necessária para obtenção dos resultados obtidos, a partir das inferências construídas durante o processo analítico, tendo como referência os (as) autores (as) selecionados (as) e suas teorias cientificamente aceitas, a partir de uma escolha epistemológica, os documentos acessados, a legislação vigente e a narrativa dos profissionais envolvidos nessa pesquisa.

A epistemologia e as teorias que irão embasar o processo de análise documental e, por sua vez, a análise dos dados correspondeu ao Materialismo Histórico-Dialético defendido por Jürgen Habermas. Será considerada a psicologia genética defendida por Piaget, que afetou de

forma significativa a teoria do processo ensino/aprendizagem; o sociointeracionismo e a ZDP de Vygotsky, assim como a educação libertadora, igualitária e inclusiva concebida por Freire.

Nessa direção e com esse entendimento, segue-se o Capítulo 4 onde serão apresentados os dados que serão descritos, analisados e discutidos, a partir dos temas e enunciados observados e registrados para obtenção dos resultados.

Imagem 5 – *Ação Educativa com crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, realizada no auditório do Fórum Permanente de Cultura – SBS Engenho de Arte, em São Benedito do Sul/PE – Registro de Odália da C. Pereira.



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

É indispensável à construção desta etapa comprometida com alguns compromissos desse estudo, em respeito aos procedimentos definidos por Bardin (2011), quando caracteriza as etapas da análise de conteúdo e, em apreciação a aspectos pormenorizados pela autora. Cabe registrar: essa etapa pertinente à análise documental requer **a descrição**; em seguida **a análise** e, por sua vez, **a discussão dos dados** coletados nos seguintes documentos:

- Documento 1: Resolução que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do **Curso de Graduação em Teatro**(DOC 1)¹²⁹;
- Documento 2: Resolução que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do **Curso de Graduação em Pedagogia**(DOC 2)¹³⁰;
- Documento 3: Resolução que aprova a **Base Nacional Comum Curricular-BNCC** (DOC 3)¹³¹.

Desse modo, definidos os documentos, que irão figurar como elementos do corpus nessa fase voltada à análise dos dados coletados, é oportuno registrar que essa exige diferentes tratamentos dos textos do corpus, de onde os dados foram recortados tendo em vista preceitos teóricos atrelados ao caráter epistemológico. Dessa maneira é que a metodologia confere hierarquização, que permite a compreensão dos procedimentos consolidados no âmbito da pesquisa acadêmica.

4.1 Introdução à análise

De posse dessa ponderação, é prudente situar que as etapas da análise documental estarão organizadas da seguinte maneira:

Primeira etapa: Descrição dos Dados Coletados, que estarão associados ao tratamento deles. Estes, por sua vez, estarão organizados em quadros, sendo esses quadros identificados por números cardinais em ordem ascendente. Os quadros descritivos serão sucedidos de parágrafos, com vistas ao delineamento dos aspectos considerados pertinentes aos objetivos definidos para a realização da pesquisa, ancorados à pertinência teórica e epistemológica do

¹²⁹ **Resolução Nº 4**, publicada em 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Teatro.

¹³⁰ **Resolução Nº 1**, publicada em 15 de maio de 2006, (...) de acordo com o *Parecer CNE/CP Nº. 3*, aprovado em 21 de fevereiro de 2006, que reexaminou o *Parecer CNE/CP Nº. 5*, aprovado em 20 de dezembro de 2005, todos tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

¹³¹ **Resolução Nº 2** de 22 de dezembro de 2017, CNE, Conselho Nacional de Educação e CP, Conselho Pleno, in: Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf, acesso em 08: 05 jan. 2020.

problema de pesquisa e da questão central.

Segunda etapa: Análise dos Dados Coletados, que também serão introduzidos por quadros, seguindo a mesma lógica utilizada na etapa anterior. Vale situar que os quadros colocam em evidência aspectos que estabelecem interlocuções, condizentes com as relações que serão matéria-prima para possibilitar a triangulação na etapa de discussão dos dados coletados.

Terceira etapa: Discussão dos Dados Coletados. Haverá a ocorrência, também, de quadros consoante à lógica eleita, para a identificação deles nas etapas anteriores. No entanto em menor número, uma vez que os quadros, nessa etapa, sintetizam os aspectos cuja indissociabilidade está manifesta nos princípios epistemológicos que filiam o conceito de verdade, com o qual essa pesquisa está comprometida. Por sua vez, a teoria eleita é inerente a tais princípios.

É importante lembrar que essas (03) três etapas, também, serão empregadas no que diz respeito aos dados coletados na etapa reservada à Pesquisa de Campo, para a qual foi utilizado o instrumento Questionário Não Estruturado. Sendo (02), dois os instrumentos aplicados, figurando em duas espécies de questionários, haja vista as singularidades atreladas ao exercício profissional no âmbito dos sujeitos da pesquisa: professores e coordenadores dos cursos de Graduação (Licenciatura) em Teatro, da UFPE – Campus Recife/PE –, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas pela Resolução número 4, publicada em 8 de março de 2004 edos cursos de Graduação (Licenciatura) em Pedagogia, da UPE – Campus Garanhuns/PE –, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas pela Resolução número 1, publicada em 15 de maio de 2006. Essa etapa diz respeito a análise dos dados obtidos, utilizando o instrumento já mencionado, com a realização de entrevista, por meio da pesquisa de campo.

Quanto aos lócus da pesquisa, é importante frisar que o primeiro se localiza na cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco e o segundo se situa na cidade de Garanhuns, Região do Agreste Meridional do mesmo estado.

No que se refere ao critério de tratamento dos dados coletados, em todas as etapas que compreendem essa análise de dados, far-se-á retomadas de aspectos delineados na etapa da metodologia como já foi mencionado.

Dessa maneira, se leu a totalidade dos documentos e dos questionários aplicados, e sendo identificados a partir de sua organização em subseções, de acordo com as categorias de análise e demais hierarquizações inerentes aos documentos, no que diz respeito aos aspectos comuns à cada documento, o que corresponde à realização de recortes dos trechos cuja

correspondência foi constatada, tendo em vista o caráter objetivo teórico, ligado à epistemologia e por conseguinte às características salutares ao tipo de pesquisa, que encontram viabilidade na metodologia eleita. Com isso claro, cada documento, permitiu a seleção dos aspectos selecionados, conforme definição para análise de conteúdo seguindo a ótica caracterizada por Bardin (2011).

Em razão disso, a ocorrência em parágrafo ou parágrafos de frase (s), período (s) ou oração (ões), que mantinham vinculação **direta** ou **indireta; explícita** ou **implícita** com os aspectos delineados na etapa heurística, quando da construção do projeto de pesquisa, emergiram para dar lastro à análise pretendida. Ressalte-se que, além dessa maneira de referir-se a procedimentos correspondentes à leitura flutuante, Bardin (2011) denomina os achados¹³² como: dados “**manifestos**” ou “**tácitos**”, que podem ser compreendidos pelas classificações destacadas em negrito nesse parágrafo.

Também, convém reafirmar: os quadros atenderam aos esforços descritivos e analíticos, que serviram para as relações de caráter interpretativo, vinculados ao desenvolvimento de pontos de vista objetivos. Isso porque um trabalho científico deve considerar a descoberta de conhecimentos que tenham assento, em postulados acadêmicos. Assim, compreende-se que deve haver existência científica de preceitos científicos, que estão solidamente fundamentados em princípios, ancorados em uma epistemologia¹³³ e, por sua vez, em uma teoria cuja manifestação está subordinada aos princípios dessa epistemologia. Com efeito sua operacionalidade: sistematicidade, hierarquização e crítica são convergentes aos mesmos elementos da epistemologia subjacente, parafraseando Koche (2012)¹³⁴.

À título de esclarecimento, reafirma-se que essa pesquisa corresponde a um Estudo de Caso, no entanto, considerando a necessidade científica de controle das fragilidades, limitações e/ou insuficiências inerentes aos métodos que lhe são peculiares, foi eleito, em razão disso, a análise documental, que está a serviço da pesquisa de campo e ambas, por sua vez, permitem à credibilidade dos resultados a serem aqui dimensionados para a sustentação de um Estudo de Caso. Isso é comum às etapas delimitadas para a realização dessa pesquisa nas instituições de nível superior UFPE, campus Recife e UPE, campus Garanhuns, ambas em Pernambuco, como já foi informado em outra etapa dessa introdução para início das (03) três etapas voltadas à

¹³² **A.cha.do** adj. **1** encontrado. s.m. **2** aquilo que se achou, encontrou; descoberta [...] (HOUAISS, 2011, p. 12).

¹³³ Ver mais informações no capítulo reservado à Epistemologia e à Teoria, que compõem o Marco Teórico, pp. 150 – 167.

¹³⁴ O conhecimento científico surge da necessidade de o homem não assumir uma posição meramente passiva, de testemunha dos fenômenos, sem poder de ação ou controle dos mesmos. Cabe ao homem, otimizando o uso da sua racionalidade propor uma forma *sistemática, metódica e crítica* da sua função de *desvelar* o mundo, compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo. (2012, p. 29, os grifos são do autor).

Análise dos dados.

Se faz necessário ressaltar ainda que a Resolução CNE/CP número 2, publicada em 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, também foi analisada na perspectiva dos objetivos específicos 1 e 5 dessa tese e suas respectivas questões norteadoras.

Diante do que foi dito, serão realizadas as descrições dos dados, que compreende a Primeira etapa dessa análise, cuja discussão passa a ser realizada na subseção que se segue.

4.1.1 Descrição dos dados coletados

Essa fase, identificada como primeira etapa, estará organizada em relação as categorias definidas para sistematizar a organização dos dados, tomando como critério a relação entre: Questão norteadora 1 e Objetivo específico 1. A partir dessa relação foi delimitada a **Categoria 1: Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes para Graduação em Teatro)**¹³⁵, subjacente à **Subcategoria 1: Perfil do Formando Licenciado em Teatro**.

Essa categoria que será descrita, nessa fase, subsidiará as discussões relativas as concepções utilizadas pelo Estado para conceber o curso promovido pelo CAC, subordinado a UFPE, considerando todos os elementos que estruturam essa Graduação, uma vez que o Teatro, dada a sua característica interdisciplinar, demanda uma complexidade pedagógica a ser observada com muito cuidado.

Com esse entendimento, foi lido e analisado o DOC 1. Após uma leitura detalhada dele, alguns trechos relacionados a questão norteadora e ao objetivo específico também mencionados, flutuaram. Esses trechos comporão o quadro que será apresentado, tendo como foco a Categoria 1.

Essa categoria deverá revelar como está concebido o curso vinculado à UFPE e se ele atende as expectativas de uma sociedade complexa como a contemporânea que, diante de tantas perplexidades, busca respostas para as mesmas.

¹³⁵ Esse primeiro critério de organização diz respeito a perspectiva dos Cursos de Graduação em Teatro (Licenciatura) para ensinar crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 7 - Leitura Flutuante – Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes para Graduação em Teatro) /DOC. 1

“Art. 2º A organização do curso”	“A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.”
“§ 1º (Parágrafo)”	“§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Teatro, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: ”
“elementos estruturais:”	“I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; V - modos de integração entre teoria e prática;”

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 4, de 08 de março de 2004, pelo autor da pesquisa.

Esses dados foram selecionados para compor esse quadro, a partir da leitura flutuante preconizada por Bardin (2011), como já se afirmou, considerando a necessidade de identificar no documento investigado, que compõe parte do *corpus* analisado, como se expressa o Projeto Político Pedagógico do curso de Graduação em Teatro (Licenciatura) na UFPE, a partir das definições registrada no documento para e explicitar de modo manifesto ou tácito a (s) concepção (ões) de (o) curso, que formaria (rá) professores com um determinado perfil, atendendo de modo geral demandas das escolas públicas e privadas do país, no entanto, no caso das instituições que figuram como lócus, carece de definir a identidade institucional, que será registrada em cada documento que deve estar manifestando a autonomia universitária, que é por sua vez, requisito para a elaboração dos documentos voltados à apropriação feita pelos colegiados, que atuam nesse sentido.

Nesse sentido, há que ser razão para reflexões muito profundas a correlação entre o caráter nacional de um curso de licenciatura, sob o signo do preceito legal da autonomia mencionada, que não deverá prescindir da responsabilidade institucional com a região em que ela está inserida. Afinal o artigo 211 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) define a autonomia, também, dos municípios e estados do país, para que esses tenham liberdade de construir currículos, possibilitando a instituição de políticas públicas nessas unidades federativas, que vislumbrem necessidades e peculiaridades dos estudantes, tendo em vista os desafios em busca da educação de qualidade que, também, figura como preceito nas legislações federais do mencionado país.

Ora, feito esse esclarecimento, como imaginar uma manifestação dessa autonomia que não mantenha correspondências com as características regionais e/ou necessidades, visando uma educação de qualidade que não assuma relações com as manifestações do teatro regional nordestino, especialmente, na relação imbricada: capital, região metropolitana, zona da mata,

agreste e sertão pernambucanos?

Essa pergunta será razão para as tomadas de reflexão que irão nortear as análises e discussões nesta etapa de análise dos dados, de maneira a ampliar pontos de vista, que advém das percepções e previsões que suscitaram o MCP (1960 - 1964)¹³⁶. Em razão dele, o lugar reservado as ponderações histórico-sociais de ampla consolidação e difusão acadêmica, dentro e fora do Brasil, pertinente ao TCP(1962 - 1964)¹³⁷. Dentre outros vultos, que nasceram como legado desse movimento de vanguarda, em Pernambuco, e redirecionaram a percepção axiológica de personagem cuja filiação inspiradora, refere-se a outras percepções de homens e mulheres. Os seres humanos, fruto da resistência combativa, a que se opta nesse momento, referenciar com as palavras de Euclides da Cunha: “**O sertanejo acima de tudo é um forte**” registradas em seu clássico *Os sertões*, lançado em 1902.

O estudo a respeito da construção de personagens, cenografia, roteirização, colocação da voz, musicalidade cuja pertinência **singulariza múltiplos valores**, especialmente, humanos que se contrapõem ao idealismo fatalista e estagnador comum ao olhar de Augusto Conte, na teoria determinista, que advoga parâmetros cuja força para suplantá-los ou não existe, ou, em face de uma excepcionalidade, muito rara, iria ser evocada, de modo parcial. Haja vista, à condição de pobreza Agrestina e/ou Sertaneja.

Com efeito os estereótipos, deformaram a compreensão de sujeitos cuja existência esteve ligada, historicamente, à periferia de uma humanidade interdita, corrompida, impedida. Coube, por sua vez, a arte teatral assumir um papel solene, de conferir aos humanos não humanos, matéria-prima inspiradora para o processo criador de personagens, cuja identidade está eivada de conflitos que ora revelam à subalternização não percebida; e por outro lado o quadro de clara resiliência, em que se nota a descoberta do fazer-se “povo”. Povo esculpido pela busca perene de sua humanização. Eis um elemento para **perspectivar um novo caráter axiológico**, que encontra seus precedentes populares a partir do Nordeste e, Pernambuco é seu preceptor no âmbito do teatro.

Essas ponderações figuram como motivação axiológica, na contemporaneidade, porque

¹³⁶ “Criado no dia 13 de maio de 1960, o MCP recebeu diversas influências, principalmente do movimento francês *Peuple et Culture* (Povo e Cultura) e teve suas atividades iniciais orientadas, fundamentalmente, para conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base”. Fonte: COELHO, Germano. **MCP: história do Movimento de Cultura Popular**. Recife: Ed. do Autor, 2012 (p. XIX).

¹³⁷ Criado em 1962, com a estreia do espetáculo “Julgamento em novo sol” sob a direção de Nelson Xavier. “[...] o nosso sonho era a criação de um outro conjunto, semelhante ao Teatro de Arena de São Paulo, que se tornasse a voz dos oprimidos. Pedimos apoio a Boal e ele nos atendeu inteiramente. De volta à sua terra ele deixou conosco Nelson Xavier e a figurinista francesa Ded Bourbonnais. E com eles nasceu o Teatro de Cultura Popular, do MCP. Fonte: COELHO, Germano. **MCP: história do Movimento de Cultura Popular**. Recife: Ed. do Autor, 2012 (p. 68).

assume o desafio de buscar na universalização de uma espécie de ser humano, cuja submissão aos diferentes níveis de pobreza e miséria acabam sendo tolhidos da humanidade. Humanidade prevista pela concepção clássica da axiologia que não considera, desde a fundação de suas bases na Grécia helênica ou dos aspectos dela retomados, quando das buscas previstas pelo Renascimento e Humanismo que se lançaram ao resgate dos valores axiológicos de um “homem” que não está atrelado, ou singularizado, dado à sua singularidade regional, nem no contexto do Império Europeu e tampouco, por sua vez, no contexto da axiologia regionalizada a partir das singularidades do TCP e do Teatro Popular do Nordeste (TPN), grupos teatrais nascidos no bojo do movimento de intelectuais ligados à UFPE no início da década de 1960.

Portanto, a busca axiológica a que se compromete essa pesquisa em articulação com a análise dos documentos e, em razão dos resultados dela, poderá dar ênfase às concepções de sujeitos inseridos no contexto da coordenação e no exercício da docência em cursos de licenciatura cuja relação é, legalmente, explicitada com o estudo do teatro com vistas à formação de docentes que venham dimensionar esse teatro nos parâmetros da educação básica brasileira, que está organizada em ensino fundamental anos iniciais e finais, seguido do ensino médio, como já afirmado.

Esse panorama que deveria figurar, pelo menos em tese, como elemento para a construção dos documentos de cada universidade que o utilizou como fonte para elaboração dos documentos de cada uma das graduações (licenciaturas) e que, por essa razão, são objeto desse estudo e análise documental. Os resultados desse processo de investigação é que permitiram as definições e decisões descritivas e analíticas, que estarão registradas na etapa de construção das análises subordinadas à pesquisa de campo: entrevistas realizadas, a partir da aplicação do questionário não estruturado. Instrumento definido no projeto dessa pesquisa e aprovado pelo Conselho de Ética na Plataforma Brasil.

Observe-se que se fez necessário verificar quais os elementos que estruturam essas licenciaturas, dada a necessidade de observar se elas deixam claro, ou não, o compromisso de considerar o ser criança, que transita nos primeiros anos do ensino fundamental, como um ser único que, possui necessidades específicas que precisam ser consideradas, no que se refere ao ensino de teatro nas escolas públicas, como propõe a Questão norteadora 1 e o Objetivo 1, respectivamente, considerando ainda o problema da pesquisa, e o seu objetivo principal.

É de fundamental importância, registrar que essa decisão considerou a necessidade da delimitação em pesquisa *stricto sensu*. Posto que, seria muito difícil estudar todas as nuances e, possíveis necessidades de especificação de cada curso, a saber: Graduação (Licenciatura) em Teatro e Graduação (Licenciatura) em Pedagogia, sob um olhar que buscasse reflexões para

todas as modalidades da educação básica nacional, e suas transposições pertinentes às inúmeras regionalidades comuns a um país com o tamanho do Brasil. Dito isso, é necessário esclarecer que esse estudo se limita aos anos iniciais do Ensino Básico, voltando-se essa pesquisa, aos limites da preparação de docentes nas universidades para atuação nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Portanto, tem-se um campo extenso e complexo que necessita ser investigado em ditames no que se refere aos processos de formação desses (as) docentes, no âmbito da formação inicial, em virtude dessa formação está vinculada a um processo de transposição teórico-prática, do ensino do teatro para crianças nas salas de aula do Ensino Fundamental.

Vale salientar que essa primeira imersão permitirá ao pesquisador mergulhar no fragmento do *corpus*, já mencionado, da pesquisa para emergir desse mergulho trazendo elementos que irão responder às questões e aos problemas levantados pelo estudo e investigação, a partir da categorização e dos códigos definidos nessa leitura inicial, tendo como parâmetro investigativo a análise e a reflexão deles.

É possível perceber que, quanto ao registro da organização do curso conforme a compilação contida no *Quadro 7: Leitura Flutuante– Concepções do Estado brasileiro (elementos estruturais abrangentes para Graduação em Teatro) – DOC 1* que encabeça essa etapa de reflexão, tendo como base a descrição dos dados coletados que, dentre os vários itens compilados assume destaque nesse momento, tendo em vista os interesses dessa pesquisa, o *Perfil do Formando Graduado em Teatro*. Essa eleição aqui deve ser compreendida pelo fato de que, interessa a esse estudo, identificar os compromissos advindos dos processos de formação, desenvolvidos na Graduação (Licenciatura) em Teatro pela universidade que figurou como lócus de pesquisa e realiza a prática de formação em seus cursos atrelada a um percurso: o currículo de formação. Esta precisa atender a múltiplas necessidades de ordem profissional, que dentre elas se inscreve o lugar de atuar profissionalmente, no âmbito da docência junto a jovens, a adultos, mas, sobretudo, junto às crianças, pois é o ensino de teatro direcionado a elas de que trata essa tese, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da formação de professores que irão desenvolver esse ensino nas escolas públicas.

Tal consideração está ancorada na amplitude de atuação profissional a que se destina um curso de licenciatura, que objetiva formar um profissional para atuar em todas as modalidades de ensino correspondentes à Educação Básica. Vale lembrar que essa etapa legalmente definida pela Lei 9394/96 LDB, prevê o Ensino Fundamental em anos iniciais e anos finais com articulação ao Ensino Médio.

Além dessa definição legal, cabe situar que os anos iniciais estão voltados à maior parte

do Ensino Fundamental, perfazendo um total de (05), cinco anos. Esse percurso formativo a que se submetem crianças à tutela da Escola, pela confiança da família, precisa ser realizado, considerando as peculiaridades de como uma criança aprende.

Se faz necessário chamar atenção, ainda, que a criança é constituída de processos cognitivos mentais e sociais que interatuam com e para o seu desenvolvimento pessoal como afirmam Piaget e Vygotsky, o que dá base teórica a essa afirmação. Isso quer dizer, portanto, que programas de formação, a serem vivenciados com crianças, necessitam considerar os limites de aprendizagem delas. Tal posicionamento, também interfere nos limites do profissional no que se refere à docência.

Todo esse panorama entre aquilo que será feito na escola, diz respeito àquilo que já foi feito pela universidade, assistindo aos profissionais quando estão envolvidos nos processos de formação. Estes processos devem estar em perfeita sintonia não unicamente com um “perfil de formando”, que esteja condizente com um modelo de atuação docente, mas que também tenha em vista **parâmetros, quanto ao trabalho com o teatro**, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste momento, é de fundamental importância situar que a idade das crianças nos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos iniciais, correspondem no plano ideal fixado pelo Estado brasileiro a 6, 7, 8, 9 e 10 anos. Dessa forma, há de se considerar as peculiaridades dessas faixas etárias.

A respeito desse aspecto, cabe considerar que o currículo para as situações de aprendizagem e, por sua vez de ensino, estão organizados em duas etapas: 1º, 2º e 3º anos, seguido do 4º e 5º anos. Isso precisa ser considerado nesse estudo, pois tal divisão aponta para uma determinação daquilo que deverá ser objeto de ensino no âmbito escolar. Então, de posse dessa informação de cunho legal do Estado brasileiro, se espera que na universidade a construção do “perfil do formando” mantenha relação inegável com as áreas em que o formando irá atuar quando formado.

É importante informar que nas DCN que regulam a formação em Teatro e que, no *corpus* de análise, figuram como DOC 1, também se considerou necessário à essa etapa descritiva destacar as categorias lexicais: “peculiaridades”, “currículo”, “pleno” e “operacionalização” compiladas do “§ 1º (Parágrafo)”, na segunda alínea do *Quadro 7*, já apresentado.

Para organizar as ponderações, no âmbito descritivo, que advém do tratamento dos documentos que formam o *corpus* de análise, essas categorias lexicais serão colocadas dentro de um recorte descritivo, também em forma de quadro, com o objetivo de facilitar a visualização e a compreensão das significações dessas categorias lexicais. Todas as categorias lexicais seguintes, que emergirem dessa análise também serão apresentadas em forma de quadros, com suas respectivas significações.

Essas significações que estarão explicitadas no *Quadro 8*, registradas de acordo com o dicionário utilizado como fonte, figurarão como fontes de onde surgiram, na condição de verbetes, para que assim seja discutido profundamente o perfil do formando, de acordo com as peculiaridades exigidas para quem exerce a docência, sobretudo, quando se exerce essa docência junto a crianças que nem sempre são consideradas como tais, pois a prática secular de ensino, promovida e sustentada pelo Positivismo, não permite o diálogo proposto pela educação libertadora concebida de acordo com o pensamento de Paulo Freire.

A prática pedagógica que se tem observado nas escolas públicas é uma prática monológica que nega os preceitos axiológicos de uma educação promovida pelo diálogo, pela autonomia e criticidade.

Assim, considerando que as peculiaridades curriculares é mola propulsora de processos operacionais, estratégias e metodologias pedagógicas, entende-se que a plenitude desses processos passa pela discussão das categorias lexicais que serão apresentadas.

Dessa forma é interessante refletir sobre o currículo, as peculiaridades do mesmo e a sua plena operacionalização, em busca de uma concepção de formação que contemple as perplexidades dessa contemporaneidade em constante movimento.

Quadro 8 - Recorte Descritivo (categorias lexicais) – DOC 1

Recorte descritivo do “§ 1º (Parágrafo)”			
Categoria lexical 1	Categoria lexical 2	Categoria lexical 3	Categoria lexical 4
“peculiaridades, de peculiar ¹³⁸ ”	“currículo ¹³⁹ ”	“pleno ¹⁴⁰ ”	“operacionalização, do verbo operacionalizar ¹⁴¹ ”
(pe.cu.li:ar) a2g. [adjetivo] próprio de algo ou de alguém; CARACTERÍSTICO (...) [F.: Do lat. <i>peculiaris</i> , e.]	(cur.ri.cu:lo) sm.O conjunto de matérias de um curso. (...) [F.: do latim curriculum, i.]	(ple:no) a.1 Que está cheio, repleto (...) 2 Que é absoluto, total (...) [F.: Do lt. Plenus, a, um.]	(o.pe.ra.ci.o.na.li:zar) v. td. definir estratégias, ações para a realização de; realizar (...) [F.: Operacional + -izar.]

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 4, de 08 de março de 2004, pelo autor da pesquisa.

¹³⁸ GEIGER, Paulo (org.). **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa/Caldas Aulete**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 659.

¹³⁹ GEIGER, Paulo (org.). **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa/Caldas Aulete**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 242.

¹⁴⁰ GEIGER, Paulo (org.). **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa/Caldas Aulete**. Lexikon, 2011, p. 683.

¹⁴¹ GEIGER, Paulo (org.). **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa/Caldas Aulete**. Lexikon, 2011, p. 630).

Como se verifica, ao realizar a leitura do documento oficial, no que se refere a *Concepções do Estado brasileiro – elementos estruturais abrangentes para Graduação em Teatro*, percebe-se que estas concepções deverão estarem definidas, de forma clara e organizada, dentro do Projeto Pedagógico (PP) das universidades de ensino, com características próprias e um currículo definido como pleno. Daí a necessidade de construção do *Quadro 8*, para enriquecer a discussão de inferência de que o currículo está prenhe de componentes curriculares, que irão nortear o itinerário curricular optativo ou obrigatório, teórico ou prático que alimentam e problematizam o curso, a partir do concebido, definido e amalgamado para sua operacionalização.

Diante do aqui tratado, compilou-se do DOC 1 recortes que emergiram da leitura flutuante, concernentes a Subcategoria 1 para compor o *Quadro 9*, considerando os interesses dessa pesquisa, tendo como norte a discussão e o estudo de elementos que contribuísem para um adequado desenho do Perfil do Formando proposto pela instituição de ensino.

Essa descrição, como já foi afirmado, deve ser compreendida a partir do interesse desse estudo em perceber os compromissos advindos dos processos da formação docente. Processos esses que são desenvolvidos pela universidade pesquisada, a partir de um determinado currículo por ela adotado. Assim, o perfil é descrito observando as competências e habilidades, idealizadas, a serem adquiridas pelo (a) docente, de acordo com o documento acessado. A descrição servirá de base para a necessária codificação.

Quadro 9 - Leitura Flutuante – Perfil do Formando em Teatro/DOC 1

“Art. 4º Formação profissional”	“O curso de graduação em Teatro deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:”
“competências e habilidades para:”	I - conhecimento da linguagem teatral, suas especificidades e seus desdobramentos, inclusive conceitos e métodos fundamentais à reflexão crítica dos diferentes elementos da linguagem teatral; II - conhecimento da história do teatro, da dramaturgia e da literatura dramática; III - domínio de códigos e convenções próprios da linguagem cênica na concepção da encenação e da criação do espetáculo teatral; IV - domínio técnico e expressivo do corpo visando a interpretação teatral; V - domínio técnico construtivo na composição dos elementos visuais da cena teatral; VI - conhecimento de princípios gerais de educação e dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano como subsídio para o trabalho educacional direcionado para o teatro e suas diversas manifestações; VII - capacidade de coordenar o processo educacional de conhecimentos teóricos e práticos sob as linguagens cênica e teatral, no exercício do ensino de Teatro, tanto no âmbito formal como em práticas não-formais de ensino; VIII – capacidade de auto aprendizado contínuo, exercitando procedimentos de investigação, análise e crítica dos diversos elementos e processos estéticos da arte teatral”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 4, de 08 de março de 2004, pelo autor da pesquisa.

Como é possível perceber, emerge dessa leitura flutuante competências e habilidades que devem ser construídas durante a formação desses (as) docentes, para que possam desenvolver suas ações pedagógicas tendo construído um sólido lastro técnico, artístico, ético

e cultural que propiciem uma satisfatória atuação docente também, junto a um público que, normalmente, não tem tido acesso ao ensino de arte (teatro) de forma equânime e justa. Público este que se ressentia, há mais de meio século, de não ter oportunidades semelhantes às daqueles compõem a elite social hegemônica do país.

Portanto, há de se considerar a possibilidade de tais competências e habilidades serem forjadas a partir de uma pluralidade de ensino, que enfatize a cultura de outros povos, fugindo da perspectiva positivista euro centrada que não valoriza a cultura do povo brasileiro, sobretudo no que se refere à cultura popular. Esse recorte registrado no Quadro 9 irá fornecer elementos para identificar, se a (as) concepção (ões) do curso promovido pela UFPE formam competências e habilidades nos formandos, a partir das referências culturais da maioria do povo brasileiro. Um povo historicamente alijado dos seus bens culturais e que necessita ser inserido de forma igualitária a um sistema de educação que, possibilite a criação de uma consciência social e política, tendo como base não apenas os valores euro centrados, base da axiologia clássica, mas também valores contemporâneos do povo negro, pobre e indígena que têm sido negados dentro do processo educacional brasileiro, desde que os colonizadores portugueses aqui aportaram. Essa discussão passa pelo empoderamento de pobres, negros, índios e mulatos. Empoderamento esse que está preconizado pelos PCN (1997) nos seus dez objetivos educacionais, de acordo com o registro dos Quadros 1 e 2, que se encontram nas páginas 116 e 117 dessa tese.

Dessa maneira, considerando o que vem sendo discutido, foi lido e analisado também o DOC 2: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura tendo como norte o objetivo específico 1 e sua questão norteadora correspondente.

Após uma leitura detalhada, alguns trechos relacionados emergiram. Esses trechos foram compilados e serão apresentados no Quadro 10, tendo como foco a **Categoria 2: Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes para Graduação em Pedagogia, Licenciatura)**¹⁴². Emergindo, ainda dessa leitura, a **Subcategoria 2: Perfil do formando Graduado em Pedagogia, Licenciatura**.

Analisando esses trechos se identifica a base do curso de pedagogia da UPE, o que facilita a verificação da formação inicial docente e, se de acordo com as exigências da contemporaneidade, essa formação contribui para reparar as injustiças cometidas contra a “humanidade emergente” posta à margem e despsicologizada, pois conforme. Moura (2020),

¹⁴² Esse primeiro critério de organização diz respeito a perspectiva dos Cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciatura que qualifica, também, docentes para atuar no ensino de teatro desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

foi por isso que se firmou a “invisibilização deletéria”, a pobreza.

Essa pobreza deveria ser discutida no bojo da concepção de um curso de pedagogia? Na perspectiva Freiriana, a escola deveria se utilizar do processo de aprendizagem para refletir a própria vida dos educandos. Contudo, o que se percebe nas instituições do ensino superior é que as abordagens metodológicas não se vinculam às diversas realidades enfrentadas pelos mais diversos formandos que irão conviver, nas suas práticas docentes, com crianças diversas que, na maioria das vezes, enfrentam duras realidades, onde está inserida a negação dos seus direitos.

Desse modo, a realidade é escamoteada na formação de professores nas universidades e, conseqüentemente, no ensino das crianças na maioria das escolas públicas. Sobre isso, Freire (1996a, p. 30-31) questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Apreendidos estes operam por si mesmos.

No quadro apresentado abaixo, identifica-se a quem o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura promovido pela UPE se destina; de que forma estão estruturadas as suas articulações; quais são os seus objetivos gerais na perspectiva de formar docentes que atuarão no ensino de Teatro direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 10 - Leitura Flutuante – Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes para Graduação em Pedagogia, Licenciatura) /DOC 2

“Art. 4º A destinação do curso”	“O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério [...] nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.
“Art. 6º A estrutura do curso e suas articulações ¹⁴³ ”	“Respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I -um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira [...] e de realidades educacionais, [...] reflexão e ações críticas, articulará: d) [...] conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; g) [...] planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente [...] aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores [...]; i) [...] decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de

¹⁴³ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das articulações, em razão delas não manterem correspondência com o objetivo específico nº 1 e a questão norteadora correspondente. No entanto, cabe informar a existência de outras (12) articulações para o curso de Licenciatura em Pedagogia. A saber: *Núcleo de estudos básicos* – a), b), c), e), f), h), j), k), l); *Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* – a), c) e *Núcleo de estudos integradores* – a), b).

	escolarização, relativos à [...] Artes [...]; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos [...] que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: b) [...] processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; III-um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: c) atividades de comunicação e expressão cultural”.
“Art. 7 A carga horária do curso”	“O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas [...]; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos [...]”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo autor da pesquisa.

Reafirma-se, portanto, que o curso de *Graduação em Pedagogia, Licenciatura* promovido pela UPE, assim como o curso de *Graduação em Teatro*, promovido pela UFPE estão sendo analisados, sempre considerando a história da humanidade e da sua educação desde os gregos, e em especial está sendo considerada a educação brasileira que se inicia com a chegada dos jesuítas no Brasil. Entende-se que assim, refletindo sobre a história da educação, o seu movimento e o que ele desencadeia, a partir das relações sociais e culturais estabelecidas, pode-se construir um pensamento, partindo do empírico – vivências do pesquisador –, passando pelo abstrato e chegando ao concreto, de acordo com as teorias que compõem o materialismo histórico dialético, como pensa Saviani (1985).

Emerge, portanto, dessa leitura a necessidade de categorizar as descrições referentes ao quarto, sexto e sétimo artigos pinçados do DOC 2, com a finalidade de realizar a codificação necessária à análise dos achados, de acordo com o objetivo específico 1 desse estudo e, também a questão norteadora 1.

Nessa direção, é importante ressaltar que o curso de pedagogia é muito complexo e desde a sua fundação vem recebendo diversas críticas no que se refere a sua concepção, finalidade, público-alvo e fins em virtude do fato de formar não apenas pedagogos, mas também professores para atuar nas séries iniciais, assim como técnicos administrativos que atuam na gestão ou no apoio escolar

Assim, cabe informar que nas DCN que regulam a formação em Pedagogia e que estão figurando, no *corpus* de análise, como DOC 2, se considerou também a necessidade de nessa etapa descritiva, destacar as categorias lexicais: “área”; “apoio”; “conhecimentos” e “escolar” compiladas na primeira alínea do *Quadro 10*, já apresentado.

Portanto, para realizar uma organização mais apropriada às ponderações, no âmbito descritivo exigido nessa primeira etapa da análise dos dados, provenientes do tratamento dado

ao documento que compõe o *corpus* dessa análise, serão colocadas as categorias lexicais mencionadas no parágrafo que antecede a esse, com o objetivo de facilitar o processo de visualização e de compreensão dos significados delas. Ressalta-se que a significação de cada uma dessas categorias, registrada em dicionário, irá figurar como fonte de onde as significações atribuídas aos itens lexicais surgiram, na condição de verbetes, conforme o *Quadro 11*.

Quadro 11 - Recorte Descritivo (categorias lexicais) – DOC 2

Recorte descritivo do “Artigo 4º A destinação do curso”			
Categoria lexical 5	Categoria lexical 6	Categoria lexical 7	Categoria lexical 8
“área ¹⁴⁴ ”	“apoio ¹⁴⁵ ”	“conhecimentos ¹⁴⁶ ”	“escolar ¹⁴⁷ ”
(á.re:a) <i>sf.</i> [...] 6 Campo de conhecimento, de atividade ou de interesse: <i>O parecerista não era especialista na área.</i>	(a.poi.o) <i>sm.</i> 1 Ação ou resultado de apoiar. 2 Aquilo que serve para sustentar, fixar ou amparar algo ou alguém: BASE.	(co.nhe.ci.men.tos) <i>simpl.</i> Instrução, cultura, erudição: <i>Era homem de grandes conhecimentos.</i> [F.: pl. de <i>conhecimento</i> .]	(es.co.lar) v. a2g 1 Ref. A escola (calendário escolar 2 Destinado à escola (pesquisa escolar) 3 utilizado na escola (material escolar)

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo autor da pesquisa.

Acessando o documento oficial (Resolução que institui as DCN), no que se refere as concepções do Estado brasileiro – elementos estruturais abrangentes para Licenciatura em Pedagogia, infere-se que estas concepções abrangem uma determinada área ou campo de conhecimento pertinente à docência e que esta deverá servir às práticas pedagógicas, base para a formação.

Contudo, pode-se fazer a leitura que o curso também pode servir para apoiar outras áreas no universo escolar. Infere-se, ainda, que o curso se destina à formação de uma docência amparada em um conhecimento específico, culto e **erudito**, assim grafado em virtude das referências que serão feitas a esse adjetivo na segunda etapa dessa análise.

Interessa a esse estudo a análise dos três núcleos de estudos que dão base a formação em pedagogia e que constam do quadro acima.

Assim, compilou-se do DOC 2 fragmentos significativos que emergiram da leitura flutuante, concernentes a **Subcategoria 2**. Essa escolha deve ser entendida como uma estratégia utilizada para aferir a exatidão daquilo que interessa a esse estudo, verificando se os compromissos advindos dos processos de formação estão vinculados ao ensino que se realiza nos anos iniciais de acordo com as DCN reguladoras.

Desse modo, descreve-se agora o “Perfil do Formando” preconizado pela instituição de

¹⁴⁴ GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 143.

¹⁴⁵ GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 131.

¹⁴⁶ GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 379.

¹⁴⁷ GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 584.

ensino, dentro da compilação realizada a partir dos recortes selecionados, sempre considerando os objetivos e as questões norteadoras formulados.

No quadro abaixo apresenta-se a compilação dos elementos que compõem a **Subcategoria 2: Perfil do Formando em Pedagogia – DOC 2**, facilitando assim a visualização, sobretudo, no que se refere as aptidões do formando ou da formanda. Assim como será possível, ainda verificar entre outras coisas, às questões concernentes ao ensino de arte direcionado aos indígenas e quilombolas,

Quadro 12 - Leitura Flutuante – Perfil do Formando Graduado em Pedagogia, Licenciatura /DOC 2

“Art. 5º Perfil do formando: aptidões ¹⁴⁸ ”	“O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; III - [...] fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental [...]; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens [...] de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; IX - [...] contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; XVI- [...] estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais [...]”.
“§ 1º” (Parágrafo)	“No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas [...] deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes”.
“§ 2º” (Parágrafo)	“As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizam por receber populações de etnias e culturas específicas”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo autor da pesquisa.

¹⁴⁸ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das aptidões, em razão delas não manterem correspondência com o objetivo específico nº 1 e a questão norteadora correspondente. No entanto, cabe informar a existência de outras (10) aptidões para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. A saber: II; IV; VII; VIII; X; XI; XII; XIII; XIV e XV.

Os **conhecimentos multidimensionais** propõem uma atuação docente que considerará a individuação das crianças na concepção de Montessori (s.d.) e todas as dimensões que compõem o ser criança e não apenas a sua cognição. Como se dá o planejamento que abarquem todos os códigos e codificações das diferentes linguagens utilizadas pelas crianças? Como se insere a Arte nesse processo, enquanto disciplina, e esta Arte retrata a multiplicidade de culturas que possui a formação do povo brasileiro ou apenas reproduz o que os europeus impingiram aos colonizados? É necessário atentar para a LDB 9394/6. Esta, no seu Art. 26, preconiza que “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Isso não se pode perder de vista nesse estudo que parte do seguinte problema: “A formação em Arte, no âmbito da licenciatura na universidade, no século XX, esteve norteadada por concepções vinculadas a conceitos que perceberam a criança, em razão de concepções que promoveram implicações ao caráter axiológico do teatro”.

Ciente disso e continuando essa etapa da descrição dos dados, foi lido e analisado o DOC 3: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após a leitura desse documento, alguns trechos relacionados a Questão norteadora 1 e ao Objetivo específico¹, emergiram. Esses trechos foram compilados no *Quadro 13* para apresentação da **Categoria 3: Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes na BNCC)** – DOC 3¹⁴⁹. Emergiu também a **Subcategoria 3: Perfil do formando na perspectiva da BNCC**, cujos dados serão compilados oportunamente no *Quadro 15*.

Quadro 13 - Leitura Flutuante – Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes na BNCC) /DOC 3

“Art. Competências gerais”	4º	“A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se a Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidos pelos estudantes”.
“Art. 5º Do planejamento e organização”		“A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos”.
“§ 1º Parágrafo”		“A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação revisão de currículos e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, [...] especialmente em relação à formação de professores, [...] para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade”.
“§ 2º Parágrafo”		“A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, pelo autor da pesquisa.

¹⁴⁹ Esse primeiro critério de organização diz respeito a perspectiva da BNCC no que se refere a qualificação dos docentes para atuar em sala de aula na Educação Básica, tendo como foco o currículo e uma educação não fragmentada e de qualidade.

Realizada a leitura flutuante, a descrição referente ao quinto artigo que emergiu do DOC 3, contribuirá para que o pesquisador realize a discussão sobre o currículo, onde serão considerados os conceitos e concepções que dão lastro à formação inicial sempre verificando se esse currículo garante uma prática educativa não fragmentada, de qualidade e direcionada a todos os segmentos sociais do país, a partir da formação docente inicial.

A resolução que institui, orienta e implanta a BNCC foi denominada DOC 3 como já citado. Nessa etapa descritiva se fez necessário destacar as seguintes categorias lexicais: compiladas da primeira alínea do *Quadro 15*, denominada: “Art. 4º competências gerais”. Estas serão apresentadas no *Quadro 14*.

As categorias lexicais são: aprendizagem; desenvolvidas, direitos e objetivos selecionados para facilitar a discussão sobre os direitos de aprendizagens a serem desenvolvidas e se os objetivos perseguidos são aqueles que a legislação preconiza e garante para todas as pessoas de forma democrática.

Quadro 14 - Recorte Descritivo (categorias lexicais) – DOC 3

Recorte descritivo do “Art. 4º competências gerais”			
Categoria lexical 9	Categoria lexical 10	Categoria lexical 11	Categoria lexical 12
“aprendizagem ¹⁵⁰ ”	“desenvolvidas ¹⁵¹ ”	“direitos ¹⁵² ”	“objetivos ¹⁵³ ”
(a.pren.di.za.gem) <i>sf.</i> Ver aprendizado (1, [...]) 1 Processo, ação ou resultado de aprender [...].	(de.sen.vol.vi.do) a. 1 Que se desenvolveu [...]. 2 Que alcançou certo nível de desenvolvimento econômico, social e cultural [...].	(di.rei.tos) a. [...] O que deve ser possível a cada um na vida em sociedade, e de acordo com suas leis, sua ética, etc.: <i>O direito é todos terem acesso à saúde e a uma boa educação.</i>	(ob.je.ti.vo) a. 1 Ref. ao objeto que se tem em mente [Ant.: subjetivo] [...] 3 Que procura ser direto, preciso, sem se afastar de seu objeto ou finalidade, nem perder tempo com lucubrações [...].

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, pelo autor da pesquisa.

De acordo com o que se percebe na leitura do documento oficial, no que se refere às concepções de formação de professores, ao ensino de teatro e aos elementos estruturais abrangentes, infere-se que esta concepção abrange uma área de conhecimento pertinente a prática pedagógica, pilar para a formação docente de quem atuará no Ensino Básico.

Fragmentos textuais que flutuaram do DOC 3 constituíram a **Subcategoria 3: Perfil do Formando à Luz da BNCC**. Eles serão apresentados a seguir, quando se descrever esse perfil, a exemplo do que foi discutido no que se refere a Subcategoria 1 e a Subcategoria 2.

¹⁵⁰ GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 134.

¹⁵¹ GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 471.

¹⁵² GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 501.

¹⁵³ GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 982.

Com isso o pesquisador, como se percebe, objetiva aferir o que interessa à pesquisa, considerando o problema, o objetivo geral, o específico 1 e a questão norteadora 1 como já foi afirmado, tendo como farol uma formação profissional que atenda o que preceitua a legislação brasileira, contribuindo para que a educação brasileira se realize de forma democrática e justa.

Portanto, interessa a esse estudo refletir se as universidades estão preocupadas em desenvolver um processo de formação docente, considerando as competências e habilidades previstas pela BNCC.

Diante disso, apresenta-se no *Quadro 15 a Subcategoria 3: Perfil do Formando, à luz da BNCC*, conforme segue.

Quadro 15 - Leitura Flutuante – Perfil do Formando à Luz da BNCC/DOC 3

“Art. 4º competências gerais ¹⁵⁴ ”	“A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem desenvolvidas pelos estudantes: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...]; 3. Desenvolver o senso estético [...]; 4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística [...] para se expressar [...]; 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências [...] e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”.
“Art. 14º Áreas do conhecimento e competências ¹⁵⁵ ”	“A BNCC, no Ensino Fundamental, está organizada em Áreas do Conhecimento, com as respectivas competências, a saber: I. Linguagens: a. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais; c. Utilizar diferentes linguagens [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos [...]”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, pelo autor da pesquisa.

¹⁵⁴ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das competências gerais, em razão delas não manterem correspondência com o objetivo específico nº 1 e a questão norteadora correspondente. No entanto, cabe informar a existência de outras (05) competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Básico. A saber: 5; 7; 8; 9 e 10.

¹⁵⁵ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das áreas do conhecimento e competências, em razão delas não manterem correspondência com o objetivo específico nº 1 e a questão norteadora nº 1. No entanto, cabe informar a existência de outras (04) áreas do conhecimento e (32) competências propostas pela BNCC do Ensino Básico. A saber: (áreas do conhecimento) **II. Matemática** (competências a, b, c, d, e, f, g, h); **III. Ciências da Natureza** (competências a, b, c, d, e, f, g, h); **IV. Ciências Humanas** (competências a, b, c, d, e, f, g) e **V. Ensino Religioso** (competências a, b, c, d, e, f) e mais competências b, d, e, f da área **I. Linguagens**.

Como se verifica nos parágrafos anteriores, os documentos 1, 2 e 3 foram analisados tendo como referência a questão norteadora 1 e objetivo específico 1, sendo então delimitadas as categorias 1, 2 e 3, assim como as subcategorias 1, 2 e 3. Conforme compilação apresentada no quadro serão discutidos os objetivos e as competências gerais, assim como a área de linguagem.

Esses mesmos documentos também foram analisados de acordo com a questão norteadora 5 e o objetivo específico 5 e, a partir dessa análise, emergiram as Categorias 4, 5 e 6, assim como as subcategorias 4, 5 e 6, que serão apresentadas em quadros enumerados de 16 a 24, que passarão a ser apresentadas a seguir.

A **Categoria 4: Axiologia Eixos Interligados de Formação – DOC 1**¹⁵⁶, emergiu dessa análise, assim como a **Subcategoria 4: Perfil do Formando Graduado em Teatro – DOC 1, numa Perspectiva Axiológica**, a partir da leitura, reflexão e análise efetuada, considerando que uma pedagogia de teatro terá sempre como lastro emulador dos seus processos, práticos e teóricos, uma escala de valores que suplanta a axiologia clássica, mergulhando numa axiologia contemporânea que reflete, discute e problematiza perplexidades do mundo contemporâneo, sua complexidade e contradições que provocam e impulsionam ações transformadoras. Como dizia Paulo Freire: “O mundo não é. O mundo está sendo”.

Para tanto foram verificados as atividades e os conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos exigidos no Curso de Graduação (Licenciatura) em Teatro. O referido documento foi objeto de uma leitura detalhada, reportada sempre às questões e aos objetivos mencionados, quando flutuaram os recortes que compõem esse quadro.

Quadro 16 - Leitura Flutuante – Axiologia Eixos Interligados de Formação/DOC 1

“Art. 5º conteúdos e atividades”	“O curso de graduação em Teatro deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir de conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:”
“conteúdos e atividades [axiológicos]”	“I – conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas [...], a Cultura [...], com a história do Espetáculo Teatral, a Dramaturgia, a Encenação, a Interpretação Teatral e com a Ética; II – conteúdos Específicos: estudos relacionados com a História da Arte, com a Estética [...] e às formas de Comunicação Humana; III – conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas integradas aos princípios informadores da formação teatral [...]”.
“Art. 8º Componentes curriculares”	“As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam [...] interdisciplinaridade [...] nas relações [...] com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas [...]”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 4, de 08 de março de 2004, pelo autor da pesquisa.

¹⁵⁶ DCN que regulam o Curso de Teatro nas Universidades.

O quadro apresentado contém recortes que permearão as discussões referente aos conteúdos, atividades e componentes curriculares que garantirão uma formação e ensino com horizontes axiológicos.

Já o *Quadro 17*, abaixo apresentado, contém em seu bojo um recorte descritivo de categorias lexicais axiológicas, selecionadas na alínea “conteúdos e atividades [axiológicos]” do *Quadro 16*. Estas serão discutidas com profundidade nas fases seguintes dessa análise, quando serão verificadas as relações estabelecidas entre ética, comunicação, estética e cultura, tendo como referência o problema que vem sendo investigado nessa pesquisa, assim como o objetivo específico 5 e a questão norteadora 5.

Quadro 17 - Recorte Descritivo (categorias lexicais axiológicas) – DOC 1

Recorte descritivo de “conteúdos e atividades [axiológico]”			
Categoria lexical 13	Categoria lexical 14	Categoria lexical 15	Categoria lexical 16
“comunicação ¹⁵⁷ ”	“cultura ¹⁵⁸ ”	“estéticas ¹⁵⁹ ”	“ética ¹⁶⁰ ”
(co.mu.ni.ca.ção) sf. 1 Conceito, capacidade, processo e técnicas de transmitir e receber ideias, mensagens, com vistas à troca de informações, instruções etc.: <i>A comunicação é um pré-requisito para a formação e consolidação de uma sociedade [...].</i>	(cul.tu.ra) sf. [...] 7 Antr. Tudo o que caracteriza uma sociedade qualquer, compreendendo sua linguagem, suas técnicas, artefatos, alimentos, costumes, mitos, padrões estéticos e éticos (<i>cultura ianomâmi/neolítica</i>) [...].	(es.té.ti.co) a.[s] 1 Ref. a estética, a percepção e o sentimento do que é belo 2 Que revela bom gosto [...] 4 Que busca a perfeição da beleza (diz-se esp. De criação artística) [...]. Ver também: Esteticismo (es.te.ti.cis.mo) sm. 1 <i>Fil.</i> Doutrina que vê na fruição do belo uma das experiências fundamentais do ser humano, as quais orientariam e determinariam os processos de conhecimento, os julgamentos morais e as reflexões filosóficas em geral [...].	(é.ti.ca) <i>Fil.</i> sf. 1 Parte da filosofia que trata das questões e dos preceitos que se relacionam aos valores morais e à conduta humana 2 Conjunto de princípios, normas e regras que devem ser seguidas para que se estabeleça um comportamento moral exemplar [F.: Do gr. <i>etkiké</i> , polo lat. <i>ethica</i> .]. Ver ainda: ethos na mesma página (3 conceitos).

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 4, de 8 de março de 2004, pelo autor da pesquisa.

Dessa maneira, verificando o recorte das categorias citadas e considerando a formação de docentes para atuar no ensino direcionado às crianças dos anos iniciais do Ensino Básico, a partir do curso de Graduação (Licenciatura) em Teatro promovido pela UFPE.

Considerando, ainda, que desse curso surgiram docentes que se transformaram em artistas comprometidos com a transformação das realidades adversas, a partir dessa formação promovida pela universidade mencionada, flutuana presente análise a Subcategoria 4: *Perfil do*

¹⁵⁷ GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 3 67.

¹⁵⁸ GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 425.

¹⁵⁹ GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 611.

¹⁶⁰ GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 620.

Formando Graduado em Teatro, numa Perspectiva Axiológica – DOC 1.

Esse perfil, subjacente a *Axiologia Eixos Interligados de Formação/DOC 1*, subsidiará as discussões concernentes à formação, numa perspectiva axiológica.

Quadro 18 - Leitura Flutuante – Perfil do Formando Graduado em Teatro, numa Perspectiva Axiológica/DOC 1

“Art. 3º Perfil desejado do formando”	“O curso de graduação em Teatro deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas, inclusive como elemento de valorização humana e da autoestima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 4, de 8 de março de 2004, pelo autor da pesquisa.

Apresentado o Recorte Descritivo (categorias lexicais axiológicas) e das Categoria e Subcategoria 4, contidas nos quadros 16, 17 e 18, passa-se a discutir a Categoria e a Subcategoria 5. A **Categoria 5: Axiologia Eixos Interligados de Formação – DOC 2**¹⁶¹, subjacente à **Subcategoria 5: Perfil do Formando Graduado em Pedagogia, Licenciatura numa Perspectiva Axiológica – DOC 2** emergiram da análise realizada. Os recortes referentes à categoria serão apresentados no quadro que se segue, considerando a questão e o objetivo mencionados no parágrafo que antecedeu o *Quadro 17*, relacionados às DCN que instituem e regulamentam o curso de Pedagogia nas universidades.

Quadro 19 - Leitura Flutuante – Axiologia Eixos Interligados de Formação/DOC 2

“Art. 2º Eixos Interligados de Formação”	“As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]”.
“§ 1º Parágrafo”	“Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico [...] construído em relações sociais [...] as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos [...]”.
“Art. 6º Autonomia Pedagógica ¹⁶² ”	“A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um <i>núcleo de estudos básicos</i> que [...] articulará: e) [...] aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças [...], nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; j) [...] estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa [...]”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo autor da pesquisa.

¹⁶¹ DCN que regulam o Curso de Pedagogia nas Universidades, como já foi discutido.

¹⁶² O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das articulações do núcleo de estudos básicos, em razão delas não manterem correspondência com o objetivo específico nº 5 e consequentemente com a questão norteadora correspondente. No entanto, cabe informar a existência de outras (09) articulações. A saber: a, b, c, d, f, g, h, i, l.

Selecionados os recortes compilados no *Quadro 19*, eles irão dar suporte às discussões que serão travadas sobre o exercício da cidadania e o seu caráter axiológico, quando os valores culturais éticos e estéticos serão discutidos, assim como o afeto, a ludicidade e narrativas que empoderam a criança como ser e não como projeto de adulto. Movido por essas reflexões o pesquisador sentiu a necessidade de elaborar um quadro, contendo um recorte descritivo de categorias lexicais axiológicas, contidas na alínea 3 do *Quadro 19*. Estas categorias, tratadas com profundidade decorrer dessa análise, servirão para atender o objetivo 5 dessa pesquisa e a questão norteadora referente ao mesmo.

Quadro 20 - Recorte Descritivo (categorias lexicais) – DOC 2

Recorte descritivo do do “Art. 6º Autonomia Pedagógica”			
Categoria lexical 17	Categoria lexical 18	Categoria lexical 19	Categoria lexical 20
“artística (o) ¹⁶³ ”	“diversidade ¹⁶⁴ ”	“afetiva (o) ¹⁶⁵ ”	“lúdica (o) ¹⁶⁶ ”
(ar.tís.ti.co) <i>adj</i> 1 relativo às artes, esp. Às belas artes [...] 2 que foi executado com arte [...].	(di.ver.si.da.de) <i>sf</i> . 1 Qualidade ou estado do que é diverso, diferente. 2 conjunto que apresenta qualidade, aspectos ou tipos diferentes: a <u>diversidade</u> de opiniões sobre o referendo [...].	(do.cên.cia) <i>adj</i> 1 relativo a afeto ou afetividade 2 que tem ou denota afeição; afetuoso [...].	(lú.di.ca) <i>adj</i> 1 relativo a jogo, brinquedo [...].

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo autor da pesquisa.

Essas categorias lexicais possibilitarão uma discussão aprofundada sobre a Arte, o ensino e a formação das crianças e docentes, sobretudo, no que se refere ao desejo que vem sendo perseguido, desde que a família imperial aportou no Brasil, de que ela se torne, em especial o Teatro – uma das quatro linguagens ensinadas nas escolas públicas –, um conhecimento e não uma ferramenta da prática pedagógica.

Assim, diante do recorte das categorias citadas, e perseguindo esse objetivo de que o Teatro não se resuma a jogos pedagógicos ou penduricalho utilizado para abrilhantar as datas festivas do calendário escolar e, sempre considerando a formação de docentes, a partir do curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura promovido pela UPE, refletindo sobre o objetivo específico e a questão norteadora já citados, assim como sobre o objetivo geral e o problema que vem sendo estudado, flutuou a análise realizada a **Subcategoria 5: Perfil do Formando em Pedagogia**, numa perspectiva axiológica.

O perfil do formando vai embasar a discussão do tema Formação de Professor que, certamente comporá a terceira etapa dessa análise, haja vista a necessidade de se refletir sobre as competências e habilidades que deverão ser adquiridas pelas e pelos docentes que atuarão

¹⁶³ HOUAIS, Instituto Antônio (org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011, p. 85.

¹⁶⁴ GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 509.

¹⁶⁵ HOUAIS, Instituto Antônio (org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011, p. 27.

¹⁶⁶ HOUAIS, Instituto Antônio (org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011, p. 596.

nas salas de aula.

É interessante ressaltar que as salas de aula aqui referenciadas, são salas de aulas ocupadas por crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que carecem de uma atenção especial no que se refere ao ensino de Arte, neste caso especificamente ao ensino de Teatro. Essa subcategoria passa a ser apresentada no *Quadro 21* que se segue.

Quadro 21 - Leitura Flutuante – Perfil do Formando em Pedagogia numa Perspectiva Axiológica/DOC 2

“Art. 5º Perfil do formando: aptidões ¹⁶⁷ ”	“O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes [...] de forma [...] adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; IX - [...] em face de realidades complexas [...] contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças [...] étnico-racial, [...] classes sociais [...], entre outras;”
“§ 1º” (Parágrafo) ¹⁶⁸	“No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas[...] deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações [...] próprias à cultura do povo indígena [...]”.
“§ 2º” (Parágrafo)	“As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos[...]”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo autor da pesquisa.

Esse quadro fornece ao pesquisador dados que fomentarão a discussão sobre o perfil que a docência, numa perspectiva axiológica deverá amalgamar, com o objetivo de resgatar o direito de todas as pessoas à uma educação integral, de qualidade e libertadora na concepção de Felício e Freire, independentemente da classe social, etnia, raça ou credo.

De acordo com o que vem sendo tratado, discute-se agora a **Categoria 6: Axiologia Eixos Interligados de Formação – DOC 3**¹⁶⁹, subjacente à **Subcategoria 6: Perfil do Formando para atuar no Ensino Básico, numa Perspectiva Axiológica – DOC 3**, que será apresentada posteriormente.

Essa categoria e essa subcategoria emergem da análise realizada durante a leitura do documento, considerando com a questão norteadora 5 e o objetivo específico 5, relacionadas aos recortes compilados da Resolução Número 2/2017, instituidora da BNCC que regula as

¹⁶⁷ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das aptidões, em razão delas não manterem correspondência com o Objetivo específico 5 e a Questão norteadora correspondente. No entanto, cabe informar a existência de outras (12) aptidões para o curso de Licenciatura em Pedagogia. A saber: II; III; V; IV; VII; VIII; XI; XII; XIII; XIV; XV e XVI.

¹⁶⁸ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das alíneas do parágrafo, em razão do inciso II não manter correspondência com o Objetivo específico 5 e a Questão norteadora correspondente. No entanto, cabe informar a existência de mais este inciso para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

¹⁶⁹ Resolução que institui a BNCC que regula as etapas e modalidades da Educação Básica, como vem sendo discutido nesse estudo.

etapas e modalidades da Educação Básica a se realizarem em todo o território brasileiro.

Portanto, após a apresentação da categoria 5, dos recortes lexicais e subcategoria 5, contidas nos quadros 19 a 21, apresenta-se a Categoria 6, conforme quadro seguinte.

Quadro 22 - Leitura Flutuante – Axiologia Eixos Interligados de Formação/DOC 3

“Art. 2º Aprendizagens essenciais”	“As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos e habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências”.
“Parágrafo único [composição do processo formativo]”	“As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica como direito pleno desenvolvimento de pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]”.
“Art. 3º Âmbito da BNCC”	“No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania [...]”.
“Art. 5º Construção e revisão do Currículo”	“A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos”.
“§ 1º” (Parágrafo)	“A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares [...], especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade”.
“§ 2º” (Parágrafo)	“A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, pelo autor da pesquisa.

Verificando os recortes realizados no DOC 3 contidos na compilação no *Quadro 22*, no que se refere ao processo formativo, verifica-se que, de acordo com a BNCC, competência está relacionada a conhecimentos e habilidades que venham contribuir para uma formação emancipadora, baseada em valores e que inclusive fomenta a articulação, a formulação, a implantação e a coordenação de políticas e ações educacionais que possam ser desenvolvidas nas três esferas de poder. Diante disso, o pesquisador elaborou o *Quadro 23*, para registrar o recorte descritivo de algumas categorias lexicais axiológicas contidas na alínea 1 do *Quadro 22*, para que elas possam subsidiar as reflexões e discussões, que serão desenvolvidas nas etapas que se seguem dessa análise, a partir dos registros efetuados e dos dados colhidos junto aos participantes da pesquisa.

Dito isso, cabe apresentar o quadro do Recorte Descritivo (categorias lexicais – DOC 3), contendo tais categorias e as suas significações, conforme descreve Geiger (2011). Cabe ainda dizer, que esse recorte das categorias citadas, reportando-se sempre ao Objetivo específico e questão norteadora 5, deverão enriquecer a discussão sobre a formação daqueles (as) que atuarão na docência direcionada às crianças dos anos iniciais do Ensino Básico, a partir

do que preconiza a resolução já mencionada no parágrafo que antecedeu a apresentação do *Quadro 22*. Disto isso, apresenta-se o *Quadro 23*.

Quadro 23 - Recorte Descritivo (categorias lexicais) – DOC 3

Recorte descritivo do “Art. 2º Aprendizagens essenciais”			
Categoria lexical 21	Categoria lexical 22	Categoria lexical 23	Categoria lexical 24
“competências ¹⁷⁰ ”	“essenciais ¹⁷¹ ”	“habilidades ¹⁷² ”	“valores ¹⁷³ ”
(Nesse estudo grafada no singular) (com.pe.ten.c:ia) sf. 1Capacidade de realizar algo de modo satisfatório; APTIDÃO [Ant.: <i>incompetência</i>] 2 Possibilidade de realizar tarefas, considerando uma hierarquia ou a necessidade de qualificação; poder ou autoridade daí decorrente; ALÇADA: <i>Isso não é da minha competência</i> .	(Nesse estudo grafada no singular) (es.sen.ci.:al) a2g. 1Que constitui a essência de alguma coisa; BÁSICO; FUNDAMENTAL: <i>a razão é essencial ao homem</i> . 2 Indispensável, imprescindível: <i>o cálculo é essencial para a formação dos ossos e dentes</i> . [Ant.: <i>acessório, prescindível</i>].	(Nesse estudo grafada no singular) (ha.bi.li.da.de) sf. 1Qualidade de quem é hábil; capacidade de fazer alguma coisa bem: <i>Ele tem habilidade para qualquer coisa</i> ; “Para logo se assinalou pela atividade e <u>habilidade</u> na faina do trabalho rural” (Rui Barbosa, <i>Cartas de Inglaterra</i>) .	(va.lo.res) [ô] simpl.[...]3Fig. Conjunto de normas, princípios ou padrões sociais que são aceitos e mantidos por um indivíduo, grupo, sociedade etc. 4 Lus. Pedag. Grau de aproveitamento escolar do aluno, caracterizado por um termo que, junto a um número, gradua a qualificação de um exame escolar [...]. (Ver também valor). (va.lor) sm. [...] 3 Importância, qualidade, mérito: <i>É inegável o valor desse artista</i> . 5 Princípio ético (valores morais). 6 Qualidade pela qual uma coisa se torna importante para alguém [...].

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, pelo autor da pesquisa.

Feita a devida apresentação do recorte citado, configura-se a necessidade de analisar a **Subcategoria 6**: Perfil do Formando para atuar no Ensino Básico, numa Perspectiva Axiológica – DOC 3, título do *Quadro 24*.

Contudo, antes de ser apresentada a Subcategoria 6 (perfil do formando), na condição de última subcategoria a flutuar, após a análise dos três documentos que aqui vêm sendo discutidos, o pesquisador considerou oportuno chamar a atenção para o fato de que a CRFB, como consta do seu Art. 210, garante a fixação de “conteúdo mínimo para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”¹⁷⁴.

Tendo isso claro e amparado na análise documental realizada, verificou-se que a BNCC dialogando com a LDB e com o PNE deve ser aplicada aos anos iniciais do Ensino Básico, fundamentando-se em seis competências gerais, para que estas possam propiciar o

¹⁷⁰ GEIGER, Paulo (org.). *Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 363.

¹⁷¹ GEIGER, Paulo (org.). *Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 604.

¹⁷² GEIGER, Paulo (org.). *Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 732.

¹⁷³ GEIGER, Paulo (org.). *Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 1392.

¹⁷⁴ Fonte: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Const. Federal. In: planalto.gov.br/civil_3/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.

desenvolvimento adequado a uma aprendizagem que se supõe de qualidade e significativa para todas as crianças que a recebem, conforme o quadro seguinte que apresenta recortes referentes a Subcategoria 6 aqui tratada.

Quadro 24 - Leitura Flutuante – Perfil do Formando para atuar no Ensino Básico, numa Perspectiva Axiológica/DOC 3

“Art. 4º Perfil do formando: aptidões”¹⁷⁵,”	“A BNCC, em atendimento à LDB e ao PNE, aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidos pelos estudantes: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural [...] para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2. Exercitar a curiosidade intelectual [...], a reflexão a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...] com base nos conhecimentos das diferentes áreas; 3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, [...] e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) corporal, visual, sonora [...], bem como conhecimento das linguagens artísticas [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos [...]; 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações [...] e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”.
“Art. 14º Áreas de Conhecimento”¹⁷⁶	“A BNCC, no Ensino Fundamental, está organizada em Áreas do Conhecimento, com as respectivas competências, a saber: I. Linguagens: a. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais; b. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) [...] e colaborar com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, pelo autor da pesquisa.

A partir desse entendimento, compreende-se que essas categorias que emergiram da leitura flutuante são apresentadas em quadros de representações, para facilitar a visualização e o entendimento carecem de uma análise depurada. Esta compõe a Segunda. Etapa – Análise dos dados coletados, como já mencionado nessa tese, pois esses passam a se constituir como dados, a partir de uma codificação definida pelo pesquisador obedecendo aos preceitos definidos por Bardin (2011) para promover uma interlocução entre as categorias e a teoria eleita, garantindo a cientificidade da análise desses dados.

¹⁷⁵ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das alíneas do Art. 4º, em razão das alíneas 5, 7, 8, 9 e 10 não manter correspondência com o Objetivo específico 5 e a Questão norteadora 5, dentro da perspectiva axiológica. No entanto, cabe informar a existência dessas alíneas na BNCC no que se refere à formação.

¹⁷⁶ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das Áreas de Conhecimento e respectivas alíneas do Art. 14º, em razão das alíneas c; d; e; f tratarem das mesmas temáticas das alíneas 4; 3; 5 do Art. 4º, respectivamente. Enquanto as outras áreas de Conhecimento definidas nesse artigo não dialogarem com o Objetivo específico 5 e a Questão norteadora 5, dentro da perspectiva axiológica, interessando ao estudo apenas a Área de Conhecimento I. Linguagens. Ainda assim, cabe informar a existência das áreas de conhecimento: II. Matemática; III. Ciências da Natureza; IV. Ciências Humanas e V. Ensino Religioso na feitura da BNCC no que se refere à formação.

Portanto, na subseção seguinte, promove-se essa análise utilizando-se as codificações que emergiram da pesquisa, do estudo e dos documentos 1, 2 e 3, conforme descrições contidas nos quadros 7 a 24, tendo sempre como referência o problema da pesquisa, às questões norteadoras e os objetivos correspondentes eleitos.

4.1.2 Análise dos dados coletados

Nessa subseção serão processadas as codificações das categorias definidas até agora, conforme se verifica no Quadro que segue.

Quadro 25 - Codificação – DOC 1 (DCN-Teatro/Objetivo 1)

Categorização: Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes para Licenciatura em Teatro) – DOC. 1: concepções inerentes aos cursos de licenciatura em Teatro ¹⁷⁷	
Codificação 1: “Art. 2º A organização do curso”	“A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico , abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares , o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico [...]”.
Codificação 2: “§ 1º” (Parágrafo)	“[...] O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Teatro, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais : [...]”.
Codificação 3: “elementos estruturais ¹⁷⁸ ”:	“I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucionais, política, geográfica e social ; II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso ; III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; V - modos de integração entre teoria e prática ”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 4, de 08 de março de 2004, pelo autor da pesquisa.

Analisando os dados coletados a partir das codificações 1, 2, 3, sem perder de vista as categorias lexicais ressaltadas, verifica-se que a legislação garante que a organização do já referido curso deva estar contida no seu PP, assim como as competências, habilidades dos formandos e os componentes curriculares, de acordo com a alínea 1 do *Quadro 9: Codificação – DOC 1 (DCN-Teatro/Objetivo 1)* “Art. 2º A organização do curso”. Entretanto, entende-se que o PP é base para a construção do currículo de qualquer curso e acessando o perfil curricular do curso promovido pela UFPE – Campus Recife, percebe-se algumas questões que merecem

¹⁷⁷ As concepções selecionadas para construção desse quadro, consideram a **regra da representatividade e da pertinência** definidas por Bardin (2011), a definição dada pela autora poderá ser compreendida na etapa reservada à Metodologia de análise dos dados, nas páginas (...).

¹⁷⁸ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade dos elementos estruturais, em razão deles não manterem correspondência com o objetivo específico nº 1 e a questão norteadora correspondente. No entanto, cabe informar a existência de outros (08) oito elementos estruturantes para o curso de Licenciatura em Teatro, conforme constam dos incisos: IV, VI, VII, VIII; IX; X. XI; XII.

ser destacadas, a partir da afirmação “clara concepção do curso”.

As peculiaridades, no que se refere a um ensino direcionado às crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino básico, são generalistas, ou seja, imprecisas. E, uma vez que as formações realizadas, tendo como foco as crianças dos anos iniciais, estão previstas exclusivamente, nos componentes curriculares: “Metodologia do Ensino de Teatro 1¹⁷⁹”, “Metodologia do Ensino de Teatro 2¹⁸⁰”, “Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Teatro 1¹⁸¹” e “Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Teatro 2¹⁸²” e suas ementas são também imprecisas, no que se refere a delimitar competências e habilidades, que levem em conta singularidades inerentes à articulação curricular e a ascensão do desenvolvimento dos estudos a base de objetos definidos, que são coadjuvantes operacionais, da ação docente frente ao alcance dos objetivos definidos para qualquer componente curricular. Por essa ausência de definições, identificadas em posições generalistas, em virtude de não dimensionar o que é peculiar às crianças, considerando a faixa etária a que cada uma está atrelada, ainda que, seja do consenso dos estudos em “psico-cógnição” e desenvolvimento da maturidade cognitiva, não estarem unicamente subordinadas ao aspecto cronológico.

Além dessas pontuações que dizem respeito a aspectos descritivos férteis à análise do conteúdo, também, é mister agregar que percepções idealizadas pelo Estado brasileiro, definem que as crianças deverão frequentar às aulas dos 1º, 2º e 3º anos do ensino básico, que no Brasil, se refere mais precisamente ao ensino fundamental: anos iniciais. Essa seriação considera a necessidade de que o caráter de complexidade, paulatina e processual, dos estudos realizados acerca de conteúdos eleitos, como elementos significativos para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, não percam de vista, o caráter preciso e específico do que seria possível e necessário, ser razão para ação docente, bem como para o entendimento da avaliação da aprendizagem correlacionado ao ensino que deve, portanto, tomar como escopo os processos de avaliação processual, que bem redirecionam às ações já escolhidas por outras

¹⁷⁹ Ementa do componente curricular: Fundamentos teóricos-metodológicos do processo ensino-aprendizagem do teatro na educação, bases epistemológicas do teatro na educação: as abordagens, os enfoques e os procedimentos metodológicos. Organização do trabalho pedagógico e a construção do conhecimento do teatro na educação. Fonte: Perfil Curricular Curso: Teatro, perfil 01111-1, UFPE, **Relatório Perfil Curricular**. Página 2/6.

¹⁸⁰ Ementa do componente curricular: Estudo dos fundamentos teóricos metodológicos do teatro na educação, em turmas de educação infantil e ensino fundamental nos 1º, 2º, 3º e 4º ciclos. Fonte: Perfil Curricular Curso: Teatro, perfil 01111-1, UFPE, **Relatório Perfil Curricular**. Página 3/6.

¹⁸¹ Ementa do componente curricular: Estágio supervisionado de observação da prática pedagógica do teatro na educação em turmas de educação infantil e ensino fundamental nos 1º, 2º, 3º e 4º ciclos. Fonte: Perfil Curricular Curso: Teatro, perfil 01111-1, UFPE, **Relatório Perfil Curricular**. Página 3/6.

¹⁸² Ementa do componente curricular: Estágio supervisionado de regência em teatro no teatro na educação em turmas de educação infantil e ensino fundamental nos 1º, 2º, 3º e 4º ciclos. Fonte: Perfil Curricular Curso: Teatro, perfil 01111-1, UFPE, **Relatório Perfil Curricular**. Página 4/6.

mais condizentes para o desenvolvimento da ação docente. Vê-se que esse cuidado, requer especificidade nos processos de formação de professores, refutando instauração de processos formativos imprecisos, em que se pesem os prejuízos à garantia da educação de qualidade, cujo compromisso do Estado brasileiro é incontestável, presente, no capítulo da Educação na Constituição Federal do Brasil, de 1988.

No que se refere a esses componentes, o Perfil Curricular trata ainda do tempo reservado ao seu desenvolvimento que, enquanto ação pedagógica, é mínimo se for considerado que o currículo do curso é composto por 2.940 (duas mil, novecentos e quarenta) horas. Sendo 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas reservadas aos componentes obrigatórios e 540 (quinhentas e quarenta) horas reservadas para os componentes eletivos. Enquanto, para: “Metodologia do Ensino de Teatro 1” está reservado somente 60 (sessenta) horas; “Metodologia do Ensino de Teatro 2” está reservado apenas 60 (sessenta) horas; “Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Teatro 1” também 60 (sessenta) horas e “Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Teatro 2” 120 (cento e vinte) horas.

Dessa forma, com base nos estudos realizados ainda em caráter descritivo, tendo como fonte os dados compilados em documentos oficiais do curso, fica claro na concepção do curso que há necessidade de se considerar especificidades de aprendizagem comum ao ser humano criança, percebendo axiologicamente esse ser de direitos, sob o ponto de vista de como ele está, e não mais em função da espécie de adulto que virá a ser.

Essa mudança de ponto de vista do Estado brasileiro, registrada na BNCC em vigor, exige por sua vez, que sejam consideradas as especificidades inerentes aos processos formativos, correlacionados à carga horária já tipificada nas descrições apresentadas nas etapas anteriores e nos quadros que delineiam os recortes feitos com base nos documentos citados.

Cabe situar que o ser criança: será sujeito do ensino a ser desenvolvido pelo formando, no que se refere a **fronteiras do pensar, do sentir e do agir** na perspectiva de Piaget e Vygotsky. Essa alusão se refere ao fato de que não se pode prescindir de tratamentos específicos em meio a ação docente, quando se refere ao educando, em nenhuma das etapas da educação básica, quiçá às crianças, cujo desenvolvimento está compartimentado de modo preciso, ainda que sob o signo da articulação comum ao currículo.

Já na alínea 2, do mesmo quadro “§ 1º” (Parágrafo), observa-se que o currículo com o seu conjunto de disciplinas ou matérias, que compõe a sua grade, negligencia o ensino de crianças, pois em sua “clara concepção” não conceitua e não trata de maneira específica esse ser criança e suas peculiaridades no processo de aprendizagem, não definindo estratégias de operacionalização das práticas formativas junto a elas, resumindo-se a 60 horas de teoria, 60

horas de observação e 120 de regência, em estágio.

Essa carga horária é insuficiente para garantir a que o formando compreenda o que venha a ser uma prática pedagógica, que considere as fronteiras do lúdico, do poético, do filosófico, do instrumental e as várias dimensões da criança em processos de aprendizagem. E, vale salientar, todas essas dimensões atreladas à estética de formação curricular e, portanto, subjacente à atuação docente do professor licenciado em Teatro ou em Pedagogia, tendo como foco a sua atuação nos anos iniciais.

É importante salientar, no se refere ao currículo pleno do curso, quando se menciona o estudo da história mundial e os artistas que mais se destacaram, o que se percebe é que o continente africano e os artistas estão completamente alijados. Aparecem apenas os continentes americanos, europeu, o asiático e os seus artistas. Com relação aos métodos utilizados dentro dos componentes curriculares de interpretação, apenas os métodos do russo Constantin Stanislavsky e do francês Antonin Artaud são citados, em detrimento do método brasileiro, por exemplo, de Augusto Boal.

No que se refere à literatura dramática ocidental, se explicita que será estudada a literatura da antiguidade até aos dias de hoje, seus períodos, movimentos estéticos e tendências que marcam sua evolução. Tudo isso apenas em 60 (sessenta) horas, sem fazer nenhuma referência aos autores brasileiros e, sobretudo, aos nordestinos.

Para o teatro em Pernambuco, é reservado 30 (trinta) horas e para o teatro no Brasil também 30 horas, o que indica a superficialidade desses estudos e processos historicizados de forma aligeirada. Portanto, se infere que esse currículo possui uma concepção euro centrada, já que utiliza como base os autores clássicos da Europa.

Diante do exposto, analisando na alínea 3 do quadro mencionado os “elementos estruturais” do curso, tais como as inserções; a vocação; cargas horárias das atividades didáticas; integração entre teoria e prática e avaliação do ensino e da aprendizagem, verifica-se a carência de um aprofundamento. Aprofundamento

necessário para o currículo poder cumprir de fato com as suas funções, uma vez que as inserções geográficas e sociais não se concretizam por inteiro, face o alijamento do continente africano e a contribuição social e cultural do seu povo. Assim como também, dos povos brasileiros originários: os indígenas.

A vocação não é medida a contento, pois não se desenha as especificidades das estratégias de ensino direcionado às crianças; as cargas horárias das atividades didáticas são mínimas, considerando a carga horária total do curso, ficando conseqüentemente difícil promover uma boa integração entre teoria e prática com o tempo disponibilizado, até porque

sempre existiu e existirá uma heterogeneidade própria de povos, que, historicamente, viveram subestimados pela signo de mestiços, cuja cultura foi associada à miscigenação.

Hoje, com um olhar contemporâneo, precisam serem situadas de modo específico as diversidades étnicas e culturais, que inclusive estão previstas em diplomas legais como a Lei 10.639/03¹⁸³ e 11.645/07¹⁸⁴. Estas, como se sabe, foram impulsionadas pelo Acordo de Durban, África, 2001¹⁸⁵, oriundo da conferência realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Assim, a legislação vigente, inclusive a internacional, preceituam as especificidades dessas diversidades que nem sempre são respeitadas na área de educação, sobretudo, no que se refere à oferta do ensino de Arte, mais especificamente de Teatro, quando facilmente se constata, nas salas de aula, que o acesso a esse ensino só é permitido, na maioria dos casos, para as crianças que frequentam as escolas particulares, aquelas que as famílias possuem um poder aquisitivo maior.

Quadro 26 - Codificação DOC 1/Categorias Lexicais (DCN-Teatro/ Objetivo 1)

Categorização¹⁸⁶ Recorte Descritivo (categorias lexicais) – DOC 1 do “§ 1º (Parágrafo)”			
Categoria lexical 1	Categoria lexical 2	Categoria lexical 3	Categoria lexical 4
“peculiaridades, de peculiar”	“currículo”	“pleno”	“operacionalização, do verbo operacionalizar”
(pe.cu.li:ar) a2g. [adjetivo] próprio de algo ou de alguém; CARACTERÍSTICO (...) [F.: Do lat. <i>peculiaris</i> , e.]	(cur.ri.cu:lo) sm.O conjunto de matérias de um curso. (...) [F.: do latim curriculum, i.]	(ple:no) a.1 Que está cheio, repleto (...) 2 Que é absoluto , total (...) [F.: Do lt. Plenus, a, um.]	(o.pe.ra.ci.o.na.li:zar) v. td. definir estratégias, ações para a realização de; realizar (...) [F.: Operacional + -izar.]

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 4, de 08 de março de 2004, pelo autor da pesquisa.

Verifica-se nesse quadro que os verbetes reforçam a reflexão sobre as questões relacionadas com a organização do curso que perpassam os componentes curriculares em sua plenitude, enquanto um conjunto de matérias ou disciplinas, que não direcionam um olhar específico para a o ensino de crianças que povoam as escolas públicas, em práticas dos anos iniciais do ensino fundamental, revelando ações onde deveriam se utilizar dos elementos estruturais para promover as inserções, sejam geográficas, sociais ou políticas. Contudo, isso não acontece, pois, o currículo está vinculado à cultura europeia, negando os valores e crenças dos povos originários e dos negros que, apesar de escravizados, oslegaram aos seus

¹⁸³Lei que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio.

¹⁸⁴Lei que alterou a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial a história e a cultura afro-brasileira e indígena.

¹⁸⁵ Acordo que surgiu na Conferência Mundial das Nações Unidas. Conferência organizada pela ONU, em 31 de agosto e 8 de setembro em Durban, na África do Sul, quando se decidiu lutar contra o racismo, a intolerância, a discriminação racial e a xenofobia.

¹⁸⁶ Para as definições das categorias lexicais selecionadas, foram utilizadas como fonte de pesquisa, aquelas informadas no *Quadro 8* apresentado na página 11.

descendentes.

No quadro que se segue, de acordo com que preceitua a categorização, codifica-se recortes compilados do DOC 1, no intuito de a partir das competências e habilidades previstas, tendo como base o objetivo 1 e a questão norteadora correspondente, discutir o perfil do formando.

Dessa maneira, na discussão desse perfil há de se verificar como se constrói o domínio do formando sobre a linguagem teatral e os elementos que a estruturam, tendo como referência a história do teatro, as questões técnicas e o domínio dos processos que serão desenvolvidos, à medida que o formando, ao se localizar em sala de aula, deverá coordenar a construção de muitos elementos, um vez que: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender” (FREIRE, 1996a, p. 23). Dessa forma, realiza seu autoaprendizado. Portanto, o ato de ensinar exige aprendizagem contínua, pois se constitui em um caminho de duas vias. Esse caminho revelará a formação obtida pelo (a) docente, que nos estudos desenvolvidos por Feldmann (2009) aponta “com maior frequência a desvinculação entre a teoria e a prática [...]” (p.75).

A seguir é apresentado o Quadro 27, referindo-se ao Perfil do Formando graduado em teatro pela UFPE, com recortes onde se verificam as habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas pelos e pelas docentes em processos de formação.

Quadro 27 - Codificação – DOC 1/Perfil do Formando em Teatro (DCN-Teatro/Objetivo 1)

Categorização: “perfil do formando em teatro”	
Codificação 1: “Art. 4º Formação profissional”	“O curso de graduação em Teatro deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:”
Codificação 2: “competências e habilidades para:”	“I - conhecimento da linguagem teatral , suas especificidades e seus desdobramentos, inclusive conceitos e métodos fundamentais à reflexão crítica dos diferentes elementos da linguagem teatral; II - conhecimento da história do teatro, da dramaturgia e da literatura dramática ; III - domínio de códigos e convenções próprios da linguagem cênica na concepção da encenação e da criação do espetáculo teatral; IV - domínio técnico e expressivo do corpo visando a interpretação teatral; V - domínio técnico construtivo na composição dos elementos visuais da cena teatral; VI - conhecimento de princípios gerais de educação e dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano como subsídio para o trabalho educacional direcionado para o teatro e suas diversas manifestações; VII - capacidade de coordenar o processo educacional de conhecimentos teóricos e práticos sob as linguagens cênica e teatral, no exercício do ensino de Teatro , tanto no âmbito formal como em práticas não-formais de ensino. VIII – capacidade de auto aprendizado contínuo, exercitando procedimentos de investigação, análise e crítica dos diversos elementos e processos estéticos da arte teatral”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 4, de 08 de março de 2004, pelo autor da pesquisa.

No perfil do “Curso de Teatro – CAC” da UFPE está registrado que o curso visa a

formação de professor para atuar na educação formal¹⁸⁷. Assim, infere-se que o formando deve atuar junto às crianças dos primeiros anos de ensino básico, denominados anos iniciais, matriculadas nas escolas do Sistema de Ensino. Todavia, analisando o conteúdo compilado no Quadro 27, em **seu inciso I**, percebe-se que a Resolução define a linguagem teatral, sem mencionar a **linguagem teatral para infância e juventude**, que parece ser o foco da formação. Já o **inciso II** não define que história de teatro, dramaturgia e literatura dramática vão serem estudadas. Dar, portanto, autonomia à instituição de ensino para definir se a história é do Brasil, do Nordeste, de Pernambuco ou da Europa e se, a dramaturgia ou a literatura dramática é local, regional, nacional ou internacional. Isso se coaduna com o propósito da autonomia prevista em lei federal¹⁸⁸. Torna-se importante questionar essa autonomia? Porque é ela que vai definir se autores populares tais como: Severino Cabral de Melo Neto, Luiz Marinho, Augusto Boal, Lourdes Ramalho, Joaquim Cardozo, Hermilo Borba Filho, Vital Santos e Ariano Suassuna, entre outros, figurarão nesses estudos no mesmo patamar que Molière, Shakespeare, Gil Vicente e Eugene O'Neill.

Assim, essa autonomia teoricamente outorgada às universidades que formam para a docência, necessita ser questionada, para verificar se o que preconizam os itens III, IV, V, VI, VII da alínea II, de fato têm sido cumpridos na execução da formação e, sobretudo, se o “auto aprendizado contínuo” para investigar, analisar e criticar elementos estéticos da arte teatral, registrado no item VIII, considera as expressões populares autênticas e contemporâneas brasileiras: indígenas e africanas, ou se lança o foco da investigação apenas aos clássicos europeus e norte-americanos.

A compreensão da função social da educação e do teatro não é manifesta como competência e habilidade do formando. Apenas no item VI, da alínea II se faz referência aos princípios da educação e dos processos de aprendizagem necessários ao desenvolvimento do ser humano, no que se refere às práticas teatrais. Mas, que desenvolvimento? O desenvolvimento integral proposto por Felício (2012)? Ou o desenvolvimento perseguido pelas práticas positivistas? Isso também, não fica claro, uma vez que os itens são todos construídos

¹⁸⁷O curso visa à formação do professor de Teatro, sobretudo para a Educação Formal (Ensino Fundamental e Ensino Médio), mas também para o trabalho com a Pedagogia do Teatro em contextos diversos, tais como: cursos livres, grupos teatrais, ONGs, empresas, hospitais, museus, centros culturais e projetos sociais. Baseado no ideal de artista-docente, o programa propõe, ao longo de toda a formação, uma articulação de saberes teórico-práticos do teatro com saberes teórico-práticos da pedagogia. Fonte: <https://www.ufpe.br/teatro-licenciatura-cac> Acesso em: 11 de mar 2020.

¹⁸⁸ Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), artigo 207 preconiza que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Fonte citada na Subseção: 4.1.1 – Descrição dos Dados Colhidos, na página.205.

de forma genérica, ou seja, de forma imprecisa. No que se refere aos compromissos dessa pesquisa que tem como sujeito a ser assistido como ser beneficiado, com base em uma perspectiva de educação de qualidade que “garanta o pleno desenvolvimento do educando”, parafraseando o caput da LDB 9394/96. Essas questões serão discutidas com mais propriedade ao longo do desenvolvimento desse estudo, nas etapas reservadas à análise e discussão dos dados.

Vale lembrar que a tônica envolvida sob a atmosfera do ideal perspectivado comum à idealização de “qualidade”, sugere um dimensionamento axiológico, assim como o Estado que registra legalmente, tê-la como meta para a instituição de políticas públicas que visem infra estruturar um sistema de educação nacional para viabilizara cada ano, década e ao longo dos séculos uma educação engendrada sob o signo de “qualidade”, não pode prescindir de manifestar um olhar axiológico lançado sobre ela.

No que se refere ao DOC 2, que se caracteriza como as DCN de Pedagogia foi realizada a investigação, dentro dos mesmos parâmetros, o que resultou no quadro apresentado a seguir. É importante ressaltar que o recorte compilado do documento mencionado, possibilitou as codificações apresentadas, de acordo com as categorias que serão analisadas, ressaltando **a multidimensionalidade do ser humano**, que naturalmente, na criança precisa ser considerada, incentivada, respeitada e dimensionada, durante todo o processo de ensino desenvolvido nas escolas. Fato que preconiza, a existência de processos formativos em nível de graduação que devem delimitar o quê e como fazer?

Isso sugere que as docentes e os docentes em sua formação inicial, recebam os ensinamentos necessários que promovam a disseminação do conhecimento necessário para que suas práticas, em sala de aula, revelem as competências habilidades que promoverão uma **educação inclusiva, integral e de qualidade**, considerando o que propõe a legislação vigente.

O que se observa é que o sistema do ensino brasileiro sempre esteve focado na seleção e, conseqüentemente, na exclusão das classes não hegemônicas. Durante séculos sempre foi negado às camadas populares o acesso a um ensino não bancário, na concepção de Paulo Freire. Nessa direção pode-se afirmar que um ensino promotor de inclusão, atendendo a essas camadas com qualidade, objetivando o desenvolvimento integral daquelas e daqueles que as compunham nunca foi interesse do Estado, como revelam as práticas desenvolvidas desde o Brasil-colônia, conforme vem sendo discutido nesse estudo, tendo como suporte científico os registros históricos.

Se o ensino, de uma forma geral, tem se mostrado durante mais de cinco séculos deficiente, quando se analisa o ensino de arte, o resultado que se apresenta é ainda mais

preocupante e desolador, sendo ele o elemento principal que, em sua origem, contribui para a existência de dois sistemas de ensino: um para os comandados e outros os que deverão comandar, como já se afirmou nesse estudo.

Nesse sentido, apresenta-se o quadro seguinte contendo os recortes compilados do DOC 2, como já mencionado, categorizando as palavras, frases ou períodos que irão contribuir para a discussão do ensino de arte, no que se refere às práticas teatrais, desenvolvidas pelas (os) docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 28 - Codificação – DOC 2/ (DCN-Pedagogia/Objetivo 1)

Categorização: Concepções do Estado Brasileiro (inerentes aos cursos de Licenciatura em Licenciatura em Pedagogia ¹⁸⁹) – DOC. 2	
“Art. 4º A destinação do curso”	“O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério [...] nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.
Codificação 1: “Art. 6º A estrutura do curso e suas articulações”	“Respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I -um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade a multiculturalidade da sociedade brasileira, [...] e de realidades educacionais, [...] reflexão e ações críticas, articulará: d) [...] conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; g) [...] planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente [...] aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores[...]; i) [...] decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças , além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à [...] Artes [...]; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos [...] que, atendendo a diferentes demandas sociais , oportunizará, entre outras possibilidades: b) [...] processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo análise e avaliação de teorias da educação , a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras; III -um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: c) atividades de comunicação e expressão cultural ”.
Codificação 2: “Art. 7 A carga horária do curso”	“O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico , assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas [...]; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos [...]”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 4, de 08 de março de 2004, pelo autor da pesquisa.

A distribuição da carga horária, no entendimento do pesquisador, é um elemento muito importante para a execução do currículo, no desenvolvimento de uma prática atenta aos

¹⁸⁹ As concepções selecionadas para construção desse quadro, consideram a **regra da representatividade e da pertinência** definidas por Bardin (2011).

anseios da sociedade contemporânea. O currículo deverá atender alguns requisitos, no que se refere a prática libertadora proposta por Freire (2006) para que sirva de base promotora de uma educação integral, na perspectiva de Felício (2012) com um currículo que não priorize a reprodução, atendendo a prescrição de Bourdieu (2011) e onde as relações de poder se instituem na perspectiva de Michael W. Apple (1989). Emergem as categorias lexicais do quadro abaixo.

Quadro 29 - Codificação DOC 2/Categorias Lexicais (DCN-Pedagogia/Objetivo1)

Categorização¹⁹⁰ Recorte Descritivo (categorias lexicais) – DOC 2 do “Artigo 4º A destinação do curso”			
Categoria lexical 5	Categoria lexical 6	Categoria lexical 7	Categoria lexical 8
“área”	“apoio”	“conhecimentos”	“escolar”
(á.re:a) <i>sf.</i> [...] 6 Campo de conhecimento, de atividade ou de interesse: O parecerista não era especialista na <u>área</u> .	(a.poi.o) <i>sm.</i> 1 Ação ou resultado de apoiar. 2 Aquilo que serve para sustentar, fixar ou amparar algo ou alguém: BASE.	(co.nhe.ci.mem.tos) <i>smpl.</i> Instrução, cultura, erudição: Era homem de grandes conhecimentos. [F.: pl. de <i>conhecimento</i> .]	(es.co.lar) v. a2g 1Ref. A escola (calendário escolar) 2 Destinado à escola (pesquisa escolar) 3 utilizado na escola (material escolar)

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo autor da pesquisa.

Nessa direção, entendendo que essas categorias lexicais contribuem para a discussão da formação docente. Se faz necessário elaborar um novo quadro para apresentar os recortes selecionados que comporão a compilação do “perfil do formando em pedagogia”, de acordo com os objetivos e documento já citados para o adensamento da discussão que se processará nesse estudo.

Como deve atuar o formando do curso de pedagogia? De que forma o perfil desse formando é tratado no bojo do documento analisado? São questões pertinentes as discussões, necessárias ao se observar, sobretudo, a generalidade com que são tratados os perfis de diversos cursos de formação docente que parecem não atentar para o fato que existem diversos brasis dentro do Brasil.

Nessa direção, é preciso considerar o público junto a quem irão atuar os formandos, pois sendo heterogêneo, há de se considerar as injustiças que foram praticadas contra as categoriais sociais não hegemônicas, assim como também contra a cultura dos indígenas e a dos africanos que chegaram ao Brasil, escravizados pelo branco europeu que, de todas as formas, tentou e ainda tenta destruir o lastro cultural africano legado aos afrodescendentes, utilizando os mais diversos tipos de violência.

A educação, que se realiza no país, direciona seus processos objetivando alcançar resultados, a partir das seleções que se processam, movidas por um currículo que no entendimento de Apple (2006) é oculto, contudo, esse currículo é desvelado na medida em que

¹⁹⁰ Para as definições das categorias lexicais selecionadas, foram utilizadas como fonte de pesquisa, aquelas informadas no *Quadro 11*.

se percebe ser o mesmo construído com base euro centrada em detrimento, por exemplo, de uma base afro centrada.

O quadro que a seguir é apresentado contém uma compilação de recortes necessários a essa discussão, envolvendo inclusive culturas e etnias.

Quadro 30 - Codificação – DOC 2/Perfil do Formando em Pedagogia (DCN- Pedagogia/Objetivo1)

Categorização: “perfil do formando em pedagogia”	
Codificação 1: “Art. 5º Perfil do formando: aptidões ¹⁹¹ ”	“O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária ; III - [...] fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental [...]; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens [...] de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano ; IX - [...] contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; XVI- [...] estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais [...]”.
Codificação 2: “§ 1º” (Parágrafo)	“ No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas [...] deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II - atuar como agentes interculturais , com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes”.
Codificação 3: “§ 2º” (Parágrafo)	“ As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizam por receber populações de etnias e culturas específicas”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo autor da pesquisa.

Como se verifica, na compilação apresentada, o perfil do formando em pedagogia teoricamente idealizado, de acordo com as discussões promovidas por esse estudo, adequa-se às necessidades da sociedade contemporânea, fazendo referência às crianças do ensino fundamental e o seu desenvolvimento integral, respeitando as diferenças étnico-religiosas, objetivando superar as exclusões, a partir da legislação vigente. A prática desenvolvida na formação inicial de professores concretiza essa idealização? Essa é uma das respostas que esse estudo pretende construir e apresentar para os leitores dessa pesquisa, bem como para a sociedade, sem apresentar soluções mágicas.

O DOC 3, que se refere à BNCC, foi investigado com os mesmos propósitos que impulsionaram os estudos direcionados aos dois documentos anteriores. A investigação

¹⁹¹ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das aptidões, em razão delas não manterem correspondência com o objetivo específico nº 1 e a questão norteadora correspondente. No entanto, cabe informar a existência de outras (10) aptidões para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. A saber: II; IV; VII; VIII; X; XI; XII; XIII; XIV e XV.

realizada resultou na compilação do quadro, que será apresentado. É importante ressaltar que a compilação desse documento, possibilitou as codificações apresentadas, considerando ser ele referência para os sistemas de ensino, nas três esferas do ensino público ou privado da Educação Básica para construção ou revisão de currículos.

Portanto, essa discussão é importante, na medida em que dará estofamento filosófico e legal para adequação de currículos, caso se verifique a necessidade de atualizá-los em uma perspectiva contemporânea, sempre de acordo a legislação brasileira.

Quadro 31 - Codificação – DOC 3 (BNCC/Objetivo1)

Categorização: “Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes na Base Nacional Comum Curricular) – DOC. 3”	
“Art. 4º Competências gerais”	“A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se a Educação Básica , e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidos pelos estudantes”.
Codificação 1: “Art. 5º Do planejamento e organização”	“ A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos ”.
Codificação 2: “§ 1º Parágrafo”	“A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão de currículos e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, [...] especialmente em relação à formação de professores , [...] para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade ”.
Codificação 3: “§ 2º Parágrafo”	“A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais , ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, pelo autor da pesquisa.

Nessa direção, apresentou-se o quadro acima, categorizando as palavras, frases ou períodos, que irão contribuir para o estudo das concepções do Estado Brasileiro, no que se refere aos elementos estruturais abrangentes na BNCC.

Esses elementos, enquanto referência nacional, deverão dar base à concepção, implementação e revisão de currículos, especialmente àqueles que sustentam a formação de professores que irão promover, em sala de aula do Ensino Fundamental uma educação de qualidade que supere a fragmentação das políticas públicas municipais, estaduais e federal.

As categorias lexicais compiladas serão verbetes importantes para discutir o que propõe os currículos, dentro da concepção do curso que ora está sendo analisado, dentro de uma perspectiva democrática.

Os direitos que são *assegurados* para quem se destinam? Se faz necessário refletir sobre a realidade que ora vivencia-se, de modo direto e sem deambulações, para que se vislumbre a possibilidade de serem reparadas as injustiças cometidas contra os povos originários, os escravos e os seus descendentes, considerando todos os fatos históricos registrados na área da

educação e que, infelizmente ainda não foram reparados, ainda que, de acordo com a legislação analisada muitas tentativas tenham sido propostas.

Quadro 32 - Codificação DOC 3/Categorias Lexicais (BNCC/Objetivo1)

Categorização¹⁹² Recorte Descritivo (categorias lexicais) – DOC 3 do “Artigo 4º competências gerais”			
Categoria lexical 9	Categoria lexical 10	Categoria lexical 11	Categoria lexical 12
“aprendizagem”	“desenvolvidas”	“direitos”	“objetivos”
(a.pren.di.za.gem) <i>sf.</i> Ver aprendizado (1, [...]) 1 Processo, ação ou resultado de aprender [...].	(de.sen.vol.vi.do) <i>a.</i> 1 Que se desenvolveu [...]. 2 Que alcançou certo nível de desenvolvimento econômico, social e cultural [...].	(di.rei.tos) <i>a.</i> [...] O que deve ser possível a cada um na vida em sociedade, e de acordo com suas leis, sua ética, etc.: <i>O direito é todos terem acesso à saúde e a uma boa educação.</i>	(ob.je.ti.vo) <i>a.</i> 1 Ref. ao objeto que se tem em mente [Ant.: subjetivo] [...] 3 Que procura ser direto, preciso, sem se afastar de seu objeto ou finalidade, nem perder tempo com lucubrações [...].

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo autor da pesquisa.

Essas categorias lexicais compiladas permeiarão o estudo sobre o que se aprende? Quem aprende? E, para que aprende? Essa aprendizagem resulta numa **formação libertária, crítica e cidadã**, de acordo com o que vem sendo discutido, nesse âmbito? O que significa “certo nível de desenvolvimento”? Todos têm tido direito a uma educação de qualidade? Qual é o objetivo da educação brasileira? Essas são questões pertinentes ao objetivo 1, a partir da formulação do objetivo principal dessa tese.

Durante a leitura da BNCC percebe-se, claramente as competências gerais que deverão expressar os direitos e objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos, discriminados em seis itens objetivos que ambicionam garantir pedagogicamente, o direito a expressão do educando. Isso inclui a oralidade: direito que tem sido negado às classes não hegemônicas, vítimas de um sistema educacional baseado no positivismo que a crítica deweyana denomina como ensino tradicional e sua herança errática, priorizando o “discurso”, ou seja, simples verbalização, em detrimento da prática, quando afirma que nesse tipo de educação “A aplicação do princípio, entretanto, ainda estava prejudicada e falseada por uma fisiologia e psicologia errôneas. A contribuição direta para o crescimento [...] com realizações práticas de projetos, não era ainda compreendida” (DEWEY, 1973, p. 143).

O quadro que será apresentado é a compilação das competências e conhecimentos gerais que são preconizadas pela BNCC e que, dessa forma, servirá de base para nortear a discussão que será realizada, visto que esse documento será sempre pronto de partida para análise, verificação e reformas das práticas que compõem o ensino básico.

¹⁹²Para as definições das categorias lexicais selecionadas, foram utilizadas como fonte de pesquisa, aquelas informadas no *Quadro 14*, apresentado na página 212.

Quadro 33 - Codificação – DOC 3/Perfil do formando à luz da BNCC (BNCC/Objetivo1)

Categorização: “perfil do formando à luz da BNCC – DOC 3”		
Codificação 2: “Art. 4º competências gerais ¹⁹³ ”	4º	“A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica , e fundamenta-se nas seguintes competências gerais , expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem desenvolvidas pelos estudantes: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2. Exercitar e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...]; 3. Desenvolver o senso estético [...]; 4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística [...] para se expressar [...]; 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências [...] e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia , consciência crítica e responsabilidade”.
Codificação 3: “Art. 14º Áreas do conhecimento e competências ¹⁹⁴ ”	4º	“A BNCC, no Ensino Fundamental, está organizada em Áreas do Conhecimento, com as respectivas competências, a saber: I. Linguagens: a. Compreender as linguagens como construção humana , histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais; c. Utilizar diferentes linguagens[...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos [...]”

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo autor da pesquisa.

Analisando as competências gerais propostas pela BNCC, concernente às concepções de formação de professores, percebe-se que essas concepções abrangem uma área de competências e conhecimento pertinentes à prática pedagógica, que reforça a certeza de consultar a história da educação, considerando que ela advém da construção humana. Contudo, para que atenda aos anseios sociais contemporâneos ela deve ser concebida com criticidade, sem abandonar a imaginação e a criatividade para atingir o senso ético, político e estético. Dessa forma, os diversos saberes deverão ser considerados para garantir um exercício de cidadania, com a liberdade e a autonomia defendidas por Paulo Freire, a partir dos seus achados analíticos.

Como se verifica, a partir da discussão realizada, historicamente se estabeleceu, que

¹⁹³ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das competências gerais, em razão delas não manterem correspondência com o objetivo específico nº 1 e a questão norteadora correspondente. No entanto, cabe informar a existência de outras (05) competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Básico. A saber: 5; 7; 8; 9 e 10.

¹⁹⁴ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das áreas do conhecimento e competências, em razão delas não manterem correspondência com o objetivo específico nº 1 e a questão norteadora nº 1. No entanto, cabe informar a existência de outras (04) áreas do conhecimento e (32) competências propostas pela BNCC do Ensino Básico. A saber: (áreas do conhecimento) **II. Matemática** (competências a, b, c, d, e, f, g, h); **III. Ciências da Natureza** (competências a, b, c, d, e, f, g, h); **IV. Ciências Humanas** (competências a, b, c, d, e, f, g) e **V. Ensino Religioso** (competências a, b, c, d, e, f) e mais competências b, d, e, f da área **I. Linguagens**.

há pessoas educadas para comando e outras educadas para apenas obedecer. Cabendo ao processo de educar, trilhar os caminhos que selecionam os comandantes e os comandados. Esse ponto de vista, revela a flagrante constatação de processos históricos e sociais em que houve uma **contra axiologia**, como sendo subjacente a determinados seres, cuja humanidade se pode colocar em xeque, sua utilidade intelectual. Essa asserção expressa um ponto de estagnação em que são colocadas pessoas aprisionadas a ótica maniqueísta e determinista que diz respeito a lógica de causalidade linear. Fato que concebe a existência de diferentes expectativas de educação moral, intelectual e, que interferem para a construção social de uma percepção física a respeito de que mulheres e homens, socialmente aceitos, são esperados como resultado da atividade de educar para os desejos de manutenção da sociedade contemporânea.

Em razão desse entendimento, é que se pode compreender a necessidade de terem sido criadas instituições comprometidas com uma instrução, que se realizaria em consonância com os interesses do Estado. E, por sua vez, de acordo com o ponto de vista dos homens e mulheres que teceram as bases intelectuais para a existência e funcionamento dessas instituições. É desse lugar, que advém a instituição escolar, o currículo, os profissionais que nela atuam, como já afirmado, visando forjar um modelo de formação de crianças e de jovens que precisam assumir um lugar na estrutura social do Estado que tem, historicamente, o objetivo de perpetuar o *status quo* dos grupos hegemônicos que o define e o modela. Como alterar essa rota da educação vigente? Essa é uma das questões que estão na essência desse estudo, e espera-se que, se não for possível responder, pelo menos refletir quanto às ações de perspectivas e possibilidades válidas no âmbito de reflexões que se inscrevam para a busca de respostas.

Isto porque acredita-se, no lugar da escola enquanto instituição que forma cidadãs e cidadãos, oferecendo a elas e a eles, democraticamente, um espaço de poder onde ideias possam se desenvolver, objetivando a construção de sujeitos críticos e transformadores, comprometidos com a justiça social. É desse desejo e, dessa proposta que certamente deverá florescer o sentimento de confiança, oriundo de uma formação integral e de qualidade, para todos que ultrapassará as fronteiras da capacidade cognitiva, levando essas cidadãs e esses cidadãos a se inserirem integralmente no contexto social, para promover as necessárias inter-relações e o exercício pleno de cidadania, enquanto seres completos de direitos e deveres.

Sendo assim, a **cultura do teatro assumirá valor artístico, ético e moral** também para os grupos não hegemônicos. Vale salientar que esses elementos são convergentes a perspectivas defendidas pela axiologia. No entanto, tais elementos lhes têm sido negados historicamente, por se acreditar que eles são “desprovidos de condições intelectuais” adequados para desfrutar dos benefícios gerados pelo teatro. Assim, o teatro tem sido considerado em muitas das práticas

do ensino escolar, como um elemento alegórico, utilizado como suporte pedagógico. Logo, um meio para atingir determinados fins, sendo desconsiderado enquanto área de conhecimento.

Cabe lembrar que esse conceito de teatro como uma área de conhecimento, deveria ser difundido por meio da utilização e/ou construção de instrumentos de ensino que dariam suporte ao desenvolvimento do educando, em conjunto com os atores que compõem o processo e perseguem uma educação estética, desenvolvida pela *práxis pedagógica artística*¹⁹⁵, eclodindo assim, a teoria e a prática, que deveriam ser levadas à cabo dentro das escolas, sejam elas públicas; privadas; federais; estaduais ou municipais. No entanto, não é isso que se tem observado, apesar de documentos oficiais na história recente do Brasil, especialmente, após a redemocratização, e a conquista da LDB 9394/96 foi seguida da publicação dos PCN para o antigo primário, atuais anos iniciais, etapa do ensino fundamental, atinente à educação básica, nos moldes da Base Nacional Comum Curricular, de 2017, em vigor. Esse documento prevê as linhas para atuação na docência, sendo planejada não apenas, por professores, mas também pelas instituições que os formam. Ora, as prescrições de cunho normativo precisam ser consideradas em meio ao argumento da autonomia universitária.

Isso acontece, porque durante o planejamento escolar as instituições de ensino dão uma nova ressignificação pedagógica ao ensino de teatro dentro da prática escolar. Ou talvez, porque as professoras e os professores que atuam nas salas de aula das escolas públicas não tenham recebido uma formação adequada, seja inicial ou continuada, que os tornem aptos a atender àquilo que preceitua a legislação vigente¹⁹⁶.

Ou ainda, porque a sistema de ensino nega aos que compõem os grupos não hegemônicos, o que seria mais grave, o direito de conferir à Arte o lugar que lhe é de direito: uma área de conhecimento, que possibilita acessar conteúdos e informações das mais diversas, oferecendo voz, espaço e tempo adequados para o desenvolvimento de uma educação igualitária, significativa e global¹⁹⁷, que os conscientize, trazendo à baila os seus anseios, a sua cultura, **sua essência, humanização e cidadania**. Esses elementos vão de modo indelével singularizar o ser humano e isso é uma acepção convergente à axiologia, concedendo a ela, uma identidade regional e local, que não deveria ser aviltada, por qualquer ponto de vista, apenas, euro centrado. Afinal, se a arte teatral é universal, ela se expressa de modo específico em

¹⁹⁵ Práxis Pedagógica, aqui entendida dentro da acepção de Paulo Freire, fundamentada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora do homem sobre a realidade adversa (teoria e prática), construída pela absorção coletiva de uma **consciência crítica e humanitária**, formada a partir de uma prática de ensino libertadora e revolucionária.

¹⁹⁶ Ver nas páginas 116 e 117 os *Quadros 1 e 2* dos Objetivos para o Ensino de Arte Preconizados pelos PCN de Arte (BRASIL, 1997a ou b).

¹⁹⁷ O termo global se refere a uma educação integral, de acordo com o entendimento de Felício (2012). Ver página 64 dessa tese.

conformidade com aspectos antropológicos, sociológicos, que acabam por sua vez, urdindo a cultura.

Contudo, a Constituição de 1988 faz várias vezes menção às artes, no tocante à liberdade de expressão, à proteção de obras, e à identidade nacional. Ela determina na Seção sobre educação, em seu Artigo 206, no inciso II que “O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II -Liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, **arte** (grifo para esse estudo) e conhecimento”.

Essas reflexões permitem aludir que:

[...] nessa perspectiva, a área de Arte tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico como fato e **necessidade de humanizar o homem histórico**, brasileiro, que conhece suas **características tanto particulares**, tal como se mostram na criação de uma arte brasileira, **quanto universais**, tal como se revelam no ponto de encontro entre **o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas** de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável. (BRASIL, 1997a, p. 33, grifos nossos).

Isso caracteriza esse ensino como educação **para** o teatro e não como teatro **na** educação. Vale salientar que essa é a segunda orientação de ensino, que está recomendada no parágrafo (§) 2º do artigo 26, da Lei 9394/1996– LDB, aqui transcrita: “O **ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais**, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (grifos para essa pesquisa). Cabe também trazer à reflexão sobre a redação dada pela Lei 13415/2017 que, na alínea I do seu Artigo 36, inclui o ensino de Arte na área de Linguagens e suas Tecnologias. O parágrafo (§) 6º desse artigo define o ensino das artes, como prática escolar que pode ser desenvolvida em suas quatro linguagens: artes visuais, dança, música e **teatro** (grifo para esse estudo), sempre observando o desenvolvimento físico, cognitivo e social do educando.

Já em 1948, com o advento da *autoexpressão*, levada a cabo pelos criadores da *Escolinha de Arte*¹⁹⁸, as **modalidades de arte popular** assumem o papel de interlocução desse ensino ampliado. Esse termo *autoexpressão*, em 1960, é substituído por *livre expressão*. Essa interlocução precisa ser resgatada para poder dar voz aos excluídos dos processos de ensino, desenvolvidos nesses mais de quinhentos anos, no Brasil. E que, por essa razão, o Brasil carece

¹⁹⁸ Escolinha de Arte no Brasil é criada em 1948, no Rio de Janeiro por iniciativa do pernambucano Augusto Rodrigues (1913 – 1930), da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914). É voltada para o público infantil e coloca em foco dança, teatro, desenho, poesia etc. O filósofo e teórico de arte Hebert Read (1893 – 1968), que defende o pensamento de que educação é o fundamento da arte, fornece as principais inspirações para a experiência, sistematizadas em sua obra *Education through Art* (1943), para ampliação do repertório artístico pela inclusão de elementos da arte popular e do folclore (por exemplo, teatro de fantoches e bonecos), na intensificação do diálogo entre as diferentes modalidades artísticas, ou na adoção de um método pouco convencional de ensino. (Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab> Acesso em: 27 de mar. 2020).

de conhecê-los para conhecer-se.

Apesar do panorama desafiador, marcado muito mais por perguntas do que por respostas, nas palavras de Barbosa (2008), cabe chamar atenção àquilo que Desgranges (2006) afirma: “se a ação pedagógica do ensino de teatro fosse focada no experimento, à medida que os problemas fossem sendo estudados e resolvidos pelos educandos. Estes iriam absorvendo os diversos aspectos desse objeto, de forma cumulativa, numa proposta educacional integral”¹⁹⁹, construcionista, autônoma e libertária.

Como se pode constatar, historicamente, a escola pública tem negado ao experimento, ao diálogo e ao protagonismo dos educandos o lugar que lhe é devido nas ações do ensino, como ênfase ao caráter de regionalizá-los. Esse posicionamento político e pedagógico não permite uma construção de saberes que partam do conhecimento prévio desses educandos, garantindo os processos cumulativos que conseqüentemente desembocariam numa educação integral.

Portanto, a sua prática educativa é, e foi passiva, muitas vezes, a diferentes processos, em que tantas violações comprometeram muito negativamente à promoção qualitativa dos seres humanos, na condição de educandos. Uma das violações mais gritantes é ter desenvolvido dois tipos de ensino de Arte e, conseqüentemente, de Teatro: um para a elite e outro para a ralé, que vem sendo desconsiderada há séculos.

A importância de pensar na relação dessas acepções, anteriormente esboçadas, é para compreender o ensino de Artes, a partir do momento em que se avalia o ponto de vista de Barbosa (1998b), ao afirmar que *Arte/Educação* é a ciência desse ensino.

Assim, o ensino de Arte está inserido numa área científica, sobre a qual vários estudiosos têm se debruçado para analisar sua prática que, *per se*, já se insurge contra o ensino tradicional, comum às escolas públicas, pois rompe com a fragmentação e propõe uma interlocução entre os diversos componentes curriculares e as diversas áreas de conhecimento, conforme afirma Pereira (2017).

Esse panorama reflete na didática empregada em sala de aula, construída sob a égide dos paradigmas positivistas, revelando um ensino “discursivo”, relativo a um único orador. Um ensino fragmentado, atrelado ao ponto de vista, cartesiano, que não atende as exigências da sociedade contemporânea plena de complexidades, contradições e questionamentos.

¹⁹⁹ Como define Felício (2012) [...] a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões (**cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras**). Essa definição foi mencionada também na página 64 dessa tese.

Analisados os documentos 1, 2 e 3 considerando a questão norteadora 1 e objetivo específico 1, foram codificadas as categorias 1, 2 e 3, assim como também as subcategorias 1, 2 e 3, conforme foi visto. Se faz necessário ressaltar que esses mesmos documentos também foram analisados, tendo como norte a questão norteadora 5 e o objetivo específico 5, com a finalidade de codificar as categorias 4, 5 e 6, assim como também as subcategorias 4, 5 e 6, que serão apresentadas em quadros enumerados de 34 a 42, que passarão a ser apresentados a seguir.

A **Categoria 4: Axiologia Eixos Interligados de Formação – DOC 1**²⁰⁰, emergiu dessa análise, assim como a **Subcategoria 4: Perfil do Formando Graduado em Teatro, numa Perspectiva Axiológica**, que recebem a codificação necessária, de acordo com Bardin (2011).

Fica, portanto, esclarecido que as categorias 4, 5 e 6, assim como também as subcategorias 4, 5 e 6, serão codificadas considerando sempre o Objetivo específico 5 e a sua respectiva Questão norteadora.

Esse percurso metodológico que vem sendo cumprido tenta facilitar o entendimento das questões levantadas. Dessa forma, nesse quadro registra-se a codificação da Categoria 4: Axiologia Eixos Interligado de Formação – DOC 1, concernente ao **Objetivo específico 5**.

Quadro 34 - Codificação – DOC 1/Axiologia Eixos Interligados de Formação (DCN-Teatro/Objetivo 5)

Categorização: “Axíologia Eixos Interligados de Formação – DOC. 1” ²⁰¹	
Codificação 1: “Art. 5º conteúdos e atividades”	“O curso de graduação em Teatro deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir de conteúdos (ética, estética, atitudes e valores) [...]que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:
Codificação 2: “conteúdos e atividades [axiológicos]”	I – conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas (estética e ludicidade) [...], a Cultura [...], com a história do Espetáculo Teatral, a Dramaturgia, a Encenação, a Interpretação Teatral com a Ética ; II – conteúdos Específicos: estudos relacionados com a História da Arte , com a Estética [...] e às formas de Comunicação Humana ; III – conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas integradas aos princípios informadores da formação teatral [...].
Codificação 3: “Art. 8º Componentes curriculares”	As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam [...] interdisciplinaridade [...] nas relações [...]com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas [...]”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 4, de 08 de março de 2004, pelo autor da pesquisa.

Nessa categorização pode-se observar, que os conteúdos de formação expressam uma prescrição axiológica, o que sugere eixos interdisciplinares baseados em valores. É, portanto, necessário verificar se esses valores possibilitam a construção de uma pedagogia axiológica contemporânea, ou se apenas refletem e dão base à axiologia clássica.

Diante disso, quatro categorias lexicais serão apresentadas: comunicação, cultura,

²⁰⁰ Referente ao Curso de Teatro nas Universidades, como já foi referenciado.

²⁰¹ As concepções selecionadas para construção desse quadro, consideram a **regra da representatividade e da pertinência** definidas por Bardin (2011)

estética e ética são verbetes submetidos à análise e discussão, considerando que as pessoas se comunicam com base em valores. Os valores mencionados refletem a ética cambiante que se processa entre os interlocutores da ação comunicativa, nesse caso uma ação educativa.

Entretanto, como se trata de uma educação artística, há de se considerar se esta tem contribuído para erradicar o analfabetismo estético, que há séculos tem sido utilizado como “instrumento de dominação”, nas palavras de Boal (2009), para garantir o poder dos grupos hegemônicos e que colocam os grupos não hegemônicos à margem dos seus bens culturais, direcionando-os ao consumo do que a “indústria cultural”, no conceito de Bourdieu (1987, 2001), permite. Apresenta-se o *Quadro 35*, contendo as categorias lexicais já citadas.

Quadro 35 - Codificação – DOC 1/Categorias Lexicais Axiológicas (DCN-Teatro/ Objetivo 5)

Categorização²⁰² “recorte descritivo (categorias lexicais axiológicas) – DOC1)”			
Categoria lexical 13	Categoria lexical 14	Categoria lexical 15	Categoria lexical 16
“comunicação”	“cultura”	“estéticas”	“ética”
(co.mu.ni.ca.ção) <i>sf.</i> 1 Conceito, capacidade, processo e técnicas de transmitir e receber ideias, mensagens, com vistas à troca de informações, instruções etc.: A <u>comunicação</u> é um <u>pré-requisito para a formação e consolidação de uma sociedade</u> [...].	(cul.tu.ra) <i>sf.</i> [...] 7 <i>Antr.</i> Tudo o que caracteriza uma sociedade qualquer, compreendendo sua linguagem, suas técnicas, artefatos, alimentos, costumes, mitos, padrões estéticos e éticos (<u>cultura ianomâmi/neolítica</u>) [...].	(es.té.ti.co) <i>a.[s]</i> 1 Ref. a estética, a percepção e o sentimento do que é belo 2 Que revela bom gosto [...] 4 Que busca a perfeição da beleza (diz-se esp. De criação artística) [...]. Ver também: Esteticismo (es.te.ti.cis.mo) <i>sm.</i> 1 <i>Fil.</i> Doutrina que vê na fruição do belo uma das experiências fundamentais do ser humano, as quais orientariam e determinariam os processos de conhecimento, os julgamentos morais e as reflexões filosóficas em geral [...].	(é.ti.ca) <i>Fil.</i> <i>sf.</i> 1 Parte da filosofia que trata das questões e dos preceitos que se relacionam aos valores morais e à conduta humana 2 Conjunto de princípios, normas e regras que devem ser seguidas para que se estabeleça um comportamento moral exemplar [F.: Do gr. <i>etkiké</i> , polo lat. <i>ethica</i> .]. Ver ainda: ethos na mesma página (3 conceitos).

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 4, de 08 de março de 2004, pelo autor da pesquisa.

²⁰² Para as definições das categorias lexicais selecionadas, foram utilizadas como fonte de pesquisa, aquelas informadas no *Quadro 17*, apresentado na página 215.

Essas categorias lexicais, nesse contexto, já antecipam o que se pode esperar de um perfil de formando que condensa uma formação de profissionais, tendo como base uma pedagogia axiológica contemporânea, objetivando a construção de uma docência preocupada com o desenvolvimento pleno das crianças, sujeitos de direitos, como registra o objetivo 5 e a questão norteadora em que se baseia, proporcionando assim um ensino movido pela cultura dos povos, com ética e utilizando experiências estéticas para estabelecer uma comunicação significativa.

O ensino de arte e, conseqüentemente, de teatro sempre foi e será movido por valores, entretanto, os valores que o moveram até os dias atuais, utilizou os valores numa perspectiva da axiologia clássica, negando aos não hegemônicos o direito de voz e espaço para discussão e reflexão da arte e da cultura, em todas as esferas da federação.

Porém, a legislação preconiza um caminho contrário do que se tem trilhado. No documento oficial que regulariza a Licenciatura em Teatro promovida pelo CAC, subordinado à UFPE, encontra-se o amparo legal para essa afirmação, pois de acordo com a compilação do recorte que compõem o quadro apresentado abaixo, se verifica que a proposição do perfil do formando é contribuir para a integração social do indivíduo.

Quadro 36 - Codificação – DOC 1/Perfil do Formando Graduado em Teatro numa Perspectiva Axiológica (Licenciatura em Teatro/Objetivo 5)

Categorização: “perfil do formando licenciado em teatro, numa perspectiva axiológica – DOC 1”	
Codificação 1: “Art. 3º Perfil desejado do formando”	O curso de graduação em Teatro deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística , compreendendo sólida formação técnica , artística, ética (com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária) e cultural , com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas , inclusive como elemento de valorização humana e da autoestima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais (contribuindo para superação de exclusões culturais).

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 4, de 08 de março de 2004, pelo autor da pesquisa.

Observando o quadro, é possível perceber que o perfil de formando idealizado reflete uma formação baseada em valores, que deságua numa prática pedagógica que, desenvolvidas nas salas de aulas das instituições públicas, possibilitará a construção de uma educação dialogada, que valoriza a diversidade cultural das pessoas, a partir da mais tenra idade, na tentativa de forjar cidadãos e cidadãs comprometidos com valores contemporâneos que, aplicados à vida, poderão transformar realidades adversas. Essa discussão será aprofundada na terceira etapa dessa análise.

Codificadas e analisadas a Categoria e a Subcategoria 4, segue-se a análise e a

codificação da **Categoria 5: Axiologia Eixos Interligados de Formação – DOC 2**²⁰³, subjacente à **Subcategoria 5: Perfil do Formando Graduado em Pedagogia, Licenciatura numa Perspectiva Axiológica – DOC 2**. Cujo recorte compilado será apresentado.

Antes da apresentação desse recorte, é necessário afirmar que os eixos interligados de formação em Pedagogia propõem uma formação inicial para a docência, nas áreas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta é exatamente a área que é mais penalizada, dentro da concepção dos sistemas de ensino, pois as crianças que iniciam as suas formações, geralmente, são sempre vistas e tratadas como um projeto de adulto e nunca como um ser, ainda em formação, claro. Todavia, pleno de vontades, desejos, saberes e individuações que precisam ser respeitados. Assim, apresenta-se o *Quadro 37* com as compilações do DOC 2.

Quadro 37 - Codificação – DOC 2/Axiologia Eixos Interligados de Formação (DCN- Pedagogia/Objetivo 5)

Categorização: “axiologia eixos interligados de formação – DOC 2”²⁰⁴	
Codificação 1: “Art. 2º Eixos Interligados de Formação”	“As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais (como direito pleno para o exercício da cidadania) do Ensino Fundamental [...]”
“§ 1º Parágrafo”	Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico [...] construído em relações sociais [...] as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos [...].
Codificação 2:6º Autonomia Pedagógica ²⁰⁵ ”	A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que [...] articulará: e) [...] aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças [...], nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial ; j) [...] estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade , entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade , no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa [...]”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo autor da pesquisa.

Neste quadro observa-se, portanto, que os eixos de formação do curso de Pedagogia para a docência elegem as **relações sociais** como o meio adequado, para desenvolver uma educação direcionada às crianças. Essas relações, percebe-se, devem estar baseadas em valores.

Dessa forma, os processos pedagógicos, naturalmente, devem respeitar e ativar as diversas dimensões humanas. Compreende-se, assim, que ao eleger essas relações como

²⁰³ DCN que regulam o Curso de Pedagogia nas Universidades.

²⁰⁴ As concepções selecionadas para construção desse quadro, consideram a **regra da representatividade e da pertinência** definidas por Bardin (2011).

²⁰⁵ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das articulações do núcleo de estudos básicos, em razão delas não manterem correspondência com o objetivo específico nº 5 e consequentemente com a questão norteadora correspondente. No entanto, cabe informar a existência de outras (09) articulações. A saber: a, b, c, d, f, g, h, i, l.

emuladoras desse processo educacional, conceitua-se e decide-se assertivamente tais relações, pois, acredita-se que todas as relações humanas se estabelecem e se fortalecem através de valores.

Portanto, o *Quadro 38* foi elaborado para aprofundar as discussões sobre os valores que permeiam essa formação e sobre a autonomia pedagógica que lhe é outorgada pela legislação em vigor.

Quadro 38 - Codificação – DOC 2/Categorias Lexicais (DCN-Pedagogia/Objetivo 5)

Categorização²⁰⁶ ‘recorte descritivo categorias lexicais’			
Categoria lexical 17	Categoria lexical 18	Categoria lexical 19	Categoria lexical 20
“artística (o)”	“diversidade”	“afetiva (o)”	“lúdica (o)”
(ar.tís.ti.co) <i>adj</i> 1 relativo às artes , esp. Às belas artes [...] 2 que foi executado com arte [...].	(di.ver.si.da.de) <i>sf.</i> 1 Qualidade ou estado do que é diverso, diferente. 2 conjunto que apresenta qualidade, aspectos ou tipos diferentes: a diversidade de opiniões sobre o referendo [...].	(do.cên.cia) <i>adj</i> 1 relativo a afeto ou afetividade 2 que tem ou denota afeição; afetuoso [...].	(lú.di.ca) <i>adj</i> 1 relativo a jogo, brinquedo [...].

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo autor da pesquisa.

Essas categorias lexicais contribuirão para a discussão, no que se refere a autonomia pedagógica desse ensino de arte, como vem sendo discutida, considerando a diversidade étnica, de acordo com a compilação contida no *Quadro 39*.

Nesse quadro serão apresentadas as aptidões que deverão ser desenvolvidas pelas pessoas que pretendem seguir a carreira docente, junto as crianças matriculadas no Ensino Básico, atuando com ética e objetivando contribuir, com seu ensino, para que seja urdida uma sociedade justa que negue a realidade que tem sido discutida, até o momento, de acordo com essa pesquisa. Se faz necessário respeitar as diferentes fases do desenvolvimento humano, aplicando adequadamente as diferentes linguagens, em especial, a linguagem teatral direcionada às crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, negando o que se tem se constatado na grande maioria das escolas, conforme registra essa autora:

O que se observa hoje em nossas escolas é que professores despreparados (e a culpa não é deles), obrigados por lei a “ensinar arte”, distorcem os princípios metodológicos investigados pelos experimentalistas dos anos 60 e os reduzem a aspectos meramente formais, fossilizando-os. (BARBOSA, 1988, p. 53).

Nessa direção apresenta-se o quadro abaixo contendo os recortes onde estão registrados os preceitos propostos no DOC 2 que, precisam ser colocados em prática para atender as expectativas de uma educação atenta à contemporaneidade.

Quadro 39 - Codificação – DOC 2/Perfil do Formando Graduado em Pedagogia, Licenciatura

²⁰⁶ Para as definições das categorias lexicais selecionadas, foram utilizadas como fonte de pesquisa, aquelas informadas no *Quadro 20*, apresentado na página 217.

numa Perspectiva Axiológica – (Pedagogia/Objetivo 5)

Categorização: “perfil do formando em pedagogia – DOC 2”	
Codificação 1: “Art. 5º Perfil do formando: aptidões ²⁰⁷ ”	“O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética (formação cultural) e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária ; VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens , Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes [...] de forma [...] adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano ; IX - [...] em face de realidades complexas [...] contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais , religiosas, políticas e outras (integrar o indivíduo à sociedade); X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças [...] étnico-racial, [...] classes sociais [...], entre outras;
Codificação 2: “§ 1º” (Parágrafo) ²⁰⁸	No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas[...] deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores , modos de vida, orientações [...] próprias à cultura do povo indígena [...].
Codificação 3: “§ 2º” (Parágrafo)	As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de(e) remanescentes de quilombos [...]”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, pelo autor da pesquisa.

Percebe-se que o perfil do formando desejado é bastante ambicioso e atenderia aos anseios da sociedade contemporânea. Porém, o que se percebe nas escolas, é um ensino que não consegue dar conta das diferentes linguagens, adequadas às diversas fases do desenvolvimento humano. Isso é reflexo da formação inicial de professoras e professores, que não tem focado na mudança de paradigmas e nas teorias. Barbosa (1988, p.53), mais uma vez é evocada para afirmar que:

O resultado disso tudo é que a arte-educação vem cada vez mais se entrincheirando em slogans como: “o que importa para a criança é o processo e não o produto” [...] os quais demonstram um indesculpável afastamento e desconhecimento das teorias que investigam a percepção e a representação simbólica.

Essa questão resume e reflete a realidade atual, onde crianças pertencentes aos grupos não hegemônicos são submetidas a um arremedo de ensino de arte, numa perspectiva instrumental e descolada da realidade, objeto central dos processos artísticos.

Assim, se fez necessário investigar as aprendizagens essenciais incluídas no bojo da **Categoria 6: Axiologia Eixos Interligados de Formação – DOC 3**²⁰⁹, subjacente à **Subcategoria 6: Perfil do Formando para atuar no Ensino Básico, numa Perspectiva Axiológica – DOC 3**, conforme quadro que se segue.

²⁰⁷ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das aptidões, em razão delas não manterem correspondência com o Objetivo específico 5 e a Questão norteadora correspondente. No entanto, cabe informar a existência de outras (12) aptidões para o curso de Licenciatura em Pedagogia. A saber: II; III; V; IV; VII; VIII; XI; XII; XIII; XIV; XV e XVI.

²⁰⁸ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das alíneas do parágrafo, em razão do inciso II não manter correspondência com o Objetivo específico 5 e a Questão norteadora correspondente. No entanto, cabe informar a existência de mais este inciso para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

²⁰⁹ Resolução que institui a BNCC que regula as etapas e modalidades da Educação Básica, como vem sendo discutido nesse estudo.

Quadro 40 - Codificação – DOC 3/Axiologia Eixos Interligados de Formação (BNCC/Objetivo 5)

Categorização: “axiologia eixos interligados de formação – DOC 3”²¹⁰	
Codificação 1: “Art. 2º Aprendizagens essenciais ”	“As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos e habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.
Codificação 2: “Parágrafo único [composição do processo formativo]”	As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica como direito pleno desenvolvimento de pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania[...].
Codificação 3: “Art. 3º Âmbito da BNCC”	No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania [...].
Codificação 4: “Art. 5º Construção e revisão do Currículo”	A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos.
Codificação 5: “§ 1º” (Parágrafo)	A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares [...], especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.
Codificação 6: “§ 2º” (Parágrafo)	A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada.”

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, pelo autor da pesquisa.

Os recortes do DOC 3 compilados no *Quadro 40*, referem-se ao processo formativo e, de acordo com a BNCC, registram que competência está relacionada a conhecimentos e habilidades construídos tendo como base valores.

Dessa forma, o pesquisador passa a discutir as categorias lexicais axiológicas contidas no *Quadro 41*, subsidiando, assim, o aprofundamento da análise e da reflexão sobre os valores a serem observados e respeitados no processo educacional de crianças e jovens, numa perspectiva de formulação de Pedagogia de Teatro, baseada em uma axiologia emergente que atenda as reais necessidades de uma sociedade contemporânea, a partir das competências e habilidades construídas nos cursos de formação daqueles professores e daquelas professoras que atuarão nas escolas públicas, que oferecem o Ensino Fundamental, dentro de uma perspectiva axiológica, para que assim seja possível impulsionar a humanização dos educandos e educandas, considerando a multidimensionalidade dos mesmos.

Quadro 41 - Codificação – DOC 3/ Categorias lexicais (BNCC/Objetivo 5)

²¹⁰ As concepções selecionadas para construção desse quadro, consideram a **regra da representatividade e da pertinência** definidas por Bardin (2011)

Categorização ²¹¹ Categorias Lexicais			
Categoria lexical 21	Categoria lexical 22	Categoria lexical 23	Categoria lexical 24
“competências”	“essenciais”	“habilidades”	“valores”
(Nesse estudo grafada no singular) (com.pe.ten.c:ia) <i>sf.</i> 1 Capacidade de realizar algo de modo satisfatório; APTIDÃO [Ant.: <i>incompetência</i>] 2 Possibilidade de realizar tarefas, considerando uma hierarquia ou a necessidade de qualificação; poder ou autoridade daí decorrente; ALÇADA: <i>Isso não é da minha competência.</i>	(Nesse estudo grafada no singular) (es.sen.ci.:al) a2g. 1 Que constitui a essência de alguma coisa; BÁSICO; FUNDAMENTAL: <i>a razão é essencial ao homem.</i> 2 Indispensável, imprescindível: <i>o cálculo é essencial para a formação dos ossos e dentes.</i> [Ant.: <i>acessório, prescindível.</i>	(Nesse estudo grafada no singular) (ha.bi.li.da.de) <i>sf.</i> 1 Qualidade de quem é hábil; capacidade de fazer alguma coisa bem: <i>Ele tem habilidade para qualquer coisa;</i> “Para logo se assinalou pela atividade e <u>habilidade</u> na faina do trabalho rural” (Rui Barbosa, <i>Cartas de Inglaterra</i>) .	(va.lo.res) [ô] <i>smpl.</i> [...] 3 Fig. Conjunto de normas, princípios ou padrões sociais que são aceitos e mantidos por um indivíduo, grupo, sociedade etc. 4 Lus. Pedag. Grau de aproveitamento escolar do aluno, caracterizado por um termo que, junto a um número, gradua a qualificação de um exame escolar [...]. (Ver também valor). (va.lor) sm. [...] 3 Importância, qualidade, mérito: <i>É inegável o valor desse artista.</i> 5 Princípio ético (valores morais). 6 Qualidade pela qual uma coisa se torna importante para alguém [...].

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, pelo autor da pesquisa.

Quais as competências e habilidades que são dominadas na ação docente e que contemplam as perplexidades da sociedade contemporânea? Essa resposta é essencial para que se possa responder à questão norteadora 5. O conjunto de normas e padrões utilizados em sua práxis pedagógica tem como base que valores? Os valores que norteiam a prática docente hoje, infelizmente, são valores fossilizados, nas palavras de Barbosa (1988) – com as quais o pesquisador compactua –, que não alcançam, por exemplo, o universo daquelas pessoas vitimadas pela pobreza; daquelas que povoam as zonas rurais do país e daquelas que provém ou descendem dos índios e dos africanos.

Considerando essa realidade, as professoras e os professores que irão atuar nessa área tão complexa, devem possuir habilidades e competências específicas para exercer a docência que se espera atender aos anseios da sociedade contemporânea. Espera-se, sobretudo, que essas e esses docentes possuam uma visão de mundo ampliada e mentes abertas, para perceber que tudo está sempre em movimento, em ebulição, superando as adversidades e, portanto, em perene construção.

Diante do que, se constata a necessidade de se conceber, adotar e aplicar uma Pedagogia de Teatro, que tenha como base uma axiológica emergente, refletindo os anseios e as perplexidades de uma sociedade complexa. Essa pedagogia poderá contribuir para amalgamar uma educação integral, onde o ensino de Arte, o ocupe o lugar que através dos séculos lhe tem

²¹¹ Para as definições das categorias lexicais selecionadas, foram utilizadas como fonte de pesquisa, aquelas informadas no *Quadro 23* apresentado na página 220.

sido negado, favorecendo o ensino de teatro nas escolas públicas, se constituindo como um elemento pedagógico que ajude a resgatar os invisíveis, dando espaço e voz para que eles possam expressar os seus desejos, sonhos, suas ambições e humanizações que têm sido constantemente invisibilizados pelo sistema.

A análise documental revela que existe um desencontro entre a legislação e as práticas pedagógicas que as experiências empíricas mostram. Entretanto, só se pode confirmar esse dado após a análise dos dados que foram obtidos na pesquisa de campo, desenvolvida nas duas universidades públicas – UPE e UFPE – onde foi realizada a referida pesquisa, no período de seis meses.

Contudo, já é possível constatar diante do que vem se desenhando, a necessidade de ser concebida uma pedagogia emergente, objetivando superar o conservadorismo que se verifica existir nas práticas formativas, desenvolvidas nas instituições de ensino, para que essa pedagogia possa superar as dificuldades e o direcionamento errático que vem sendo dado às práticas educativas brasileiras na contemporaneidade.

Essas práticas, carecem de reformulações. E essas reformulações precisam se realizar urgentemente, para que possam assim atender as expectativas de muitos que têm sido silenciados, desde que os colonizadores aportaram na costa brasileira, impondo a sua cultura aos povos originários que habitavam o Brasil, subjugando-os, silenciando-os, injustificando-os, desumanizando-os e, o que é pior, tornando-os invisíveis.

O *Quadro 42* contém a compilação necessária ao aprofundamento dessa discussão. Ele apresenta a subcategoria 6, a partir do problema levantado, da questão norteadora central e do objetivo geral desse estudo. Assim, apresenta-se esse recorte compilado da BNCC em vigor.

Quadro 42 - Codificação – DOC 3/Perfil do Formando para atuar no Ensino Básico, numa Perspectiva Axiológica (BNCC/Objetivo 5)

Categorização: “perfil do formando para atuar no ensino básico, numa perspectiva axiológica”	
Codificação 1: “Art. 4º Perfil do formando: aptidões²¹²”	“A BNCC, em atendimento à LDB e ao PNE, aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidos pelos estudantes: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural (sólida formação) [...] para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2. Exercitar a curiosidade intelectual [...], a reflexão a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...] com base nos conhecimentos das diferentes áreas; 3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, [...] e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

²¹² O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das alíneas do Art. 4º, em razão das alíneas 5, 7, 8, 9 e 10 não manter correspondência com o Objetivo específico 5 e a Questão norteadora 5, dentro da perspectiva axiológica. No entanto, cabe informar a existência dessas alíneas na BNCC no que se refere à formação.

	4. Utilizar (no ensino) diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) corporal, visual, sonora [...], bem como conhecimento das linguagens artísticas [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos [...]; 6. Valorizar a diversidade (respeitando as diferenças) de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações [...] e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Codificação 2: “Art. 14º Áreas de Conhecimento” ²¹³	A BNCC, no Ensino Fundamental, está organizada em Áreas do Conhecimento, com as respectivas competências, a saber: I. Linguagens: a. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais; b. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) [...] e colaborar com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva”.

Fonte: Conteúdo compilado da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, pelo autor da pesquisa.

Conforme é possível perceber, a pedagogia axiológica perseguida, de acordo com a escritura legislativa acessada, é uma pedagogia que, sem negar o que foi construído até hoje, pode ampliar o olhar para a cultura de outros povos, negando a hegemonia da cultura europeia. Esta até os dias atuais subsidia a formulação, o planejamento e a execução da prática educacional do Brasil, negando a cultura dos seus povos originários e dos africanos que aqui aportaram na condição de escravos, deixando para os seus descendentes um legado cultural que não pode e nem deve ser desconsiderado, sob pena de punir a maioria da população brasileira que está situada nas classes não hegemônicas.

Diante de tudo, que foi tratado nos parágrafos contidos nessa seção, é importante informar que foi realizada a leitura flutuante²¹⁴ dos documentos mencionados, de acordo com a análise de conteúdo preceituada por Bardin (2011). Em seguida foi efetuada a categorização²¹⁵ e a codificação²¹⁶ dos referidos dados, considerando as questões norteadoras 1 e 5 e os objetivos específicos 1 e 5. Esse processo foi também utilizado no que diz respeito às etapas da pesquisa de campo, no tocante à entrevista que atendem as questões norteadoras 2,

²¹³ O recorte feito para essa codificação não envolveu a totalidade das Áreas de Conhecimento e respectivas alíneas do Art. 14º, em razão das alíneas c; d; e; f tratarem das mesmas temáticas das alíneas 4; 3; 5 do Art. 4º, respectivamente. Enquanto as outras áreas de Conhecimento definidas nesse artigo não dialogarem com o Objetivo específico 5 e a Questão norteadora 5, dentro da perspectiva axiológica, interessando ao estudo apenas a Área de Conhecimento I. Linguagens. Ainda assim, cabe informar a existência das áreas de conhecimento: II. Matemática; III. Ciências da Natureza; IV. Ciências Humanas e V. Ensino Religioso na feitura da BNCC no que se refere à formação.

²¹⁴ “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p.126).

²¹⁵ “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p.147).

²¹⁶ “[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão [...]” (BARDIN, 2011, p.133).

3 e 4 e os objetivos específicos 2, 3 e 4, como veremos na subseção que se segue.

4.1.3 Discussão dos dados coletados

Quanto aos lócus da aplicação da pesquisa de campo, o primeiro é a cidade do Recife, capital do estado de Pernambuco e o segundo se situa na cidade de Garanhuns, região do Agreste Meridional do estado de Pernambuco.

Vale esclarecer que a opção por lócus diferentes de pesquisa se faz necessário, porque o distanciamento geográfico é um fator que deverá assinalar especificidades inerentes à construção dos perfis de curso, bem como o programa curricular que formaliza e sistematiza a identidade inegociável de um curso de graduação, em que se pese o preceito da **autonomia universitária**, conforme sua previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inscrita sob o número 9394 de 1996, ano de sua publicação e vigência (LDB-9394/96).

Observe-se que o Artigo 53 da LDB, mencionada no parágrafo anterior, prevê o exercício da gestão universitária sob o caráter da autonomia. Ele preconiza o seguinte: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino [...]”²¹⁷.

Os quadros que serão apresentados foram elaborados a partir do mapeamento das respostas atribuídas à cada questão, presente no instrumento questionário. Cabendo ratificar que essas questões foram elaboradas, tendo em vista a seguinte formulação: objetivo específico e de modo correspondente à questão norteadora, de modo que será sempre feito referências aos objetivos a elas atrelados.

É importante esclarecer que, considerando o papel da etapa reservada às análises documentais, em que se deu maior atenção à pormenorização do ponto de vista do Estado brasileiro, expresso em documentos que apresentam as deliberações acerca do que deve embasar a construção dos cursos de nível superior, em Graduação (Licenciatura) em ensino de Teatro e no de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Com efeito, cada um desses cursos será descrito de acordo com a ordem em que as **(02) duas** habilitações estão submetidas aos

²¹⁷ Para um melhor entendimento da **autonomia universitária** das universidades públicas brasileiras, sugere-se a leitura das alíneas II a X do artigo 53 da LDB 9394/96 e os seus parágrafos 1º, 2º e 3º, que tratam de complementar a autonomia didático-científica dessas universidades. Ressalta-se que o artigo 53 foi alterado pela Lei 13490/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13490.htm Acesso em: 02 mar. 2020.

compromissos dessa pesquisa, quando elas passarem a ser alvo dos processos descritivos e, que constarão simultaneamente dos processos de registro permitidos pelas considerações analíticas.

Também, se refere a ordem em que as habilitações, em nível de Licenciatura, irão ocupar na ordenação dos quadros. Estes darão condições às reflexões acerca dos pontos de vista explicitados por cada sujeito da pesquisa, assim como a lógica correspondente aos registros pertinentes à primeira instituição UFPE e à segunda instituição UPE.

Quadro 43 -Mapa de Projeção – Sujeitos da Pesquisa

Plano de Identificação dos Sujeitos da Pesquisa			
Lócus da Pesquisa	Sujeito da Pesquisa	Curso	Número
UFPE	Coordenação	Graduação em Teatro	01
UPE	Coordenação	Graduação em Pedagogia, Licenciatura	01
UFPE	Professor (a)	Graduação em Teatro	01,02, 03,04, 05 e 06.
UPE	Professor (a)	Graduação em Pedagogia, Licenciatura	01,02, 03, 04 e 05
Total de Sujeitos da Pesquisa: 13 intentados			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, especificamente, em relação àqueles que voluntariamente, responderam às questões registradas no instrumento questionário, saiba-se que, aqui eles receberão também designação de **Respondentes**. E para haver a determinação entre quem são os respondentes, será empregada a forma resumida das funções ocupadas pelos respondentes, a saber: **Coordenador (Coord.)** ou **Professor (a) (Prof.)**, acompanhada da letra que indica o nome da licenciatura: **T** para fazer-se referência ao curso de Graduação em **Teatro** e, por sua vez, **P** para o curso de Graduação em **Pedagogia**, Licenciatura, seguido de (01) **numeral** em ordem crescente para os diferenciar.

Essa mesma linha de raciocínio será empregada para a elaboração de cada fase que consistirá nas subseções que têm relação direta com cada objetivo específico e questão norteadora, a partir dos quais a subseção foi construída, visando a organização de cada seção com as suas respectivas etapas. Além disso, antes de serem apresentados os primeiros quadros será feita a indicação do objetivo e questão central para que fiquem claros os propósitos dessa pesquisa e a indagação que a norteia. De modo que a partir desse critério, é que os parágrafos voltados aos aspectos descritivos e que dão materialidade aos diferentes processos analíticos, serão incorporados paulatinamente.

Essa ordem de encadeamento, garante que as reflexões argumentativas não percam de vista o papel dos compromissos a que a pesquisa está subordinada, considerando as respostas que precisa dar para as questões elaboradas.

Quadro 44 -Mapa Sujeitos da Pesquisa – Respondentes

Plano de Identificação dos Sujeitos da Pesquisa: Respondentes			
Lócus da Pesquisa	Sujeito da Pesquisa	Curso	Número

UFPE	Coordenação	Graduação em Teatro	01
	“ Coord.T1 ”		
UPE	Coordenação	Graduação em Pedagogia, Licenciatura	01
	“ Coord.P1 ”		
UFPE	Professor (a)	Graduação em Teatro	01,02, 03,04 e 05
	“ Prof.T1 ”, “ Prof.T2 ”, “ Prof.T3 ”, “ Prof.T4 ” e“ Prof.T5 ”.		
UPE	Professor (a)	Graduação em Pedagogia, Licenciatura	01,02,03 e 04
	“ Prof.P1 ”,“ Prof.P2 ”, “ Prof.P3 ” e“ Prof.P4. ”		
		Total de Sujeitos da Pesquisa - Respondentes: 11	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Um outro ponto que precisa ser associado ao anterior, diz respeito ao fato de que as considerações analíticas são sucedidas de discussões que também, consideram cada objetivo específico que regulamenta o desenvolvimento da seção. Sobretudo, considera, o lugar que ocupa nesse processo de desenvolvimento as relações com a epistemologia eleita, que se refere ao Materialismo Histórico Dialético, associado, evidentemente, ao ponto de vista teórico que, com base em uma transposição aplicada aos preceitos indelévels à epistemologia, suscitam limites e perspectivas de apreciação dos dados coletados nas etapas em que os documentos figuraram como ponto de equilíbrio, frente à subjetividade emanada de respostas atribuídas às questões tipificadas no instrumento questionário.

Nessa seção, o compromisso dessa investigação se dedica ao registro das respostas atribuídas pelos respondentes – sujeitos da pesquisa – que participaram voluntariamente dela. É verdade que, como já foi assinalado na seção reservada ao Marco Analítico, no que diz respeito à delimitação da mostra.²¹⁸ Momento que foi delineado a lógica a ser dada nessa etapa pertinente à Pesquisa de Campo. Cabe lembrar que essa pesquisa de campo foi realizada em (02), duas universidades, localizadas no estado de Pernambuco, sendo uma na capital, Recife – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE e a outra na região do Agreste de Pernambuco, Universidade Estadual de Pernambuco, UPE, como já foi visto.

Quanto aos momentos em que se deu a realização da Entrevista não Estruturada, por meio da aplicação de (02) dois questionários, constituídos de (18) dezoito questões em cada um dos questionários elaborados e aplicados. É importante ressaltar que as questões foram concebidas respeitando o mesmo ponto de vista semântico, aos diferentes Respondentes, sendo: a coordenadora do curso de Graduação em Teatro (Licenciatura) da UFPE; a coordenadora do curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura da UPE e, respectivamente aos professores das duas universidades. Há também, igualdade semântica entre as questões registradas no

²¹⁸ Cuja discussão inicia-se na página 192 dessa tese.

instrumento questionário respondido pelos professores, cuja aplicação foi realizada nos dias 01 e 07 de fevereiro de 2020, na UPE e UFPE, respectivamente, após conversa realizada nos dias 03 e 10 de janeiro do mesmo ano.

Dessa forma, é importante esclarecer que há um número de questões que está subordinado à questão norteadora de número 2 e ao objetivo específico de número 2 e assim foi tecido, sucessivamente, o percurso de construção das demais questões no instrumento questionário empregado na realização das entrevistas. Portanto, para os objetivos específicos e questões norteadoras 3 e 4 será utilizada a mesma lógica no que se refere à organização dos quadros.

A seguir será refirmado uma projeção ao número de questões em relação à etapa dessa sessão: no tocante ao objetivo específico número 2 e a questão norteadora número 2. Nas demais seções será também reafirmado essa relação, que interfere diretamente para o modelo de organização de cada seção subsequente à lógica advinda de cada objetivo específico para elaboração do quadro a ser apresentado.

Há, portanto, em relação aos compromissos definidos acima, um total de (06), seis questões atreladas aos objetivos específicos e questões norteadoras de números 2, 3 e 4. Estas foram apresentadas aos Respondentes, a partir da realização da pesquisa de campo, na UFPE (Recife) e na UPE (Garanhuns), nos dias 01 e 07 de fevereiro de 2020, respectivamente, após contato estabelecido nos dias 3 e 10 de janeiro do mesmo ano, quando foram prestados os devidos esclarecimentos aos sujeitos da pesquisa, prováveis respondentes. É importante esclarecer que dos (13) treze sujeitos da pesquisa, (02) dois não responderam aos questionários aplicados.

É preciso deixar claro, também, que a coleta dos dados se deu *in loco*, para que esses dados pudessem ser colhidos e, posteriormente analisados com mais rigor, com vistas à organização por mapas em que os dados brutos foram compilados. Adotando como base esse processo, as leituras flutuantes puderam ser desenvolvidas, chegando à delimitação de índices ou polos de análise. De tal maneira, que se empreendeu os processos de recorte, vinculados à identificação de enunciados: tema. Se dá assim a instituição do sistema de codificação e categorização.

Esse *modus operandi*, é salutar porque há variações presentes nas respostas atribuídas que careceram de ser definidas com base na determinação de polos de análise de cunho temático, seguindo o propósito metodológico de Bardin (2011). Com efeito puderam assim, serem observados e registrados, dentro de uma determinada realidade. Corroborando com esse pensamento, Ruiz (1976, p. 50) afirma que “a pesquisa de campo consiste na observação dos

fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises”. É verdade que a ponderação do autor não está presa unicamente, à ideia de variáveis no âmbito da abordagem quantitativa, mas essas variáveis também, dizem respeito aos polos de ordem semântica que figuram como favoráveis ao caráter explanatório e, por isso, interpretativo que figura em polos de sentido. Por sua vez, eles não se limitam linguisticamente à ideia de frase, oração ou período. Mas sim, ao conteúdo que é determinado em face da convergência percebida diante do papel desempenhado pelo caráter epistemológico e teórico.

Considerou-se, portanto, ser de suma importância a técnica utilizada para a coleta de dados, por ser ela quem vai gerir o tratamento dos dados coletados. Na linguagem de Lüdke e André (1986, p. 34, grifos nossos), ela possui vantagem sobre outras técnicas, porque “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante [Respondente] e sobre os mais variados tópicos”.

A análise do conteúdo coletado, seguindo a proposição de Bardin (2011), facilitou a compreensão das análises documentais e das respostas relativas às entrevistas. Isso amalgamou a constituição de um método e uma técnica norteadores da investigação proposta, para compreender: o significado múltiplo e, logo, valioso comum à Pedagogia do Teatro, numa perspectiva emergente e axiológica.

Cabe esclarecer que essa afirmação já é perspectiva dos processos de leitura e análise que definiram os polos de análise e, que, portanto, serão manifestos nas posições argumentativas a serem tecidas frente aos recortes: enunciados: temas, que são unidades de registro, definidas com base na codificação e categorização das posições explicitadas pelas respostas dos respondentes às questões dos questionários que, como já foi mencionado, foram elaboradas de acordo com a Questão Central da pesquisa: *A formação em teatro no âmbito da licenciatura, na universidade pública de Pernambuco, está baseada por conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do Teatro?* E pelo Objetivo Geral da pesquisa: *Analisar a formação em teatro, no âmbito da licenciatura em Teatro e Pedagogia, nas universidades públicas de Pernambuco, para determinar os conceitos ou concepções que percebem a criança em razão do seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro.*

É fato, indelével ser desde já destacado, que se os Respondentes não possuam essa consciência, em relação ao papel emergente e axiológico, porque esse será argumento substancial para o desenvolvimento das construções de polos de argumentação em respeito aos

compromissos assumidos com essa pesquisa. No entanto, já é possível suscitar que esse ponto de vista advém das análises fundamentadas nos processos realizados na documentação analisada, que aponta para esse caminho.

Na ótica de Bardin (2011), a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas de análise das interações que objetivam obter, via procedimentos sistemáticos, a descrição de seus indicadores, que tiveram em vista sistematizar fatores pertinentes à delimitação de conteúdos inerentes a aspectos manifestos ou tácitos em mensagens. Esse processo por ter um compromisso com a pesquisa qualitativa, permite ao pesquisador inferir os conhecimentos por ele identificados.

Em razão desse processo, se faz necessário atentar para a observação dos contextos em que as mensagens foram geradas. Listadas em mapas elas passaram a ser transformadas em índices, cuja **recorrência**, baseada na **frequência e presença** as tornam plausíveis para adequá-los à condição de recortes: enunciados – tema, assumindo por sua vez, a forma de itens codificados que passam a ser categorizados. E, desse processo cuja arquitetura respeita à metodologia eleita, em diálogo com os princípios teóricos e epistemológicos, surge por fim as condições para que sejam realizadas as interpretações. Esse panorama simplificado aqui, está de acordo com o que a autora mencionada afirma em seu discurso:

A análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. [...] a análise de conteúdo tenta compreender **os jogadores** ou **o ambiente do jogo num momento determinado**, com o contributo das partes observáveis. Contrariamente à linguística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo **leva em consideração as significações (conteúdo)**, eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (**índices formais e análise de ocorrências**). (BARDIN, 2011, p.49, grifos para essa pesquisa).

Assim, as respostas atribuídas às questões formuladas, tendo como baseos questionáriosaplicados, compuseramos dados que passaram a ser objeto de uma *leitura flutuante*, como preconiza Bardin (2011) quando se refere a *análise de conteúdo*, como já registrado, com a finalidade de analisar e compreender o objeto pesquisado, nesse caso dentro de uma perspectiva axiológica, permitindo assim vislumbrar a concepção de uma educação para o teatro, como objeto singular e valioso na construção de uma educação de qualidade. Isso permitiu a realização das reflexões, necessárias à contextualização, baseadas em fontes que aportam o conceito de “verdade” e das concepções delas advindas, tendo como referência produções já consolidadas empublicações e/ou pesquisas acadêmicas que façam referências a estas, garantindo sua cientificidade, como veremos a seguir.

4.1.3.1 Dados obtidos a partir do objetivo específico 2

O **Objetivo específico 2** pretende: *Interpretar as principais concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento na escola, nos cursos públicos de licenciatura em Teatro e Pedagogia que fazem parte do perfil curricular dessas graduações em Pernambuco e de que maneira elas estão sendo desenvolvidas*, como resposta à **Questão norteadora 2**: *As concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento na escola, nos cursos públicos licenciatura em teatro e pedagogia que fazem parte do perfil curricular dessas graduações em Pernambuco são desenvolvidas de que maneira?*

Dessa maneira, de acordo com esse entendimento, elaborou-se um quadro para uma melhor visualização e compreensão dos dados colhidos, assim como também do tratamento que foi processado, possibilitando a geração de (03) três Enunciados, considerando a importância do estudo de Arte, nesse caso, especificamente o de teatro e a formação dos professores.

O quadro, assim como todos os outros que o sucederão, está composto por uma categoria atrelada a importância do estudo sobre a arte, que é parte da questão formulada aos sujeitos da pesquisa, vindo a seguir a Codificação: Tema – as respostas atribuídas; Codificação – o Enunciado; Critério – a Frequência, a Presença e, finalmente, os Enunciados, como seguem no *Quadro 45* apresentado a seguir.

Quadro 45 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciados sobre a “Importância do Estudo sobre a Arte” / Objetivo 2)

Categorização²¹⁹ (Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança na Escola)	
Sujeitos da Pesquisa: * CoordenadorT1 * CoordenadorP1	Instrumento questionário: Questão 1: Com base em sua vivência em processos de formação de professores nesse curso de licenciatura, que percepções você poderia elencar quanto à importância do estudo sobre a arte , levando em consideração as suas quatro linguagens estudadas nas escolas?
Codificação: Tema²²⁰	Respostas atribuídas à questão 1: Coord.T1: “Destacaria que o estudo e a vivência artística trazem apossibilidade de ampliar a percepção sobre si, sobre o outro e sobre o mundo . A sensibilização provocada pela experiência artística pode propiciar uma leitura estética do mundo e estimular a vivência da própria vida como obra de arte. Especificamente em relação à linguagem teatral, a leitura do discurso cênico pode contribuir para uma leitura crítica do mundo ”. Coord.P1: “O estudo sobre a Arte no curso de Pedagogia é de suma importância

²¹⁹ A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes. [...] o critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas [...]) (BARDIN 2011, p. 147).

²²⁰ “O **tema** noção de tema, largamente utilizada em análise temática é característica da análise de conteúdo. Berelson definiu o tema como: Uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares” (BARDIN, 2011, p. 135).

	tendo em vista que <i>favorece o conhecimento dos conceitos e das diferentes linguagens que constituem esse campo de conhecimento</i> , favorecendo a formação de competências para atuação do/a futuro/a pedagogo/a”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência²²¹ e Presença²²²
Enunciado 1 – Coord.T1: “ <i>apossibilidade de ampliar a percepção sobre si, sobre o outro e sobre o mundo(...)</i> ”	
Enunciado 2 – Coord.P1: “ <i>favorece o conhecimento dos conceitos e das diferentes linguagens que constituem esse campo de conhecimento(...)</i> ”	
Enunciado 3 – Coord.T1: “ <i>em relação à linguagem teatral, a leitura do discurso cênico pode contribuir para uma leitura crítica do mundo</i> ”	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista - pelo autor da pesquisa.

A partir dos enunciados que respondem à **Questão 1**, é possível observar que há uma convergência entre as percepções esboçadas pelos respondentes, no que se refere a entender a Arte como sendo uma maneira de significar representações que tem sido, ou são, construídas historicamente acerca do mundo. É digno de nota que a ideia sobre o mundo, por certo, corresponde ao mundo natural existente, mas que sob a imaginação humana, esse mundo tem se transformado ao longo da própria trajetória humana em possível ou impossível ao mundo social.

É compreensível, portanto, relacionar a Arte ao fato dela ser construída por uma linguagem, e essa por sua vez, é sistematizada por especificidades que devem estar delineadas ao longo de um curso de licenciatura, seja essa de Teatro ou de Pedagogia. Isso porque, se for levado em consideração a habilitação de cada uma dessas licenciaturas, os profissionais quando do exercício profissional, em escolas de Educação Básica, frente ao fato de isso está atrelado a um sistema de seriação, que apregoa diferentes níveis e expectativas de aprendizagem. Estas passam por competências e habilidades que precisam considerar **características inerentes à criança**.

No entanto, essas características, percebe-se no estudo até aqui desenvolvido, não têm sido consideradas, sobretudo, o que é mais grave, junto aos segmentos que são menos favorecidos, seja: socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente.

É interessante perceber que há também uma convergência, no que se refere à importância do estudo sobre a Arte no desenvolvimento da criança, pois os enunciados apontam para a possibilidade de ampliar, na criança, a visão do universo que a rodeia e outro aspecto bastante significativo é o que se refere à criticidade, ainda que inconsciente, da criança, favorecendo espontaneamente a formulação de percepções acerca dele: o universo dela, além de possibilitar o acesso aos conteúdos das quatro modalidades (linguagens) artísticas adotadas

²²¹ [...] geralmente é a medida mais usada. Corresponde ao seguinte postulado (válido em certos casos e, em outros não): a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição (BARDIN 2011, p. 138).

²²² (...) A *presença* (ou *ausência*): neste mesmo “texto” estão presentes os elementos [...] Com efeito para certos tipos de mensagem, como para certos objetivos de análise, a ausência constitui a variável importante (BARDIN, 2011, p. 138).

pelo currículo escolar, preconizadas pelos PCN. Contudo:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de **conteúdos gerais de Arte** têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de **Artes Visuais, Música, Teatro e Dança** e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade. (BRASIL; MEC; SEF, 1997a, pag. 41. Grifos para esse estudo).

Percebe-se nessas convergências a concepção do que seria desenvolvimento para a criança, nessa fase de ensino, e como ele se processa com fluidez quando se utiliza a Arte como uma área de conhecimento, abandonando o ponto de vista de impor à mesma a condição de ferramenta. Saliente-se que a postura impositiva tem suas raízes baseadas em percepções positivistas, adotados em boa parte das escolas públicas. Essa naturalização prejudica vários aspectos importantes de formação direcionados à formação da pessoa. E, ao refletir a esse respeito, considerando, sobretudo, que normalmente isso atinge as pessoas que pertencem àqueles segmentos sociais não hegemônicos, esse prejuízo passa a ser maior, especialmente, no que se refere à educação de uma forma geral: formal e informal²²³.

Isso porque o conjunto dos saberes e conhecimentos da arte popular e, por sua vez, da arte do teatro popular, precisavam ser incorporados como símbolos compatíveis aos estudos no ambiente formal da escola convencional, habituada aos estudos apenas, de elementos das sociedades consideradas ideais e estas, por sua vez, precisam estar centralizadas no mundo ocidental. Ao mesmo tempo o Ensino de Arte concebido é exercido, até os dias atuais, sob parâmetros pouco **nacionais, menos ainda regionais**²²⁴, negando assim o que preconiza a Constituição de 1988 e, conservando aspectos muito comuns ao conservadorismo de tradições mais afeitas à tradição eurocêntrica.

Como já foi visto e discutido, percebe-se que existe um recorrente descompasso entre a legislação vigente, que propõe uma nova abordagem e um novo conceito de educação. Uma educação que seja afeita a práticas mais brangentes e menos conservadoras. No entanto, cada vez mais se alicerçam práticas educativas baseadas em ações e trabalhos pedagógicos conservadores, que são desenvolvidos nas instituições de ensino e não se adequam às exigências da legislação vigente, de modo que se distancia dela. Isso, sem dúvida, prejudica a maioria do

²²³ Educação informal é aquela que se desenvolve fora das instituições de ensino ou que ocorre sem planejamento. É uma educação que se realiza em espaços destinados às atividades culturais, ou ainda no seio da família, com amigos e grupos que possuem interesses comuns.

²²⁴ Como está assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, em seu Artigo 210. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Grifos do pesquisador).

povo brasileiro, uma vez que essa maioria sempre foi e atualmente ainda é composta pelos grupos não hegemônicos. Estes são lançados à margem dos processos de concepção, implantação e execução do sistema educacional brasileiro, não sendo ouvidos, como nunca foram, com o objetivo de perpetuar o poder dos grupos hegemônicos que compõem a superestrutura desse sistema injusto e opressor.

Cabe, a esse respeito, chamar a atenção para uma pouca identificação acerca de características identitárias latino-americanas, sul-americanas e, principalmente, africanas. Essas identidades deveriam permear o conjunto das produções artísticas na música, na pintura, na dança e no teatro, pois o ensino de Arte, em especial o de teatro, da forma como se processa, não favorece o acesso às outras áreas de conhecimento, porque não se concretiza a sua natureza interdisciplinar, uma vez que ela é desconsiderada como sempre foi, de acordo com o levantamento histórico realizado por essa pesquisa.

Quadro 46 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Limitações que porventura existam na formação de professores de teatro” / Objetivo 2)

Categorização²²⁵ (Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança na Escola)	
Sujeitos da Pesquisa: * CoordenadorT1 * CoordenadorP1	Instrumento questionário: Questão 2: No seu entendimento, em razão de sua experiência como coordenador (a) desse curso, que inquietações você possui quanto a limitações que porventura existam na formação de professores de teatro nesse curso, levando em consideração a futura atuação deles na educação básica, sobretudo, na educação básica pública?
Codificação: Tema²²⁶	Respostas atribuídas à questão 2: Coord.T1: “Atualmente, considero que a principal limitação é encontrar campos de estágio na educação básica pública que possuam professores específicos da área teatral , já que, na nossa realidade, muitas escolas ainda abordam o ensino de arte de maneira polivalente. A precariedade do ensino do teatro nas escolas públicas dificulta a observação e, conseqüentemente, a prática que o licenciando poderia desenvolver na escola pública, com o devido acompanhamento dos professores da graduação e com supervisão de um professor da área na própria escola”. Coord.P1: “Sou recém-chegada a UPE e assumi há 12 meses a coordenação, todavia tenho observado que é preciso um maior espaço no currículo que contemple as diferentes linguagens da arte como a dança, a música, o teatro e as artes visuais. Apesar dessas linguagens perpassarem os diferentes componentes curriculares, creio ser necessário a oferta de componentes que trabalhem de forma mais específica cada linguagem , tendo em vista que caberá ao/a pedagogo/a que atuará na educação básica, trabalhar as questões desse campo do conhecimento, daí porque anecessidade de uma formação mais sólida acerca dos conceitos da Arte ”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência²²⁷ e Presença²²⁸
Enunciado 1 – Coord.T1: “ encontrar campos de estágio na educação básica pública que possuam professores específicos da área teatral ”(…)	
Enunciado 2 – Coord.P1: “ maior espaço no currículo que contemple as diferentes linguagens da arte ”(…)	

²²⁵ Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

²²⁶ Idem, idem;

²²⁷ Idem, idem;

²²⁸ Idem, idem.

Enunciado 3– Coord. T1 : “ <i>A precariedade do ensino do teatro nas escolas públicas dificulta a observação e, consequentemente, a prática que o licenciando poderia desenvolver</i> ”(…)
Enunciado 4– Coord. P1 : “ <i>oferta de componentes que trabalhem de forma mais específica cada linguagem</i> ”(…)
Enunciado 5– Coord. P1 : “ <i>anecessidade de uma formação mais sólida acerca dos conceitos da Arte</i> ”(…)

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista - pelo autor da pesquisa.

Analisando os cinco enunciados, que respondem à **Questão 2** percebe-se que eles convergem para o fato de haver a necessidade de uma formação mais sólida acerca dos conceitos de arte e como consequência isso desagua na formação de professores para atuar especificamente no ensino das modalidades artísticas.

Entretanto, se verifica que existe a preocupação, de um lado, com a questão prática do exercício docente para a Arte²²⁹, haja vista a carência de professoras e professores graduados para atuar nessa área. O que é reflete a necessidade da formação de profissionais que possam preencher as lacunas escolares, evitando assim a inapropriada utilização de docentes graduados em outras áreas, o que vem prejudicando ainda mais esse ensino, caracterizando-o como um ensino instrumental, na perspectiva de Paulo Freire, “bancária”, sem nenhuma base teórica e epistemológica, o que assustador e perverso e que, portanto, precisa sofrer uma mudança de rota para não deformar a criatividade das pessoas envolvidas nos processos educativos. Essa mudança de rota pode e deve se dar, a partir do desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

Corroborando com esse pensamento Freire (1996) vem dizer que o ensino bancário deforma a criatividade tanto do educando, quanto a do educador.

Por outro lado, observa-se a urgência de uma revisão curricular, explicitado em três enunciados, para que seja possível contemplar as diferentes linguagens artísticas, outorgando à arte a sua verdadeira função de componente curricular, a partir de uma formulação sólida dos conceitos artísticos, com base epistemológica. Mais uma vez se percebe a necessidade de uma base epistemológica para dar lastro ao ensino de Arte.

Esse estudo tem apontado que essa realidade é fruto do confronto das forças produtivas, onde o lado mais forte sempre impõe suas ideias e valores ao lado mais fraco, ainda que esse se rebele, às vezes, até inconscientemente. Entretanto, a realidade social existe para ser questionada e, se necessário transformada, por mais complexa que ela seja.

Dessa forma, se deduz que a questão econômica e política carece de ser considerada na formulação de políticas públicas, que atendam equitativamente na área da educação as necessidades de todas as etnias, porque:

O problema da forma e do conteúdo na realidade social, embora se apresente em nível

²²⁹ Quando a palavra arte se referir ao componente curricular, será utilizado o a maiúsculo.

diverso e ocorra em condições muito mais complexas do que na natureza inorgânica ou orgânica, é fundamentalmente o mesmo. O conteúdo da sociedade é a produção e a reprodução da vida e resulta do simples fato de que os seres humanos precisam comer, beber, morar e vestir, necessidades que levaram ao vasto rol dos instrumentos modernos, às máquinas e forças produtivas de hoje: o conteúdo da sociedade é a deliberada adaptação do mundo exterior às crescentes necessidades materiais e espirituais do *Homo sapiens*. (FISCHER, 1981, p. 146).

Assim, se todas as pessoas, independente de raça, cor, credo, ou opção sexual, possuem as mesmas necessidades, elas precisam serem atendidas sem distinção, desde a sua formação inicial, para que dessa forma, todas elas possam ter acesso às mesmas oportunidades e possam, portanto, estarem aptas à produção e reprodução da vida que, na visão desse autor é “o conteúdo da sociedade”. Se a sociedade não consegue atender essa premissa, que é inclusive garantida pela legislação brasileira, ela vai possuir um conteúdo social desigual e, portanto, injusto e desumano.

Quadro 47 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Aspectos significativos e não significativos para o curso” / Objetivo 2)

Categorização²³⁰ (Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança na Escola)	
Sujeitos da Pesquisa: * CoordenadorT1 * CoordenadorP1	Instrumento questionário: Questão3: Se você pensar a respeito da relação que pode ser estabelecida entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Teatro e a construção do programa para esse curso, que aspectos classificaria como significativos e não significativos ?
Codificação: Tema²³¹	Respostas atribuídas à questão 3: Coord.T1: “A última Resolução que define <i>as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, de 2019, não foi, até o momento, implementada pelos cursos de licenciatura da UFPE</i> . A Resolução anterior (CNE 2015 / CCEPE/UFPE 2018) também não chegou a ser efetuada, uma vez que o processo de implementação do Projeto Pedagógico que atendia esta Resolução foi interrompido pelo lançamento das Novas Diretrizes. Portanto, <i>não é possível, neste momento, responder a esta questão</i> ”. Coord.P1: “ <i>Muitas questões precisam ser refletidas e aprofundadas acerca das diretrizes e do currículo de formação do pedagogo, principalmente no que tange a relação teoria-prática e a reflexão sobre essa relação</i> ”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência²³² e Presença²³³
Enunciado 1 – Coord.T1: “ <i>as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, de 2019, não foi, até o momento, implementada pelos cursos de licenciatura da UFPE</i> ”(…) Enunciado 2 – Coord.P1: “ <i>Muitas questões precisam ser refletidas e aprofundadas acerca das diretrizes e do currículo de formação do pedagogo, principalmente no que tange a relação teoria-prática</i> (…)” Enunciado 3– Coord.T1: “ <i>não é possível, neste momento, responder a esta questão</i> ”	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista - pelo autor da pesquisa.

Em resposta à **Questão 3** e, de acordo com os enunciados, percebe-se que os aspectos significativas e não significativas não são mencionadas. Isso é preocupante, porque a

²³⁰ Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

²³¹ Idem, idem;

²³² Idem, idem;

²³³ Idem, idem.

implementação de novas DNC não implica no fato de não existirem aspectos significativos e não significativos, no que se refere a formulação dos cursos, uma vez que deve ter existido uma DCN anterior, que deu dado lastro para a construção dos programas atuais dos dois cursos.

É significativo, o fato de um enunciado afirmar que muitas questões, que ancoram e dão norte à formação de professores, carecem de reflexões e de aprofundamentos, sobretudo, aquela relacionada a “teoria-prática”, o que denota ser um problema, pelo menos para um dos cursos, a questão da prática docente não está amparada por uma epistemologia, como deveria. É necessário considerar que:

A arte na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses. A educação por sua vez está ancorada nas diferenças e nas diversidades “que somos e quem somos”. Não bastam a “livre expressão” [...] os “espontaneísmos” [...], nem “a igualdade, a liberdade e a fraternidade” [...]. Os tempos em que vivemos exigem investimentos e diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas para que cada um seja construcional de sua “pessoalidade”²³⁴ coletivizada e que se conheça para que possa, nos Outros e nas Coisas, se reconhecer, quer nas similitudes, quer nas diferenças e/ou nas divergências. (FRANGE, 2012, p. 38).

A prática de ensino se robustece com aprendizagens que amalgamem os vários “eus” dos atores envolvidos nos processos pedagógicos adotados. Isso só se realiza com o emprego de teorias que considerem a integralidades desses atores. Sem elas fica difícil a realização de um ensino de qualidade diferenciado. Sobre isso esse mesmo autor diz o seguinte:

Diferenciar o ensino, segundo Perrenoud, “é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente e quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”²³⁵. E a escola necessita urgentemente desse estado de fecundidade permanente, para que se possam gestar pessoas com saberes plurais e, concomitantemente singulares. (FRANGE, 2012, p. 39).

Se não existe uma teoria que ancore uma prática docente, esta ficará capenga e, portanto, a formação dos atores envolvidos nessa prática não se processará integralmente, influenciado assim a qualidade dela. Se a formação de professores se ressentir disso. É necessário verificar a qualidade do ensino de crianças que estão exercitando uma aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade desses professores.

A esse respeito, é importante esclarecer como o pesquisador, responsável por esse estudo, conceitua a aprendizagem significativa e como ela se processa. Em:

Uma aprendizagem que se realizará de acordo com o pensamento de David Ausubel (1918 – 2008) que é norteado por um entendimento contrário ao pensamento

²³⁴ “Pessoalidade” é a expressão que venho usando para dizer de uma pessoa, sua ancestralidade, suas memórias, seus desejos, seu “jeitão” de ser, são todos os “eus” e as alteridades instaladas numa só pessoa. É um termo que venho usando para dizer de um sujeito que vai se construindo continuamente com suas experiências anteriores, as presentes e as suas expectativas. É além de personalidade, pois incorpora aspectos psicológicos e também as memórias, os sonhos, as utopias e as ousadias.

²³⁵ PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada, das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 9.

behaviorista, pois ele entende que aprender significativamente é melhorar e reconstruir as ideias já existentes na estrutura mental do homem, capacitando-o para relacionar e ter acesso a conteúdos desconhecidos e não na influência do meio sobre o homem, onde o conhecimento deste não é considerado, pois ele só aprenderia se fosse ensinado por outro, já que sua mente até então estaria vazia. (PEREIRA, 2021, p. 47).

Portanto, é importante considerar a experiência que a criança traz consigo. Daí a importância da oralidade nos processos de construção do conhecimento, porque através dela será possível perceber o que tem significado, de fato, para a criança inserida na ação educativa estabelecida, considerando as suas expectativas e os anseios apresentados no diálogo estabelecido. Condição das mais importantes, no entendimento de Freire (2006b), para que se concretize uma educação libertária e de qualidade que posicione os silenciados e excluídos no mesmo patamar em que estão posicionados os grupos hegemônicos.

Quadro 48 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Desafios para elaboração do perfil curricular para o curso” / Objetivo 2)

Categorização²³⁶ (Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança na Escola)	
Sujeitos da Pesquisa: * CoordenadorT1 * CoordenadorP1	Instrumento questionário: Questão4: Que desafios você considera existir para a elaboração do perfil curricular para esse curso , considerando a habilitação prevista para os futuros professores que vivem, hoje, essa formação inicial?
Codificação: Tema²³⁷	Respostas atribuídas à questão 4: Coord.T1: “Considero que um dos principais desafios é conseguir inserir disciplinas específicas da área teatral, que propiciem uma formação consistente na área , sem aumentar demasiadamente a carga horária total do Curso. Entretanto, reforço que o nosso perfil curricular está atualmente em reforma ”. Coord.P1: “Primeiro, o currículo sempre será um território de disputas e nesse sentido os diferentes campos do saber estarão nesse movimento . Sendo assim, os desafios surgem a partir dessa disputa , que tende a favorecer umas áreas em detrimento de outras”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência²³⁸ e Presença²³⁹
Enunciado 1 – Coord.T1: “ conseguir inserir disciplinas específicas da área teatral, que propiciem uma formação consistente na área ”(…) Enunciado 2 – Coord.P1: “ o currículo sempre será um território de disputas e nesse sentido os diferentes campos do saber estarão nesse movimento (…)” Enunciado 3– Coord.T1: “ nosso perfil curricular está atualmente em reforma ”. Enunciado 4 – Coord.P1: os desafios surgem a partir dessa disputa ”.	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista - pelo autor da pesquisa.

Os Enunciados que respondem à **Questão 4** deixam muito claro dois aspectos importantes, no que se refere à elaboração de um perfil curricular adequado ao processo escolar. A primeira delas, muito complexa, se constitui no desafio de definir o que é importante ou não,

²³⁶ Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

²³⁷ Idem, idem;

²³⁸ Idem, idem;

²³⁹ Idem, idem.

para que se atinja uma formação consistente. Nesse caso uma formação, direcionada às crianças dos anos iniciais de Ensino Fundamental, que as considere seres humanos completos. Plenos de desejos, vontades, aspirações, limitações e possibilidades. Singulares, em sua individuação, mas plurais, enquanto indivíduo que compõe um coletivo escolar, uma sala de aula. A segunda questão, é ainda mais complexa porque passa pelo terreno da disputa, mostrando que muitos interesses povoam o movimento dos elementos envolvidos, desde “os diferentes campos do saber”, como registra o enunciado, até o Estado, a economia e a cultura. De acordo com Apple (1989, p. 36) o currículo e as ações que ele propõe e ampara, dando lastro ao “processo de escolarização, tende “[...] a ser menos um instrumento de ajuda e mais partes de um complexo processo de reprodução cultural e econômica das relações de classe da nossa sociedade”.

Esse autor traz à discussão três elementos que são ou derivam do currículo, reforçando a complexidade da elaboração de um currículo, que é sempre fruto do confronto desigual de forças que compõem a sociedade contemporânea.

Os elementos são os seguintes:

As interações cotidianas e as regularidades do currículo oculto que taticamente ensinavam [e ensinam] normas e valores importantes; o *corpus* formal de conhecimento escolar – isto é, o próprio currículo oculto – encontrado nos vários materiais e textos filtrados por intermédio dos professores [e professoras]; e, finalmente, as perspectivas fundamentais que os educadores [...] utilizam para planejar, organizar e avaliar o que acontece nas escolas. (APPLE, 1989, p. 36).

Esses elementos reforçam o entendimento de que o currículo e a escola compõem um território de disputa e de poder econômico e cultural, pois como esse autor afirma: “Com isso estou me referindo não somente ao poder econômico, mas ao poder cultural também, embora os dois estejam estreitamente entrelaçados” (APPLE, 1989, p. 37). Portanto, as instituições educacionais enfrentam dificuldades das mais diversas na elaboração dos seus perfis curriculares e, normalmente, esses perfis quando elaborados contribuem para a criação, infelizmente, de hegemonias ideológicas.

Não é à toa que os enunciados afirmam por um lado que o “perfil está em reforma” e que “os desafios surgem a partir dessa disputa”, pois é de se esperar que uma instituição de ensino esteja sempre se reformando para atender aos anseios do seu público-alvo. Isso, porém traz dificuldades, devido às contradições existentes no seio da sociedade desigual engendrada. Assim, a reforma pretendida pode durar anos ou até décadas e ao final se revelar ineficaz para resolver os problemas educacionais que ora são enfrentados. É de se esperar também que essas dificuldades nem sempre estejam claras, devido ao pouco espaço e tempo que se tem, no chão das instituições, para analisar os cruciais e diversos problemas que se arrastam por séculos, na área de uma educação que tende a se mercantilizar, para atender aos interesses econômicos,

políticos e culturais, sendo necessário, portanto, ancorar esse perfil curricular em valores axiológicos contemporâneos que considere as dificuldades enfrentadas pelas pessoas: pobres, negras, índias, nordestinas, matutas jogadas às margens dos processos educacionais do país. É preciso conceber nesse país uma educação que beneficie a maioria da população e não a minoria, como esse estudo vem mostrando.

Quadro 49 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Diferenças acerca da docência de teatro marcam a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental” /Objetivo 2)

Categorização²⁴⁰ (Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança na Escola)	
Sujeitos da Pesquisa: * Coordenador T1 * Coordenador P1	Instrumento questionário: Questão5: Que diferenças a respeito dos procedimentos de planejamento e didática, acerca da docência de teatro , nesse curso marcam a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para os anos finais?
Codificação: Tema²⁴¹	Respostas atribuídas à questão 5: Coord. T1 : “Atualmente, as metodologias voltadas para o ensino do teatro para turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental se debruçam, principalmente, sobre o jogo (Jogos de Improvisação, Jogos Teatrais, Jogo Dramático, Drama), enquanto aquelas voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental apoiam-se, sobretudo, nas Peças Didáticas de Brecht e no Teatro do Oprimido de Boal”. Coord. P1 : “Não compreendi bem, mas creio que a formação de competências para o ensino de teatro nos anos iniciais perpassa pela necessidade de práticas que favoreçam ao estudante vivências diversas.”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência²⁴² e Presença²⁴³
Enunciado 1 – Coord. T1 : “ as metodologias voltadas para o ensino do teatro para turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental se debruçam, principalmente, sobre o jogo ”(…) Enunciado 2 – Coord. P1 : “ a formação de competências para o ensino de teatro nos anos iniciais perpassa pela necessidade de práticas (…)”	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Interessante perceber que a prática e o jogo perpassam as metodologias empregadas para o ensino do teatro direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas duas instituições, fazendo a diferença metodológica, concebendo que não há distinção entre seriedade e jogo, pois ele é um elemento muito sério, catalizador e de muitas possibilidades educacionais e artísticas, como mostra os enunciados que respondem à **Questão 5**.

O jogo, na proposição de estudiosos da importância de Viola Spolin e Ingrid Koudela, seja dramático²⁴⁴ ou teatral²⁴⁵ tem como condição basilar a brincadeira e a ludicidade, por ativar

²⁴⁰ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

²⁴¹ Idem, idem;

²⁴² Idem, idem;

²⁴³ Idem, idem.

²⁴⁴ **Jogo dramático** é uma brincadeira, um faz de conta. Ele não é concebido com a finalidade de ser exibido. É uma representação **dramática** “em si e para si”. Busca satisfazer necessidades, cognitivas, psicomotoras e afetivas dos participantes pela ludicidade.

²⁴⁵ **Jogo teatral** é um jogo que pode ser utilizado no teatro, dramaticamente, utilizando textos teatrais, cenas, esboços de cenas, roteiros, improvisações; também na forma de brincadeira e jogos lúdicos.

a espontaneidade incentiva a oralidade, a autonomia, a liberdade, a criatividade e desperta os sentimentos das pessoas que participam, fazendo com que elas possam expressar seus desejos, expectativas e valores, sendo bastante utilizados em processos educacionais relacionados ao ensino de teatro e suas práticas pedagógicas. Todavia:

Contrariamente à concepção que define uma linha divisória entre seriedade e jogo, entre trabalho e prazer, entre estudo e divertimento, buscamos argumentar que contemporaneamente podemos resgatar o jogo como fator educacional. O princípio pode ser buscado desde Platão, sendo que a sugestão de transformar a educação política em uma questão de estética é defendida pelos filósofos desde a Antiguidade. (KOUDELA, 2012, p.17).

Assim, seguindo na direção apontada por essa autora, é possível conceber um ensino para crianças, de forma diferenciada, prazerosa, divertida e plena de significados, onde todas as camadas que compõem o ser humano são ativadas e respeitadas sem deixar de ser um ensino sério e integral de qualidade. Dessa forma a oralidade é incentivada e valorizada em processos estéticos e pedagógicos que fazem sentido para todos os atores que participam dessa ação educacional.

Como se observa, ensinar crianças de uma forma envolvente e com qualidade, é percebê-las como seres que precisam ser respeitadas nas suas possibilidades e limitações. Ensinar crianças já pensando em formá-las para o trabalho, não se configura apenas como um erro metodológico. É sim, antes de tudo um erro epistemológico, pois não possui amparo filosófico.

Pelo contrário, a literatura afirma, desde Piaget (1986), que as faixas etárias precisam ser respeitadas, até porque a cognição se desenvolve nas crianças, conforme os estudos desenvolvidos pelo autor citado, gradualmente. A sua *epistemologia genética* defende que o cognitivo possui quatro fases de desenvolvimento, sendo elas: sensório; pré-operacional; operacional concreto e, operacional formal. À medida que vai se desenvolvendo e interagindo com o outro e com o meio como afirma Vygotsky (1984).

Portanto, na visão desse autor, o desenvolvimento das crianças se realiza, a partir do instante que elas conseguem internalizar as vivências concretizadas pelas experiências de convivência com outras pessoas e em ambientes.

No caso da formação escolar. O ambiente onde se realiza a aprendizagem e a forma como isso acontece são de suma importância porque ele pode funcionar, ou não, para uma educação de qualidade, integral e inclusiva, de acordo com as especificidades necessárias, pois no que se refere ao ensino de teatro, por exemplo, o ambiente disponibilizado pelas escolas públicas, não atende aos requisitos mínimos, prejudicando a forma de aplicação da metodologia adequada.

Quadro 50 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Períodos onde processos de formação estão voltados para trabalho docente com crianças” /Objetivo 2)

Categorização²⁴⁶ (Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança na Escola)	
Sujeitos da Pesquisa: * CoordenadorT1 * CoordenadorP1	Instrumento questionário: Questão6: Em quais períodos os processos de formação estão voltados , especificamente, para o desenvolvimento do trabalho docente com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
Codificação: Tema²⁴⁷	Respostas atribuídas à questão 6: Coord.T1: <i>“Desde o início da graduação os licenciados entram em contato com conteúdos que abordam a docência do teatro para diversas faixas etárias. Há uma disciplina obrigatória totalmente voltada para o ensino do teatro para crianças, oferecida no 4º período, e outra, eletiva, que não possui periodização fixada”.</i> Coord.P1: <i>“A partir do 2º período os componentes curriculares irão contemplar a formação para essa etapa de ensino.”.</i>
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência²⁴⁸ e Presença²⁴⁹
Enunciado 1 – Coord.T1: <i>“Desde o início da graduação os licenciados entram em contato com conteúdos que abordam a docência do teatro para diversas faixas etárias”.</i> Enunciado 2 – Coord.P1: <i>“A partir do 2º período (...)”</i> Enunciado 3 – Coord.T1: <i>“Há uma disciplina obrigatória totalmente voltada para o ensino do teatro para crianças, oferecida no 4º período, e outra, eletiva, que não possui periodização fixada”.</i>	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Em resposta à **Questão 6**, observa-se nos enunciados que se referem aos dois cursos, há pelo menos sete períodos em que as práticas docentes estão voltadas para o ensino direcionado à criança. Contudo, é preciso observar também que na UFPE a docência aponta para as diversas faixas etárias, limitando-se essa docência especificamente para crianças a apenas dois períodos: no quarto, de forma obrigatória e em outro não definido, se caracterizando como uma disciplina eletiva. Sabe-se que a disciplina eletiva não sendo obrigatória só é cursada se for do interesse ou da necessidade da formanda ou do formando.

Portanto, considera-se que há um descompasso entre o que se propõe no perfil curricular e o que de fato acontece na prática docente dos dois cursos, uma vez que apesar dos sete meses previstos na UPE, nos depoimentos anteriores há uma queixa recorrente de que se faz necessário mais prática e uma interlocução entre essa prática e a teoria. Sendo possível perceber ainda que nessa universidade há uma carência de teoria direcionada à docência teatral.

Diante disso, torna-se possível perceber que a formação docente concebida pela UFPE e UPE direcionada à arte, consequentemente ao teatro, se ressentem de um estudo mais profundo, desenvolvido nessa área de conhecimento, sob pena de caracterizar essa formação de professores, como uma formação aligeirada, no que se refere ao ensino de teatro para crianças

²⁴⁶ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

²⁴⁷ Idem, idem;

²⁴⁸ Idem, idem;

²⁴⁹ Idem, idem.

matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após a conclusão da análise das respostas dos **Coord.T1** e **Cord.P1** às seis questões formuladas, atreladas ao Objetivo específico 2 dessa pesquisa, inicia-se a análise das mesmas questões, tendo como respondentes os Professores: **Prof.T1, Prof.T2, Prof.T3, Prof.T4, Prof.T5**, pertencentes aos quadros da UFPE e os **Prof.P1, Prof.P2, Prof.P3 e Prof.P4** que pertencem aos quadros da UPE. E, pertinente informar que essa etapa que se iniciou configura fim do caráter descritivo, que representa parcela do processo analítico, adquire inteireza explícita, pela presunção do caráter analítico, sendo sucedido pela discussão, cuja aplicabilidade visa, dar materialidade à etapa de conclusões e considerações finais dessa tese.

É bom esclarecer que essa fase da análise não contará apenas com a participação de **(02) dois** respondentes, a exemplo da fase anterior, visto que ela foi elaborada com a perspectiva de colocar em evidência a concepção exclusivamente, dos coordenadores ligado à cada uma das instituições de nível superior.

Nesta fase da análise, se amplia a participação dos respondentes com a presença de mais **(09) nove**, o que torna a análise ainda mais complexa e, claro objetivando um maior levantamento das percepções dos sujeitos cujo exercício profissional estão atrelados às duas instituições lócus da pesquisa. E, considerando, a seção e etapas comuns à análise documental, foi possível melhor dimensionar as características que deram identidade ao caso, tendo em vista às finalidades da pesquisa Estudo de Caso de caráter descritivo.

Diante desses elementos de cunho organizacional, refirme-se outras informações para facilitar o procedimento, o entendimento e a identificação dos dados obtidos. A **Codificação: Tema** será agrupada em Mapas. Estes Mapas serão anexados aos **apêndices**²⁵⁰, dessa tese e assim serão disponibilizados para leituras e consultas, sendo apresentados nos quadros da **Codificação: Tema** apenas os **Enunciados** que os compõem, Estes serão objetos da análise e da discussão que se processarão, a partir das interpretações do pesquisador que realizará as inferências necessárias.

Quadro 51 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Importância do Estudo sobre a Arte” /Objetivo 2)

Categorização²⁵¹ (Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança na Escola)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	Instrumento questionário: Questão1: Com base em sua vivência em processos de formação de professores nesse curso de licenciatura, que percepções você poderia elencar quanto à importância do estudo sobre a arte , levando em

²⁵⁰ Mapa 4 – *Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança: Respostas dos Professores*; Mapa 5 – *Concepções de Professores a Respeito do Ensino de Teatro: Respostas dos Professores*; e Mapa 6 – *Como a Axiologia se relaciona à Formação de Professores em Conformidade com a BNCC: Respostas dos Professores*.

²⁵¹ Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

	consideração as suas quatro linguagens estudadas nas escolas?
Codificação: Tema ²⁵²	Respostas atribuídas à questão 1: A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 4</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência ²⁵³ e Presença ²⁵⁴
Enunciado 1 – Prof.T1: “<i>entender as quatro linguagens artísticas</i>” (...). Enunciado 2 – Prof.T2: “<i>na formação e desenvolvimento da criança</i>” (...). Enunciado 3 – Prof.T3: “<i>necessária e vital uma formação, em certa medida generalista e introdutória, que desperte e sensibilize os futuros docentes para a diversidade de expressões artísticas no campo das Arte</i>” (...). Enunciado 4 – Prof.T4: “<i>para pensar cooperação, sociabilidade, compromisso, disciplina, empatia</i>” (...). Enunciado 5 – Prof.T5 “PERCEPÇÃO DO INDIVÍDUO COMO UM CRIADOR PASSÍVEL DE SER ATRAVESSADO POR EXPERIÊNCIAS, ACONTECIMENTOS, SENSações E, COM ELAS, TRAMAR CRIAÇÃO” (...). Enunci ado 6 – Prof. P1: “<i>Existem muitas dificuldades com relação a execução de modificações e transformações no curso</i>”. Enunciado 7 – Prof. P2: “<i>para formação do sujeito social e cultural</i>”. Enunciado 8 – Prof. P3: “<i>compreender toda a dimensão social transformadora que a arte tem para a formação humana</i>”. Enunciado 9 – Prof. P4: “<i>Há uma defasagem no curso quanto ao ensino de arte, não abordando de forma ampla as 4 linguagens</i>”.	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Verifica-se que os **Enunciados 1, 2 e 5** convergem, afirmando ser importante o estudo sobre a arte para entender as linguagens artísticas, contribuindo para a formação e desenvolvimento da criança, no que se refere a sua formação enquanto **sujeito social e a formação do seu pensamento**, promovendo a interação dela, na medida em que se comunica através dos seus processos de criação: o fantástico e o lúdico. A criança se diverte encenando as possibilidades simbólicas que elabora e para isso constrói significados e sentidos eivados de expressão comum à sua subjetividade infantil e a oralidade que lhe é peculiar, atrelada às linguagens que dispõe inerentes ao seu mundo regional, local e pessoal. São elas que dão sentido àquilo que se denomina como “mundo”. Nisso reside o mundo “criado” com o teatro, favorável aos espetáculos e as experiências estéticas que, por sua vez, são favoráveis ao fortalecimento da sua identidade.

Frente a essa ponderação que a teoria irá sedimentar e fundamentar a lógica argumentativa, é que adquire lugar destacar o registro presente no **Enunciado 6**, que confere à crítica consubstanciada nos estudos realizados, para dar fundamento em antecedentes para a pesquisa, assumindo o lugar de faces da revisão de literatura. Elas dão destaque ao fato de que a criança foi, historicamente, vista de forma incompleta e, às vezes, até incoerente frente ao fato delas por muito tempo serem consideradas desprovidas de inteligência, marcadas por um

²⁵² Idem, idem;

²⁵³ Idem, idem;

²⁵⁴ Idem, idem.

despreparo que foi imposto pelo mundo adulto subalternizando-a. E essa carga histórica, diz respeito ao ponto de vista dos respondentes quando externam que há dificuldades enfrentadas por eles, na universidade, para modificar e transformar o curso, de modo que esse viesse a assumir uma maior identificação com singularidades da criança. Por conseguinte, o **enunciado 9** confirma essa dificuldade, informando que **os processos formativos desse curso estão defasados** posto que na concepção desse Respondente eles **não abordam os conteúdos das quatro linguagens artísticas**. É importante ressaltar que, nessa pesquisa localizou-se alguns autores que também propõem uma modificação do curso de Pedagogia, Licenciatura.

Os **Enunciados 3, 7 e 8** afirmam ser importante o estudo sobre a arte porque desperta para a diversidade e “para a formação do sujeito social e cultural”, fazendo-o compreender o poder transformador da arte, inclusive dos indivíduos que se transformam em criadores, utilizando as experiências estéticas, que no entendimento de Bourdieu (2001) **são modos de pensar, ver, sentir e entender o mundo**, contrapondo-se dessa forma aos modos concebidos sob um prisma conservador, com a justificativa de ser racional e operacional, para analisar e compreender os movimentos da vida. Sendo assim, a criança não configuraria como sujeito competente para fazê-lo, em razão da infante condição humana.

É interessante observar que o **Enunciado 4** afirma que esse estudo é importante para incentivar o culto à valores axiológicos contemporâneos, uma vez que de acordo com os valores propostos pelos PCN (1997), levaria a uma pedagogia axiológica que bem poderia ser associada aos emergentes vitimados pela pobreza que, historicamente, foram vitimados também pela desumanização, frente ao fato ser negro, índio, matuto, jeca, brejeiro, sertanejo dentre outras formulações constituídas de um simbolismo, que muito reiterou as exclusões, também, naturalizando estereótipos.

Como meio salutar contra essa tradição, o ensino de arte, especialmente nas escolas públicas, dada à dimensão do público que ele atende no país, tem sido apregoado como elemento catalisador de uma educação integral, democrática e de qualidade. Isso aponta para as múltiplas possibilidades que a arte, especialmente o teatro, tem de assumir o seu compromisso com a encenação dos diversos mundos possíveis para e/ou pelas crianças, por estar diretamente ligado ao lúdico comum ao imaginário da criança. Esses diversos mundos são constituídos de linguagens e signos próprios, que subvertem os convencionalismos inerentes ao mundo adulto.

Esse ponto de vista formulado, no que se refere a criação de mundos possíveis, passa é claro pela formação de professores, a partir da implementação da BNCC que foi concebida com a finalidade de:

[...] fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão de currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para **a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal**, especialmente em relação à **formação de professores**, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o **pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade**. (BRASIL, 2017, Artigo 5º, parágrafo 1º. Grifos para esse estudo).

Portanto, a implantação da BNCC, um dos documentos analisados nesse estudo, é basilar para que se possa inaugurar no país um novo tempo para a educação pública democrática e popular, como revela a análise realizada, cuja inferência do pesquisador, segundo Bardin (2011), pode oscilar entre o rigor e a fecundidade. Contudo, as inferências desse pesquisador se amparam objetivamente no estudo da legislação acessada, que dá complementariedade à subjetividade dos Respondentes, a partir de sua percepção. Logo, o estudo do caso, não se limita apenas às percepções subjetivas dos respondentes. Cabe lembrar que: utilizando como modelo a análise de conteúdo que é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o **cálculo de frequências** que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada em dedução: **a inferência**. Enquanto esforço de **interpretação**, **a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade**. (BARDIN, 2011, p. 15. Grifos para esse estudo).

Dessa forma, utilizando esse controle de interpretação dos textos acessados, o pesquisador procurou imprimir rigor e credibilidade às inferências expressas nas etapas que constituíram cada uma das seções dessa pesquisa, a partir do problema, da questão central e do objetivo geral que o levaram a desenvolvê-las, concebendo o estudo de caso ora apresentado.

Quadro 52 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Limitações que por ventura existam na formação do professor de teatro” /Objetivo 2)

Categorização²⁵⁵ (Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança na Escola)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	Instrumento questionário: Questão2: No seu entendimento, em razão de sua experiência como professor (a) desse curso, que inquietações você possui quanto as limitações que porventura existam na formação de professores de teatro nesse curso , levando em consideração a futura atuação deles na educação básica, sobretudo, na educação básica pública?

²⁵⁵ Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

Codificação: Tema ²⁵⁶	Respostas atribuídas à questão 2: A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 4</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência ²⁵⁷ e Presença ²⁵⁸
Enunciado 1 – Prof.T1: “<i>falta de espaço físico adequado</i>” (...). Enunciado 2 – Prof.T2: “<i>carga horária, espaço de trabalho e currículo</i>”(…). Enunciado 3 – Prof.T3: “<i>precariedade da estrutura escolar pública</i>” (...) Enunciado 4 – Prof.T4: “<i>o currículo não dar conta de todas as necessidades, por conta da questão temporal</i>” (...). Enunciado 5 – Prof.T5 “<i>LINKAR AS DISCIPLINAS QUE TEM COMO FOCO A PRODUÇÃO DE ARTE COM O AMBIENTE DA SALA DE AULA</i>” (...). Enunciado 6 – Prof.P1: “<i>essa formação no curso de pedagogia é utópica</i>” (...). Enunciado 7 – Prof.P2: “<i>a formação na área de arte deixa muito a desejar</i>”. Enunciado 8 – Prof.P3: “<i>visão reducionista do trabalho com a arte</i>” (...). Enunciado 9 – Prof.P4: “<i>Não há a abordagem efetiva do teatro, nem momentos de vivência</i>” (...).	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Após a análise dos quatorze enunciados, no que se refere às **convergências** percebe-se que os **Enunciados 1, 2, 3 e 5** compreenderam que as inadequações dos espaços oferecidos limitam as práticas formativas, assim como o currículo e a carga horária determinada para cumprimento dele. Também é possível reconhecer que o **Enunciado 3** aponta para a precariedade da estrutura escolar pública, enquanto o **Enunciado 4** afirma que “*o currículo não dar conta de todas as necessidades, por conta da questão temporal*”. É importante registrar que todos enunciados se referem ao curso de Licenciatura em Teatro, que é oferecido pela UFPE – campus Recife, uma das mais conceituadas universidades do país.

No que se refere à UPE – campus Garanhuns, onde se desenvolve o curso de Pedagogia Licenciatura, os **Enunciados 6, 7, 8 e 9** registram a percepção dos respondentes quando assinalam entender que a formação é deficitária porquenas palavras do **Prof. P4** “*Não há a abordagem efetiva do teatro, nem momentos de vivência*”, enquanto o **Prof. P1** afirma ser o curso uma utopia, pois a área de Arte está muito aquém do necessário, uma vez que a formação desenvolvida é regida por uma visão reducionista da Arte, no entendimento de outros respondentes, o que limita a formação do professor de teatro naquela instituição de ensino, se constituindo, dessa forma, em um elemento deficitário do curso.

Quadro 53 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Aspectos significativos e não significativos para o curso” /Objetivo 2)

Categorização ²⁵⁹ (Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança na Escola)	
Sujeitos da Pesquisa:	Instrumento questionário: Questão3: Se você pensar a respeito da relação que pode ser estabelecida entre as

²⁵⁶ Idem, idem;

²⁵⁷ Idem, idem;

²⁵⁸ Idem, idem.

²⁵⁹ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

* Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Teatro/Pedagogia e a construção do programa para esse curso, que aspectos classificaria como significativos e não significativos ?
Codificação: Tema ²⁶⁰	Respostas atribuídas à questão 3: A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 4</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência ²⁶¹ e Presença ²⁶²
Enunciado 1 – Prof. T1 : “ <i>Não sei responder ainda a essa pergunta</i> ” (...). Enunciado 2 – Prof. T2 : “ <i>temos pouca carga horária destinada a disciplinas de prática artística e com ênfase na linguagem teatral</i> ” (...). Enunciado 3 – Prof. T3 : “ <i>uma uniformização ou, no mínimo, equivalência entre percursos formativos postos em prática nas diferentes unidades federativas do Brasil</i> ”(…). Enunciado 4 – Prof. T4 : “NÃO RESPONDEU”. Enunciado 5 – Prof. T5 : “ NÃO TENHO COMO RESPONDER ” (...). Enunciado 6 – Prof. P1 : “ <i>Rever o que existe de concreto na lei e fazer exercer com praticidade</i> ”. Enunciado 7 – Prof. P2 : “NÃO RESPONDEU”. Enunciado 8 – Prof. P3 : “ <i>aconfiguração de uma formação para a docência que humanize, que transforme consciências, que emancipe o sujeito</i> ” (...). Enunciado 9 – Prof. P4 : “ <i>Aprendizagem de sujeitos em diferentes fases dodesenvolvimento humano</i> ” (...).	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Verifica-se a confluência de enunciados, identificados nos dois cursos analisados, que não conseguem responder à questão formulada. Isso é bastante significativo, indicando que esses respondentes possivelmente não tiveram acesso as DCN mencionadas e/ou aos programas dos dois cursos, ainda que pese, é bom esclarecer, que nas conversas estabelecidas entre o pesquisador e eles, ficou claro que todos tinham o livre arbítrio de escolha das respostas e de se negarem a responder àquelas que não se sentissem aptos, ou que se sentissem constrangidos a responder.

Entretanto, nos **Enunciados** que respondem à questão formulada, não se verificam divergências. Segundo os **Respondentes**: *Existe a necessidade de aproximar as esferas de ensino do superior ao fundamental* – indicando a imbricação do curso de formação de professores, com o ensino de arte que se realiza nos anos iniciais do Ensino Fundamental – e uniformizar ou dar equivalência aos processos formativos do país, na área de Licenciatura e Teatro, o que é externado por **Respondente** da UFPE. Enquanto dois **Respondentes** da UPE afirmam que é preciso rever a legislação e cumpri-la com praticidade.

Quadro 54 - Codificação Entrevistas Tema – Desafios para elaboração do perfil curricular para o curso” /Objetivo 2)

Categorização ²⁶³ (Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança na Escola)	
Sujeitos da Pesquisa:	Instrumento questionário:

²⁶⁰ Idem, idem;

²⁶¹ Idem, idem;

²⁶² Idem, idem.

²⁶³ Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

* Professor T1, T2, T3, T4 e T5 * Professor P1, P2, P3 e P4	Questão 4: Que desafios você considera existir para a elaboração do perfil curricular para esse curso , considerando a habilitação prevista para os futuros professores dessa formação inicial?
Codificação: Tema ²⁶⁴	Respostas atribuídas à questão 4: A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 4</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência ²⁶⁵ e Presença ²⁶⁶
Enunciado 1 – Prof.T1: “<i>preparar o aluno para lidar com a realidade que existe fora dos muros da universidade</i>” (...). Enunciado 2 – Prof.T2: “<i>ultrapassar noções e visões caducas acerca da criança</i>” (...). Enunciado 3 – Prof.T3: “<i>equilibrar os conteúdos teóricos e práticos de linguagem artística com os conteúdos teóricos e práticas pedagógicas</i>” (...). Enunciado 4 – Prof.T4: “<i>a descolonização do currículo, porque ele é bastante eurocentrados [...] trazer os saberes do corpo, da oralidade, dos negros, dos índios, dos saberes populares</i>”(…). Enunciado 5 – Prof.T5: “NÃO TENHO COMO RESPONDER” (...).	
Enunciado 6 – Prof.P1: “<i>Desmistificar as burocracias</i>”. Enunciado 7 – Prof.P2: “NÃO RESPONDEU”. Enunciado 8 – Prof.P3: “<i>[Romper] com [a] dicotomia teoria/prática e com a fragmentação do conhecimento</i>” (...). Enunciado 9 – Prof.P4: “<i>A diversidade de áreas da formação dos pares</i>” (...).	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Diante dos enunciados analisados é possível verificar que não existem enunciados conflitantes, no que diz respeito ao ponto de vista semântico, predomina a convergência. Dois **Respondentes** de ambas as universidades apontam **o desequilíbrio entre teoria e prática**, assim como a **fragmentação do conhecimento**, como desafios a serem superados na elaboração do Perfil Curricular do Curso.

O **Enunciado 3** denota uma preocupação com a visão que ainda se tem sobre a criança nas instituições do ensino público.

É interessante verificar que emerge do corpo docente da UFPE, no que se refere à elaboração do Perfil Curricular do Curso, o *desafio de descolonizar esse perfil*, quando o **Prof.T4** afirma que é necessário descolonizar o perfil porque ele é “*bastante eurocentrado*”, o que vem corroborar com os achados desse estudo. Corroborar ainda mais, quando afirma que é necessário “*trazer os saberes do corpo, da oralidade, dos negros, dos índios [e] dos saberes populares*”.

Outra questão que emerge dessa mesma necessidade, de acordo com o **Enunciado 1**, é a de preparar os futuros docentes para *respeitar a diversidade cultural*, sem fragmentar o processo de ensino, lidando com a realidade fora dos muros da universidade.

²⁶⁴ Idem, idem;

²⁶⁵ Idem, idem;

²⁶⁶ Idem, idem.

De acordo com Moreira (2008, p. 41):

Um dos caminhos é abrir as portas, na escola, a diferentes **manifestações da cultura popular**, além das que compõem a chamada cultura erudita. Músicas populares, danças, filmes, programas de televisão, festas populares, anúncios, brincadeiras [folguedos], jogos, peças de teatro, poemas, revistas e romances precisam fazer-se presentes nas salas de aula. Da mesma forma, levando-se em conta a importância de **ampliar os horizontes** culturais dos (as) estudantes, bem como de **promover interações** entre diferentes culturas [...]. (Grifos para esse estudo).

Já da UPE emergem questionamentos com relação à necessidade de desmistificar a burocracia existente e pensar numa formação que tenha como base processos que unam teoria e prática, considerando o desenvolvimento integral como um elemento que anula a fragmentação do conhecimento dos futuros docentes.

É oportuno chamar atenção para o fato de *essa queixa sobre a incompletude ou deficiência desse curso* ser recorrente nos **Enunciados** analisados.

Registra-se, ainda, que um **Respondente** da UFPE e outro da UPE não responderam a essa questão, o que não é de se estranhar, porque durante as conversas que foram estabelecidas entre o pesquisador e os **Respondentes**, essa pareceu ser uma das questões mais complexas, porque envolve a elaboração do currículo, o que inclui a soberania do Estado e a autonomia da universidade, parecendo ser este um dos temas mais difíceis de serem tratados por todas as pessoas. No entanto, foi garantido para elas que o sigilo seria mantido, como foi registrado no projeto dessa pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética registrado na Plataforma Brasil.

Quadro 55 - Codificação Entrevistas Tema – “Diferenças acerca da docência que marcam a formação dos professores” /Objetivo 2)

Categorização ²⁶⁷ (Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança na Escola)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professor T1, T2, T3, T4 e T5 * Professor P1, P2, P3 e P4	Instrumento questionário: Questão5: Que diferenças a respeito dos procedimentos de planejamento e didática, acerca da docência de teatro, nesse curso marcam a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para os anos finais?
Codificação: Tema ²⁶⁸	Respostas atribuídas à questão 5: A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 4</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência ²⁶⁹ e Presença ²⁷⁰
Enunciado 1 – Prof. T1 : “ <i>O entendimento que o desenvolvimento do trabalho artístico dos alunos também é um caminho para entender os percursos possíveis para elaborar um ensino de artes dentro da escola</i> ” (...). Enunciado 2 – Prof. T2 : “ <i>o ensino do teatro para os anos iniciais é mais voltado para a prática dos jogos teatrais, do jogo dramático e do drama</i> ” (...). Enunciado 3 – Prof. T3 : “ <i>buscamos nos enquadrar a tais normatizações, sem impactar sobre perda de carga horária para o que defino como conteúdos de linguagem e práticas artísticas, diminuindo o máximo possível</i> ” (...).	

²⁶⁷ Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

²⁶⁸ Idem, idem;

²⁶⁹ Idem, idem;

²⁷⁰ Idem, idem.

a dissociação entre teoria e prática. [...] a implementação de conteúdos programáticos e práticas artísticas que se voltam para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental”.

Enunciado 4 – Prof.T4: “*Existem cinco disciplinas de metodologia do ensino de teatro. A I e a II são voltadas para o ensino fundamental. [...] As duas primeiras estão baseadas nos jogos teatrais de Viola Spolin e Ingrid Koudela*”(…).

Enunciado 5 – Prof.T5: “**NÃO TENHO CONDIÇÕES DE RESPONDER ESSA QUESTÃO**”.

Enunciado 6 – Prof.P1: “*Não existe*”.

Enunciado 7 – Prof.P2: “**NÃO RESPONDEU**”.

Enunciado 8 – Prof.P3: “*Não tenho domínio para responder a essa questão*” (…).

Enunciado 9 – Prof.P4: “*Não há formação para o teatro no curso*”.

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Verifica-se que os **Enunciados 2 e 4** apontam como diferença no curso da UFPE o ensino de teatro com práticas artísticas voltadas para esse ensino, tendo como base os *jogos teatrais, dramáticos e o drama* nas disciplinas de metodologia. Enquanto os **Enunciados 6 e 9** revelam que *não há formação para teatro*, no curso promovido pela UPE. Isso é bastante significativo, pois mais uma vez revela as dificuldades que existem no curso de Pedagogia, Licenciatura. Isso é inquietante, uma vez que a formação adequada para os docentes implicaria naturalmente nas docências, que serão praticadas e consequentemente nas contribuições que *elas poderão dar ao desenvolvimento das crianças*. Por isso é necessário analisar com cuidado esse problema:

Para que no futuro **o teatro na educação assuma o seu verdadeiro papel**, que é o de contribuir para **o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança**, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe as etapas do pensamento que **evolui do concreto para o formal**, para dar-lhe uma visão de mundo a partir da marcha gradativa das suas próprias descobertas é preciso que se atendam dois pontos essenciais:

- a **preparação dos professores**

- o apoio governamental, isso é, uma efetiva **ação do Ministério da Educação e da Cultura**. (REVERBEL, 1979, p. 155. Grifos para esse estudo).

Registra-se que dois **Respondentes** da UPE e um da UFPE não responderam essa questão. O **Enunciado 1** mostra que além das normatizações, o desenvolvimento do trabalho artístico que existe no curso realizado pela UFPE é um caminho que aponta para os possíveis e diferentes percursos. Estes podem oferecer subsídios para a elaboração do ensino de teatro escolar. Já o **Enunciado 3** também mostra preocupação com a *dicotomia teoria e prática*, além da carga horária, revelando que a diferença está em se enquadrar dentro das normatizações, sem impacto na carga horária, diminuindo a dissociação entre a teoria e a prática.

Quadro 56 - Codificação Entrevistas Tema – “Períodos onde processos de formação estão voltados para o trabalho docente com crianças” /Objetivo 2)

Categorização ²⁷¹ (Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança na Escola)	
Sujeitos da Pesquisa:	Instrumento questionário: Questão6: No seu entendimento em quais períodos desse curso os processos de

²⁷¹ Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

* Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	formação estão voltados, especificamente, para o desenvolvimento do trabalho docente com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
Codificação: Tema ²⁷²	Respostas atribuídas à questão 5: A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 4</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência ²⁷³ e Presença ²⁷⁴
Enunciado 1 – Prof. T1 : “ <i>Não sei responder isso</i> ” (...). Enunciado 2 – Prof. T2 : “ <i>Na disciplina Metodologia do Ensino do Teatro II</i> ” (...). Enunciado 3 – Prof. T3 : “ <i>unidades curriculares Metodologia do Ensino de Teatro 1 e 2 e no quinto período na unidade Estágio Curricular Supervisionado em Ensino do Teatro 1</i> ” (...). Enunciado 4 – Prof. T4 : “NÃO RESPONDEU”. Enunciado 5 – Prof. T5 : “ DESCONHEÇO ”. Enunciado 6 – Prof. P1 : “ Desconheço ”. Enunciado 7 – Prof. P2 : “ <i>Todos os anos e períodos</i> ”. Enunciado 8 – Prof. P3 : “ <i>todos os períodos do curso</i> ”(…). Enunciado 9 – Prof. P4 : “ 6º .”.	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Aqui a análise revela, de acordo com os **Enunciados 2 e 3**, que nos 3º e 4º períodos os processos de formação da UFPE estão voltados para o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o 5º período como tempo reservado para o Estágio Curricular Supervisionado em Ensino do Teatro 1 é acrescentado pelo **Enunciado 3**.

No que se refere aos processos de formação da UPE os **Enunciados 7 e 8** indicam que esses processos acontecem em todos os períodos, ou seja, durante os quatro anos do curso. Contudo, o **Enunciado 9** informa que esses processos só acontecem apenas no 6º. período. Um **Respondente** da UFPE não respondeu à questão apresentada, enquanto um outro afirmou desconhecer, assim como afirmou também um **Respondente** da UPE.

Evidencia-se que se tem um quadro marcado por dicotomias, que dão instabilidade ao lugar que poderia estar sendo dado às crianças no teatro, frente ao papel que ele pode desempenhar no e para o desenvolvimento delas

Concluída essa análise das respostas atribuídas às **Questões 01 a 6**, referentes ao Objetivo específico 2 e Questão norteadora 2, com a mesma perspectiva e utilizando a mesma lógica, inicia-se a análise das **Questões 01 a 06 relacionadas ao Objetivo específico 3** que ambiciona: *Explicar as concepções de professores (as) que atuam em nível superior, a respeito do ensino de Teatro, atrelado à Arte na licenciatura pública de Teatro e Pedagogia em Pernambuco, que correspondam a questões axiológicas*, respondendo assim a **Questão norteadora 3**: *Quais as concepções de professores (as) que atuam em nível superior, a respeito*

²⁷² Idem, idem;

²⁷³ Idem, idem;

²⁷⁴ Idem, idem.

do ensino de teatro, atrelado à Arte na licenciatura pública de Teatro e Pedagogia em Pernambuco que correspondam a questões axiológicas?

4.1.3.2 Dados obtidos a partir do objetivo específico 3

As concepções que norteiam essas práticas pedagógicas necessitam serem compreendidas e explicadas, pois de acordo com os estudos que vêm sendo desenvolvidos nessa pesquisa, elas parecem desrespeitar a legislação vigente, pois os documentos analisados até aqui apontam para uma prática multidimensional, que possibilite um desenvolvimento integral, respeitando a diversidade cultural das pessoas e a complexidade que caracteriza todos os seres humanos.

Contudo a pesquisa revela que as concepções relativas ao desenvolvimento da criança na escola não estão atentas à legislação vigente e, tampouco atende às exigências de uma educação integral.

Quadro 57 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Concepção ou conceito do Ensino de Arte, inerente ao teatro em escolas públicas” /Objetivo 3)

Categorização²⁷⁵ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Coordenador T1 * Coordenador P1	Instrumento questionário: Questão1: A partir de sua experiência docente, qual o seu ponto de vista a respeito da validade do ensino de arte, inerente ao teatro em escolas públicas de Educação Básica? Ele, baseia-se em alguma concepção ou conceito em especial?
Codificação: Tema²⁷⁶	Respostas atribuídas à questão 1: Coord. T1 : “Como mencionado no quadro anterior, valorizo a possibilidade que o ensino-aprendizagem em teatro traz para [o indivíduo] uma leitura crítica e estética do mundo. Adoto o conceito de artista-docente, inserido no campo da pedagogia do teatro ”. Coord. P1 : “Sempre identifiquei o ensino da arte, pelo menos na realidade que tenho da educação pública municipal (atuo a 27 anos também nesse campo) é que <i>o componente Arte, devido a carga horária na matriz curricular tende a ser mais como complementação de carga horária nos anos finais do Ensino Fundamental e nos anos iniciais o teatro está mais no campo das histórias contadas e dramatizadas por docentes e estudantes</i> ”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência²⁷⁷ e Presença²⁷⁸
Enunciado 1 – Coord. T1 : “ o conceito de artista-docente, inserido no campo da pedagogia do teatro ”. Enunciado 2 – Coord. P1 : “ nos anos iniciais o teatro está mais no campo das histórias contadas e dramatizadas por docentes e estudantes ”.	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Verifica-se que o **Enunciado 1** demonstra que a **Questão 1** apresentada não foi bem

²⁷⁵Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

²⁷⁶Idem, idem;

²⁷⁷ Idem, idem;

²⁷⁸ Idem, idem.

compreendida, pois a resposta dada remete à formação de artistas-docentes, o que não condiz com as práticas realizadas nas escolas públicas. Já o **Enunciado 2** reflete a realidade dessas mesmas escolas, onde ensino se processa de forma instrumental como vem comprovando essa pesquisa, limitando-se a contação de histórias e dramatizações preliminares, obedecendo às concepções do ensino tradicional.

Verifica-se o ranço do ensino Positivista impregnando as ações e os trabalhos pedagógicos, como se não fossem latentes as expectativas contemporâneas, que apontam para uma mudança de curso dessas práticas educativas ultrapassadas e conservadoras.

Quadro 58 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Desenvolvimento integral de crianças atrelado ao ensino de teatro” /Objetivo 3)

Categorização²⁷⁹ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * CoordenadorT1 * CoordenadorP1	Instrumento questionário: Questão2: Existe previsãoem documentos oficiais do Estado, visando nortear a construção de currículos para Educação Básica onde está prevista a necessidade do estudo do teatro. Há por isso, períodos desse cursoonde o teatro é estudado. Nesse caso, são estabelecidas relações ao desenvolvimento integral de crianças, atrelando à importância do Teatro como objeto de estudo?
Codificação: Tema²⁸⁰	Respostas atribuídas à questão 2: Coord.T1: “Como já mencionado, a previsão de estudo do teatro na Educação Básica não significa a realização deste estudo. De todo modo,penso que a pedagogia do teatro sempre prevê o desenvolvimento integral do sujeito, criança ou adulto”. Coord.P1: “ O organizador curricular do Estado de PE fundamentado na BNCC aborda o teatro enquanto campo temático para anos iniciais e finais do Ensino Fundamental , mas não conheço de forma aprofundada a proposta”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência²⁸¹ e Presença²⁸²
Enunciado 1 – Coord.T1: “ a previsão de estudo do teatro na Educação Básica não significa a realização ” (...). Enunciado 2 – Coord.P1: “ O organizador curricular do Estado de PEaborda o teatro enquanto campo temático para anos iniciais e finais do Ensino Fundamental ”. Enunciado 3 – Coord.T1: “ De todo modo,penso que a pedagogia do teatro sempre prevê o desenvolvimento integral ” (...).	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Prever não é realizar. O **Enunciado 1**, respondendo à **Questão 2**, revela que talvez a legislação não esteja sendo obedecida, quando afirma que prever não é realizar, o que seria muito grave. Isso será verificado na triangulação dos dados colhidos que será realizada na finalização desse estudo. É, porém, muito significativo para esse estudo a afirmação de que a Pedagogia do Teatro prevê o desenvolvimento integral, sendo o teatro campo temático também para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que corrobora com o entendimento do

²⁷⁹ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

²⁸⁰ Idem, idem;

²⁸¹ Idem, idem;

²⁸² Idem, idem.

pesquisador.

Segue-se o quadro referente à **Questão 3** que procura compreender, em sua composição, as habilidades e competências que precisam ser construídas para o desenvolvimento da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 59 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Ponto de vista sobre a construção de competências e habilidades docentes para o trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental” /Objetivo 3)

Categorização²⁸³ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * CoordenadorT1 * CoordenadorP1	Instrumento questionário: Questão3: Qual o seu ponto de vista a respeito da necessidade de construir competências e habilidades docentes para o trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
Codificação: Tema²⁸⁴	Respostas atribuídas à questão 3: Coord.T1: “O <i>Projeto Pedagógico do Curso prevê o desenvolvimento de competências e habilidades nos licenciados que os tornem aptos à docência em teatro nas diversas faixas etárias, da criança ao idoso</i> , dentro e fora da escola”. Coord.P1: “A <i>formação docente necessita de uma base sólida e fundamentada na reflexão sobre a prática</i> , como também, deve promover a formação da criatividade e da investigação”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência²⁸⁵ e Presença²⁸⁶
Enunciado 1 – Coord.T1: “ <i>Projeto Pedagógico do Curso prevê o desenvolvimento de competências e habilidades nos licenciados que os tornem aptos à docência em teatro nas diversas faixas etárias, da criança ao idoso</i> ” (...). Enunciado 2 – Coord.P1: “A <i>formação docente necessita de uma base sólida e fundamentada na reflexão sobre a prática</i> ” (...).	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Percebe-se que os enunciados são vagos, no que concerne à **Questão 3** formulada, não expressando os pontos de vista dos respondentes. A previsão do Projeto Pedagógico em desenvolver competências e habilidades, que tornem os docentes aptos ao ensino de teatro nas diversas faixas etárias, de acordo com as considerações da **Respondente 1** no que se refere à questão anterior, não garante a realização do desenvolvimento dessas e, sobretudo, não garante a realização junto às crianças do Ensino Fundamental.

Ademais, quando se faz referência a necessidade de uma “base sólida fundamentada na reflexão sobre a prática” para formação docente, fica claro que há uma carência ou lacuna curricular, sem ficar explicitado o ponto de vista a esse respeito.

O que esse estudo tem revelado a esse respeito, é que existe uma desconexão entre o que diz a legislação brasileira, as intenções pedagógicas externadas pelas instituições de ensino

²⁸³ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

²⁸⁴ Idem, idem;

²⁸⁵ Idem, idem;

²⁸⁶ Idem, idem.

e o que de fato tem se concretizado na execução dos processos de construção do saber nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições públicas.

Quadro 60 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Desafios a serem considerados no planejamento da ação docente para crianças ricas em relação às crianças pobres” /Objetivo 3)

Categorização²⁸⁷ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * CoordenadorT1 * CoordenadorP1	Instrumento questionário: Questão4: Que desafios você considera que podem estar envolvidos no trabalho de planejar a ação docente para crianças de famílias com alto poder aquisitivo, em relação àquelas cujas famílias possuem baixa renda?
Codificação: Tema²⁸⁸	Respostas atribuídas à questão 4: Coord.T1: “Em ambas penso ser necessário <i>conhecer o referencial cultural que permeia a formação da criança, investigar como é o acesso aos bens culturais</i> , como exposições, espetáculos, literatura, manifestações da cultura popular. Para o planejamento da ação docente também é preciso <i>levar em consideração as condições estruturais das escolas em que as crianças estão inseridas</i> , se há sala de aula voltada para atividades artísticas, se há materiais disponíveis (como recursos audiovisuais, figurinos, objetos etc.), se há estímulo e <i>carga horária suficiente para o desenvolvimento de aulas</i> de teatro”. Coord.P1: “ <i>A disponibilidade de recursos</i> que irá exigir maior criatividade docente nos espaços com poucas condições”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência²⁸⁹ e Presença²⁹⁰
Enunciado 1 – Coord.T1: “ <i>conhecer o referencial cultural que permeia a formação da criança, investigar como é o acesso aos bens culturais</i> ” (...). Enunciado 2 – Coord.P1: “ <i>A disponibilidade de recursos</i> ” (...). Enunciado 3 – Coord.T1: “ <i>levar em consideração as condições estruturais das escolas em que as crianças estão inseridas</i> ” (...). Enunciado 4 – Coord.T1: “ <i>carga horária suficiente para o desenvolvimento de aulas</i> ” (...).	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Os desafios que envolvem o planejamento da ação docente, necessária à construção do conhecimento, apontam para um desafio cristalizado na maioria das instituições de ensino, que é a questão da disponibilidade dos recursos, sempre escassos e insuficientes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, conforme revelam os enunciados que se reportam à **Questão 4**.

Como as referências culturais dos alunos e o acesso aos seus bens culturais estão, geralmente, centralizados no que a *indústria cultural*, na concepção de Bourdieu (2001), possibilita, ainda que se considere as diversas camadas sociais, patenteia-se de fato como o principal desafio a ser vencido. São desafios a serem considerados também os recursos parcos e inadequados, além da carga horária a que se destina o ensino de arte. Esta, no chão das instituições de ensino, mostra-se insuficiente e inadequada ao aprofundamento das práticas

²⁸⁷ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

²⁸⁸ Idem, idem;

²⁸⁹ Idem, idem;

²⁹⁰ Idem, idem.

artísticas escolares.

Quadro 61 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Valores ligados à ação docente a serem difundidos com crianças vitimadas por fragilidade socioeconômica” /Objetivo 3)

Categorização ²⁹¹ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * CoordenadorT1 * CoordenadorP1	Instrumento questionário: Questão5: No seu ponto de vista, quais os valores que estão ligados à ação docente que devem ser difundidos com crianças vitimadas por fragilidade socioeconômica , em relação àquelas que não são expostas às circunstâncias comuns às zonas rurais e periferias?
Codificação: Tema ²⁹²	Respostas atribuídas à questão 5: Coord.T1: “Penso que o professor deve procurar desenvolver um olhar sensível e atento para as necessidades de cada aluno, considero difícil elencar valores específicos para uma categoria em geral . Contudo, a fragilidade socioeconômica pode trazer demandas que ultrapassam as questões de ensino-aprendizagem , como, por exemplo, insegurança alimentar”. Coord.P1: “Qualquer atividade educacional seja para qual público ou grupo seja dirigida precisa estar fundamentada em valores básicos de solidariedade, justiça social, empatia, respeito a diversidade ”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência ²⁹³ e Presença ²⁹⁴
Enunciado 1 – Coord.T1: “ considero difícil elencar valores específicos para uma categoria em geral ” (...). Enunciado 2 – Coord.P1: “ solidariedade, justiça social, empatia, respeito a diversidade ” (...). Enunciado 3 – Coord.T1: “ a fragilidade socioeconômica pode trazer demandas que ultrapassam as questões de ensino-aprendizagem ” (...).	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Em resposta à **Questão 5**, os **Enunciados 1 e 2** apontam para uma ausência de valores a serem difundidos junto às crianças vitimadas por fragilidade socioeconômica por entender que estes ultrapassam as questões de ensino-aprendizagem, revelando uma concepção de educação que nega inclusive os preceitos seculares, até mesmo da educação tradicional, que considera os valores de uma axiologia clássica, no desenvolvimento da educação escolar. Inclusive na contemporaneidade, é bom refletir, a segurança alimentar poderia ser um valor a ser considerado.

Solidariedade, justiça social, empatia, respeito à diversidade, são valores que se adequam aos anseios da sociedade contemporânea e carecem de difusão entre os atores que participam do processo de formação, na construção do conhecimento, considerando que o individualismo, o egoísmo e a falta de respeito precisam ser enfrentados e discutidos para que no futuro a população, a natureza e o planeta possam existir de uma maneira mais harmonizada, sustentável e justa, de acordo com a legislação vigente que regula o sistema educacional brasileiro.

²⁹¹ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

²⁹² Idem, idem;

²⁹³ Idem, idem;

²⁹⁴ Idem, idem.

Quadro 62 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Instrumentos utilizados para observar competências e habilidades construídas pelos “licenciados”/Objetivo 3)

Categorização²⁹⁵ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * CoordenadorT1 * CoordenadorP1	Instrumento questionário: Questão6: No processo de estágio supervisionado, que instrumentos são utilizados para observar a manifestação das competências e habilidades construídas pelos “licenciados” , correspondentes aos processos formativos vividos por meio do curso, sobretudo, em relação ao trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
Codificação: Tema²⁹⁶	Respostas atribuídas à questão 6: Coord.T1: “Atualmente, <i>o estágio supervisionado ocorre por meio de quatro disciplinas curriculares, divididas em estágio de observação e de regência, em campo de ensino formal e não formal.</i> Em cada etapa <i>o licenciando é acompanhado pelo professorda disciplina curricular e pelo supervisor do estágio.</i> As aulas, com o professor da disciplina, e as orientações, com o supervisor de estágio, buscam promover a socialização e a reflexão sobre as concepções teóricas e as metodologias observadas e aplicadas no campo de estágio.”. Coord.P1: “ <i>Diferentes instrumentos como o relato das práticas, relatórios e acompanhamento do professor de estágio</i> ”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência²⁹⁷ e Presença²⁹⁸
Enunciado 1 – Coord.T1: “ <i>o estágio supervisionado ocorre por meio de quatro disciplinas curriculares, divididas em estágio de observação e de regência, em campo de ensino formal e não formal</i> ” (...). Enunciado 2 – Coord.P1: “ <i>Diferentes instrumentos como o relato das práticas, relatórios e acompanhamento do professor de estágio</i> ”. Enunciado 3 – Coord.T1: “ <i>o licenciando é acompanhado pelo professorda disciplina curricular e pelo supervisor do estágio</i> ” (...).	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Como se verifica os instrumentos utilizados são: o acompanhamento do professor de estágio; o próprio estágio em si; o estágio supervisionado; as práticas; os relatórios e relatos que são observados no **Enunciado 2**.

Esses instrumentos parecem ser suficientes para mensurar as habilidades e competências construídas pelos licenciados.

Entretanto, é preciso não esquecer que o tempo dedicado a esse estágio é pouco, se for considerado o total de horas dos cursos e, o que já foi apontado como dificuldade por um dos respondentes: a escassez de professores com formação adequada, atuando nas escolas públicas, para acompanhar os licenciados em estágio.

Assim, mais uma vez, a necessidade de ações práticas, envolvendo os formandos, revela-se ser um dos gargalos desses cursos que necessita ser suprimido, de acordo com as respostas dadas à **Questão 6**, ser uma das grandes deficiências de ambos os cursos, já que padecem da mesma necessidade e enfrentam os mesmos desafios quando necessitam atrelar a

²⁹⁵ Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

²⁹⁶ Idem, idem.

²⁹⁷ Idem, idem;

²⁹⁸ Idem, idem;

teoria à prática.

Após a conclusão da análise das respostas dos **Coord.T1** e **Cord.P1** às seis questões formuladas atreladas ao objetivo específico 3 dessa pesquisa, inicia-se a análise das mesmas questões relacionados a esse objetivo específico, tendo como respondentes os Professores: **Prof.T1, Prof.T2, Prof.T3, Prof.T4, Prof.T5**, pertencentes aos quadros da UFPE e os **Prof.P1, Prof.P2, Prof.P3** e **Prof.P4** que atuam no campus da UPE em Garanhuns. Essa análise torna-se mais complexa por envolver um universo maior de Respondentes.

Essa análise torna-se mais complexa por envolver um universo maior de **Respondentes**, sendo necessário, portanto a utilização dos Mapas já mencionados para facilitar a seleção dos **Enunciados** que estão atrelados ao Objetivo específico 3, relativo a Questão norteadora de mesmo número.

Os Mapas contêm, na íntegra, as respostas concernentes as seis questões elaboradas para compor os dois questionários não-estruturados que foram aplicados junto aos professores e coordenadoras que compõem os quadros da UPE e UFPE no campus de Garanhuns, Agreste de Pernambuco e no campus do Recife, capital do estado de Pernambuco.

O universo pesquisado abrangiu um total de (11) onze **Respondentes**, sendo (02) duas coordenadoras e (09) nove professores e professoras, como já foi mencionado. No entanto, é bom frisar, que foram perspectivados (13) treze possíveis **Respondentes**, porém, (02) dois professores declinaram do convite, não respondendo os questionários que lhes foram entregues por razões diversas que, não cabe aqui, enumerar. Todavia, ressalta-se que (01) professor de cada uma das universidades, mencionadas no parágrafo anterior, não atendeu ao convite do pesquisador para participar da pesquisa, apesar das duas conversas estabelecidas com os mesmos.

Por uma questão de justiça, se faz necessário registrar que as coordenadoras do curso de graduação em Teatro e do curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura foram bastante atenciosas e receptivas à essa pesquisa, desenvolvendo muitos esforços junto aos corpos docentes das duas universidades, para que as professoras e professores do quadro participassem dessa pesquisa, demonstrando serem duas entusiastas e incentivadoras desse tipo de atividade por considerar importantes para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente do corpo acadêmico, entendendo que o conhecimento necessita ser dessiminado, o máximo possível, para que a docência seja aprimorada e consiga contribuir para a adoção de uma educação de qualidade, que atenda de maneira equânime toda a população brasileira, independente de classe social, raça, etnia e credo.

Quadro 63 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Concepção ou conceito do

Ensino de Arte, inerente ao teatro em escolas públicas” /Objetivo 3)

Categorização ²⁹⁹ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	Instrumento questionário: Questão1: A partir de sua experiência docente, qual o seu ponto de vista a respeito da validade do ensino de arte, inerente ao teatro em escolas públicas de Educação Básica? Ele baseia-se em alguma concepção ou conceito em especial?
Codificação: Tema ³⁰⁰	Respostas atribuídas à questão 1: A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 5</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência ³⁰¹ e Presença ³⁰²
Enunciado 1 – Prof.T1: “<i>possibilidade de as pessoas questionarem a realidade em que estão inseridas</i>” (...). Enunciado 2 – Prof.T2: “<i>fundamentação baseada nos estudos de Jean Piaget sobre a formação da criança. Do ponto de vista metodológico, os jogos teatrais permitiram a sistematização do ensino do teatro, que se opõe à didática tradicional</i>” (...). Enunciado 3 – Prof.T3: “<i>Tudo o que se pensou e se propagou sobre a Educação Artística, o que liga o pensamento de John Dewey (sobre a experiência, a teoria e a prática e a expressão artística) às proposições metodológicas e estudos feitos por Ana Mae Barbosa (metodologia triangular), por exemplo, serve como base para a estruturação conceitual</i>” (...). Enunciado 4 – Prof.T4: “NÃO RESPONDEU”. Enunciado 5 – Prof.T5: “O CORPO COMO CAMPO DO SABER. SABER QUE NASCE NA MATERIALIDADE DAS EXPERIÊNCIAS POR QUAIS O INDIVÍDUO PASSA AO LONGO DA VIDA” (...). Enunciado 6 – Prof.P1: “<i>reintegra as pessoas traz interação</i>”. Enunciado 7 – Prof.P2: “NÃO RESPONDEU”. Enunciado 8 – Prof.P3: “<i>construção das estruturas psicológicas superiores, vai muito além que expressão das emoções, potencializa o desenvolvimento das mais diversas áreas do conhecimento</i>” (...). Enunciado 9 – Prof.P4: “<i>formação humana, para novos conhecimentos e formação cultural</i>”.	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

É possível verificar uma confluência no entendimento dos **Prof.T1, Prof.T2 e Prof.T3**, de acordo com os **Enunciados1, 2 e 3**, referentes à validade do ensino de Arte, a partir de conceitos formulados, baseados nos postulados de Piaget (psicologia genética)³⁰³, Vygotsky(abordagem sociointeracionista)³⁰⁴ e Barbosa (metodologia triangular)³⁰⁵ que propõem uma educação integral dialogada, para que **as crianças possam desenvolver o integralmente os seus corpos** como um campo de saber, podendo com eles engendrar uma

²⁹⁹ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

³⁰⁰ Idem, idem;

³⁰¹ Idem, idem;

³⁰² Idem, idem.

³⁰³ Que definiu, a partir da biologia, a forma como as pessoas passam de um determinado conhecimento considerado menor para um conhecimento maior.

³⁰⁴ Que entende o seguinte: a aprendizagem se dá com a interação entre as pessoas, por meio de uma determinada mediação que provoque uma interlocução entre essas pessoas e o mundo. Assim, umas interagindo com as outras processa o desenvolvimento que transforma seus níveis de conhecimento.

³⁰⁵ Conceituada como uma metodologia dialógica com uma abordagem triangular, sustentada sobre a égide de três pilares: o conhecimento da história da arte; o domínio da produção artística e, finalmente entender o processo de fruição das obras artes.

trama de sentido. Corroborando com esse entendimento, o Enunciado 5 afirma ser o corpo um campo de saber que nasce, a partir das experiências materializadas no cotidiano escolar. Já Os **Prof.T4** e **Prof.P2** não responderam à essa questão. Os **Prof.P1**, **Prof.P3** e **Prof.P4** possuem o mesmo entendimento que os **Prof.T1**, **Prof.T2** e **Prof.T3**.

Quadro 64 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Desenvolvimento integral de crianças atrelado ao ensino de teatro” /Objetivo 3)

Categorização³⁰⁶ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1 , T2 , T3 , T4 e T5 * Professores P1 , P2 , P3 e P4	Instrumento questionário: Questão2: Existe previsão em documentos oficiais do Estado, visando nortear a construção de currículos para Educação Básica onde está prevista a necessidade do estudo do teatro. Há por isso, períodos do curso onde o teatro é estudado. Nesse caso, são estabelecidas relações ao desenvolvimento integral de crianças, atrelando à importância do Teatro como objeto de estudo?
Codificação: Tema³⁰⁷	Respostas atribuídas à questão 2: A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 5</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³⁰⁸ e Presença³⁰⁹
Enunciado 1 – Prof. T1 : “ Sim ”(…). Enunciado 2 – Prof. T2 : “ Sim [...] <i>particularmente na disciplina Metodologia do Ensino do Teatro 2</i> ”(…). Enunciado 3 – Prof. T3 : “ Penso que em cursos de pedagogia, de psicologia e em licenciaturas diversas deveria existir espaço para unidades curriculares voltadas para a Educação Artística e aproximação com diferentes expressões artísticas. Não creio que isso esteja devidamente potencializado na UFPE ”. Enunciado 4 – Prof. T4 : “ NÃO RESPONDEU ”. Enunciado 5 – Prof. T5 : “ Sim ”(…).	
Enunciado 6 – Prof. P1 : “ Desconheço ”. Enunciado 7 – Prof. P2 : “ NÃO RESPONDEU ”. Enunciado 8 – Prof. P3 : “ Não tenho conhecimento a respeito ”. Enunciado 9 – Prof. P4 : “ Apenas de forma pontual e conceitual ”.	

Fonte:Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Como se percebe todos os respondentes da UFPE afirmam que existe de fato o estabelecimento dessa relação entre desenvolvimento integral e ensino de teatro, ainda que não seja totalmente potencializado, como registra o Respondente **T3** acentuando que isso não está potencializado no desenvolvimento do curso, enquanto o Respondente **T4** se absteve de responder à **Questão2**.

Patenteia-se assim o entendimento do ensino de teatro para além da instrumentalização, ainda que isso não seja potencializando pelas ações e trabalhos pedagógicos desenvolvidos. Corroborando com essa compreensão de que o Teatro está para além, do instrumental, Trevisan (2014, p. 26) salienta que a utilização da arte (Teatro) na educação não deve ser apenas para

³⁰⁶ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

³⁰⁷ Idem, idem;

³⁰⁸ Idem, idem;

³⁰⁹ Idem, idem.

tornar a educação mais “palatável”, pois ele está:

Para além da instrumentalização, há aí um sentido mais intrínseco. O emprego de recursos da arte no processo e calendário educativos reforça e amplia os resultados pedagógicos. Aplicada no contexto educacional, a criação artística (em quaisquer de suas tantas áreas) tornará os educandos mais sensíveis, mais atentos, menos passivos. [...] permite aprofundar as raízes do processo educacional e desdobrar sua eficácia na construção da personalidade.

Dois Respondentes da UPE afirmam que não existe naquela instituição esse entendimento. O **Respondente P2**, a exemplo do **Respondente T4**, não respondeu à questão formulada e o **Respondente P4** afirmou que na UPE existe esse entendimento, ainda que “apenas de forma pontual e conceitual”, contradizendo os seus colegas que responderam exatamente o contrário.

Entretanto, no que se refere ao desenvolvimento integral proporcionado pelo ensino de teatro, percebe-se de uma maneira geral, que as referências estão direcionadas aos documentos que legislam o ensino das duas instituições de ensino, sendo uma federal e outra estadual, o que é bem significativo para essa pesquisa, desvelando o distanciamento entre a legislação e o que de fato vem acontecendo, o que fica caracterizado nas falas de (02) dois **Respondentes** quando afirmam: “Prever não significa realizar”; “É preciso rever essa questão urgentemente”. Portanto, mais uma vez se patenteia o descompasso entre intenção, realização, teoria e prática, parecendo ser este um dos gargalos da educação brasileira no que refere a formação inicial de professores e consequentemente ao ensino de teatro nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas pública, onde foi traçada a fronteira dessa pesquisa.

Quadro 65 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Ponto de vista sobre a construção de competências e habilidades docentes para o trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental”/Objetivo 3)

Categorização³¹⁰ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	Instrumento questionário: Questão 3: Qual o seu ponto de vista a respeito da necessidade de construir competências e habilidades docentes para o trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
Codificação: Tema³¹¹	Respostas atribuídas à questão 3: A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 5</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³¹² e Presença³¹³
Enunciado 1 – Prof. T1 : “ <i>Não podemos embrutecer o ensino como uma reprodução de técnicas, mas um ensino que é construído junto com as capacidades e necessidades dos discentes</i> ”. Enunciado 2 – Prof. T2 : “ <i>durante muito tempo, os anos iniciais foram considerados um campo de atuação</i> ”	

³¹⁰ Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

³¹¹ Idem, idem;

³¹² Idem, idem;

³¹³ Idem, idem.

exclusivo dos professores formados nos cursos de Pedagogia. Então, acredito que essas sejam competências e habilidades que devemos construir e desenvolver de modo mais enfático em nossa licenciatura” (...).

Enunciado 3 – Prof.T3: *“Acho fundamental que isso ocorra de forma introdutória em cursos de licenciatura”.*

Enunciado 4 – Prof.T4: *“NÃO RESPONDEU”.*

Enunciado 5 – Prof.T5: *“DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA PELO CARÁTER ESPECÍFICO QUE, CADA FAIXA-ETÁRIA, APORTA E DEMANDA”(...).*

Enunciado 6 – Prof.P1: *“É de urgência nas escolas essa competência”(...).*

Enunciado 7 – Prof.P2: *“É de suma importância e o curso de pedagogia tem o foco nesse sentido”.*

Enunciado 8 – Prof.P3: *“É preciso construir perfil docente a partir das possibilidades que o processo de ensinar e aprender nos apresenta, longe de reproduções e mais próximo de sistematização dos conhecimentos culturalmente produzidos”.*

Enunciado 9 – Prof.P4: *“Acredito que isso amplia o leque de conhecimento”(...).*

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Os **Respondentes T1** e **P3** chamam atenção para o fato de ser necessário construir competências e habilidades de forma contínua e interativa, a partir das potencialidades e limitações dos discentes (sujeitos), para evitar a reprodução tecnicista que inibe o desenvolvimento de valores e representações identitárias diversas:

Nesse processo marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades [...]. Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade (GOMES, 2008, p.18-27).

A afirmação dessa autora corrobora com o entendimento desses dois respondentes. Os outros três respondentes da UFPE compreendem que a construção dessas competências e habilidades são importantes, por se tratar de algo novo no curso, uma vez que antes esse espaço de ação docente pertencia à Licenciatura em Pedagogia e que, os docentes daquela universidade precisam compreender (teorizando e praticando) as possibilidades, assim como as impossibilidades que potencializam e limitam os processos de construção do conhecimento nas diversas fases de desenvolvimento da criança para não cair no campo do ensino que caminha em única direção, desprezando as mais diversas possibilidades de aprendizagem.

Becker (2011, p. 18) nessa mesma direção, evocando Freire e Piaget, entende que:

O homem só compreende bem aquilo que faz, e só faz bem o que compreende: fazer e compreender (Piaget) equivale a agir e refletir (Freire), desde que dialeticamente entendidos; tomada de consciência (Piaget) e processos de conscientização (Freire) são processos parecidos, talvez quase idênticos, sobretudo no que tem de atividade criadora e inventiva, desde que entendidos como função da ação do próprio homem e não de um **ensino unidirecional ou de uma repetitiva doutrinação** (Grifos do pesquisador).

Como se observa o desenvolvimento de habilidades e competências para atuar junto às crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental sempre evocam as teorias desenvolvidas por Piaget, Vygotsky, Freire e Barbosa, no que se refere ao desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Os **Respondentes P1, P2 e P4** ratificam as afirmações dos seus colegas,

entendendo que é urgente e necessário esse desenvolvimento nas escolas para “ampliar conhecimento”, pois a “Pedagogia tem foco nesse sentido”. O **Respondente T4** não respondeu, parecendo não ter um ponto de vista definido a esse respeito.

Todavia, é importante se registrar que os perfis curriculares não fazem menção ao ensino de teatro direcionado à formação de professoras e professores que irão atuar junto às crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Perfil Curricular da UPFE menciona um ensino direcionado para todas as faixas etária. É claro que aí está incluído o ensino direcionado às crianças, porém, como se verificou, o tempo disponibilizado para desenvolver essas habilidades e competências é muito pequeno, considerando-se a extensão temporal dessa graduação.

Por outro lado, o Perfil Curricular da UPE não menciona esse tipo de formação, sendo uma queixa recorrente dos **Respondentes** que a graduação de Pedagogia, Licenciatura precisa ser revista, pois em nenhum momento do percurso formativo se discute o teatro, especialmente para crianças, aliando teoria à prática, limitando-se a discutir o ensino de teatro apenas no que se refere aos jogos e as brincadeiras. Assim, é possível vislumbrar a necessidade premente de se aliar teoria à prática, contribuindo desse modo para superação desse conservadorismo existente.

Quadro 66 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Desafios a serem considerados no planejamento da ação docente para crianças ricas em relação às crianças pobres” /Objetivo 3)

Categorização³¹⁴ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	Instrumento questionário: Questão4: Que desafios você considera que podem estar envolvidos no trabalho de planejar a ação docente para crianças de famílias com alto poder aquisitivo, em relação àquelas cujas famílias possuem baixa renda?
Codificação: Tema³¹⁵	Respostas atribuídas à questão 4 A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 5</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³¹⁶ e Presença³¹⁷
Enunciado 1 – Prof. T1 : “ <i>entender o público alvo vai direcionar como construir o ensino. Bourdieu vai falar sobre a herança cultural das pessoas, entender isso vai mudar o seu entendimento do ensino</i> ” (...). Enunciado 2 – Prof. T2 : “ <i>1) Eles e seus respectivos pais tem uma visão mercantilizada do ensino, como se os professores e a escola fossem apenas fornecedores de serviços; 2) Muito desses pais e jovens tem uma visão e gosto estético bastante orientada em direção à cultura de massa</i> ” (...). Enunciado 3 – Prof. T3 : “ <i>se desdobram sobre questões de infraestrutura e condições de trabalho, que impactam</i>	

³¹⁴ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

³¹⁵ Idem, idem;

³¹⁶ Idem, idem;

³¹⁷ Idem, idem.

diretamente sobre utilização de espaços, equipamentos, custos, carga horária de trabalho e relações humanas” (...).

Enunciado 4 – Prof.**T4**: “NÃO RESPONDEU”.

Enunciado 5 – Prof.**T5**: “**MAIOR DESAFIO O DE RECONHECER E PERCEBER OS ALUNOS EM SUAS ESPECIFICIDADES TANTO INDIVIDUAIS QUANTO COLETIVAS/SOCIAIS**”(…).

Enunciado 6 – Prof.**P1**: “*Não estão preparados até por conta da formação*”.

Enunciado 7 – Prof.**P2**: “*trabalhamos numa universidade pública e nosso projeto e empenho são em torno de preparar atividades para alunos das famílias com baixa renda*”.

Enunciado 8 – Prof.**P3**: “*não se trata de um elemento isolado, é toda a conjuntura que dificultava vivenciar um processo educativo inclusivo e equitativo*”.

Enunciado 9 – Prof.**P4**: “NÃO RESPONDEU”(…).

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Como se verifica os **Respondentes T4** e **P4** não responderam à questão. Já os **Respondentes T1** e **T5** confirmam o que já se vem percebendo em diversos enunciados analisados. De fato, existe na formação docente uma grande dificuldade em perceber a criança enquanto ser social. O que se patenteia quando o **Respondente P1** afirma que eles não estão preparados para isso na UPE. Ou quando o **Respondente T2** ressalta que na UFPE o grande desafio é vencer a visão mercantilizada dos pais, assim como seus gostos estéticos que caminham “em direção à cultura de massa” que, no entendimento dos pensadores da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: Theodor Adorno e Max Horkheimer, é produzida e disseminada pela *Indústria de Entretenimento*, para satisfazer as demandas capitalistas.

Além disso chama a atenção desse pesquisador o fato do **Respondente T1** fazer alusão a *herança cultural* que, na visão de Bourdieu (1987, 2001), significa as relações estabelecidas entre a cultura e as desigualdades sociais, desaguando nas escolas a partir das categorias: *campo*, *habitus* e *capital cultural*. Dessa maneira, essa indústria mencionada no parágrafo anterior e essas categorias carecem de ser consideradas pelas escolas.

Quadro 67 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Valores ligados à ação docente a serem difundidos com crianças vitimadas por fragilidade socioeconômica”

/Objetivo 3)

Categorização³¹⁸ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	Instrumento questionário: Questão 5: No seu ponto de vista, quais os valores que estão ligados à ação docente que devem ser difundidos com crianças vitimadas por fragilidade socioeconômica, em relação àquelas que não são expostas às circunstâncias comuns às zonas rurais e periferias?
Codificação: Tema³¹⁹	Respostas atribuídas à questão 5 A Codificação: Tema, referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 5</i>, em Apêndices.

³¹⁸ Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

³¹⁹ Idem, idem;

Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³²⁰ e Presença³²¹
Enunciado 1 – Prof.T1: “os valores são os mesmos (talvez não esteja entendendo o que você como “valores”), o que muda para mim são as estratégias de ensino” (...). Enunciado 2 – Prof.T2: “a solidariedade, a valorização da comunidade, o trabalho coletivo, a percepção e reflexão crítica da realidade e, sobretudo, o amor ao teatro”. Enunciado 3 – Prof.T3: “dignidade humana, da livre expressão e fortalecimento da autoestima, o respeito à diversidade e subjetividade dos envolvidos nos processos de ensino aprendizagem, o combate ao racismo e machismo estrutural” (...). Enunciado 4 – Prof.T4: “NÃO RESPONDEU”. Enunciado 5 – Prof.T5: “PERCEPÇÃO DE QUE HÁ UM SISTEMA CAPITALISTA CONSTRUÍDO PARA QUE ESSA DESIGUALDADE OPERE E SE MANTENHA, FAZENDO O INDIVÍDUO CRER QUE A INCAPACIDADE É SUA QUANDO É UMA QUESTÃO POLÍTICA E SOCIAL PLANEJADA COM VISTAS A MANTER UM SISTEMA”(…).	
Enunciado 6 – Prof.P1: “a identidade de ser professor em qualquer espaço geográfico”. Enunciado 7 – Prof.P2: “vida de melhor qualidade” (...). Enunciado 8 – Prof.P3: “solidariedade e respeito as diferenças”. Enunciado 9 – Prof.P4: “Compreensão do ambiente social, cultural em que vivem” (...).	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Percebe-se que, valores como *solidariedade* e *respeito* são mencionados por três dos nove **Respondentes**. Entretanto, outros valores como *amor*, *dignidade*, *igualdade*, *liberdade*, *coletividade* e *críticidade* também são mencionados levando o pesquisador ao entendimento de que diversos valores inspiram e conduzem os processos de formação, confirmando a importância do ensino de teatro na educação dentro dessa perspectiva axiológica emergente. Sobressai-se o valor igualdade que inaugurou um novo tempo, estabelecendo uma nova forma de ver o mundo, com o advento da Revolução Francesa e os valores que a guiaram.

É preocupante identificar enunciados como o do **RespondenteT1**, quando afirma que os valores a serem difundidos são os mesmos, sem mencionar quais são esses valores, assim como a abstenção do **RespondenteT4**. Os **RespondentesP1** e **P2** fazem referência à autoestima e o **Respondente P4** à conscientização.

Quadro 68 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Instrumentos utilizados para observar competências e habilidades construídas pelos “licenciados” /Objetivo 3)

Categorização³²² (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	Instrumento questionário: Questão6: No processo de estágio supervisionado, que instrumentos são utilizados para observar a manifestação das competências e habilidades construídas pelos “licenciados” , correspondentes aos processos formativos vividos por meio do curso, sobretudo, em relação ao trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
Codificação: Tema³²³	Respostas atribuídas à questão 6 A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se

³²⁰ Idem, idem;

³²¹ Idem, idem.

³²² Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

³²³ Idem, idem;

no Apêndice Doutorado – Mapa 5, em Apêndices.	
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³²⁴ e Presença³²⁵
Enunciado 1 – Prof.T1: “ <i>Não supervisiono estágio</i> ”. Enunciado 2 – Prof.T2: “ <i>escuta pedagógica e a discussão em sala de aula</i> ” (...) Enunciado 3 – Prof.T3: “ <i>estágio de observação, em diferentes anos do Ensino Fundamental</i> ” (...). Enunciado 4 – Prof.T4: “NÃO RESPONDEU”. Enunciado 5 – Prof.T5: “ <i>NÃO ATUO NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS</i> ”.	
Enunciado 6 – Prof.P1: “ <i>Não trabalho no estágio supervisionado</i> ” (...). Enunciado 7 – Prof.P2: “ <i>depoimentos orais e escritos e relatórios parciais e finais</i> ”. Enunciado 8 – Prof.P3: “ <i>Não acompanho estágio obrigatório</i> ”. Enunciado 9 – Prof.P4: “ <i>O cuidado, o conhecimento teórico, a disponibilidade, a formação teórica e prática do que é aprendido no curso</i> ”.	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Também é bastante preocupante perceber nos enunciados, constantes desse quadro, que (4) quatro dos (9) nove respondentes afirmam desconhecer os instrumentos utilizados nas duas instituições de ensino, para acompanhar o desenvolvimento de competências e habilidades dos formandos, quando respondem que não atuam em estágio. Isso vem revelar a falta de compromisso, de alguns profissionais lotados nessas universidades, quando não se interessam pelos diversos elementos que compõem os cursos onde atuam, indicando que eles possuem uma visão fragmentada dos próprios cursos. Sendo assim, fica difícil entender como eles podem contribuir para a realização de uma educação integral.

Entretanto, outros enunciados revelam que existem instrumentos interessantes adotados na UFPE, tais como: *Escuta Pedagógica, Discussão Reflexiva e Observação do Estágio* para os diferentes anos do Ensino Fundamental. Na UPE adotam-se: *Depoimentos, Relatórios e Comparação da Prática* relacionada aos conhecimentos teóricos, como afirmam os **Respondentes T2, T3, P3 e P4**, respectivamente. O **Respondente T4** não respondeu a essa questão, algo que já é recorrente.

Com a finalização da análise das questões relacionadas ao Objetivo Específico 3 e a Questão Norteadora 3, utilizando a mesma lógica e com a mesma perspectiva, inicia-se a análise das questões 01 a 06 atreladas ao **Objetivo específico 4** que objetiva: *Discutir como axiologia se relaciona à formação dos professores em cursos de Licenciatura em Teatro, especialmente no que diz respeito as perspectivas previstas para os anos iniciais da Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular* para responder a **Questão norteadora 4**: *Como a axiologia se relaciona à formação dos professores em cursos de Licenciatura em Teatro, no que diz respeito as perspectivas previstas para os anos iniciais da*

³²⁴ Idem, idem;

³²⁵ Idem, idem.

Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular?

Nessa perspectiva, se faz necessário verificar o que os **Enunciados** revelam, a partir das falas dos **Respondentes**. Ainda que a BNCC, apesar de ter sido instituída em dezembro de 2017, não tenha sido suficientemente difundida junto aos docentes e também pelo fato de existir outro complicador muito forte: por conta da pesada carga horária, os docentes não têm se dedicado à leitura desse importante documento por absoluta falta de tempo.

4.1.3.3 Dados obtidos a partir do objetivo específico 4

No que se refere às práticas docentes, foi elaborado o Quadro 69 para registro das respostas dadas pelos Respondentes sobre a questão referente às práticas docentes e suas concepções, conforme segue.

Quadro 69 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Estudos sobre práticas docentes ancorados a concepção ou concepções” /Objetivo 4)

Categorização³²⁶ (Axiologia na Formação dos Professores de Licenciatura em Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * CoordenadorT1 * CoordenadorP1	Instrumento questionário: Questão1: A singularidade da experiência humana, o valor da diversidade cultural, sua importância no âmbito regional são fatores relevantes na trajetória histórica do teatro. Com isso em mente, os estudos sobre as práticas docentes com os educandos desse curso têm sido ancorados a que concepção ou concepções?
Codificação: Tema³²⁷	Respostas atribuídas à questão 1: Coord.T1: “A formação proposta pelo curso possui dois eixos norteadores fundamentais: o diálogo (a troca de experiências, a partilha) e aconstrução de um conhecimento crítico-reflexivo (a capacidade de, por meio da experiência estética, tornar-se sujeito, capaz de escrever a sua própria história) ”. Coord.P1: “Assim como colocado no PPC do curso o egresso de Pedagogia terá sua formação fundamentada em competências e habilidade que o levem (dentre outras) a: Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; Respeitar as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras, próprias da consciência da diversidade”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³²⁸ e Presença³²⁹
Enunciado 1 – Coord.T1: “ o diálogo ” (...). Enunciado 2 – Coord.P1: “ contribuir para a superação de exclusões ” (...). Enunciado 3 – Coord.T1: “ construção de um conhecimento crítico-reflexivo ” (...). Enunciado 4 – Coord.P1: “ Respeitar as diferenças ” (...).	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

³²⁶Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

³²⁷Idem, ídem.

³²⁸ Idem, ídem;

³²⁹ Idem, ídem.

Conforme se pode perceber, pelas respostas atribuídas à **questão 1**, os estudos em ambos os cursos têm sido concebidos com os objetivos de se estabelecer interlocuções, que discutam as exclusões percebidas na contemporaneidade e se debrucem sobre elas, para refletir com o objetivo de superá-las, através da geração de um conhecimento reflexivo que possa ser utilizado para alicerçar o respeito às diferenças.

Portanto, são concepções carregadas de valores axiológicos que, se bem utilizados podem apontar para uma luz no final do túnel dos complexos trilhos da educação contemporânea. Esta clama pela superação de ideias arcaicas, antigas, conservadoras e caducas caracterizadas nas falas dos **Respondentes** em diversos momentos da entrevista, que foi aplicada nas duas instituições de ensino superior público que formam para a docência.

Quadro 70 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Estratégias utilizadas na formação de professores” /Objetivo 4)

Categorização³³⁰ (Axiologia na Formação dos Professores de Licenciatura em Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Coordenador T1 * Coordenador P1	Instrumento questionário: Questão2: A Prática docente deve levar em consideração as diferentes percepções quanto à construção de saberes e conhecimentos sobre o mundo, a importância da oralidade, sua relação com a elaboração de sentidos e as manifestações persuasivas. Que estratégias são utilizadas na formação de professores nesse curso que poderia destacar?
Codificação: Tema³³¹	Respostas atribuídas à questão 2: Coord. T1 : “De uma maneira geral, o curso de Licenciatura em Teatro da UFPE procura evidenciar a diversidade de saberes e conhecimentos sobre o mundo . Especificamente, podemos citar as disciplinas “Processos Culturais do Brasil” e “Teatro e Diversidade Étnico-racial”. Coord. P1 : “Ao estudante é oportunizado diferentes práticas e vivências. Com atividades em que possam desenvolver o protagonismo e a participação ativa em seu processo de aprendizagem e formação . Além dos componentes curriculares e estágios o estudante deve participar de atividades que complementem sua formação como grupos de pesquisa, atividades extensionistas, seminários, congressos ”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³³² e Presença³³³
Enunciado 1 – Coord. T1 : “ evidenciar a diversidade de saberes e conhecimentos sobre o mundo ” (...). Enunciado 2 – Coord. P1 : “ atividades em que possam desenvolver o protagonismo e a participação ativa em seu processo de aprendizagem e formação ” (...). Enunciado 3 – Coord. P1 : “ atividades que complementem sua formação como grupos de pesquisa, atividades extensionistas, seminários, congressos ”.	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Enquanto um enunciado, respondendo à **Questão 2**, propõe a estratégia de evidenciar a multiplicidades “de saberes e conhecimento sobre o mundo”, sem explicitar qual o *modus operandi* utilizado para que essa evidência se realize, os outros enunciados centram suas

³³⁰ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

³³¹ Idem, idem;

³³² Idem, idem;

³³³ Idem, idem.

estratégias em atividades que denotam uma carga de valores antenados à contemporaneidade, revelando também a necessidade de realizar essas atividades com autonomia, dialogismo e liberdade que são condições imprescindíveis para que se processe uma educação integral e de qualidade.

Isso revela, no **Enunciado 1**, apenas a intencionalidade pedagógica escamoteando os processos de concretização da intenção. Os outros **Enunciados** são mais diretos e objetivos revelando a finalidade das estratégias e como elas poderiam se realizar para atender as necessidades formativas, mas que, no entanto, não são implementadas pelas instituições como deveriam, mesmo estando previstas. Essa deficiência revela a fragilidade da autonomia universitária que não consegue realizar ações formativas complementares.

Quadro 71 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Autonomia universitária e soberania do Estado” /Objetivo 4)

Categorização³³⁴ (Axiologia na Formação dos Professores de Licenciatura em Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Coordenador T1 * Coordenador P1	Instrumento questionário: Questão 3: Qual a sua percepção entre o preceito de autonomia universitária e a soberania do Estado que são marcos legais , em relação a ações do colegiado no departamento frente ao processo de construção do Programa desse curso?
Codificação: Tema³³⁵	Respostas atribuídas à questão 3: Coord. T1 : “Há autonomia em relação à prática docente, entretanto, o Projeto Pedagógico do Curso deve, por lei, seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais, há pouca margem de atuação na estrutura geral . Coord. P1 : “ <i>Estamos ainda num processo longo de construção democrática</i> , a autonomia universitária é condição primeira para a construção de um currículo que considere os espaços, os sujeitos e suas reais necessidades”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³³⁶ e Presença³³⁷
Enunciado 1 – Coord. T1 : “ há pouca margem de atuação na estrutura geral ”. Enunciado 2 – Coord. P1 : “ Estamos ainda num processo longo de construção democrática ” (...).	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Respondendo à **Questão 3**, os enunciados convergem para a inexistência de autonomia universitária atrelada à soberania do Estado. Essa vinculação submete a instituição aos ditames e desejos do Estado, ainda que exista uma legislação que regule o sistema educacional brasileiro, uma vez que essa legislação nem sempre tem sido respeitada como tem mostrado esse estudo e o estado sempre vai ao encontro dos grupos hegemônicos que geram a *superestrutura*.

A *superestrutura*, no entendimento de Apple (1989), é quem mantém as relações

³³⁴ Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

³³⁵ Idem, idem;

³³⁶ Idem, idem;

³³⁷ Idem, idem.

econômicas. Estas constituem a infraestrutura e, portanto, atendem os interesses dos grupos hegemônicos que estão alicerçados em um discurso neoliberal, tornando a educação, nas palavras desse mesmo autor “[...] um complexo processo de reprodução cultural e econômica das relações de classe de nossa sociedade” (1989, p. 36).

A autonomia universitária, preconizada pela CRFB de 1988³³⁸, se conquistada será, uma das chaves que pode abrir portas para uma nova educação. Uma educação que se assente na democracia, na qualidade, na **fraternidade**, na **liberdade** e na **igualdade** de direitos.

Quadro 72 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Valores que fazem parte da formação de professores” /Objetivo 4)

Categorização³³⁹ (Axiologia na Formação dos Professores de Licenciatura em Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Coordenador T1 * Coordenador P1	Instrumento questionário: Questão 4: Em uma perspectiva axiológica, quais os valores fazem parte da formação de professores nesse curso que podem servir de base para a docência junto aos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental , em especial àqueles que se encontram no primeiro, segundo e terceiros anos?
Codificação: Tema³⁴⁰	Respostas atribuídas à questão 4: Coord. T1 : “A metodologia ativa, em que o estudante desenvolve sua autonomia em relação à aquisição do conhecimento talvez seja uma das maiores contribuições, não só aos educandos dos anos iniciais, mas a qualquer processo pedagógico. No contexto do nosso Curso, a metodologia dos jogos, utilizada, sobretudo, para esta faixa etária, contribui para o desenvolvimento da escuta , da imaginação, da cumplicidade . O jogador experimenta modos de se relacionar, multiplicando suas possibilidades de relação com o mundo”. Coord. P1 : “Os valores antes já pontuados, como também a valorização dos estudantes no início de sua formação básica e que precisam aprender na escola para além das competências cognitivas aquelas que promovam a convivência fundamentada no diálogo e no respeito , na construção de sujeitos que respeitam a forma do outro ser e que se constroem coletivamente”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³⁴¹ e Presença³⁴²
Enunciado 1 – Coord. T1 : “ autonomia ” (...). Enunciado 2 – Coord. P1 : “ diálogo ” (...). Enunciado 3 – Coord. T1 : “ escuta ” Enunciado 4 – Coord. P1 : “ respeito ”. Enunciado 5 – Coord. T1 : “ cumplicidade ”.	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

A *escuta*, *cumplicidade*, *diálogo* e *respeito* convergem em quatro dos cinco enunciados, em resposta à **Questão 4**, no que se refere aos valores que fazem parte da formação de professores desenvolvida nos cursos da UFPE e UPE e a *autonomia* enunciada por um dos respondentes é um valor que permeia os outros quatro enunciados citados. Portanto em ambas

³³⁸ Constituição da República Federativa do Brasil que registra em seu artigo 207 que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”;

³³⁹ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

³⁴⁰ Idem, idem;

³⁴¹ Idem, idem;

³⁴² Idem, idem.

as universidades são desenvolvidos valores que apontam para a geração de uma nova sociedade. Essa sociedade contemporânea deverá estar comprometida com a formação de perspectivando uma nova cultura de trabalho.

Nessa direção, Feldmann (2009, p. 74), afirma que:

A sociedade contemporânea, denominada por alguns como sociedade da informação e por outros como sociedade do conhecimento, se apresenta tendo como uma das suas características a acelerada transformação pela qual passa o mundo, provocada pelos avanços tecnológicos, que incidem na constituição de uma **nova cultura de trabalho, afetando diretamente o universo escolar**. Diante dessa situação, o professor, como também outros profissionais da escola, vê-se impelido a rever sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e de ação (grifos para esse estudo).

Assim, a formação do professor que ensina crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, necessita urgentemente de incremento teórico e filosófico para incorporar à docência valores axiológicos contemporâneos, a partir da aplicação de uma Pedagogia do Teatro.

Quadro 73 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Perspectivas axiológicas aos processos formativos nas disciplinas do curso”/Objetivo 4)

Categorização³⁴³ (Axiologia na Formação dos Professores de Licenciatura em Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Coordenador T1 * Coordenador P1	Instrumento questionário: Questão 5: Ao pensar nesse curso e o compromisso dele com a docência na Educação Básica, em quais disciplinas especialmente seria possível associar a presença de perspectivas axiológicas aos processos formativos e aos estudos dos Objetos de Conhecimento para a Área de Arte, definidos pela BNCC, tais como: Contextos e Práticas; Elementos da Linguagem e Processos de Criação?
Codificação: Tema³⁴⁴	Respostas atribuídas à questão 5: Coord. T1: “Podemos destacar as disciplinas de Fundamentos (<i>Fundamentos da Educação; Fundamentos da Pedagogia do Teatro; Fundamentos da Arte-Educação</i>), as disciplinas de Metodologia do Ensino (<i>Metodologia do Ensino do Teatro 1, 2, 3, 4 e 5</i>) e as <i>diversas disciplinas voltadas para os processos de criação</i> , tais como: Laboratório de Encenação; Montagem Pedagógica, entre outras”. Coord. P1: “Estamos com um PPC novo implantado em 2019 após muitas discussões e reflexões acerca das demandas de formação, dentre os componentes curriculares possíveis de contemplar a área de Arte identifiquei o componente <i>Arte-Educação</i> , o de <i>literatura infanto-juvenil</i> e outras <i>práticas também podem contribuir</i> nessa construção”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³⁴⁵ e Presença³⁴⁶
Enunciado 1 – Coord. T1: “ <i>Fundamentos da Educação; Fundamentos da Pedagogia do Teatro; Fundamentos da Arte-Educação</i> ” (...). Enunciado 2 – Coord. P1: “ <i>Arte-Educação</i> (...). Enunciado 3 – Coord. T1: “ <i>Metodologia do Ensino do Teatro 1, 2, 3, 4 e 5</i> ” Enunciado 4 – Coord. P1: “ <i>literatura infanto-juvenil</i> ”. Enunciado 5 – Coord. T1: “ <i>diversas disciplinas voltadas para os processos de criação</i> ”. Enunciado 6 – Coord. P1: “ <i>práticas também podem contribuir</i> ”	

³⁴³Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

³⁴⁴Idem, ídem.

³⁴⁵Idem, ídem;

³⁴⁶Idem, ídem;

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Observa-se que as perspectivas axiológicas transpassam todo o percurso pedagógico do curso promovido pela UFPE, de acordo com o que foi respondido referente à **Questão 5**. Já o curso realizado pela UPE possui apenas duas disciplinas onde estão inseridas as perspectivas axiológicas, contudo, está prevista a existência dessas perspectivas nas práticas desenvolvidas que, no entanto, nos **Enunciados** dos **Respondentes** já analisados, carecem de incrementação e de autonomia para que a sua realização se concretize.

Quadro 74 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “O sentido da axiologia como perspectiva favorável ao ensino de teatro para crianças nas escolas públicas” /Objetivo 4)

Categorização³⁴⁷ (Sentido da Axiologia no Ensino de Teatro para Crianças nas Escolas Públicas)	
Sujeitos da Pesquisa: * Coordenador T1 * Coordenador P1	Instrumento questionário: Questão6: Apesar de a axiologia estar associada à tradição clássica, que sentido faz tê-la como perspectiva favorável à assistência de crianças em escolas públicas por meio do ensino de teatro , visto que ela é inerente ao ensino de arte?
Codificação: Tema³⁴⁸	Respostas atribuídas à questão 6: Coord. T1 : “Penso que <i>as influências axiológicas no processo de ensino-aprendizagem em arte, particularmente no teatro, estão presentes no próprio modo de produção. Ao desenvolver um exercício cênico, com verdadeiro interesse investigativo na criação, os estudantes desenvolvem valores</i> como trabalho em equipe, respeito pela opinião e pela proposta dos colegas, autocrítica, exercício da autonomia. Entendo que são valores <i>que contribuem para a prática cidadã</i> de todas as crianças”. Coord. P1 : “Bem mais do que assistência, creio que <i>devemos tratar de formação de valores, construção de cidadania, o bom, o belo</i> , aquilo que traz ao ser humano a capacidade de se sentir mais humano, sensível, feliz. A arte, e no caso específico desse estudo, o teatro, podem propiciar as crianças novas perspectivas, visão de mundo, transformação de vidas e quantos exemplos temos por aí não é mesmo? Sou de uma cidade (Limoeiro) que é berço de grandes artistas que nasceram principalmente no teatro (Irândhir Santos, por exemplo). E o que falo não é de ser um ator de destaque nacional ou internacional, mas de <i>encontrar a arte e encontrar-se na arte</i> . O que faltam são políticas de valorização e incentivo, seja no campo cultural ou na reorganização do currículo escolar que precisa dar mais espaços a áreas do conhecimento imprescindíveis a formação integral do ser humano, mas pouco valorizadas”.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³⁴⁹ e Presença³⁵⁰
Enunciado 1 – Coord. T1 : “ <i>as influências axiológicas no processo de ensino-aprendizagem em arte, particularmente no teatro, estão presentes no próprio modo de produção</i> ” (...). Enunciado 2 – Coord. P1 : “ <i>devemos tratar de formação de valores, construção de cidadania, o bom, o belo</i> ” (...). Enunciado 3 – Coord. T1 : “ <i>Ao desenvolver um exercício cênico, com verdadeiro interesse investigativo na criação, os estudantes desenvolvem valores que contribuem para a prática cidadã</i> ” Enunciado 4 – Coord. P1 : “ <i>encontrar a arte e encontrar-se na arte</i> .”.	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

³⁴⁷ Vide definição na página 257, referente Quadro 45;

³⁴⁸ Idem, ídem.

³⁴⁹ Idem, ídem;

³⁵⁰ Idem, ídem;

Conforme os **Enunciados 1 e 3**, que se referenciam à **Questão 6** a axiologia como perspectiva favorável ao ensino de teatro para crianças está intrínseca, dada as características dessa linguagem artística.

Já os **Enunciados 2 e 4** revelam confluência à conceituação teórica desse ensino. Todavia, revela apenas intenção, quando afirmaque “devemos tratar de formação de valores, construção de cidadania [...]”, ou quando diz que é preciso encontrar a arte, sem dizer como.

Concluída a análise das respostas dos **Coord.T1 e Cord.P1** às seis questões formuladas atreladas ao objetivo específico 4 dessa pesquisa, inicia-se a análise das mesmas questões cujos **Respondentes** foram os **Prof.T1, Prof.T2, Prof.T3, Prof.T4, Prof.T5**, pertencentes aos quadros da UFPE e os **Prof.P1, Prof.P2, Prof.P3 e Prof.P4** que pertencem aos quadros da UPE.

Quadro 75 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Estudos sobre práticas docentes ancorados a concepção ou concepções” /Objetivo 4)

Categorização³⁵¹ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	Instrumento questionário: Questão1: A singularidade da experiência humana, o valor da diversidade cultural, sua importância no âmbito regional são fatores relevantes na trajetória histórica do teatro. Com isso em mente, os estudos sobre as práticas docentes com os educandos desse curso têm sido ancorados a que concepção ou concepções?
Codificação: Tema³⁵²	Respostas atribuídas à questão 1: A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 5</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³⁵³ e Presença³⁵⁴
Enunciado 1 – Prof. T1 : “ <i>entendimento e respeito da diversidade cultural. Entender o movimento que resultou na contemporaneidade em que vivemos para pensar novos caminhos para o futuro</i> ”. Enunciado 2 – Prof. T2 : “ <i>A formação do artista-docente em teatro parte da premissa de dois eixos norteadores: o diálogo e a construção de um conhecimento crítico-reflexivo</i> ” (...). Enunciado 3 – Prof. T3 : “ <i>A diversidade em diferentes instâncias (culturais, de gênero e étnica) [...] conforme as necessidades e interesses dos alunos [...] Teorias do Conhecimento como as de Paulo Freire e Michel Maffesoli, por exemplo, compõem a viga mestra conceitual do projeto pedagógico do curso</i> ” (...). Enunciado 4 – Prof. T4 : “ <i>Alguns valores atravessam o curso como respeito à diversidade, à pluralidade, às faixas etárias, às classes, à territorialidade, harmonia, ética, boa convivência</i> ”. Enunciado 5 – Prof. T5 : “ NÃO TENHO CONHECIMENTO SUFICIENTE ” (...). Enunciado 6 – Prof. P1 : “ <i>Não sei responder</i> ”. Enunciado 7 – Prof. P2 : “ <i>concepções inclusivas e democráticas</i> ”. Enunciado 8 – Prof. P3 : “ <i>a concepção para a formação docente em Pedagogia se orienta para o respeito à diversidade, aos processos de transformação da realidade e apreensão dos artefatos produzidos culturalmente</i> ” (...). Enunciado 9 – Prof. P4 : “ <i>não há uma concepção disso no currículo</i> ”.	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

³⁵¹ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*.

³⁵² Idem, idem;

³⁵³ Idem, idem;

³⁵⁴ Idem, idem.

De acordo com o que se verifica, é possível perceber uma confluência dos **Enunciados 1, 2, 3, 4, 7 e 8** que entendem que a diversidade cultural está inserida nas concepções que regem os cursos da UFPE e UPE. O **Respondente T3** afirma que a base conceitual do curso da UFPE se sustenta nas “Teorias do Conhecimento” de Paulo Freire e de Michel Maffesoli, sugerindo que os outros respondentes concordam com eles, pois afirmam que as concepções propõem diálogo, reflexão crítica, inclusão, respeito a diversidade, democracia, concluindo que elas são inclusivas e democráticas, sugerindo transformações das realidades adversas, tais como: a subalternização dos pobres e negros; a invisibilidade dos índios; dos povos periféricos e a obnubilação das etnias, a partir da formulação dos currículos.

Cabe lembrar que é dever dos currículos desconstruir, combater estigmas, o estranhamento, o preconceito, o reconhecimento da legitimidade das diferenças étnicas e culturais pela via do estudo com vistas à naturalização do respeito à identidade africana e/ou afro descente. E o estudo a respeito da cultura permite desnaturalizar o racismo, o preconceito, a subalternização, a invisibilidade, o amordaçamento, o banimento e práticas para obnubilar as etnias que historicamente, foram colocadas como sub-raça, quantas vezes, sequer isso, animalizando-os, os despsicologizando.(MOURA, 2021, p. 144).

Cabe ressaltar que esse autor, ao fazer essa afirmação, está baseado nas leis que legislam a educação brasileira, como constatou esse pesquisador.

Considerando a diversidade, um componente cultural importante para o desenvolvimento da humanidade, por estar presente em todas as atividades pedagógicas contemporâneas que se proponham a superar essa realidade revelada pela pesquisa. O pensamento dessa autora, caminhando em direção do pensamento de Moura (2021) afirma que a diversidade:

Se faz presente na produção de práticas saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência de superioridade e inferioridade racial). (GOMES, 2008, p. 18).

Ainda no que se refere à **Questão 1**, percebe-se que o **Respondente 9**, divergindo dos seus colegas, afirma que “não há uma concepção disso no currículo”, sem, contudo, explicitar a concepção que ele afirma existir. No entanto, em contrapartida o **Respondente 6** diz que não sabe responder e o **Respondente 5** afirma não possuir conhecimento falar sobre isso, revelando que de fato existe essa dificuldade de identificar a que concepções estão ancoradas as práticas pedagógicas desenvolvidas na UPE, ainda que dois Respondentes tentem contemporizar.

Quadro 76 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Estratégias utilizadas na

formação de professores” /Objetivo 4)

Categorização ³⁵⁵ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	Instrumento questionário: Questão2: A Prática docente deve levar em consideração as diferentes percepções quanto à construção de saberes e conhecimentos sobre o mundo, a importância da oralidade, sua relação com a elaboração de sentidos e as manifestações persuasivas. Que estratégias são utilizadas na formação de professores nesse curso que poderia destacar?
Codificação: Tema ³⁵⁶	Respostas atribuídas à questão 2: A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 5</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência ³⁵⁷ e Presença ³⁵⁸
Enunciado 1 – Prof.T1: “<i>o diálogo aberto com os estudantes</i>” (...). Enunciado 2 – Prof.T2: “<i>conciliar prática e teoria [...] além de promover as habilidades de autonomia e cooperação</i>” (...). Enunciado 3 – Prof.T3: “<i>não dissociação entre teoria e prática [...] as relações dialógicas entre docentes e discentes se transformaram com o passar dos anos e ganharam robustez [...] é dada importância à oralidade</i>”. Enunciado 4 – Prof.T4: “NÃO RESPONDEU”. Enunciado 5 – Prof.T5: “<i>NÃO TENHO CONHECIMENTO SUFICIENTE</i>” (...).	
Enunciado 6 – Prof.P1: “<i>compreender o que está se ensinando e trazer o vivido e aprendido dos estudantes</i>”. Enunciado 7 – Prof.P2: “<i>desenvolvimento da oralidade</i>” (...). Enunciado 8 – Prof.P3: “<i>Seminários temáticos; Juri simulado; Provas; Oficinas; Minicursos e Evento</i>”. Enunciado 9 – Prof.P4: “<i>Cursos, palestras, grupo de estudos e debates</i>”.	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Diante dos **Enunciados** que compõem esse quadro, é possível perceber uma confluência geral dos **Respondentes 1, 2, 3, 6, 7, 8 e 9** às estratégias que elegem o **diálogo** como a principal característica das práticas desenvolvidas, por eles, nos cursos promovidos pela UFPE e UPE, identificadas por eles mesmos – ainda que utilizando discursos diferentes, mas semanticamente idênticos –, como suplantadoras de obstruções contemporâneas, movidos por valores axiológicos contemporâneos emergentes e propulsores de novas práticas educativas.

Com esse mesmo entendimento e caminhando nessa mesma direção, Moura (2021, p. 11) afirma que tais práticas se constituem em desafios para a docência contemporânea e se caracterizam como uma:

Prática Pedagógica, como propositora (s) para a autonomia e para a liberdade inerentes à construção do conhecimento. Esse ponto de vista, ainda que necessário, representa para a educação contemporânea um **desafio aos docentes**. Logo, encontrar perspectivas para redirecionar meios, estratégias, caminhos, percursos para o desenvolvimento do ser humano é algo urgente. Posto que essa aventura, interdita e suplanta as obstruções de práticas pseudo pedagógicas que, na verdade, amordaçam, apassivam, alienam subalternizam e subjugam o ser humano que nasce livre e dotado de autonomia inata. (Grifos do Pesquisador).

³⁵⁵ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

³⁵⁶ Idem, idem;

³⁵⁷ Idem, idem;

³⁵⁸ Idem, idem.

Já o **Respondente 5** afirmou que não possuía conhecimento suficiente para responder e o **Respondente 4** não respondeu à essa **Questão 2**, por ser uma das perplexidades que povoa o imaginário coletivo do universo da docência que prefere lecionar para turmas que não possuam tanta mobilidade corporal, ou seja, que não sejam desobedientes.

Quadro 77 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Autonomia universitária e soberania do Estado” /Objetivo 4)

Categorização ³⁵⁹ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	Instrumento questionário: Questão3: Qual a sua percepção entre o preceito de autonomia universitária e a soberania do Estado que são marcos legais , em relação a ações do colegiado no departamento frente ao processo de construção do Programa desse curso?
Codificação: Tema ³⁶⁰	Respostas atribuídas à questão 3: A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 5</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência ³⁶¹ e Presença ³⁶²
Enunciado 1 – Prof. T1 : “ <i>Não saberia responder</i> ” (...). Enunciado 2 – Prof. T2 : “ <i>limitam a margem de liberdade e autonomia das coordenações e colegiados de cursos no que se refere ao perfil e ao PPC dos cursos</i> ” (...). Enunciado 3 – Prof. T3 : “ <i>limitações impostas pelas próprias diretrizes que definem conteúdos, cargas horárias etc</i> ” (...). Enunciado 4 – Prof. T4 : “ <i>existe limite e se atende dentro das possibilidades</i> ” (...). Enunciado 5 – Prof. T5 : “ NÃO TENHO CONHECIMENTO SUFICIENTE ”(…). Enunciado 6 – Prof. P1 : “ <i>O que prevalece é o Estado</i> ”. Enunciado 7 – Prof. P2 : “ <i>respeito institucional de forma colegiada</i> ”. Enunciado 8 – Prof. P3 : “ <i>Infelizmente as decisões unilaterais e verticalizadas são uma constante na instituição</i> ” (...). Enunciado 9 – Prof. P4 : “ <i>Garantias mínimas para a autogestão</i> ”(…).	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Enquanto os **Respondentes T1 e T5** afirmam que não possuem conhecimento suficiente para responder à **questão 3**, no que se refere à autonomia universitária e à soberania do Estado como marcos legais, os **Respondentes 2, 3, 4, 6, 8 e 9** confirmam o que a pesquisa empírica já havia desvelado: existe uma autonomia limitada à soberania do Estado.

Indo de encontro aos seus colegas e o que a pesquisa empírica revelou, o **Respondente 7** nega essa limitação da autonomia universitária quando categoricamente afirma que existe “respeito institucional de forma colegiada”. Entretanto, nas deambulações realizadas pelo pesquisador, em busca de resposta para essa questão nos *locus* de sua atuação profissional nas diversas décadas em que atua ele sempre observou que não existe colegiado, já que isso

³⁵⁹Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

³⁶⁰Idem, idem;

³⁶¹ Idem, idem;

³⁶² Idem, idem;

pressupõe igualdade no que se refere as deliberações planejadas e executadas e as instituições envolvidas nesse processo não atuam no mesmo nível de hierarquia, o que leva o pesquisador à compreensão de que essa autonomia realmente é limitada.

Quadro 78 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Valores que fazem parte da formação de professores”/Objetivo 4)

Categorização³⁶³ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	Instrumento questionário: Questão4: Em uma perspectiva axiológica, quais os valores fazem parte da formação de professores nesse curso que podem servir de base para a docência junto aos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental , em especial àqueles que se encontram no primeiro, segundo e terceiros anos?
Codificação: Tema³⁶⁴	Respostas atribuídas à questão 4 A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 5</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³⁶⁵ e Presença³⁶⁶
Enunciado 1 – Prof. T1 : “ Não me sinto seguro em responder ” (...). Enunciado 2 – Prof. T2 : “ diálogo e a construção de um conhecimento crítico-reflexivo ” (...). Enunciado 3 – Prof. T3 : “ considera os indivíduos [...] como seres completos em cada fase que se encontrem. A dimensão afetiva [...] ética e estética ” (...). Enunciado 4 – Prof. T4 : “NÃO RESPONDEU”. Enunciado 5 – Prof. T5 : “ NÃO TENHO CONHECIMENTO SUFICIENTE ”(…). Enunciado 6 – Prof. P1 : “ Não sei responder ”. Enunciado 7 – Prof. P2 : “ oportunizar a aprendizagem de todos ”. Enunciado 8 – Prof. P3 respeito à diversidade[...]e identidade. ”. Enunciado 9 – Prof. P4 : “NÃO RESPONDEU”(…).	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Por motivos diversos, os **Respondentes T1, T4, T5, P1 e P4** como está explicitado nos **Enunciados 1, 4, 5, 6**. Já o **Respondente T2** elege o diálogo e a criticidade como valores basilares para a docência, já o **T3** elege o respeito, o amor, a ética e a estética. O **Respondente P2** elege a inclusão e o **P3** elege o respeito e a diversidade.

É necessário ressaltar que a maioria dos docentes pesquisados, mesmo atuando profissionalmente nas universidades públicas e em cursos que formam professoras e professoras, para atuar junto as crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não conseguem identificar valores nos currículos que norteiam as práticas educadoras promovidas por eles enquanto formadores. Isso suscita uma questão de muita relevância. Essa é uma deficiência dos currículos da UFPE e UPE ou é uma deficiência dos docentes que atuam sem analisar as diretrizes que norteiam as suas ações pedagógicas? Estas, de acordo com as

³⁶³ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*.

³⁶⁴ Idem, idem;

³⁶⁵ Idem, idem;

³⁶⁶ Idem, idem;

exigências da sociedade contemporânea, exigem ações baseadas em uma pedagogia axiológica emergente.

Quadro 79 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “Perspectivas axiológicas aos processos formativos nas disciplinas do curso”/Objetivo 4)

Categorização³⁶⁷ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)	
Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1, T2, T3, T4 e T5 * Professores P1, P2, P3 e P4	Instrumento questionário: Questão5: Ao pensar nesse curso e o compromisso dele com a docência na Educação Básica, em quais disciplinas especialmente seria possível associar a presença de perspectivas axiológicas aos processos formativos e aos estudos dos Objetos de Conhecimento para a Área de Arte, definidos pela BNCC, tais como: Contextos e Práticas; Elementos da Linguagem e Processos de Criação?
Codificação: Tema³⁶⁸	Respostas atribuídas à questão 5 A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 5</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência³⁶⁹ e Presença³⁷⁰
Enunciado 1 – Prof. T1 : “ <i>todas as matérias envolvendo as práticas artísticas do curso</i> ” (...). Enunciado 2 – Prof. T2 : “ <i>disciplinas como Fundamentos da Pedagogia do Teatro, Fundamentos do Teatro, Fundamentos da Arte-Educação e as Metodologias de Ensino do Teatro 1, 2, 3, 4, 5</i> ”. Enunciado 3 – Prof. T3 : “ <i>Nas unidades curriculares de Fundamentos (da Educação, da Arte Educação e da Pedagogia do Teatro), nas Metodologias do Ensino (são 4) e nos Estágios supervisionados, Em Teatro para a Infância e Juventude e Teatro de Formas Animadas</i> ” (...). Enunciado 4 – Prof. T4 : “NÃO RESPONDEU”. Enunciado 5 – Prof. T5 : “ NÃO TENHO CONHECIMENTO SUFICIENTE ”(…).	
Enunciado 6 – Prof. P1 : “ <i>todas as disciplinas</i> ” (...). Enunciado 7 – Prof. P2 : “NÃO RESPONDEU”. Enunciado 8 – Prof. P3 : “ em todos os componentes curriculares ” (...). Enunciado 9 – Prof. P4 : “NÃO RESPONDEU”.	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Observando os **Enunciados 4, 5, 7 e 9** observa-se que (2) dois respondentes da UFPE e (2) dois respondentes da UPE, por diferentes motivos, não responderam à **Questão 5**. Entretanto, os **Prof.T1, T2, T3, P1 e P3** afirmam que todas as disciplinas possuem perspectivas axiológicas.

Contudo, é bom esclarecer que apesar das perspectivas axiológicas serem identificadas nas concepções de curso das duas universidades, observa-se, a partir das interlocuções estabelecidas com os **Respondentes** que a prática desenvolvida no interior das instituições, uma mais que outra, não revela isso.

Quadro 80 - Codificação Entrevistas Tema – Enunciado sobre: “O sentido da axiologia como perspectiva favorável ao ensino de teatro para crianças nas escolas públicas” /Objetivo 4)

Categorização³⁷¹ (Concepções de Professores a Respeito de Ensino do Teatro)

³⁶⁷ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*.

³⁶⁸ Idem, idem;

³⁶⁹ Idem, idem;

³⁷⁰ Idem, idem;

³⁷¹ Vide definição na página 257, referente *Quadro 45*;

Sujeitos da Pesquisa: * Professores T1 , T2 , T3 , T4 e T5 * Professores P1 , P2 , P3 e P4	Instrumento questionário: Questão6: Apesar de a axiologia estar associada à tradição clássica, que sentido faz tê-la como perspectiva favorável à assistência de crianças em escolas públicas por meio do ensino de teatro , visto que ela é inerente ao ensino de arte?
Codificação: Tema ³⁷²	Respostas atribuídas à questão 6 A Codificação: Tema , referente as respostas atribuídas a essa questão, encontra-se no <i>Apêndice Doutorado – Mapa 5</i> , em Apêndices.
Codificação: Enunciado	Critério: Frequência ³⁷³ e Presença ³⁷⁴
Enunciado 1 – Prof.T1: <i>“importante é preparar o futuro professor para conseguir se conectar com seus alunos, entender a realidade em que eles estão inseridos” (...).</i> Enunciado 2 – Prof.T2: <i>“Não sei como responder” (...).</i> Enunciado 3 – Prof.T3: <i>“faz todo sentido tê-la em perspectiva quando se trata de trabalhar pedagogicamente com crianças e com pedagogia do teatro”.</i> Enunciado 4 – Prof.T4: <i>“NÃO RESPONDEU”.</i> Enunciado 5 – Prof.T5: <i>“SE RELACIONAR COM ELA DE FORMA ATIVA E CRIATIVA, FAZENDO DELA MATÉRIA PASSÍVEL DE SER ESTUDADA” (...).</i> Enunciado 6 – Prof.P1: <i>“O ensino de teatro deveria ser uma disciplina obrigatória só a partir dela seria percebido a diminuição das violências no contexto da escola”.</i> Enunciado 7 – Prof.P2: <i>“NÃO RESPONDEU”.</i> Enunciado 8 – Prof.P3: <i>“trabalhar com aspectos da axiologia precisa antes de tudo, considerar o contexto micro e macro das vivências” (...).</i> Enunciado 9 – Prof.P4: <i>“Estimula o autoconhecimento e a comunicação; Aumenta a autoestima e possibilita a interação entre os estudantes e professores” (...).</i>	

Fonte: Conteúdo compilado do Instrumento questionário – entrevista – pelo autor da pesquisa.

Verifica-se que os **Prof.T2**, **T4** e **P2**, por diferentes motivos, não responderam à **Questão 6**. Em compensação, a maioria dos respondentes, mais precisamente (6) seis, responderam de diferentes formas que sim. Observa-se que essas respostas, apesar de terem sido construídas de maneiras distintas, confluem para a resposta elaborada pelo **Prof.T3** “faz todo sentido tê-la em perspectiva quando se trata de trabalhar pedagogicamente com crianças e com pedagogia do teatro”.

Portanto, se deduz, considerando o entendimento dos Respondentes, que a axiologia tem sido favorável à formação dos docentes que atuam profissionalmente nos dois cursos analisados, o que reforça a necessidade de se instituir nesses cursos, a partir da axiologia existente, uma pedagogia axiológica emergente que atenda às necessidades também daquelas pessoas que foram, até então, subjugadas, subdimensionadas, subconsideradas e, sobretudo, jogadas à margem da ascensão social, econômica, política e cultural, por não ter tido acesso de forma igualitária a uma educação de qualidade.

³⁷² Idem, idem;

³⁷³ Idem, idem;

³⁷⁴ Idem, idem.

4.2 Resultados Abrangentes da Pesquisa

Com o objetivo de analisar a formação em teatro, no âmbito da Licenciatura em Teatro e Pedagogia, nas universidades públicas de Pernambuco, para determinar os conceitos ou concepções que percebem a criança em razão do seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro, foi realizada essa pesquisa, acessando e analisando a legislação vigente, no que se referia à formulação de cursos direcionados à docência, promovidos pela UFPE e pela UPE.

Dentre os documentos oficiais acessados e analisados, conforme tem sido discutido na tessitura dessa tese, destacaram-se: a Resolução número 4, de 8 de março de 2004, que aprovou as DCN dos cursos de Graduação em Teatro; a Resolução número 1, de 15 de maio de 2006, que aprovou as DCN dos cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciatura e, finalmente, a Resolução número 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a BNCC, considerando ser ela, a partir da data de sua instituição, base para toda formulação e normatização dos sistemas de ensino de municípios, estados e distrito federal que compõem o Sistema de Ensino do Brasil.

Como tem sido observado nesse Capítulo, para que fossem obtidos os resultados ambicionados por essa pesquisa, foram elaborados cinco objetivos específicos, considerando o problema apresentado, a questão central e o objetivo geral definidos. A partir desses objetivos foram coletados os dados. Esses dados foram identificados e colhidos durante a leitura e análise dos documentos mencionados no parágrafo anterior. Eles também foram identificados e colhidos junto aos sujeitos que participaram da pesquisa de campo realizada, como já foi dito, na UFPE – Campus Recife, capital de Pernambuco e na UPE – Campus Garanhuns, Região Agreste do mesmo estado federativo, respectivamente, nos dias 10 de fevereiro e 07 de março e 03 de fevereiro e 01 de março do ano de 2020.

Para a realização da pesquisa de campo foi aplicado um questionário não estruturado, após uma conversa estabelecida entre o pesquisador, a coordenação dos dois cursos e o professorado definido, a partir dos critérios estabelecidos, obedecendo ainda as normas pelo Comitê de Ética. Após o recolhimento dos instrumentos de pesquisa junto a população investigada e tendo também em mão os três documentos, realizou-se uma leitura, categorização e decodificação dos temas, sendo possível identificar e caracterizar as concepções dos dois cursos e o caráter axiológico dos mesmos, no que se refere ao ensino direcionado às crianças matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e a formação dos e das docentes que irão atuar junto a essas crianças.

Dessa maneira, ressalta-se que essa investigação foi centrada nesse universo, pela

necessidade de delimitação da pesquisa *stricto sensu*, uma vez que não seria possível estudar todas as modalidades de ensino e as regionalidades de um país com a extensão geográfica do Brasil, o que já foi visto.

É importante ressaltar, sobretudo, que da leitura e análises dos dados colhidos, emergiram algumas categorias: 1) *Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes para graduação em Teatro)*; 2) *Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes para graduação em Pedagogia, Licenciatura)*; 3) *Concepções do Estado Brasileiro (elementos estruturais abrangentes na BNCC)*, inerentes ao **Objetivo específico 1**; 4) *Axiologia Eixos Interligados de Formação/DOC 1*; 5) *Axiologia Eixos Interligados de Formação/DOC 2*; 6) *Axiologia Eixos Interligados de Formação/DOC 3*, relativas ao **Objetivo específico 5**; 7) *Concepções Relativas ao Desenvolvimento da Criança na Escola*, relacionada ao **Objetivo específico 2**; 8) *Concepções de Professores a Respeito do Ensino de Teatro*, atrelada ao **Objetivo específico 3** e, por fim, 9) *Axiologia na Formação dos Professores de Licenciatura em Teatro*, correspondendo ao **Objetivo específico 4**. A partir do estudo rigoroso dessas categorias é que foi possível apresentar os resultados abrangentes dessa pesquisa, conforme segue.

A graduação para o ensino de teatro, como se observa nas discussões desenvolvidas nesta tese, é relativamente nova, pois o ensino de Arte, de uma maneira geral sempre foi colocado à margem das discussões educacionais e só depois de muitas discussões e lutas, desenvolvidas no meio pedagógico, é que ele foi considerado necessário, constituindo-se de fato e de direito em um componente curricular que está atrelado a uma área de conhecimento, passando agregar valor à educação. Corroborando com esse entendimento Barbosa (2012a, p. 23) afirma: “Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional”.

Comungando com esse entendimento, conclui-se que o teatro singulariza muitos valores e que enquanto campo e área de conhecimento pode ser utilizado, dependendo da concepção educacional a compreender o que significou e significa o brado, “O sertanejo acima de tudo é um forte”, de Euclides da Cunha em *Os sertões*, falando de um povo historicamente ligados à periferia de uma humanidade que é interdita, amordaçada e subdimensionada. Na práxis teatral incluindo a sua teorização e os seus processos criadores, os personagens revelam seus conflitos abrangentes ao coletivo, a partir do individual, quando ao humanizarem-se apontam para a humanização desse povo silenciado que deseja ser reconhecido como ser de direitos comuns à todos.

Corroborando com esse entendimento esse Pensador, considerando a eticidade como um valor pertinente à educação afirma que a Educação é:

[...] Um caminho para dar voz às subjetividades de pessoas que tinham sido silenciadas. Há muito a louvar nessa posição. De fato, qualquer abordagem que elimine o estético, o pessoal e o ético de nossas atividades enquanto educadores deixa completamente de ser educação, passa a ser apenas treinamento. (APPLE, 2000, p. 15).

Assim, no que se refere às concepções sobre educação do Estado brasileiro, atreladas a formação de Professores na graduação de teatro, *identifica-se*, de acordo com os Enunciados, *uma preocupação com a humanização, o ético e o estético*, a partir de uma educação não-material estabelecida pelo diálogo, fazendo brotar uma nova natureza e pela compreensão dos sujeitos, inclusive daqueles que historicamente habitam as periferias de uma humanidade que interdita, encontra-se silenciada. O que se percebe a partir dos elementos favoráveis à humanização, que estão manifestos ou tácitos no documento analisado, coadunando-se com esse autor que possui a:

Compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1995, p.28).

Portanto, a UFPE indica em suas ações e trabalhos pedagógicos uma *concepção que tem como base a pedagogia histórico-crítica, originada a partir da Teoria Crítica* elaborada por pensadores da Escola de Frankfurt, considerando as ações de comunicação contidas nas estruturas da intersubjetividade, indicando a constituição social do curso.

As estruturas da intersubjetividade produzida linguisticamente, investigadas de modo prototípico com bases em ações linguísticas elementares, são tão constitutivas para os sistemas da sociedade quanto as estruturas da personalidade. As primeiras podem ser entendidas como tecido de ações comunicativas; as segundas podem ser consideradas sob o aspecto da capacidade de linguagem e de ação. (HABERMAS, 1990, p. 14).

Com essa compreensão, HABERMAS (1987, p. 21), considerando linguagem como constituidora da ação humana que indica ou realiza processos, afirma: “Há um bom sentido em conceber linguagem como uma espécie de meta-instituição, da qual dependem todas as instituições; pois a ação social só se constitui na comunicação de linguagem corrente”.

Nessa direção, pode-se afirmar que a UPE aponta para esse mesmo caminho, afirmando que a graduação em Pedagogia, Licenciatura pretende formar docentes que possam contribuir para reparar as injustiças praticadas contra a humanidade emergente de um povo. Os **Enunciados** contidos no documento propõem a concepção de um curso que possibilite uma ação docente insurgente, proporcionando ao formando matriculado nele a construção de

conhecimentos que atendam a todas suas multidimensionalidades e respeite a sua individuação, concebida e defendida por Montessori (s.d.).

Nessa mesma perspectiva está formulado o entendimento da BNCC, o que significa que há uma harmonização no que se refere às *Concepções do Estado Brasileiro e aos elementos abrangentes para a graduação de Teatro e de Pedagogia, Licenciatura*. Entretanto, esse entendimento que repousa sobre o plano teórico, esbarrando em alguns senões identificados nos documentos complementares analisados: os Perfis dos dois cursos são tratados de maneira generalizada, não se atendo à extensão geográfica do país e à multiculturalidade do seu povo; os Currículos possuem um ranço colonialista e estão centrados no eurocentrismo, fortalecendo o poder dos grupos hegemônicos e funcionando como mantenedor do *status quo* de uma hegemonia conservadora, em uma ação que se reporta à velha ordem:

Os ideólogos da burguesia colocavam a necessidade de educação de forma mais geral e, nesse sentido, cumpriram o papel da hegemonia, ou seja, de articular toda a sociedade em torno dos interesses dominantes. Enquanto a burguesia era revolucionária, isso fazia sentido; quando ela se consolidou no poder a questão principal não era superar a velha ordem, o Antigo Regime. (SAVIANI, 1995, p. 116).

Além dessas duas questões apresentadas, que estão fundamentadas na análise documental e na revisão de literatura realizada, que mostram um percurso desenvolvido pela educação brasileira em consonância com os interesses do Capital, desde a sua instituição, com a chegada dos colonizadores europeus, assim como também sua busca incessante para superar a velha ordem conservadora e tradicional que nega à maioria do povo brasileiro as mesmas oportunidades educacionais, quando o seleciona e o violenta, negando os seus direitos básicos, garantidos pela legislação. Uma outra questão que se caracteriza como a mais grave de todas: o fato de que em nenhum dos documentos se faz uma referência específica à formação da docência, direcionada às práticas envolvendo as crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O currículo da UFPE, a exemplo do currículo da UPE não conceitua e nem indica o acompanhamento pedagógico que será dado a criança que deverá ser inserida nos processos de aprendizagem. Também não sugere as estratégias de operacionalização e o tempo da carga horária direcionada a determinados componentes curriculares é insuficiente, para que o formando consiga compreender as fronteiras do lúdico, do poético, do instrumental e tampouco as várias dimensões das crianças em processos de aprendizagem comuns à escola. Este deve ser observado, como propõe a BNCC quando se refere à Arte, e as suas linguagens, indicando que ela deve articular as seis dimensões desse conhecimento: 1) Criação; 2) Crítica; 3) Estesia, pois são estas dimensões que caracterizam a singularidade da experiência artística e, ainda, 4)

Expressão; 5) Fruição; 6) Reflexão, que compõem a capacidade dessas crianças sentirem e vivenciarem o sentimento da beleza.

Diante da incompletude dos currículos e considerando que as instituições de ensino são responsáveis pela construção do saber, evoca-se Saviani, (1995, p.19, 20) para dizer o seguinte:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamamos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 1995, p.19-20).

Esse mesmo autor conceitua o currículo, indicando a completude do mesmo como segue:

Currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo se diferencia de programas ou de elenco de disciplinas; segundo essa aceção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. (SAVIANI, 1995, p.20).

Para Apple o Currículo encerra tudo que a escola realiza no seu cotidiano e, como uma instituição cultural, a escola inclui nele o que não está explicitado. A esse respeito ele diz o seguinte:

Como para Bernstein, Bourdieu e especialmente Gramsci, era evidente para mim que as escolas eram instituições tanto culturais quanto econômicas e analisar a reprodução da divisão social do trabalho não esgotaria a questão de como as escolas contribuem para a criação da hegemonia ideológica. Assim, uma vez mais a forma e o conteúdo do currículo adquirem grande importância se se trata de ver como a dominação cultural opera e como a "unidade é criada". (APPLE, 1989, p. 36).

Esse autor ainda acrescenta que o currículo deve abarcar todos os processos de escolarização em toda a sua plenitude e que pelos menos três elementos básicos desses processos necessitam de consideração:

[...] as interações cotidianas e as regularidades do currículo oculto que tacitamente ensinavam [ensinam] normas e valores importantes; o corpus formal do conhecimento escolar – isto é, o próprio currículo oculto – encontrado nos vários materiais e textos e filtrado por intermédio dos professores e, finalmente as perspectivas fundamentais que os educadores [...] utilizam para planejar, organizar e avaliar o que acontece nas escolas (Ibid., 1989, p. 36).

No desenvolvimento da escritura desses documentos o público-alvo desses e dessas docentes é sempre definido de uma forma geral, o que configura um equívoco recorrente e secular. Despreza-se a necessidade de se construir um conceito específico direcionado ao ensino de crianças, como se não fosse possível construir um pensamento nessa linha, tendo como base o empírico, passando pelo abstrato e chegando ao concreto, como pensa Saviani (1985), inspirado nas teorias que compõem o materialismo histórico dialético. Embora compreenda-se que isso decorra do fato da educação brasileira, desde a sua gênese, subestimar a criança que,

nas salas de aula, tem sido tratada como um projeto de adulto, o que não lhe confere o direito de ser criança e agir na escola como tal, pois os métodos empregados pelas e pelos docentes são inspirados em ações e trabalhos pedagógicos tradicionais, amparados em AP e TP caducos.

Corroborando com esse raciocínio essa autora afirma que:

Tradicionalmente, nossas escolas são escolas de leitura. Ainda hoje, a partir da pré-escola, a atividade fundamental da criança é aprender a ler e escrever. A criança em idade pré-escolar “brinca”, não se atribuindo às atividades espontâneas a mesma importância e seriedade que caracterizam o ensino primário, onde a criança começa a ter “tarefas” a cumprir. A escola atribui um peso proporcionalmente maior à função de acomodação da inteligência não conferindo a mesma dimensão a assimilação. (KOUDELA, 2009, p. 29).

Essa afirmação reforça o entendimento que a escola, em especial a pública não considera importante para as crianças o experimento, o diálogo, o protagonismo que lhes é devido. Assim subdimensiona o ensino de arte e também não o regionaliza, como se não existissem enormes diferenças entre o povo brasileiro, a partir da mistura de raças e, principalmente, no que se refere a hegemonia política, econômica, social e cultural.

Porém, a LDB 9394 (1996) propõe, no segundo parágrafo do artigo 26, o ensino de arte com suas expressões regionais, constituindo esse ensino como um componente curricular obrigatório da educação básica. Essa proposição carece de implementação imediata, uma vez que sendo lei, deve ser cumprida, do contrário, a contemporaneidade está forjando uma realidade, no campo da educação, que não condiz com os anseios populares e o que é mais grave, descumpre a legislação, promovendo uma formação docente aligeirada realizada no seio da maioria das universidades públicas, sem a devida fundamentação teórica.

Essa situação é decorrente de uma herança positivista, como vem se afirmando nessa tese, que levou as instituições de ensino a focarem a sua ação pedagógica na disciplina e formação profissional, prejudicando sobremaneira as crianças na escola, principalmente aquelas consideradas: afrodescendentes, periféricas, nordestinas, matutas, interioranas, jecas, sem citar outros estereótipos que lhes são impostos e, conseqüentemente, ao ensino de arte que tem como pressuposto a educação integral pelos sentidos. Koudela (2012, p. 16. Grifo da autora) vem reforçar essa compreensão, quando afirma o seguinte:

De acordo com Foucault (1988), com o advento do Iluminismo e do desenvolvimento técnico-industrial, foi iniciada, desde o século XVIII, uma fase na qual a *práxis* pedagógica desenvolveu uma variedade de métodos para disciplinar o ser humano, principalmente as crianças, em função de uma produtividade mais efetiva. Esses métodos têm por objetivo o controle da atividade corporal e a submissão de suas forças pela regulação do tempo e do espaço. [...] este princípio, imposto a duras penas [...] resulta para nós como resistência corporal, tornando-se necessário reconquistar o contato perdido.

Sendo necessário, portanto que antes se restaure a liberdade e mobilidade,

especialmente das crianças, para tanto o ensino de arte em sua plenitude configura-se como elo libertador da imaginação e do espírito criativo, sendo este capaz de restaurar a mobilidade humana pelos movimentos naturais da produção artística, despertando desse sono, quase morte que as caducas AP têm imposto aos que atuam no universo escolar.

Sobre estes movimentos, ou antes, sobre suas alterações, o espírito tem poder de reequilíbrio: dono do seu pensamento, ele é dono deste movimento vital que é a versão orgânica e o correspondente indispensável do pensamento. Se o espírito fosse imóvel a vida entraria em estado de sono, isto é, na morte (somente o sonho impede de perecer quando se dorme); se o movimento da vida corre o risco de se desequilibrar e bloquear-se no espasmo, o espírito deve poder lhe restituir uma justa mobilidade. (FOUCAULT, 20015, p. 32).

Assim, o equívoco em que as duas universidades incorrem são provenientes da desconsideração de que uma formação aligeirada ou generalizada que não considera as especificidades do seu público-alvo, assim como também, o que a história tem registrado sobre isso, estará fadada ao insucesso, pois

O sucesso de toda educação escolar [...] depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu, mesmo e sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história [...].(BOURDIEU, 2011, p. 65).

Dessa maneira, sustenta-se, que ainda se processa, em grande parte das escolas públicas, uma prática secular de um ensino direcionado às crianças promovido e sustentado pela herança positivista. “Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2005, p. 65), caracterizando uma educação bancária que não supera as contradições que são identificadas no sistema educacional brasileiro:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2011, p. 66).

Para que se inicie um processo de superação dessas contradições, esse ensino, direcionado às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, necessita urgentemente ser reformulado, utilizando como referência os PCN Gerais (1999); PCN Artes (1997a) e PCN Introdução (1997b), assim como as DCN Gerais da educação (2013); DCN para educação infantil (2009), publicada em 2010, o PNE (2014) e a BNCC (2017), isso passa pela formação adequada dos professores e professoras que irão mediar esse ensino .

Subjacentes às *Concepções do Estado Brasileiro e aos elementos abrangentes para a graduação de Teatro e de Pedagogia, Licenciatura* foram definidas e analisadas as subcategorias perfil do formando graduado em Teatro, em Pedagogia, Licenciatura e à luz da

BNCC. E de acordo com os dados colhidos chega-se a ao perfil de um profissional com formação geral e humanística que esteja apto a exercer uma docência que contribua para reparar as injustiças que foram e são praticadas contra a “humanidade emergente”, construindo dialogicamente com os discentes competências e habilidades baseadas em valores, ainda que os currículos não considerem as singularidades inerentes às crianças.

O perfil idealizado para os formandos pelas duas universidades pretende, portanto que esses formandos compreendam educação como um:

Instrumento fundamental da continuidade histórica, a educação considerada como processo através do qual se opera no tempo a reprodução do arbitrário cultural, pela mediação da produção do habito produtor de práticas de acordo como arbitrário cultural (isto é, pela transmissão da formação como informação capaz de “informar” duravelmente os receptores), é o equivalente na ordem da cultura daquilo que é a transmissão do capital genético na ordem biológica: o habito sendo análogo do capital genético, a inculcação que define a realização da AP é o análogo da geração na medida em que transmite uma informação geradora de informação análoga. (BOURDIEU, 2011, p. 54).

Assim, utilizando Ações Pedagógicas (AP) emergentes, na escrita de Bourdieu, esses formandos precisariam continuar escrevendo a história, não reproduzindo o que foi feito, pelo contrário, suas AP devem considerar as especificidades de aprendizagem comuns ao ser humano criança, percebendo-o também axiologicamente, respeitando o que ele é e não o que ele poderá ser. Portanto, diálogo, autonomia, liberdade e direito à oralidade são alguns valores contemporâneos emergentes que necessitam ser respeitados pelos docentes forjados nos cursos realizados pelas duas universidades, o que é ratificado pela BNCC.

Pela apropriação do pensamento reflexivo, esses formandos deverão ser capazes de integrar o indivíduo à sociedade, a partir do que propõe os conteúdos básicos, assim como também prevê a formação axiológica levada à cabo pelos conteúdos específicos estudados, atuando com ética para contribuir dessa forma com a construção de uma sociedade justa, pela superação das exclusões e silenciamentos seculares, desenvolvendo uma educação democrática, inclusiva, não fragmentada e de qualidade.

Essa idealização vai de encontro à concepção da BNC que indica a aquisição de conhecimentos historicamente construídos, exercitando a reflexão e a análise da realidade, ativando a imaginação, a criatividade e os valores éticos e estéticos que levam ao exercício de cidadania, sendo tudo isso socializado na prática docente.

Nesse contexto, o ensino de arte enquanto campo e área de conhecimento atingirá os grupos não hegemônicos, pois esses formandos estarão contribuindo para uma educação democrática que se pauta em AP emergentes comprometidas com a não violência contra os povos originários, os afrodescendentes e as crianças, utilizando uma práxis pedagógica e

artística situada dentro dos preceitos freirianos, produzindo entre os discentes uma consciência crítica, humanitária e cidadã.

No que se refere as Categorias Axiologia Eixos Interligados de Formação/DOC 1, DOC 2 e DOC3, verifica-se a existência de preceitos axiológicos dentro da Pedagogia do Teatro que são utilizados nos dois cursos. Esses preceitos estão postos com o objetivo de superar a axiologia clássica, sugerindo a percepção de uma nova Pedagogia do Teatro, que o pesquisador conceitua como **Pedagogia Axiológica Emergente**, por favorecer a humanização daqueles e daquelas que até então não têm recebido oportunidades iguais no âmbito da educação escolar que possam favorecer essa humanização, insurgindo-se contra os cânones de uma axiologia clássica, ainda em voga.

É interessante clarificar que para obter os resultados dos dados analisados consideramos os Enunciados interligados dentro dos dois universos pesquisados e de acordo com a proposta elaborada dentro da BNCC, e ainda numa perspectiva cultural, porque:

[...] Não se toma como objeto de análise a arquitetura conceitual de um texto isolado, de uma obra individual ou de uma ciência em um momento dado. Afastamo-nos desse jogo conceitual manifesto; e tentamos determinar segundo que esquemas (de seriação de grupamentos simultâneos, de modificação linear ou recíproca) os **enunciados podem estar ligados uns aos outros**. (FOUCAULT, 1972, p. 75. Grifos do pesquisador).

Portanto, essas categorias atreladas ao universo da cultura trazem, em seu bojo, as contradições de uma sociedade que luta silenciosamente para romper as amarras conservadoras da educação escolar, ao mesmo tempo em que pretende preservar o poder outorgado aos grupos hegemônicos, caracterizando as contradições existentes no universo pesquisado, possuindo como base a cultura do seu público-alvo influenciada pela *indústria cultural* que no entendimento, de autores como Theodor Adorno e Max Horkheimer, registrado no clássico *Dialética do iluminismo*, é um sistema político e econômico que tem como fim a produção de bens culturais numa perspectiva mercantilista, forjando desse modo estratégias de controle social advindas do consumo massivo, pois de acordo com esses autores essa indústria repete padrões que ao cair no gosto estético do povo provoca o consumo indistinto das diversas classes sociais, pela fabricação de produtos reproduzindo grandes obras artísticas. Estas passam a povoar o imaginário coletivo, difundindo uma cultura que não provém do povo, mas do Capital a quem interessa uma cultura de subserviência. Esses autores afirmam ter criado essa categoria para diferenciá-la da arte que nasce do povo:

Em nossos esboços se falava em “cultura de massa”. Substituímos essa expressão para “indústria cultural” para desligá-la desde o início do sentido cômodo dados por seus defensores: o de que se trata de algo como uma cultura que brota espontaneamente das próprias massas, da forma que assume atualmente a arte popular. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Sendo um elemento muito forte contido nessas categorias, provoca as contradições que geram as injustiças, as negações, na medida que oferece e ao mesmo tempo nega, na concepção desses autores, a uma parte da população o acesso aos seus bens culturais, que deixou de ser uma arte popular e passou a ser considerada elitizada pela força dessa indústria a quem não interessa permitir que a ralé tenha acesso a uma expressão cultural que, por ser interdisciplinar, forma, conscientiza e propõe o movimento natural em busca da verdade e da transformação, fugindo da cristalização. No entanto, a hegemonia é conservadora e, portanto, oferece e nega pela própria conjuntura criada. Assim:

[...]O problema principal da burguesia [hegemonia] passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que se avance no processo revolucionário e se chegue a uma sociedade socialista. A burguesia [hegemonia], então, se torna conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia [hegemonia] era revolucionária ela tinha interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com os seus interesses. Isto ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante [hegemônica] – uma vez consolidada no poder – não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. (SAVIANI, 1995, p. 116).

Dessa maneira, fica claro, portanto, que o que oprimido de hoje, já foi oprimido e enquanto oprimido buscou a transformação, mas ao consegui-la ao invés de progredir dando curso natural à vida, tenta impedir que aquelas e aqueles que se sentem oprimidos possam avançar, porque se constituem em ameaça à hegemonia que garante o topo na pirâmide social. Isso justifica o porquê de a hegemonia ser conservadora e, assim, não permitir à maioria da população o acesso aos seus bens culturais, como a arte e o seu ensino, porque como preconizam os eixos de formação, construídos pelas duas universidades analisadas, a arte e o seu ensino possibilitam a apropriação da sensibilidade artística, necessária à construção de novas formas de expressão artística e propostas estéticas, concebidas como elementos de valorização do homem, visando integrá-lo à sociedade, caracterizando mais uma contradição dentro do universo contemporâneo: oferece os bens culturais, ao mesmo tempo que não permite a todos igualmente o seu acesso.

Dessa forma, a violência simbólica vai se legitimando através das velhas e tradicionais AP, não permitindo que AP emergentes se insurjam contra a reprodução da cultura dominante, como atesta esse autor:

Toda ação pedagógica (AP) [tradicional] é obviamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. A AP escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima. (BOURDIEU, 2011, p. 26-27).

Assim, ao mesmo tempo em que o sistema educacional propõe o ensino das diversas linguagens artísticas adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano, objetivando a superação das exclusões étnico-raciais, econômicas, sociais e culturais, demonstrando consciência da realidade contemporânea, respeitando a diversidade e as diferenças, com demonstra a promoção do diálogo que se pretende estabelecer com a cultura indígena e quilombola, o sistema não oferece as condições mínimas necessárias para que isso aconteça apontando limites fora do sistema, escamoteando a verdade, uma vez que esses limites estão dentro dele mesmo.

Como exemplo, pode se pinçar desse universo educacional, a prática pedagógica que é desenvolvida no interior das escolas públicas. Observando essa prática, é possível verificar que o ensinodirecionado aos primeiros anos do Ensino Fundamental, conservando as velhas AP não consegue dar conta dos propósitos mencionados no parágrafo anterior, pois não consegue acionar as AP emergentes, reflexo da formação deficitária dos docentes. É por isso que, na visão de Barbosa (1988, p.53), “a arte-educação vem cada vez mais se entrincheirando em slogan”.

Portanto, o ensino de arte desenvolvido nas escolas, principalmente aquele direcionado às crianças de origem não hegemônica, é um arremedo desproposital, em uma perspectiva instrumental, totalmente descolada da realidade, que é o objeto central do estudo da arte. Ademais, foge da proposta elaborada pelo Estado que se dispõe a superar a fragmentação educacional, pela construção de uma só educação para todos, garantindo a formulação de uma Pedagogia de Teatro, que possua como base uma axiologia emergente e que atenda democraticamente as necessidades emergentes da sociedade contemporânea, no que concerne as concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento na escola, o que foi definido como Objetivo Específico 2 dessa pesquisa.

É importante frisar que a BNCC se constitui em referência para referendar esses propósitos, propondo para a criança uma educação de qualidade e o acesso à mesma, como direito pleno para um exercício cidadão, que adote novas linguagens e práticas para expressar e incentivar de um modo singular as subjetividades, intersubjetividades e identidades sociais e culturais dos diferentes povos que habitam o país, considerando assim a individuação sem desprezar o individual que tratado coletivamente leva ao plural, utilizando como aporte as novas AP.

No que tange à intersubjetividade, Habermas (1990, p. 14) explica que:

As estruturas da intersubjetividade produzida linguisticamente, investigadas de modo prototípico com base em ações linguísticas elementares, são tão constitutivas para os sistemas de sociedade quanto as estruturas da personalidade. As primeiras podem ser

entendidas como tecido de ações comunicativas; as segundas podem ser consideradas sob o aspecto da capacidade de linguagem e de ação.

Nessa direção se reafirma a importância do incentivo à oralidade e ao viver à infância, em toda sua plenitude, nas AP desenvolvidas na educação escolar. Viver a infância em sua plenitude tem o significado aqui de garantir à criança o direito de ser criança e se expressar com liberdade para viver integralmente a sua infância, sem a interferência da rigidez e do autoritarismo de um ensino bancário promovido por AP conservadoras.

Em um artigo intitulado *Imaginário e cultura da infância*, o seu autor, Sarmiento (2002), afirma que:

[...] a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos **ativos**, que **interpretam** a agem no mundo. Pensam **ação** estruturam e estabelecem **padrões culturais**. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação de infância.(Grifos do pesquisador).

Considerando os enunciados polissêmicos contidos na citação desse autor, pode-se afirmar que, compreendendo as crianças como sujeitos *ativos* não se pode se negar às mesmas as suas mobilidades naturais, garantindo e incentivando a sua oralidade e, dessa forma, se insurgindo contra a passividade daquelas crianças que são consideradas bem-comportadas, a partir do momento em que se enquadram nos parâmetros positivistas. Assim como não se pode negar, também, o direito de *interpretar* o seu mundo, a partir das suas subjetividades e intersubjetividades, ou *teatralizar* interpretando personagens que povoam os seus imaginários, garantindo, portanto, enquanto *ação*, o ato educativo, o ato de brincar, o ato de agir e interagir, de jogar simbolicamente, de acordo com a cultura que detém.

Considerando os enunciados polissêmicos contidos na citação desse autor, pode-se afirmar que, compreendendo as crianças como sujeitos *ativos* não se pode se negar às mesmas as suas mobilidades naturais, garantindo e incentivando a sua oralidade e, dessa forma, se insurgindo contra a passividade daquelas crianças que são consideradas bem-comportadas, a partir do momento em que se enquadram nos parâmetros positivistas. Assim como não se pode negar, também, o direito de *interpretar* o seu mundo, a partir das suas subjetividades e intersubjetividades, ou *teatralizar* interpretando personagens que povoam os seus imaginários, garantindo, portanto, enquanto *ação*, o ato educativo, o ato de brincar, o ato de agir e interagir, de jogar simbolicamente, de acordo com a cultura que detém.

Evocando Freud, este vem afirmar que o jogo simbólico, para além da censura, reflete ou expressa o que está no inconsciente de quem joga. Piaget afirma que é a expressão do pensamento autista dos jogadores e que este pensamento vai sendo, paulatinamente, eliminado

pela construção de um pensamento racional, obedecendo aquelas faixas etárias definidas por ele e já discutidas. Portanto, com o mesmo entendimento é possível afirmar que os jogos, inclusive os simbólicos, são importantes para o Desenvolvimento da Criança na Escola, entre os mais diversos motivos por incentivar, sobretudo, o uso de parâmetros axiológicos utilizados de uma maneira assertiva pelas AP que se desenvolvem na escola, dentro de uma concepção emergente e contemporânea. Para finalizar a discussão dessa categoria, transcreve-se o depoimento de um diretor escolar, dado a Slade (1978, p. 90), após participar de um jogo dramático infantil. “No começo pensei que era só conversa, mas não sei. Eu jamais poderia acreditar que o Jogo Dramático Infantil faria tamanha diferença para as crianças e para a atmosfera da minha escola, isto, finalmente, é liberdade sem licenciosidade”.

Essa possibilidade de ampliar a visão de mundo, a partir de uma educação dialogada na percepção de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e outros não menos importantes pensadores, direcionam as AP para uma prática escolar que permite construir uma visão crítica do mundo, a partir da alfabetização dos sentidos pela utilização da arte como área de conhecimento, tendo como parâmetro a abordagem das quatro linguagens, considerando o saber popular, os valores e as culturas regionais.

Entretanto os dados apontam como empecilho, além da precariedade do ensino, encontrar campos de estágio na Educação Básica que possuam professores de teatro; um maior espaço no currículo para contemplar as diferentes linguagens; componentes curriculares que trabalhem melhor cada linguagem; fragmentação do conhecimento; a inexistência de uma formação mais sólida para a arte; a visão caduca do ser criança; o desequilíbrio entre teoria e prática e o eurocentrismo, sendo necessário trazer para as instituições de ensino os saberes do corpo; da oralidade; dos afrodescendentes; dos povos originários e dos saberes populares, promovidas por AP emergentes. Para Moreira (2008) a solução é abrir-se para as manifestações da cultura popular, ampliar horizontes e promover interações, para assim poder enfrentar e superar o conservadorismo hegemônico. Comungando com o pensamento de Freire (1985, 1988, 1996a, 1996b, 2005 e 2006) tudo isso pode ser solucionado, desde que se supere o equívoco pedagógico de adotar AP e TP inspirados no “bancarismo”, pois este é regido pelo autoritarismo e pela falta de diálogo.

Nesse universo de contradições algumas questões merecem atenção especial, à medida que revelam as limitações de um sistema educacional que se propõe libertário, inclusivo e democrático, porém não consegue implantar uma formação sólida para docentes que atuarão no Ensino Fundamental, numa perspectiva de considerar as crianças em processos de aprendizagem seres completos em sua incompletude e que, apesar de propor um perfil

curricular ancorado em valores axiológicos emergentes não consegue implantá-lo, pois as competências e habilidades que perpassam por práticas pedagógicas são construídas de uma maneira deficitária, como os Enunciados das duas universidades revelam.

Apesar de reconhecer as limitações do curso de Pedagogia, Licenciatura direcionada à docência, no que se refere ao ensino de teatro, percebe-se a decisão assertiva da adoção de metodologias voltadas os jogos, uma vez que são elementos catalizadores como revelam Koudela (2012) e Spolin (1982, 1985, 2007, 2013).

Apesar de reconhecer as limitações do curso de Pedagogia, Licenciatura direcionada à docência, no que se refere ao ensino de teatro, percebe-se a decisão assertiva da adoção de metodologias voltadas os jogos, uma vez que são elementos catalizadores como revelam Koudela (2012) e Spolin (1982, 1985, 2007, 2013).

Piaget (1986), entende que as faixas etárias precisam ser respeitadas, os jogos realizados pedagogicamente, sejam eles dramáticos, teatrais, entre outros, acionam as possibilidades de desenvolvimento dos participantes compreendendo que, de acordo com esse mesmo autor, as crianças:

Desde a aparição da linguagem – ou mais precisamente, da função simbólica que torna possível sua aquisição (1,6 a 2 anos) –, inicia-se um período que se estende até cerca de 4 anos e constata o desenvolvimento de um pensamento simbólico o pré-conceitual. De 4 a 7 ou 8 anos, aproximadamente, constituiu-se – em continuidade íntima com o período precedente –, um pensamento intuitivo, cujas articulações progressivas conduzem ao limiar da operação. De 7-8 a 11-12 anos, organizam-se as operações concretas, ou seja, os agrupamentos operatórios do pensamento que incidem sobre objetos manipuláveis ou suscetíveis de serem intuicionados. A partir de 11-12 anos e durante a adolescência, elabora-se finalmente, o pensamento formal; neste caso, os agrupamentos constituem a característica da inteligência reflexiva acabada. (PIAGET, 2013, p. 178-179).

Portanto, considerando que o pensamento simbólico e pré-conceitual se forma na criança, entre primeiro e quarto anos de idade e, o intuitivo entre o quarto, sétimo a oitavo anos, assim como as operações concretas só podem ser desenvolvidas por elas entre os sétimo ou oitavo anos a décimo primeiro ou décimo segundo anos e, finalmente, que as operações formais podem ser desenvolvidas também a partir do décimo primeiro ou décimo segundo anos e durante toda a adolescência é preciso que o ensino que se promove nas escolas públicas atente para as limitações desses seres completos em suas incompletudes como já foi afirmado, para tanto os jogos desenvolvidos pelo ensino de teatro se revelam uma metodologia pedagógica de potência ímpar.

Mesmo compreendendo que a arte – incluindo aí o desenvolvimento de jogos – tratada com o devido valor no ambiente escolar não se constituirá, por certo, em uma solução para os diversos problemas que são identificados. Entende-se, contudo, que para pelo menos um deles

ela será a saída, pois promoverá a inclusão dos excluídos, dando voz aos silenciados, contribuindo para uma necessária transformação nessas AP e TP caducos:

A arte [teatro] constitui a chave para uma transformação efetiva da escola brasileira hoje. Se por um lado, o conceito de produtividade precisou ser ampliado, incorporando a diversidade das formas de produção e estendendo-as também as disciplinas artísticas, por outro, também a arte deve passar por um processo de democratização, o que só poderá ocorrer por intermédio da educação. (KOUDELA, 2012, p. 17)

Ainda sobre a importância do desenvolvimento dos jogos na escola, considerando os porquês da sua eficácia sobre as estruturas cognitivas elaboradas por Jean Piaget, definindo em quais faixas etárias elas são sedimentadas, essa mesma autora afirma que:

Com qualquer estrutura cognitiva (esquema) há dois processos associados: o jogo assimila a nova experiência e, então, prossegue pelo mero prazer do domínio; a imitação, relaciona-se com a experiência de modo a acomodá-la dentro da estrutura cognitiva – jogo para assimilar, imitação para acomodar. (KOUDELA, 2009, p. 28).

Relatando um jogo desenvolvido essa autora revela como os jogadores³⁷⁵ se envolvem com algo que a princípio parece simples, mas a ativação das dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural:

No primeiro jogo, a forma do círculo era mantida, sendo que um jogador mostrava uma atitude, caminhando dentro do círculo. Outro jogador entrava atrás dele, mantendo a mesma caminhada, imitando sua atitude. [...]. Esse jogo foi transformado a seguir pela instrução de imitar o oposto daquilo que o primeiro estava fazendo. A adesão foi total. (KOUDELA, 2012, p. 61).

Ainda considerando o ensino de arte na escola como um campo de conhecimento interdisciplinar, e considerando a prática teatral escolar enquanto jogo, dada a sua importância pedagógica carregada de valores contemporâneos, como uma das possíveis AP insurgentes e democráticas, ela pode se caracterizar como um elemento de transformação dos processos escolares sempre em busca da renovação e da verdade, insurgindo-se contra as AP conservadoras. Guénoun (2014, p. 143), afirma:

[...] ver o ator [jogador] fazer o que ele faz: maquinar ilusões, se necessário, mas, sobretudo, viver em cena segundo uma nova precisão, um novo regime de verdade. A verdade que o espectador [jogador] persegue não é mais a verdade do papel, mas a verdade do jogo. E é esta verdade que provoca nele [valores], **simpatia, empatia, compaixão** (Grifos do pesquisador).

Como se pode perceber o ensino de teatro se propõe pleno em valores axiológicos, a partir dos eixos interligados da formação dos docentes, podendo estes valores redimensioná-lo com a finalidade de promover o desenvolvimento de crianças na escola, a partir da percepção

³⁷⁵ Nesse caso os participantes de jogadores, não por participarem por exemplo de uma partida de futebol, mas sim por desenvolverem uma atividade coletiva artística, lúdica e pedagógica que obedecem a regras pré-definidas, como possuem todos os jogos, obtendo como resultado o desenvolvimento integral das dimensões que constituem os jogadores em sua individuação e individualidade.

das mesmas como sujeito de direitos, adotando como aporte teórico e prático uma Pedagogia Axiológica Emergente que resgate no ambiente escolar o ser criança de todas as origens em sua inteireza, igualitariamente.

Os dados colhidos e analisados, provenientes da pesquisa de campo, no que se refere as *Concepções Relativas ao Desenvolvimento de Crianças na Escola* (Categoria atrelada ao Objetivo específico 2), mostram que professores e coordenadores dos dois cursos pesquisados, em sua maioria, não possuem uma concepção definida desse desenvolvimento, apresentando respostas difusas para a questão, que de acordo com os Enunciados, soa como justificativa por não possuírem um conceito determinado sobre isso.

Assim, registra-se algumas respostas que confirmam essa afirmação: 1) “Ainda preciso refletir sobre isso”; 2) “É preciso inserir disciplinas específicas de teatro que propiciem uma formação consistente”; 3) “Necessita modificar o currículo”; 4) “Não há formação para teatro”; 5) “há uma lacuna curricular”; 6) “Não tenho condição de responder”. Alguns sequer responderam, o que é muito preocupante uma vez que não se pode contribuir para o desenvolvimento, sem um planejamento. Este precisa estar ancorado em conceitos, concepções e valores.

Dessa maneira, é importante frisar que a população selecionada para a pesquisa apresentou percepções subjetivas, que advém dos conhecimentos que os mesmos adquiriram em razão da experiência que detém no âmbito profissional, nas graduações selecionadas. Conhecimentos esses explicitados a partir do instrumento aplicado: o questionário não estruturado, sobre o qual já se tratou.

Reverbel (1979), no que se refere ao desenvolvimento de crianças na escola, considera o ensino de teatro fundamental, pois influi diretamente nesse processo de desenvolvimento fazendo com que elas migrem do conhecimento concreto para o formal, o que se verifica observando a expressão oral, quando interage e se comunica. Assim:

A concepção do significado da palavra como uma unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social é de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem, pois permite uma verdadeira análise genético-causal, o estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e o seu desenvolvimento social. [...] pressupondo, assim, um certo nível no desenvolvimento do pensamento. (VYGOTSKY, 1998, p. 8-32).

Nessa mesma direção, considerando a oralidade na interação das crianças que se realiza na escola, enquanto instrumento transmissor do pensamento e termômetro de desenvolvimento, esse mesmo autor, evocando Piaget e o egocentrismo da criança estudado por ele, vem afirmar o seguinte:

Segundo Piaget, a ausência de consciência na criança em idade escolar é um resíduo do seu egocentrismo, que, embora em vias de desaparecer, ainda mantém a sua influência na esfera do pensamento verbal, que está começando a se formar exatamente nesse momento. A consciência é atingida quando o pensamento socializado maduro expulsa o egocentrismo residual do nível do pensamento verbal. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Esse autor, ainda falando sobre o pensamento autístico, categoria utilizada nos estudos de Piaget, e sobre a importância da interação, diz: “A primeira forma de pensamento é social. Na medida em que se desenvolve, ela vai se subordinando cada vez mais às leis da experiência e da lógica pura. Já o pensamento autístico, como mostra a sua denominação, é individual e “obedece a um conjunto de leis especiais” (VIGOTSKY, 2000, p. 28). Ele acrescenta:

Assim, vemos que não só o egocentrismo, como fundamento da lógica da criança, mas também a manifestação mais importante desse egocentrismo, como o sincretismo, é vista na teoria de Piaget como formas intermediárias transitórias “entre a lógica do sonho e a lógica do pensamento”. (VIGOTSKY, 2000, p.31).

Nesse sentido, medindo o desenvolvimento transitório da criança, usando como referência o seu comportamento, esse mesmo autor arremata, chamando a atenção para o fato de que “Na história do comportamento esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a *história natural do signo*” (VIGOTSKY, 2007, p. 42. Grifos do autor).

Portanto, é exatamente no campo do culturalmente adquirido que a escola possui uma importância indiscutível e, no tocante ao desenvolvimento das crianças que por ela transitam, o ensino de teatro tem papel fundamental, porque sempre utiliza como base teórica a cultura e como prática os signos pertinentes ao significado dramatizado, preparando essas crianças, ainda nos estágios precoces, para migrarem das operações simples para as complexas. A afirmação desse autor corrobora com esse entendimento:

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores, (formas mediadas de comportamento) existem muitos *sistemas psicológicos de transição*.(VIGOTSKY, 2007, p. 42. Grifos do autor).

A importância do teatro no desenvolvimento escolar é irrefutável, até mesmo quando esse é utilizado como ferramenta ou muleta para tornar empáticos componentes curriculares não muito simpáticos às crianças. Quando utilizado enquanto campo e área de conhecimento esse desenvolvimento se processa com maior fluidez, contribuindo para acelerar os processos transitórios, atuando, portanto, junto aos sistemas psicológicos de transição investigados por Piaget e Vygotsky. Desse modo, o teatro pode fundar as bases para o desenvolvimento do sujeito social.

Contudo, não se deve perder de vista que o desenvolvimento da criança na escola depende da mediação imprimida nos TP e AP, que por sua vez depende da docência e de que ela foi concebida e realizada. Conforme entende Pereira (2009, 2019, 2021), uma formação capenga vai desaguar em um ensino capenga, que obterá como resultado uma aprendizagem não significativa, como concebe Ausubel (1982) e nem dialógica nas palavras de Freire (2006a, 2006b), por não conseguir dominar a interdisciplinaridade concebida por Fazenda (2002, 2012) que é inerente ao ensino/aprendizagem de teatro, e, assim acaba não desenvolvendo uma educação integral como concebe Felicio (2012).

Dessa maneira, percebe-se o encadeamento entre a formação dos docentes e o desenvolvimento das crianças na escola e, como já discutido, a falta de sintonia entre teoria e prática resulta numa formação de competências deficitárias, pois estas perpassam pelas práticas. Elas, não dialogando com as teorias e não respeitando a cultura dos participantes, vão influenciar as formações que por sua vez influenciam o ensino/aprendizagem e, conseqüentemente o desenvolvimento das crianças na escola e a própria escola com seu currículo oculto da forma entendida por Apple (1989).

Citando Snyders (1988), Gadotti (1993, p. 85) reforça essa compreensão registrando o seguinte:

Na medida em que a escola não leva em conta a cultura de massa, ela contribui para o fracasso escolar das crianças populares. Como diz Snyders: “não se pode calar a inquietude que essas crianças sentem em relação à cultura da escola, a começar pela língua da escola, como não sendo a sua; como servindo a interesses que não são os seus; a escola quer obriga-las a se alinharem aos valores dos ‘outros’. Ao que se acrescenta que ela vai separá-las da sua família, do seu meio: o progresso escolar afasta-as daqueles que elas amam. Talvez seja uma via de traição”.

Os dados revelam, de fato, as dicotomias que dão instabilidade ao lugar que poderia estar assegurado às crianças no ensino de teatro e que marcam o desenvolvimento dessas crianças na escola. Uma escola que provoca estranhamento, de onde emerge a contradição, dentro da contradição maior existente na concepção de escola pública para todos, que tem como princípio educativo a construção da humanidade, tendo como base uma prática tradicional:

Na concepção socialista de educação pública o trabalho é o *princípio educativo* fundamental, instrumento de mediação entre o homem e o mundo, e é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e meio de integração entre a teoria e a prática, entre a crítica e a transformação social. A concepção socialista de educação pública é uma concepção comprometida com os interesses da classe trabalhadora, portanto condicionada por uma ótica de classe e uma perspectiva histórica. (GADOTTI, 1990, p.147).

Ele contribui para a elaboração dessa lógica aqui desenvolvida, no que se refere as contradições do sistema escolar brasileiro, quando fala da escola socialista e a crítica direcionada à escola tradicional nesse registro:

Antonio Gramsci, histórico defensor da escola socialista, chama a escola única de escola “unitária”, evocando a ideia de unidade e centralização democrática. Seguindo a concepção leninista de escola, ele também coloca o trabalho como um princípio antropológico e educativo básico de formação. Critica a escola tradicional que divide a escola “clássica” e “profissional”: esta destinada às “classes instrumentais”, aquela às “classes dominantes e aos intelectuais”. (GADOTTI., 1990, p.151)

Esse conservadorismo e as práticas tradicionais, que são observadas na escola pública brasileira e as contradições identificadas na formação dos professores, incidindo diretamente no desenvolvimento das crianças na escola, apontam para a carência de uma transformação da educação brasileira, protagonizada pela educação para superar a relação hegemônica que se identifica. Nesse sentido:

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”³⁷⁶, cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força dominante sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. (SAVIANI, 1996, p.3).

E no que se refere a transformação, a partir das contradições observadas em um determinado contexto, Gadotti (1983, p. 26), assegura que:

A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É que se chama de **contradição**, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência fundamental da dialética (Grifo do autor).

Dessa forma, pode-se afirmar que compreendendo essa realidade, a partir de uma visão dialética e, tomando como base os dados analisados e o rigor empregado na sua análise, é possível afirmar as violências cometidas e registradas historicamente, continuarão a serem cometidas caso não haja uma transformação dessa realidade estudada. Sobre a visão dialética e sua eficácia e eficiência, esse autor afirma:

Com efeito, o aprofundamento na compreensão dos fenômenos se liga a uma concepção geral da realidade, exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar essa realidade. Então, a lógica formal, em que os termos contraditórios mutuamente se excluem (princípio de não contradição), inevitavelmente entra em crise, postulando a sua substituição pela lógica dialética, em que os termos contraditórios mutuamente se incluem (princípio da contradição, ou lei da unidade dos contrários). Por isso, a lógica formal acaba por enredar a atitude filosófica numa gama de contradições frequentemente dissimuladas através de uma postura idealista, seja ela crítica (que se reconhece como tal) ou ingênua (que se autodenomina realista). **A visão dialética**, ao contrário, nos arma de um instrumento, ou seja, de um método rigoroso (crítico) capaz de nos propiciar a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade

³⁷⁶ (Cf. GRAMSCI, A. – II Materialismo Storico, p. 13)

da reflexão filosófica. (SAVIANI, 1996, p.918).

Nessa direção e utilizando o mesmo raciocínio que identifica essas dificuldades no universo pesquisado discute-se o resultado da análise da sétima categoria eleita: *Concepções de Professores a Respeito de Ensino de Teatro*, atrelada ao Objetivo específico 3.

De acordo com os resultados obtidos pela análise dos dados, considerando os Enunciados construídos pelas e pelos professores pesquisados, as concepções estão amparadas nas teorias de Piaget e Vygotsky, no tocante às crianças e as formas de aprendizagem. Entretanto, esses professores e professoras se contradizem, a partir dos seus Enunciados que revelam não existir nas escolas públicas um ensino baseado nessas concepções. O que se constata é que o ensino é tradicional, baseado em métodos que indicam uma prática discursiva e instrumental, onde o teatro é tratado como ferramenta e não como uma área de conhecimento, um campo de saber, conforme postulam esses autores, quando compreendem que:

Por meio da arte [teatro] é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2012a, p.19).

Na mesma perspectiva:

O que a arte [teatro] proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Primeiramente a arte[teatro], isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos, é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. (EISNER, 2013, p.126).

Interagindo com o teatro e a vida:

O papel da arte[teatro] não é de dar respostas nem propor definições, menos ainda articular programas. Arte [Teatro] é a arte de fazer perguntas, de questionar, de instigar. É próprio da arte[teatro] não ter função pré-estabelecida. Não se trata apenas de sua maior virtude, mas também de sua grandeza peculiar: a arte[teatro] tem potencial subversivo, graças à sua vocação libertária. (TREVISAN, 2014, p.25).

Destarte, não se pode negar a importância do ensino de teatro no processo de desenvolvimento integral das crianças. Todavia, existem lacunas na formação, como ficou evidenciado que precisam ser preenchidas. A coordenação do curso da UFPE afirma que a Pedagogia do Teatro prevê o desenvolvimento integral, porém a previsão não garante de fato a implementação. De acordo com o que é desvelado nos dados colhidos junto aos professores daquela instituição de ensino, o tempo disponibilizado para a prática de ensino é pouco, como já havia revelado os dados colhidos na análise documental.

Para dificultar ainda mais a formação realizada nas duas universidades alguns complicadores pedagógicos são identificados: 1) inadequação dos espaços reservados às práticas de ensino; 2) insuficiência de professores com formação na área, atuando nas escolas para orientar e supervisionar os estágios; 3) não há preparação específica para uma atuação

docente junto as crianças; 4) indisponibilidade de recursos necessários à incrementação das práticas; 5) referências culturais dos formandos e o acesso aos bens culturais estão centralizados no que Bourdieu (2001) concebe como indústria cultural; 6) inadequação das escolas para o desenvolvimento das práticas teatrais; 7) inexistência da relação entre ensino de teatro e desenvolvimento integral; 8) inexistência de instrumentos de acompanhamento de estágios na UPE; 9) instrumentos de acompanhamento de estágios na UFPE se limitam a observações (quando é possível) relatos orais e relatório.

Esses complicadores que limitam e fragilizam a formação docente reverberam no ensino de teatro, instituindo-se como aspectos bastante significativos. Pode-se afirmar ainda que diferenças acerca da concepção da docência direcionada ao ensino de teatro nos anos iniciais do Ensino Fundamental influem negativamente no desempenho pedagógico das escolas, havendo um descompasso entre os processos formativos da Graduação em Teatro da UFPE e graduação em Pedagogia, Licenciatura da UPE.

Os Enunciados provenientes da análise dos dados colhidos na UPE indicam que a formação docente para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental promovida pela UPE é aligeirada, pois não considera o desenvolvimento das crianças na escola, fragilizando o desempenho profissional dos seus formandos e contribuindo para um ensino de arte compulsório e instrumentalizado, assim como também para que se alicerce a má conceituação do ensino de arte na escola:

A arte [teatro] é considerada importante para o desenvolvimento das crianças, mas deve-se submeter esse desenvolvimento a “agenda oculta” da repressão das escolas. [...] A arte serve a instituição escolar para mostrar abertura e ausência de preconceitos contra as ciências humanas e contra a criação. Porém, através da quantificação sem a qualificação foram eliminados os possíveis efeitos que a arte poderia exercer no despertar de um raciocínio crítico e independente. [...] A má qualidade do ensino compulsório da arte vem mantendo-a como uma disciplina periférica no currículo. A arte é uma espécie de decoração ideológica das escolas, uma situação que nos remete ao problema da dependência. (BARBOSA, 2001c, p. 24).

Assim, como se verifica, sobretudo, que nas duas instituições de ensino não se prepara os formandos para promover nas escolas a inclusão e o desenvolvimento das crianças atrelado ao ensino de teatro. Os pontos de vista sobre as competências e habilidades que devem ser construídas para que esse ensino seja regido de uma maneira eficaz, são diversos, configurando-se como desafios a serem vencidos, pois se faz necessário resgatar o conceito do ensino de arte no currículo escolar, passando a gozar o mesmo prestígio dos outros componentes curriculares.

Não obstante, essa situação:

Várias disciplinas reconhecem o valor da arte [teatro] na formação social e cultural do homem (sociologia, antropologia, psicologia, história etc.), o que vem a fortalecer uma práxis que busque a inclusão de uma parcela maior da população menos favorecida dentro do sistema sócio-político-econômico e cultural, das quais ela tem

direito e deve lutar por melhores condições de aprendizado e inserção social [...] estabelecendo a construção das relações sociais e simbólicas do homem e sua leitura do mundo. (LOPES, 2014, p.160).

Parodiando Pereira (2009), a filosofia do ensino de teatro aponta para o desenvolvimento de habilidades e competências que habilitem os docentes e discentes a ressignificar o mundo e a realidade, movidos pela alfabetização e aguçamento dos sentidos, proporcionados pela prática teatral, tendo como referência a categoria movimento em todas as suas experiências pedagógicas éticas e estéticas. Nesse sentido, essa autora vem dizer:

A arte [teatro] como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. (BARBOSA, 2009, p.21).

No que se refere ao lugar da criança e a sua educação para a arte (teatro), essa autora afirma que após um estudo desenvolvido no país, ficou claro que entre os brasileiros existe uma consciência acerca da natureza da criança, inserida no contexto pedagógico do ensino escolar. Ela afirma o seguinte:

Ficou, portanto, evidenciado ser a criança [com suas características próprias] o ponto de partida da Pedagogia e o centro de interesses teórico e prático da educação. Esta evidência se deveu especialmente ao trabalho que o professor Pizzoli desenvolveu com os professores da Escola Normal ao longo de todo um ano de curso sistematizado. (BARBOSA, 2012b, p. 102).

Contudo, nos dois cursos fica patenteado a dificuldade que eles enfrentam para conceituar a criança como um ser cultural e social, que precisa assim ser considerado na elaboração e implantação da teia curricular da formação docente, o que se reflete no universo escolar:

Do ponto de vista intelectual a escola impõe, muito frequentemente, conhecimentos todos elaborados em lugar de estimular a busca; mas pouco se nota isso, porque o aluno que repete simplesmente aquilo que o fizeram aprender parece apresentar rendimento positivo, sem que se suspeite de tudo aquilo que o tem preenchido – atividades espontâneas e fecundas curiosidades. (KOUDELA, 2009, p. 29).

É com esse ser, pleno de direitos, que lhe são negados pela sociedade e, em especial pelo sistema educacional, que as universidades e escolas precisam se preocupar quando elaborarem os seus planejamentos pedagógicos concernentes ao ensino de arte, para que seja possível realizar uma educação que se insurja e supere essa que aí está, porque toda hegemonia é conservadora, nas palavras de Saviani (1995).

Se a hegemonia é conservadora, carece de renovação baseada em novos valores. Valores que estão sendo apontados pela contemporaneidade. Haja vista que os valores em que foram

erigidos essa hegemonia se desvelam mostrando-se inadequados para a maioria da população em idade escolar, provocando injustiças e violências que precisam ser reparadas.

Os dados analisados, a partir dos resultados obtidos na pesquisa de campo, referentes a *Axiologia na Formação de Professores de Licenciatura em Teatro*, atendendo ao Objetivo específico 4, mostram no que se refere as concepções que ancoram os estudos desenvolvidos nos dois cursos, que estas objetivam estabelecer interlocuções e superar exclusões, utilizando um conhecimento que reflete valores axiológicos emergentes.

Compreendendo o teatro como uma arte de sentir e refletir e, entendendo que os valores estéticos estão relacionados ao sentir, a percepção que se dá, à medida que uma determinada situação é vivida ou observada, conclui-se que esses valores estão presentes quando esse sentir, a intuição ou, ainda, a imaginação leva o sujeito que vivencia essa experiência estética para além dos conceitos do belo ou de feio. Nesse sentido, pode-se afirmar que esses conceitos são determinados pela vivência cultural que se processou e se processa, sendo a escola, portanto um locus importante para a formação de conceito, pois cabe aos espaços destinados à formação, a função pedagógica de desenvolver a sensibilidade, despertando a curiosidade, a criatividade e a imaginação, provocando inquietações diante da realidade que se vive.

A respeito de criatividade e imaginação esse autor vem dizer que:

A imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza. E habilidade para perceber as possibilidades imaginativas, compreender as relações entre dois conceitos e captar a força dinâmica entre eles. (...) logo, o processo dramático é um dos mais vitais para seres humanos. Sem ele seríamos meramente massa de reflexos motores, com poucas qualidades humanas”. (COURTNEY, 1980, p. 4).

Diante dessa afirmação é possível afirmar que o ensino de teatro na escola é de uma importância incomparável, pois só ele é capaz de desenvolver com competência singular os processos dramáticos necessários a formação do ser criança. Como tem sido discutido, se faz, portanto, necessário formar para a docência observando os valores axiológicos contemporâneos, contidos na prática elaborada por uma Pedagogia Axiológica de Teatro Emergente que dê conta da leitura dos signos que perpassam o ensino/aprendizagem de teatro.

Sobre essas considerações apresentam-se as contribuições de alguns autores, onde estão ancoradas as teorias que justificam o entendimento da realidade pesquisada, de acordo com o objetivo mencionado:

A leitura do teatro, passeio interpretativo pelos signos que constituem uma encenação, como afirmava Brecht, não é atitude evidente, mas adquirida. A capacitação estética não é somente aptidão natural, mas conquista cultural. Democratizar o acesso ao teatro consiste, portanto, em preparar esse espectador iniciante, instrumentalizando-o, tornando-o apto ao diálogo com a obra. (DESGRANGES, 2015, p. 68).

A atividade artística é periférica ao sistema escolar e lhe é atribuída a característica de “recreação”, quando não é submetida a exercícios de coordenação motora. Se

considerarmos que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional [valores], podemos concluir que, pelo contrário, a educação artística constitui o próprio cerne do processo educacional. Os instrumentos semióticos podem ser utilizados com objetivos sérios de aprendizagem e propiciar respostas altamente organizadas, que as crianças ainda não são capazes de devolver através do pensamento racional e do discurso. (KOUDELA, 2009, p. 39).

Há uma referência geral e histórica, de que a arte é uma das poucas matérias do currículo escolar que dá à criança a oportunidade de usar suas emoções e imaginação [valores]. A arte é entendida como um terreno permissivo ante um currículo repleto de números e palavras. É a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos. As escolas são dominadas por tarefas curriculares voltadas ao professor e que, frequentemente, oferecem apenas uma solução para os problemas, uma resposta certa para as perguntas. A arte não pode se tornar algo em sua vida, mecânico, como tem ocorrido com o que ensinamos, em todos os níveis da educação. (EISNER, 2013, p.114).

De acordo com o que se observa nas contribuições desses três autores a axiologia regendo a formação dos professores licenciados para atuar no ensino de teatro, fornece as bases teóricas para o desenvolvimento de uma prática que, no futuro, certamente irá contribuir para a democratização do acesso de todos aqueles que se interessarem pelo teatro, independente das classes sociais a que pertençam, promovendo uma conquista de algo que só tem sido dado à elite, transformando o que antes era uma arte popular numa arte elitizada e para poucos.

Ademais, se ressalta o conceito do ensino de teatro está contido no cerne do processo educacional, pois é nesse campo de conhecimento onde se realiza uma educação integral, em todos os sentidos, desenvolvendo as diversas dimensões dos sujeitos envolvidos em sua práxis pedagógica.

Este é um fator relevante para o processo educacional das escolas públicas que se revela caduco e, portanto, carente de renovação. Essa transformação se efetuará a partir de uma formação adequada desenvolvida nas duas universidades públicas pesquisadas que formam para a docência, talvez, sem compreender ainda que a Arte, especialmente o Teatro é único componente curricular inserido no currículo escolar público capaz de promover nas crianças matriculas no anos iniciais do Ensino Fundamental, uso da emoção e da imaginação, competências e habilidades que podem de fato promover uma educação baseada em valores axiológicos, que prepara para o desenvolvimento da criticidade, da cidadania e para as transformações necessárias ao bem comum, porque a arte (teatro) liberta e da autonomia e possui:

A visão centrada na criança (sujeito) enfatiza a importância de cultivar a idiossincrasia pessoal, enquanto a visão centrada no assunto tende a dar mais importância para a ordem e para especificidade. Uma define educação efetiva como aquela que leva a sucessivas aproximações de um objetivo pré-definido. A outra vê a educação como uma jornada surpreendente [autônoma] e reveladora [libertadora], que os professores devem encorajar e apoiar. (EISNER, 2013, p.116).

Portanto, se os valores, fugindo dos conceitos de uma axiologia clássica, se centrarem nos conceitos de uma axiologia contemporânea emergente poderão contribuir para o surgimento de um novo tempo no sistema de ensino das escolas públicas, superando o conservadorismo próprio do poder hegemônico (classe dominante), de que trata esse autor, referindo-se a ele como burguesia, explicando porque ele é conservador e escamoteia a verdade, depois de superar alguma situação adversa ou empecilho:

Este, com efeito, já fora superado e a burguesia, em consequência, já consolidava o seu poder; nesse momento, o problema principal da burguesia passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as pressões [...] A burguesia, então, se torna conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária ela tinha interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com os seus interesses. Isto ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder – não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. (SAVIANI, 1995, p. 116).

Para atingir a superação, no entanto, se faz necessário que seja formada uma consciência crítica da realidade, dentro da escola, a partir dos conhecimentos que são construídos na mesma e dos conceitos ou concepções que a comunidade escolar percebe a criança e o seu desenvolvimento na escola, atrelado ao ensino de teatro e o seu caráter axiológico, afinal:

A escola é concebida como fornecedora de conhecimentos que auxiliarão na melhor compreensão da realidade em que estão inseridos e de comportamentos sociais que facilitarão seus contatos com os representantes da classe dominante. Esses conhecimentos e comportamentos trarão também possibilidades de melhoria da qualidade de vida. (GADOTTI, 1993, p. 417).

Contudo, uma melhor qualidade de vida, passa pelo acesso a ensino de qualidade, o que tem sido permitido a uma pequena parcela da população brasileira, caracterizando um desrespeito a maioria da população. Essa maioria da população, dentro das categorias estudadas por Leonardo Boff e Paulo Freire emerge como *oprimidos* e que, de acordo com o primeiro autor, possui muitos rostos e precisa ser alvo de uma prática pedagógica que supere a prática vigente. De acordo com ele, seria uma:

Prática pedagógica que parte de uma clara concepção ético-humanística prévia: o amor ao ser humano oprimido contra a sua opressão e em favor da vida e da liberdade. Esse ser humano oprimido constitui as grandes maiorias humilhadas, marginalizadas e excluídas do Brasil, da América Latina e do mundo. É oprimido fundamentalmente porque internalizou dentro de si o opressor que lhe tolhe a voz, a palavra, a ação autônoma e a liberdade. Esse ser oprimido tem muitos rostos: é o explorado econômico, é o condenado à ignorância, é o negro, o índio, o mestiço, a mulher, o portador de qualquer marca produtora de discriminação. (BOFF e FREIRE, 1992, p. 6).

Para tanto seria necessário, como já firmado a sedimentação de uma consciência crítica desses *oprimidos*, pois para se lutar por uma transformação eles necessitariam desvelar essa situação de opressão. Corroborando com o entendimento do pesquisador esse autor afirma que:

Alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engagem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão [...] no domínio das estruturas socioeconômicas, a percepção da trama, apesar de indispensável não basta para mudar os dados do problema. (FREIRE, 1992, p. 32.).

Todavia, acende a esperança de transformação e da construção de um futuro diferente dentro daqueles que serão alvos de uma pedagogia, que os considera sujeitos da sua ação, de acordo com o que afirma Boff:

A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar essa situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador (In: FREIRE, 1992, p. 8).

É interessante verificar que esse futuro só é imaginado, porque existe uma realidade adversa, que para o bem da maioria precisa ser transformada. Sem essa percepção seria impossível prospectar um futuro melhor. Assim também entende Durkheim (2011, p. 94).

O futuro não pode ser imaginado a partir do nada: só podemos construí-lo com os materiais que o passado nos legou. Um ideal construído na direção oposta do estado de coisas existentes não é realizável, já que não possui raízes na realidade. Aliás, é claro que o passado tinha suas razões de ser do jeito que foi: ele não poderia ter durado se não tivesse satisfeito necessidades legítimas que não poderiam desaparecer da noite para o dia. Portanto, não se pode ser radical e fazer tábula rasa, a não ser que ignoremos necessidades vitais.

Portanto, o futuro passa a ser construído, a partir da imaginação de um sujeito que não está aprisionado e nem estático no tempo. Ele obedece ao movimento dialético da vida.

O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Incorpora. Modifica, Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o **esmaga**, emerge dele. Banha-se nele. **Temporaliza-se**. Na medida em que faz essa emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente. (FREIRE, 2006b, p. 49. Grifos do pesquisador).

Sobre esse homem consciente das suas limitações, possibilidades e de uma realidade que o fustiga e o humilha, esse pesquisador, utilizando categorias do universo de Paulo Freire e de Leonardo Boff, afirma que ele é um sujeito oprimido, mas que ao se temporalizar liberta-se do jugo do opressor e passa a ser protagonista da sua própria realidade e que a educação pública pode contribuir para isso, como revelam os dados obtidos. Para tanto a formação inicial docente deverá: 1) conciliar teoria e prática com maior carga horária; 2) propiciar experiências

artísticas e práticas; 3) permitir aos formandos o entendimento empírico da atividade teatral em contexto pedagógico; 4) incluir disciplinas étnicas-raciais no currículo; 5) garantir liberdade e autonomia para os formandos flexibilizar as atividades desenvolvidas; 6) ampliar o sentido da axiologia como perspectiva favorável ao ensino de teatro; 7) e, finalmente, eliminar as obstruções contemporâneas.

Estas propostas são apresentadas porque os dados mostram que: há um descompasso entre teoria e prática; inexiste experiências artísticas e práticas regulares e, na UPE não existe de fato; os locais são inapropriados para o desenvolvimento das práticas teatrais, contextualizadas pedagogicamente; as questões das exclusões não são aprofundadas, sobretudo no que se refere às etnias; não existe autonomia para flexibilização do currículo; a questão axiologia paira sobre as intenções, mas a prática não evidencia isso. No entanto, as perspectivas axiológicas transpassam todo o curso da UFPE, mas se resume apenas a isso. Já no curso desenvolvido pela UPE somente dois componentes curriculares atendem essas perspectivas. Donde se conclui que os dois cursos, nesse sentido, carecem de incrementação; e, finalmente a questão do diálogo não se estabelece a contento por conta das obstruções contemporâneas que, de acordo com Moura (2021), se constituem em um grande desafio para as e os docentes.

O sentido de axiologia como perspectiva favorável ao ensino de teatro para crianças na escola pública, pode-se afirmar que esse ensino deveria se realizar como uma prática educacional cidadã, pois a axiologia está intrínseca a ela. Todos os Enunciados convergem para esse entendimento, mas também convergem para afirmação de que as experiências empíricas vividas ou observadas concluem que entendimento paira sobre a teoria não se revelando na prática.

Assim, fica claro que para os que compõem o universo pesquisado, faz sentido ter a axiologia como perspectiva quando se trata de ensinar crianças, utilizando para tanto a Pedagogia do Teatro, já que a axiologia tem sido favorável à formação dos mesmos, no entanto todos tem ciência de que de fato isso não acontece nas escolas, sobretudo nas escolas públicas.

Não obstante, alguns Enunciados deixam claro que são utilizadas algumas estratégias de ensino utilizando o diálogo, a reflexão crítica, a diversidade e teorias como as do conhecimento de Paulo Freire e Michel Maffesoli (professor de sociologia em Sorbone, Paris), porém representam estratégias adotadas minoritariamente e até individualmente, dentro do universo pesquisado.

No tocante aos valores axiológicos que fazem parte das atividades formadoras, apesar do registro de se fazer necessário ampliar o sentido da axiologia, como perspectiva favorável ao ensino de teatro, os dados apontam para o uso de valores como autonomia, diálogo, escuta,

respeito, cumplicidade como geradores de uma emergente educação contemporânea que afetará o universo escolar, como entende Feldmann (2009).

Quanto a autonomia, desvela-se que a propalada autonomia universitária, atrelada a soberania do Estado, não existe, apesar de ser garantida pela CRFB de 1988. Porém, como se delineia, há interesse dos grupos hegemônicos em manter o *status quo*, mantendo a superestrutura que, no entendimento de Apple (1989), mantém as infraestruturas sociais, tornando a educação “[...] um complexo processo de reprodução cultural e econômica das relações de classe de nossa sociedade” (1989, p. 36). A respeito da superestrutura e da reprodução cultural, esses autores trazem essas contribuições:

Marx refere-se às “formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas em que os homens tomam consciência desse conflito e lutam para resolvê-lo”. Ao que tudo indica, portanto, a significação mais rigorosa do texto de Marx não parece incluir uma distinção entre níveis ou estruturas; antes, o que está em jogo é uma concepção das superestruturas que envolve tanto o político como as diversas formas e manifestações ideológicas, determinadas pela base econômica definida como o conjunto das relações de produção. (MICELI, 1987, p. XXXV).

Dentre as características do sistema de ensino capazes de afetar a estrutura de suas relações com as demais instâncias constitutivas do sistema de produção e circulação de bens simbólicos, a mais importante – e quase sempre a mais atacada tanto pelas grandes profecias culturais como pelas pequenas heresias – é sem dúvida o ritmo de evolução extremamente lento, paralelo a uma inércia estrutural muito forte, que caracteriza esta instituição de conservação cultural. Toda a lógica do funcionamento de um sistema que detém o monopólio de sua própria reprodução, obriga-o a assumir até o limite a tendência para a conservação resultante de sua função de conservação cultural. (BOURDIEU, 1987, p. 123).

Por isso Gramsci entende que a forma da superestrutura é “ético-política”. É ética porque difunde uma visão do mundo que inclui hábitos e costumes. É política porque a classe dominante, para neutralizar os grupos sociais hostis, precisará estabelecer alianças com outros grupos, dividindo, principalmente, as classes subalternas, tornando-as internamente inimigas. (GADOTTI, 1993, p. 87).

Como se percebe o primeiro autor utiliza um conceito de Marx para indicar algumas categorias que compõem a superestrutura, revelando a estratégia dos grupos hegemônicos conservarem o poder, impedindo o movimento dos subalternos. Já a reprodução como ressalta a estratégia desses mesmos grupos para se manterem no poder, promovem a circulação dos bens simbólicos, criando a falsa impressão que todos os entes sociais são considerados igualitariamente, dentro da hierarquia social, mas na medida que fornece alguns bens aos subalternos, retira outros. O terceiro autor considera ética e política, enquanto difusora de uma visão de mundo e estabelece alianças com o objetivo de dividir e enfraquecer os subalternos:

[...] O saber produzido socialmente é uma força produzida, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. [...] assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa

contradição. Em Adam Smith já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital. Nada além disso. (SAVIANI, 1995, p. 90).

Assim, o que aparenta ser uma deferência é, na verdade, uma estratégia das muitas utilizadas pelo poder em sua dinâmica plena de contradição, como revela esse autor referindo-se à educação:

Veja-se a dinâmica contraditória do estado capitalista: “descentraliza” os serviços educacionais, ao mesmo tempo em que centraliza o poder econômico e político. Sob a aparência da autonomia e da liberdade de escolha, cria condições para a morte progressiva do indivíduo e do crescimento do controle impessoal. Quem acaba autônomo é o estado. (GADOTTI, 1990, p. 155).

Desse modo, o Estado utilizando sua autonomia, seleciona quem morre enquanto indivíduo e quem ascende para melhor servir ao sistema dentro da hierarquia social:

[...] Contrapartida dos serviços ocultos que ele presta a certas classes dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares. (BOURDIEU, 2011, p. 187).

Como se percebe, todas as ações desenvolvidas pelo indivíduo de algum modo, estão relacionadas ou se relacionarão com os objetivos traçados por uma superestrutura que envolve o social, o político, o econômico e o cultural, desembocando em um sistema político desenhado por um capitalismo exacerbado e desrespeitoso, amparado por um discurso neoliberal que propõe desenvolvimento sem revelar a que custo. Contudo, essa pesquisa revela que essa realidade é refletida pelo sistema educacional que atendendo o que preceitua esse sistema, seleciona aqueles e aquelas que terão acesso aos bens socialmente disponibilizados. Uma educação integral e de qualidade não é para todos. Pelo menos não para aquelas e aqueles considerados dos oprimidos que, nas palavras de Leonard Boff, possuem muitas caras.

Para concluir essa análise é interessante ressaltar algumas questões referentes ao ensino de teatro, tendo como base um currículo que redimensione os valores axiológicos clássicos. Barbosa (1975), compreende que para formular um currículo é condição basilar possuir conhecimentos sólidos, pois “só a perfeita integração entre teoria e prática pode dar racionalidade ao ensino” (p. 69). No que se refere a axiologia, Habermas (1990), afirma que “a consciência moral se expressa, antes de mais nada, em juízos sobre conflitos de ação moralmente relevantes” (p.58) e esse mesmo autor (1987) também afirma que “A epistemologia genética de Jean Piaget traz à luz as raízes, independentes da linguagem, do pensamento operativo” (p.37). Com relação a beleza na arte, Read (1952), afirma que a arte não está preocupada com a beleza, conceituada pelo senso comum, pois ela pode ser trágica, sentimental, neurótica. “Mas nunca é meramente bonita, nem intelectualmente estéril” (p. 61). Mergulhando

na epistemologia do teatro Boal (1980) vem contribuir com essa discussão, ressaltando que “O teatro, no entanto, influencia os espectadores não apenas no que se refere à indumentária, como nos valores espirituais que lhes pode incutir, através do exemplo” (p.67) e que o teatro pode “Transformar o espectador, ser passivo e depositário, em protagonista da ação dramática; nunca se contentar em refletir sobre o passado, mas preparar-se para o futuro” (1998, p.12). Berthold (2004) confirmando a condição do teatro brasileiro como promotor da interlocução de diversos povos e raças, através do tempo, afirma que ele “lançava pontes sobre fronteiras e entre continentes” (p.452) e acrescenta:

O teatro acumula o entulho, de um lado, e os estreitos veios de minérios de outro, diante de uma vara de medida com as mais contraditórias escalas: lugar de diversão ou agência de propaganda, terra prometida ou fórum de debates, eterno “como “ de uma realidade mais elevada ou tela de raio X de uma realidade mais baixa, instituição moral no sentido de Schiller ou “reflexão ativa do homem sobre si mesmo” nas palavras de Novalis, plataforma de lançamento de discussões éticas, ideológicas e filosóficas ou museu para as clássicas estrelas fixas, trilha para o encontro do homem consigo mesmo ou mostra sem inibição das próprias emoções... (BERTHOLD, 2004, p. 521).

Todas essas citações para indicar o universo polissêmico em que está inserida a arte e, conseqüentemente, o teatro, o seu ensino direcionado às crianças matriculadas nas escolas públicas, se fazendo necessário promover nas instituições de ensino que formam professoras e professores para atuar junto a essas crianças carentes da formação de um pensamento lógico e operativo concreto, dentro de um universo axiológico, numa sociedade contraditória, eminentemente adulta, que age esteticamente, eticamente e politicamente, obedecendo princípios e valores que estão ancorados em um axiologia clássica, para elaborar currículos universitários e escolares, desconsiderando os excluídos, os silenciados e os assujeitados, figurando entre estes as crianças matriculadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, esquecendo-se que a beleza que está na arte foge ao senso comum. Esta, nas palavras de Read, “nunca é estéril” porque erige-se em valores emergentes e que o teatro influencia a escala de valores pelo poder de transformar a passividade em movimento, pela reflexão que propõe, pois de acordo com Berthold (2004) ele é uma crônica abstrata e abreviada do tempo (p. 522), portanto, precisa ser ensinado adequadamente para que a partir daí seja possível iniciar um processo de superação do conservadorismo vigente, objetivando transformar a situação em que está mergulhado o sistema de ensino brasileiro.

Esse conflito que vive um ensino de teatro que a legislação propõe e a prática instituída nega, vem revelar que:

Uma sociedade estável e harmoniosa precisaria apenas procurar caminhos para refletir e reafirmar essa harmonia em seus teatros. Esses teatros poderiam se estabelecer com elenco e plateias unidos num “sim” mútuo. Mas um mundo caótico, e em transformação, precisa escolher entre um teatro que ofereça um “sim” espúrio ou uma

provocação tão forte que estilhaça sua plateia em fragmentos de intensos “não”.
(BERTHOLD, 2004, p. 539).

Porém, diante da instabilidade que a contemporaneidade apresenta talvez se possa dizer que “o objetivo da arte, que consiste na comunicação do sentimento confunde-se indissolúvelmente com a qualidade de beleza [...]” (READ, 1978, p. 23) que pode advir de um ensino de Teatro, ancorado em bases epistemológicas que consagre à Pedagogia Axiológica Emergente como promotora de um novo ensino de teatro nas escolas do país marcando a superação do conservadorismo identificado por essa pesquisa.

Na próxima seção será apresentada a conclusão e as recomendações da pesquisa, a partir dos itens considerados mais relevantes.

Imagem 6 - Culminância da Aprendizagem – apresentação do espetáculo *A Fada das Águas Sagradas*, premiado no Festival de Teatro de Toritama (FESTERTAMA), realizado em Pernambuco-PE – Registro do Autor.



Fonte: Arquivo do Autor 2020

Imagem 7 - Início de Aprendizagem – *A importância do corpo quando ele fala*. Oficina realizada no interior da Biblioteca Popular Lica Pereira/Pousada Flor do Campo, em São Benedito do Sul/PE – Registro de Odália da C. Pereira



Fonte: Arquivo do Autor 2020

5 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Nesse capítulo serão registrados os aspectos conclusivos, e, para isso, considera-se prudente reafirmar os compromissos definidos para o desenvolvimento desse Estudo de Caso e, na sequência as conclusões estarão ordenadas de acordo com cada questão norteadora e o objetivo específico a que correspondem. Inicialmente, serão reiterados o objetivo geral, a questão central e o problema da pesquisa eleito, a saber:

5.1 Conclusão

Em relação ao Objetivo geral: **Analisar** a formação em teatro no âmbito da licenciatura em Teatro e Pedagogia, nas universidades públicas de Pernambuco para determinar os conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro e em relação à **Questão central**: A formação em teatro no âmbito da licenciatura, na universidade pública de Pernambuco, está baseada por conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do Teatro? Dizem respeito ao **Problema**: A formação em Arte, no âmbito da licenciatura, na universidade, no século XX, esteve norteadada por concepções vinculadas a conceitos que perceberam a criança, em razão de concepções que promoveram implicações ao caráter axiológico do teatro.

Com esse panorama definido, na sequência dá-se as hierarquizações dele atrelado aos objetivos específicos e às questões norteadoras: No que se refere ao primeiro objetivo específico: **Identificar** quais as concepções inerentes aos cursos de licenciatura em Teatro e Pedagogia estão vinculadas ao ensino para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação do Brasil; e à **primeira questão norteadora**: Quais as concepções inerentes aos cursos de licenciatura em Teatro e Pedagogia estão vinculadas ao ensino para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação do Brasil?

Foi possível constatar que há **concepções** passíveis de vinculação ao ensino de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, elas não são específicas a ponto de considerar as especificidades do ser criança nas séries, ou seja, 1º, 2º e 3º anos, em que se pese essa etapa de seriação, sob o ponto de vista da determinação da política pública voltada à educação básica brasileira. Essa constatação se deu em razão dos documentos, que figuraram na etapa reservada à análise documental, que permitiram identificar dicotomias em relação ao

ponto de vista oficializado pelo Estado brasileiro nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Pedagogia.

Em relação às concepções – constatou-se:

* no tocante às duas instituições pesquisadas (PEREIRA, 2021, p. 309), a existência de preocupação com a humanização, com o ético e o estético, a partir de uma educação não-material estabelecida pelo diálogo.

* também, há o registro de haver uma concepção que, em tese, tem como base a pedagogia histórico-crítica, originada a partir da teoria crítica elaborada por pensadores da Escola de Frankfurt, no tocante à concepção da UFPE (PEREIRA, 2021, p. 309).

Em relação a isso, percebeu-se que no documento perfil curricular dos dois cursos analisados, não há especificações, que possam melhor orientar os processos formativos desenvolvidos para a formação de professores nas duas instituições estudadas, a partir da relação estabelecida entre os documentos institucionais e os documentos oficiais do Estado.

Em relação ao segundo objetivo específico: **Interpretar** as principais concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento na escola, nos cursos públicos de licenciatura em Teatro e Pedagogia que fazem parte do perfil curricular dessas graduações em Pernambuco e de que maneira elas estão sendo desenvolvidas; e à segunda Questão norteadora: As concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento na escola, nos cursos públicos de licenciatura em Teatro e Pedagogia, que fazem parte do perfil curricular dessas graduações em Pernambuco, são desenvolvidas de que maneira?

É possível afirmar que: Não foi constatado nada, nos documentos analisados, assim como na etapa voltada à pesquisa de campo, no que se refere à realização de entrevistas, em que os sujeitos – **Respondentes** – caracterizassem em suas respostas a existência de relações específicas às necessidades e especificidades de elementos que fizessem parte dos processos de formação instituídos em ambas instituições universitárias. Tal constatação também, é corroborada pelos recortes, que figuraram nos processos analíticos.

Vale salientar que há consenso de que se faz necessário a realização de adequações no perfil curricular dos cursos investigados, que venham atender essa necessidade, já que as duas habilitações em nível de graduação envolvem a realização de AP – Ações Pedagógicas – voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental: 1º, 2º e 3º anos, em conformidade com o conceito de seriação do Estado brasileiro que, contudo, mantenham estrita preocupação com a trajetória conservadora, em relação às manifestações comuns à ideia de criança e as demais, que apesar de estarem na infância não contam com o direito de sê-la.

Outra constatação advinda da análise e discussão dos dados coletados, corresponde ao

fato de que apesar de haver concepções escritas, elas por sua vez, não encontram relação consistente com a construção de um programa que possa considerar as singularidades do ser criança. Sobretudo, em relação ao fato delas, ao longo da história no Brasil, não terem sido vislumbradas em sua diversidade étnica, sociológica e antropológica.

Por essa razão, as crianças negras, indígenas, classificadas como mestiças, ou ainda, vitimadas pela pobreza, foram mantidas fora da idealização comum à ideia de criança e, por conseguinte foram mantidas sem o direito à permanência de acesso à escola. Essas classificações estabeleceram uma barreira ideológica em que se deu uma idealização pejorativa em relação à maioria das crianças, tidas por designações estereotipadas como “moleque”, “pivete” dentre outras. Logo, pensar a respeito da ideia comum à criança, envolve um caráter polissêmico, que enseja ser razão da implementação de políticas de inclusão face às diversidades étnicas regionais e locais.

Em razão dos processos analíticos desenvolvidos se pôde concluir que os currículos não conceituam, nem indicam o acompanhamento pedagógico que será dado à criança. Também, não sugerem estratégias de operacionalização e carga horária direcionadas a determinados componentes curriculares dos dois cursos investigados, a saber: a graduação em Teatro e em Pedagogia, sendo insuficiente para que a/o formanda (o) consiga compreender as fronteiras do lúdico, do poético, do instrumental e tampouco, as várias dimensões das crianças assistidas por processos de aprendizagem comuns à escola. (PEREIRA, 2021, p. 333).

Na sequência, em relação ao terceiro objetivo específico: **Explicar** as concepções de professores (as) que atuam em nível superior, a respeito do ensino de Teatro, atrelado à Arte na licenciatura pública de Teatro e Pedagogia em Pernambuco, que correspondam a questões axiológicas; que está relacionada à terceira questão norteadora: Quais as concepções de professores (as) que atuam em nível superior, a respeito do ensino de Teatro, atrelado à Arte na licenciatura pública de Teatro e Pedagogia em Pernambuco que correspondam a questões axiológicas?

Em relação às concepções de professores no tocante a relacionar o ensino de teatro, atrelado a Arte na licenciatura pública do curso de graduação em Teatro e Pedagogia em Pernambuco, cuja correspondência possa ser estabelecida com questões axiológicas foi possível constatar que:

Houve o registro de que a concepção humanística é aludida como sendo manifestação de um caráter axiológico, isso porque no entendimento dos professores e coordenadores, essa concepção está baseada em princípios, valores e no diálogo. Muito embora, fique explícito que a menção a princípios e valores, que sejam de algum modo mediados pelo diálogo, não se

configure com pontos de vista específicos, quiçá esses celebrem a criança. Isso porque, os princípios ou os valores que possam estar ligados a eles, precisam ser compreendidos criticamente pelo ponto de vista histórico, bem como da cultura, de um povo, que se liga a um determinado tempo. É mister compreender que os valores são afeitos por aspirações e construções humanas. No entanto, isso não permite afirmar que todos os biologicamente humanos, puderam construir tais pressupostos ou sequer foram beneficiados por eles.

Essa constatação se assenta no fato de que, as apropriações resultantes dos processos coloniais, face o surgimento da Idade Moderna, a conquista do Iluminismo e, posteriormente, dos valores emergentes instituídos quando do advento da Revolução Francesa, introduziram como pauta recorrente às reformulações das sociedades modernas e, por conseguinte das contemporâneas, norteadas pela conquista da “igualdade”. Por essa razão, essa meta se tornou uma motivação promotora de reformulações no âmbito dos valores, sobretudo, voltados aos interesses daquelas pessoas que, historicamente, foram destituídas de sua humanidade, apesar desta lhes ser inata.

Claramente, a plebe, os camponeses, os escravos, os negros, os indígenas, os mestiços foram submetidos a signos de inferioridade, e isso diz respeito à disseminação histórica de não serem virtuosos, portanto, desvirtuados, sem virtude, sem humanidade, sem classe. E a propagação dessa ideia adquiriu o lugar de ideologia, que consignou a arte e, conseqüentemente, o teatro, como sendo algo próprio apenas para as elites. Isso porque elas eram detentoras das virtudes ideais. Não obstante, os moleques, os pivetes, os inúmeros vitimados pela pobreza estavam fora da idealização de ser humano: pessoa. Logo, não são consideradas, potencialmente, crianças, tendo em vista os valores das sociedades hegemônicas, que têm conservado a ideia de classe, sem considerar a necessidade do movimento de inclusão emergente.

Esse panorama histórico, permite situar a tensão da identidade do corpo docente e das coordenações, que figuraram nessa pesquisa, para as caracterizações do caso tipificado, do porquê que ainda não se percebeu a necessidade de reformular as percepções no que se refere a valores, e, por sua vez, a preceitos ou manifestações axiológicas. Se for entendida a axiologia unicamente, por sua ascendência histórica clássica em seu principado no helenismo, ou mais tarde em sua reformulação pelos ideais modernos e Iluministas, bem como as crises decorrentes da emergência das sociedades burguesas, então, poderia ser afirmado, que não há que ser repensado os valores subjacentes à ideia que se tem acerca da axiologia.

Com base nessa linha de raciocínio, será possível então constatar a ousadia ocupada por ser pensada a arte e, também, uma face dela o teatro não apenas para o povo emergente, mas

especialmente uma arte teatral, que espelhe a sua identidade local e regional. Esse ponto de vista, autorizou os processos analíticos que reconheceram nos estudos do teatro, a partir de pressupostos ideológicos, sobretudo, euro centrados. E tal posicionamento, posterga, secundariza, coloca à margem elementos suscetíveis à identificação de professoras e professores em processos de formação, com legados que mantenham relação com a centralidade da arte e do teatro locais e regionais de Pernambuco e, assim, do Nordeste do Brasil. Essa decisão poderia melhor situar a relação do mundo local, regional, nacional e, em função disso com o mundo global.

Nesse sentido, essa pesquisa advoga em nome do ponto de vista legal: regional e local como manifestações do nacional, para situar a relevância e a necessidade de se identificar e caracterizar outros valores, inerentes a diversos povos, cuja emergência encontra lugar no propósito de emancipação e autonomia previstas pelas instituições de ensino formadoras de docentes, ressignificando o papel da escola. Isso porque a universidade e a escola devem garantir assistências de caráter pedagógico para impulsionar o desenvolvimento de professoras (es) e, assim, da criança. E esta agora, podendo ser de fato criança, frente à sua diversidade cultural, histórica, social, antropológica.

Por fim, cabe explicar: todas essas facetas são férteis ao ensino de teatro sob uma perspectiva regional, que se institui como detentor de uma pedagogia axiológica do teatro.

Nessa etapa, o objetivo específico de número quatro: **Discutir** como a axiologia se relaciona à formação dos professores em cursos de licenciatura em Teatro, especialmente no que diz respeito às perspectivas previstas para os anos iniciais da Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular. Que está subordinado à busca de resposta de acordo com a questão norteadora quatro: Como a axiologia se relaciona à formação dos professores em cursos de licenciatura em Teatro, no que diz respeito às perspectivas previstas para os anos iniciais da Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular?

Em relação a axiologia e a formação de professores, no tocante a relações correspondentes pertinentes aos processos formativos de licenciaturas em Teatro. Porém, considerando as expectativas delineadas para os anos iniciais da Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, que é um documento normativo do Brasil para a educação nacional. De acordo com os parâmetros dos cursos investigados: UFPE e UPE, instituições lócus, é possível determinar que:

* A axiologia se relaciona com a formação por meio das AP: Ações Pedagógicas e TP: Trabalhos Pedagógicos, baseados em valores como liberdade, autonomia e respeito. Esses

pressupostos têm em vista não reproduzir práticas conservadoras, tradicionais que têm ignorado ao longo do percurso histórico, as especificidades de aprendizagem comuns ao ser humano criança, a percebendo axiologicamente, por respeitar o que ela é, e, não que ela poderá ser. Para tanto, constatou-se ser importante respeitar o que preconiza o documento Base Nacional Comum Curricular, em que se busca a articulação das (06), seis dimensões do conhecimento no que se refere ao ensino de arte, subjacente às transposições ao ensino dele. Essas dimensões aludidas pelos Respondentes são: 1) criação; 2) crítica; 3) estesia; 4) expressão; 5) fruição e 6) reflexão.

A importância dessas dimensões se manifesta, à medida que os processos de criação são submetidos à crítica, especialmente no que se refere às relações com os diferentes sujeitos históricos e, claro, considerando as interdições vivenciadas pelos signos de uma cultura comprometida com os ideais elitizados sejam do alto clero, da aristocracia e, posteriormente, da burguesia. A abrangência e o totalitarismo desses grupos constituídos por sua hegemonia, resultou no fato de que, exclusivamente, tais grupos assumissem a elaboração da cultura, frente ao poder exercido por eles.

Com base nesse fato, delimitar uma nova ordem relacionada aos processos de criação na arte, haja vista a sua característica libertária. Esse propósito não admitiria uma postura meramente contemplativa ou passiva, mas sim uma postura que pudesse dar centralidade e visibilidade a processos em que a expressão adquira sentido, dada à natureza de valorização à singularidade criativa, no âmbito da arte e, por sua vez, do teatro. Com efeito, a reflexão dos elementos envolvidos nos processos de criação é suscetível à didatização; à construção de previsões planejadas, da elaboração de currículos, que não apenas, estejam comprometidos com os símbolos das grandes civilizações, de modo a apequenar e até tornar-se recrudescidos os legados de civilizações dos povos que detém culturas postas à margem.

Há que se compreender o lugar legítimo em que se inscrevem a arte, nele está incluída o teatro, frente às manifestações comuns às diversas formas de manifestá-lo na ótica consuetudinária de outras etnias. Elas, indubitavelmente, apesar de existirem não receberam o posto de arte, já que eram povos incultos ou incivilizados, especialmente, bárbaros, selvagens, escravos, mestiços, nordestinos, matutos, jecas, suburbanos, periféricos postos sob a generalização que os interdita, pela convivência imposta pela miséria e pobreza. Os povos incultos e incivilizados adultos, jovens, idosos trazem consigo crianças, que não podem mais estar submetidos ao estereótipo da não criança pivete; da não criança moleque; das inúmeras não crianças interioranas, sertanejas, cujo valor humano ou lhes são negados ou lhes é característica, um nível insuficiente para que fossem como outras crianças.

Esse engodo disseminado ao longo da história, adquire a possibilidade de ser identificado, caracterizado e, assim, recebe ações de reflexão que suscitem, discussões em busca da superação de quadros sociais excludentes. A arte teatral tem sua história marcada pela intimidade com os excluídos, principalmente, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, dentre outros, que por seu ponto de vista, se apresentam como sendo propiciador de outras formas de estesia e fruição. Caberia, portanto, a universidade reconhecer que há inúmeras possibilidades para suscitar o teatro, em face da pedagogia do teatro voltada à construção de uma nova axiologia, que tenha relação com os valores, também, comuns aos emergentes. Além disso, há um conjunto de manifestações do teatro local e regional, que estão intimamente ligadas aos valores de Pernambuco e, claro, aos do Nordeste brasileiro: eis o sentido de local e regional e, portanto universal.

Essa constatação, como se pode ver, não isola esse teatro posto que ele dialoga com o mundo. E nele o desenvolvimento da criança pode ser beneficiado sobremaneira, para o **fortalecimento da sua oralidade**, situando como lugar múltiplo em que sua linguagem cenográfica, lúdica, infantil resulta de sua natureza e de vivências em seu mundo de fantasias. A criança, naturalmente, encena o mundo, propalada por pontos de vista subjetivos em que valora o mundo. Essa é uma postura axiológica ainda que inconsciente e não convencional que precisa ser considerada.

Em relação ao quinto objetivo específico: **Inferir** como a axiologia pode contribuir para redimensionar o ensino de Teatro, em cursos de licenciaturas em universidades públicas de Pernambuco, para a promoção de uma formação pedagógica axiológica preocupada com o desenvolvimento pleno da criança, nos anos iniciais, promovendo uma formação que a perceba como sujeito de direitos e a quinta questão norteadora: Como a axiologia pode contribuir para redimensionar o ensino de Teatro, em cursos de Pedagogia das universidades públicas de Pernambuco, para a promoção de uma formação pedagógica axiológica?

É possível inferir que partindo das concepções e conceitos convencionais acerca da axiologia, sob um ponto de vista emergente, o ensino de teatro em Pernambuco pode superar a axiologia clássica, sugerindo a percepção de uma nova pedagogia de teatro que venha favorecer a humanização daqueles e daquelas que até então, não têm recebido oportunidades iguais no âmbito da educação escolar, que possam favorecer essa humanização, insurgindo-se contra os cânones de uma axiologia clássica ainda em voga.

A axiologia emergente do teatro pode contribuir para o surgimento de um novo tempo no sistema de ensino das escolas públicas, superando o conservadorismo próprio do poder hegemônico, referindo-se a ele como conservador porque escamoteia a verdade para garantir o

“status quo” conquistado.

Outra contribuição se relaciona com a educação ética, estética e política que, sempre esteve imbricada com o desenvolvimento integral de todos os atores envolvidos nos processos formativos, tendo como inspiração a cultura popular. A cultura do barro foi base, inclusive, para o processo de formação – alfabetização – popular desenvolvido por Paulo Freire.

Os folguedos populares realizados na zona rural, as figuras populares, o imaginário coletivo e a fé religiosa serviram de espelho para a transfiguração das “personas” tratadas nos espetáculos teatrais escritos por Ariano Suassuna, assim como nos escritos e dirigidos por Hermilo Borba Filho, imortalizando textos teatrais de grande densidade dramática, política e estética, a exemplo do “Auto da Compadecida” e de “Sobrados e mocambos” assinados pelos respectivos dramaturgos.

Assim, foi possível perceber, em razão dos processos analíticos, que o ensino de teatro não recebe um tratamento que mantenha um diálogo em respeito às singularidades da criança, especialmente, considerando-a pelo ponto de vista legal no Estado brasileiro, de que ela é um sujeito de direitos e que não pode estar submetida às imposições idealizadoras do adulto que poderá ser. Na verdade, instituir um ponto de vista fundado em valores, celebrando as singularidades da criança sob a sensibilidade de sua carga emocional, de sua propensão para desmistificar o mundo a sua volta, assim como para reinventá-lo, posto que a plasticidade com que a criança concebe o mundo a sua volta, é resultado dos processos teatrais nos quais ela mesma difunde as suas aventuras e descobertas. Esse processo está habitualmente, perpassado por suas manifestações de atribuição de valor, desvalorização e, sobretudo, colocando em xeque a valorização até certo ponto colocada pelo mundo dos adultos como estanque e, portanto, atemporais. Na validade do ser criança que é dotado de imaginação. Brincar, para ela, representa sobretudo externar e transmitir seus valores.

Por fim, se pode também, entender que a axiologia pode atender as necessidades e interesses da criança, favorecendo o seu desenvolvimento, e respeitando os seus limites, ao mesmo tempo, que respeitaria a matéria a ser aprendida pelos valores identificados na sua estrutura, contribuindo para a sedimentação cultural delas.

Apesar dessas contribuições acima delineadas, se deve lembrar que se constatou no que concerne ao ensino de arte direcionado às crianças de origem não hegemônicas que ele se constitui num arremedo desproposital, com uma perspectiva instrumental totalmente descolada da realidade, que é o objeto central do estudo da arte. Ademais, foge da proposta elaborada pelo Estado que se dispõe a superar a fragmentação educacional, pela construção de uma só educação para todos.

Além disso, entendeu-se que as escolas e, também, as universidades não estão preparadas para desenvolver atividades práticas relacionadas às teorias, face à existência de lacunas na formação. Entendeu-se, ainda, que a pedagogia do teatro nas universidades prevê o desenvolvimento integral, porém a previsão não garante de fato, a implementação pela indisponibilidade de recursos, e que as referências culturais dos formandos e formandas estão centralizadas no que Bourdieu concebe como indústria cultural. E pela necessidade de serem criados mais instrumentos de acompanhamento do estágio curricular, assim como dos seus regentes.

Essa realidade compromete o compromisso de garantir a oferta de processos de formação em que seja promovida o pleno desenvolvimento da criança. Assim como essa realidade acaba, também, por cercear a valorização da criança como sendo um sujeito de direitos, ponto de vista, que está consignado em documentos oficiais do Estado brasileiro, voltados à construção da educação nacional.

Dessa forma, essa pesquisa colocou em evidência a legitimidade da existência de um novo conceito acerca da axiologia, relacionando-a à pedagogia, voltada ao ensino de teatro em cursos de licenciatura ou também, denominados como graduação em Teatro e em Pedagogia, frente à missão desses cursos e de seu papel inegável em assistir a criança, para que a mesma possa se desenvolver de modo pleno, mediada pela multiplicidade e plasticidade inerentes às inúmeras linguagens que lhe são peculiares.

Por essa razão, essa pesquisa consolida a necessidade de dar centralidade a existência de uma **Pedagogia Axiológica Emergente do Teatro (PAET)**, especialmente, comprometida com a formação educacional formal, também, dita escolarizada. Essa proposta está assentada pela necessidade de superar os postulados conservadores subjacentes à Axiologia Clássica. Haja vista, o seu caráter separatista, purista e marcado por ideologias baseadas na idealização de que há humanos virtuosos, privilegiados, aristocratas, gente de berço, família, sangue azul, estirpe e outras fabulações exclusivistas. Essas classificações naturalizaram preconceitos vários como os comuns à **xenofobia**, ao **racismo**, ao **etnocentrismo**, ao corolário de **superioridade de uns e inferioridade da maioria posta à margem**.

Esse posto de vista, historicamente, naturalizado carece de que se tenham ações para a insurreição contra tais ideologias, na medida em que se reconhece a importância do conhecimento regional, popular, dos indígenas, dos afrodescendentes e de todos os outros segmentos não hegemônicos silenciados e subalternizados, que cabe destacar representam a maioria da humanidade planetária, submetida à interdição humana, à descaracterização humana, ao conjunto quase incontável de estereótipos, que vale salientar impingiu a América

Latina e do Sul submundos do mundo.

De modo semelhante, o continente africano, também, sofreu classificações de inferiorização progressiva ao longo de séculos. A disseminação de pontos de vista maniqueístas enraizou o racismo como sendo uma patologia social. E esta se estende a impor às crianças a atmosfera de sua replicação em que, desde a infância, violar-se mutuamente passa a adquirir a tolerância e a banalização que emudecem a racionalidade humana, a colocando inerte frente aos muitos processos de estranhamento.

Logo, o teatro e sua propensão de tornar o “palco” o lugar para espetáculos em que a vida e o humano são postos sob o olhar favorável às reflexões tem base axiológica. A criança quando assistida pelo contato lúdico, marcado por sua natureza fantasiosa de assumir os inúmeros personagens que habitam o seu mundo subjetivo, pode bem ser sensibilizada a repensar paulatinamente a realidade, em que o espetáculo não concebe, muitas vezes, a alteração do roteiro social.

Diante disso, confirma-se que a invenção, a reformulação de valores e, claro, a destruição deles resulta dos processos de colocá-los sob o questionamento de sua validade social e histórica, podendo permitir, portanto, que um plano de curso e um perfil curricular, mantenham relações precisas com a dignidade humana. Mas, sendo essa na contemporaneidade um direito para todas as classes sociais e não apenas para as eleitas como ideais.

A Pedagogia do Teatro, fundada sob a ótica dessa pesquisa, denominada como emergente, porque dá centralidade e coloca em evidência todos os seres humanos, reformulando a classificação de parâmetros sociais, que possam redimensionar o entendimento do futuro, a partir de uma crítica potencial do passado. Esse propósito carece de um percurso definido, resultado de reflexões acerca do que pode o teatro, quando manifesto, por suas potencialidades para favorecer o desenvolvimento infantil. Essas pontuações e considerações, baseadas em conceitos e percepções, foram ampla e incansavelmente, exploradas nessa pesquisa.

Desse modo, é possível afirmar a defesa da **PAET** que poderá ser razão para as militâncias institucionais, como fruto das contribuições que irão estar na base do devir dessa pesquisa, junto às universidades que figuraram como lócus para essa mesma pesquisa, em seguida, como elemento de sensibilização de órgãos competentes do estado de Pernambuco e do Estado brasileiro, nessa nova atmosfera, em que a criança surge como um sujeito de direito, inclusive à voz, em diplomas legais da atualidade nacional brasileira.

5.2 Recomendações

Diante de alguns desafios revelados por essa pesquisa, acredita-se que o maior deles seja fazer com que as instituições de ensino cumpram a legislação, que não conseguiram

cumprir não por desobediência cívica, como se observou, mas, e principalmente pelas próprias limitações que a superestrutura impõe e que deságua em todas as estruturas e infraestruturas que a compõem.

Com isso em mente, serão tecidas algumas recomendações que são necessárias, constituindo-se como pequenas contribuições dessa pesquisa, para que a formação de professoras, professores e o ensino de teatro possam se desenvolver em sua plenitude, definindo como norte à busca dessa Pedagogia Axiológica Emergente de Teatro, para superar o conservadorismo vigente no sistema educacional brasileiro.

Assim, considerando que a educação informal e, por conseguinte, a formal instituem-se, ambas como sendo um bem comum universal e que a beleza que está na arte, de conformidade com o que pensa Read, “nunca é estéril”, porque erige-se em valores emergentes, sempre em movimento ascendentes, descendentes, circulares e assimétricos. E que o teatro influenciando, de acordo com essa escala de valores em movimento, pode contribuir para que a educação brasileira supere o conservadorismo em vigor e o conflito identificado entre o que se teoriza e o que realmente se pratica. Principalmente no que se refere à formação de professores e ao ensino de teatro nas escolas públicas, recomenda-se a realização de novas pesquisas que considerem os objetivos dessa.

Além disso, que também, possam reformulá-los com vistas a aprofundar o propósito dessa investigação. Haja vista que foi possível perceber a amplitude dele, o que suscita o registro da necessidade de que os pontos a seguir elencados, possam fazer parte de novas pesquisas:

- a) Construir conhecimentos cuja abrangência permita a reformulação ou construção de novos currículos universitários, comprometidos com a formação de docentes, tendo em vista à atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para que nessa etapa da Educação Básica, eles possam conceber a criança como um ser de direitos, garantindo a sua oralidade e respeitando as suas necessidades e os seus saberes;
- b) Adotar e conhecer teorias que possam contribuir para a definição de um conceito ou concepção, no que se refere ao desenvolvimento de crianças na escola, uma vez que não se pode contribuir para o desenvolvimento delas sem ter como base valores, princípios e um aporte teórico para fundamentar esse conceito ou concepção. Para tanto, se faz necessário rever as concepções dos cursos de graduação da UPE e UFPE, o que exige o estudo de seus currículos e perfis de formação, na perspectiva de redimensioná-los para poder assumir uma postura consciente frente aos novos desafios contemporâneos revelados, conciliando inclusive os desencontros entre teoria e prática, na medida em

que teoricamente estes se preocupam com a humanização, com o ético e o estético, baseando-se em uma educação não-material estabelecida pelo diálogo, considerando, porém, os limites impostos à autonomia que impede a prática;

- c) Inserir conteúdos artísticos e teatrais no curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura da UPE;
- d) Incluir a arte e a literatura popular na formação universitária como legítimas de ascender ao lugar do saber acadêmico. Sendo consolidadas como conhecimento posto que correspondem às tradições quando não seculares, em alguns casos, são milenares: muitas são saberes populares;
- e) Garantir a formação inicial dos professores, dentro de uma perspectiva global para que essa possa desenvolver todas as dimensões das pessoas em formação e, assim, ao estarem formadas possam ensinar considerando o desenvolvimento integral das crianças;
- f) Ensinar Arte e, principalmente, Teatro, articulando as seis dimensões necessárias à aprendizagem, tais como 1) Criação, 2) Crítica, 3) Estesia, 4) Expressão, 5) Fruição e 6) Reflexão;
- g) Garantir para a Arte e, portanto, para o teatro o mesmo grau de importância dada as outras áreas de conhecimento, para eliminar esse ensino aligeirado e deficitário que se realiza nas escolas e universidades, refletindo na formação inicial o que se refere à construção de habilidades e competências dos formandos;
- h) Adequar os espaços reservados ao ensino de Arte nas universidades públicas e os espaços reservados para as práticas teatrais nas escolas públicas;
- i) Incrementar os instrumentos de acompanhamento do Estágio Curricular;
- j) Garantir a oralidade, consciente da importância da palavra. Dentro de uma educação dialógica, na perspectiva de Paulo Freire;
- k) Adotar a BNCC e os PCN como referência na formulação e reformulação dos perfis curriculares, rompendo definitivamente com a herança Positivista;
- l) Propiciar aos formandos e formandas experiências éticas e estéticas, contribuindo para o entendimento empírico do teatro em contexto pedagógico, abrangendo as etnias, flexibilizando as ações, para garantir liberdade e autonomia, ampliando dessa forma o sentido axiológico, na perspectiva daquelas e daqueles que estão silenciados, para eliminar as obstruções desenhadas na contemporaneidade;

Espera-se que, adotadas essas recomendações, a Educação brasileira possa vivenciar um novo tempo dando voz àquelas pessoas que foram silenciadas durante seis séculos, reparando

as injustiças cometidas contra essa população e que o teatro possa se instituir como uma área de conhecimento propulsora dessa mudança, contribuindo para alavancar o empoderamento dos “não empoderados”, transformando as condições adversas nesse país de tantas etnias, de tanta riqueza má distribuída, podendo essa Educação, enfim, cumprir a função que lhe cabe, formando cidadãos e cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, pela adoção de novas pedagogias nas práticas docentes que garantam, antes de tudo, o direito a uma educação de qualidade, à igualdade, à fraternidade, o acesso aos bens culturais universais e à justiça social.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mitificação das massas. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org.). **Sociologia**. Florestan Fernandes (coord.). São Paulo: Ática, 1986.
- ALMEIDA, C. Z. As relações arte/tecnologia no ensino de arte. In: PILLAR A. D. (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- AMARAL, L. **Interterritorialidade**: médias, contextos e educação. São Paulo: Senac, 2008.
- AMARAL, L. Arte/educação: a experiência de ontem e o presente. In: Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, 14. **Anais [...]**, Goiânia. Goiânia: FAEB/UFG, 2001a.
- AMARAL, L. **A imagem no ensino de arte**: anos oitenta e novos tempos. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001b.
- AMARAL, L. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2001c.
- AMARAL, L. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998b.
- AMARAL, L. **Arte-educação**: conflitos/acertos. 3. ed. São Paulo: Editora Marx Limonad Ltda, 1988.
- AMARAL, L. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Editora Cultrix Ltda. Coedição com a Editora da USP, 1975.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Interamericana, Moraes, 1982.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012b.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural e social. In BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (org.). **Arte/educação e mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Mediação cultural e social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (org.). **Arte/educação e mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, R. G. (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.

BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: PIERUCCI, Antonio Flávio de Oliveira *et al.* **O Brasil republicano, tomo III: economia e cultura (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENTO, Antonio V. **As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas**. Funchal: Figueirinhas – Porto, 2011.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Trad. Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg; Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos que Brasil queremos?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do**

sistema de ensino. 4. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamin Garcia; Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes>. Disponível em: file:///C:/Users/MICRO/Downloads/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 24 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Resolução número 4**, de 8 de Março de 2004 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Teatro e dá outras providências (publicada no Diário Oficial da União no dia 15 de março de 2004). Brasília: MEC/CNE/CES, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/SEC/CNE/DICEI, 2013.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. Secretária de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. **Educadores e educandos**: tempos históricos. Brasília: Universidade de Brasília; Centro de Educação a Distância, 2005.

BRASIL. Ministerio da Cultura. **Plano nacional de cultura**: conceitos, participação e expectativas. Brasília: Governo Federal, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP número 01** de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. (publicada no Diário Oficial da União no dia 16 de maio de 2006). Brasília: MEC/CNE/CES, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 31 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP número 02** de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a

implantação da Base Nacional Comum Curricular (publicada no Diário Oficial da União no dia 21 de dezembro de 2017). Brasília: MEC/CNE/CP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução número 04 de 13 de julho de 2010**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SENEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de Teatro*. **Teatro na Educação**: subsídios para seu estudo. Rio de Janeiro: Apex – Gráfica e Editora Ltda, 1976.

CADENGUE, Antonio Edson. **TAP – sua cena e sua sombra**: o Teatro de Amadores de Pernambuco. Recife: Cepe: SESC Pernambuco, 2011.

CAO, Marián López F. Lugar do outro na educação artística – olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. Tradução de Maria Emília Sardelich. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHEIRA, Luiz Maurício Brito. **Por um teatro do povo e da terra**: Hermilo Borba Filho e o Teatro do Estudante de Pernambuco. 2. ed. revista. Recife: CEPE, 2011.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COELHO, Germano. **MCP**: história do Movimento de Cultura Popular. Recife: Ed. do Autor, 2012.

CONSTÂNCIO, Rudimar. **Teatro de Cultura Popular**: uma prática teatral como inovação pedagógica e cultural no Recife (1960-1964). Recife: CEPE, 2017.

COOL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração currículo escolar. São Paulo: Editora Ática S.A., 1996.

CORTINA, A. MARTINEZ M. **Ética**. 1. ed. Madri: Ediciones Akal S.A., 1996.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

DAMATTA, Roberto. Entrevista concedida a João Gabriel de Lima. **Veja**, São Paulo: Editora Abril, v. 37, n. 38, p.11,14-15, set. 2004.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do espectador**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DEWEY, John. **The child and the curriculum**. Chicago & London: The University of Chicago Press (Alpha Editions), 2020.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 8. ed. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

DEWEY, John. **The child and the curriculum**. Chicago: U. P., 1902.

DINIZ, Débora. Ética na pesquisa em ciências humanas - novos desafios. **Ciência &Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.13, n.2, p.417-426, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Arte-educação**: leitura no subsolo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas, SP: Edições Loyola, 2012.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FELDMAN, Burke Edmund. **Metodologia do trabalho**. São Paulo: USP, 1993.

FELDMAN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMAN, Mariana Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FELICIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e Currículum**, São Paulo: v.8, n.1, p. 1-18, abr. 2012.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxomania de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v.17, n. 2 p.421-431, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio, século XXI escolar**. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA Jr., A. **História da educação brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981

FOUCAULT, Michel. **Gênese e estrutura da antropologia de Kant; e, A ordem do discurso**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail e Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: MOTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos**. Tradução de Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Original publicado em 1984).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Revisão de Lúgia Vassalo. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A pedagogia para além dos confrontos. In: Fórum de educação: pedagogo, que profissional é esse? Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, 2003b. V.1, p. 39-68.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRAZER, James George. Prefácio. In: MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia (Os Pensadores)**. Trad. Anton P. Carr e Lúgia Aparecida Cardieri Mendonça. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13.

ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Heloísa C. Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Heloísa C. Toledo. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Organização do Trabalho na escola**: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução a pedagogia do conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez; Editora Autores Associados, 1989a.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados e Editora Cortez, 1984.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2000.

GEIGER, Paulo (org.). **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa/Caldas Aulete**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas 1999.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** 2ª. Reim. 1. ed. de 2004). Trad. Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**. Tradução de Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- HERVATINI, Luciana; SOUZA, Fátima Cristina Lucas de. Educador da República e professor da modernidade: a formação de professores expressa no currículo da Escola Normal Caetano de Campos (1890-1892). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. Curitiba: PUC-PR, 2009. **Anais [...]**, p. 3267-3278. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3130_1392.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.
- HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil monárquico, tomo II**: do Império à República. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.
- JAEGGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Pereira; adaptação para a edição brasileira de Monica Stahel. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 30ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta de ensino de teatro. **Sala Preta (USP)**, São Paulo, n. 2, p. 233-239, 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/salapreta/sp02.htm>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. Indicadores de um caminho para o jogo teatral. In: Spolin, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. 2. ed. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós-modernidade** 1ª. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KOUELA, Ingrid Dormien. A nova proposta de ensino do teatro. **Sala preta**, São Paulo, 2011. v. 2 p. 233-239 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096>. Acesso em: maio 2020.

KOUELA, Ingrid Dormien. **Texto e Jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 1. ed. 3ª. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KOUELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LAPASSADE, Georges. As microssociologias. Tradução Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Líber Livro, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: imprecisão teórica e concepção estreita de formação profissional de educadores. **Educação & sociedade**. v. 27, n. 96. Campinas: 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2005a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOPES, Elias de Lima. Jogo, teatro e educação na formação de professores do ensino fundamental. In: SILVA, Igor de Almeida.; CONSTÂNCIO, Rudimar. (org.). **Ação Cultural**: Arte, Educação e Política. Recife: SESC Pernambuco, 2014.

LUCAS, Lucken Bueno; PASSOS, Marinez Meneghello. Filosofia dos valores: uma compreensão histórico-epistemológica da ciência axiológica. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. 2, p.123-160, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3200>. Acesso em: 02 jan. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.716-737, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: Campo, conceito e pesquisa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2001_TR21_0672.pdf acesso em: 27 mar. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: Editora FTD, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos – Volume III**. São Paulo: Edições Sociais, S. d.a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã II: crítica da filosofia alemã mais recente**. Tradução de Conceição Jardim; Eduardo Lúcio Nogueira. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Livraria Martins Fontes. S. d.b.

MICELI, Sérgio. Introdução. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTENEGRO, B.; FEITAS, A. L.P.; MAGALÃES, P. J. C.; SANTOS A. A. dos; VALE, M. R. O papel do teatro na divulgação científica: a experiência da Seara da Ciência. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, out./dez. 2005.

MONTESSORI, M. A. **A criança**. Trad. Luiz Horácio da Matta. Composto pela Lionart Ltda. São Paulo: Círculo do Livro S.A. (por cortesia da Editorial Nórdica Ltda.), s.d.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOURA, Dayvison Bandeira de. **Currículo: indagações e reflexões crítico discursivas sobre diversidade étnica e suas relações com a Lei 10.639/2003**. Campina Grande/PB: UEPB (SINAGLE), 2017. Fonte: Google Acadêmico. Acesso; 16 jun. 2020.

MOURA, Dayvison Bandeira de. Projeção a cultura afro-brasileira: dicotomias visíveis a partir

da análise documental. In: OLIVEIRA, Lucas Rodrigues de (org.). **Educação: dilemas contemporâneos – Volume III.** (E-book). Pantanal/MT: Editora Nova Xavantina, 2020.

NUNES, Clarice. Formação docente: permanência do passado nos desafios do presente. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org.). **Formação de professor para educação básica.** Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte.** 5. ed. São Paulo: editora ática, 2000.

OLIVEIRA, Maurício Miranda dos Santos. *Marcuse e Jamenson: da cultura afirmativa ao Pós-modernismo.* **Estud. Pesq. E Psicol.**, v. 11, n. 1, abr. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000100012. Acesso em: 14 jan. 2020.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica.** São Paulo: Pioneira, 1997. Disponível em: http://abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007_TR660483_9457.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Análise do discurso: três épocas. Tradução de J. de A. Romualdo. In: GADET Françoise & HAK T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PEREIRA, Benedito José. **Teatro em sala de aula: interlocução entre disciplinas escolares e outras áreas de conhecimento.** Recife: Edição do Autor, 2021.

PEREIRA, Benedito José. Processos interdisciplinares no ensino/aprendizagem do teatro na escola. In: COSTA, A. M. F.; MOURA, D. B. de (org.). **Caleidoscópio pedagógico, diferentes olhares: práticas, concepções e educação inovadora.** 1. ed. Lisboa: Lisbon International Press, 2019.

PEREIRA, Benedito José. **A escritura dramática: interlocução entre as práticas pedagógicas curriculares e teatrais na sala de aula – uma inovação pedagógica?** Dissertação de Mestrado defendida e aprovada na Universidade da Madeira em Funchal, Portugal. Funchal: UMA/Pt em 2017.

PEREIRA, Didha. **A educação informal para o teatro: ecos da ação de entidades da sociedade civil de Pernambuco.** Recife: Editora Babeco, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência.** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manoel Campos. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIERUCCI, Antonio Flávio de Oliveira *et al.* **O Brasil republicano, tomo III: economia e cultura (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1999b.

PONTES, Joel. **O teatro moderno em Pernambuco**. 2. ed. Recife: FUNDARPE, 1990.

READ, Herbert. **A arte de agora, agora**. Trad. J. Guinsburg e Janete Meiches. Revisão de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1972.

READ, Herbert. **A filosofia da arte moderna**. Trad. Maria José Miranda. Lisboa: Editora Ulisseia, 1952.

REALE, Miguel. Invariantes axiológicas. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 15, n. 13, set./dez. 1991. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300008. Acesso em: 29 dez. 2020.

REGO, Teresa Cristina. **Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REVERBEL, Olga. **O teatro na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução Rolando Roque da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio – volume I**. Tradução de Pilar Delvaux. Tradução Portuguesa de Publicações Europa-América, L.da. Portugal: Gráfica Europam, L.da. Mira-Sintra – Mem Martins. Editor: Francisco Lyon de Castro, 1990.

RUIZ, João Alvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1976. 168 p. Disponível em: [file:///C:/Users/leticia/Downloads/4834-12431-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/leticia/Downloads/4834-12431-2-PB%20(2).pdf). Acesso em: 17 mar. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **O imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As Marcas dos Tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED 49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Disponível em http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

SARTORI, Antonio Marcos; OLIVEIRA, Luiz Antonio de. **Escola pública e formação de professores no Brasil: um estudo da primeira República (1889-1930)**. S. d. Disponível em: http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/escola_publica_e_formacao_de_professores_no_brasil.pdf. Acesso em: 3 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas, SP: Editora: Autores Associados, 1996a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos**. UNICAMP, Campinas. S.d. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.

SCHELER, Max Ferdinand. **Da reviravolta dos valores**. São Paulo: Vozes, 1994.

SCHUBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 37, n. 130. jan./abr. 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei & SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Leonor Maria. **História das políticas educacionais no Brasil**. A atuação de Fernando Azevedo de 1920-1930. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Maringá. Maringá, 2009. Disponível em http://www.ppe.uem.br/dissertações/2009_magna_silva.pdf. Acesso em: 3 out. 2020.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SMITH, Ralph. Excelência no ensino da arte. In BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA Ana Inês, et. al. **Paulo Freire – vida e obra**. 7. Reim. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

SPOLIN, Viola. **Jogo teatral na sala de aula**. São Paulo. Perspectiva, 2007.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção da história das ideias de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R. Paulo. (Org.). **Paulo Freire: Ética, utopia e educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TORO, Bernardo. **O paradigma do cuidado**. In: elosdasaude.wordpress.com, Biblioteca, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

TREVISAN, João Silvério. Educação como arte de duvidar. In: ALMEIDA, Igor de.; SILVA, Rudimar Constâncio e. **Ação Cultural: arte, educação e política**. Recife: SESC Pernambuco, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2352/235217215002.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michel *et al.* (org.). Trad. José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo

Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEBER, Maximilian Karl Emil. **Metodologia das ciências sociais parte 1**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1993.

WEBER, Maximilian Karl Emil. **Sobre a teoria das ciências sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

YOUNG, Michael F. D. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. In: **Caderno de Pesquisa**, n. 117, p.53-80, nov. 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**ANEXO A – ROTEIRO NORTEADOR DA ENTREVISTA NÃO-ESTRUTURADA
PARA A COORDENAÇÃO DO CENTRO DE ARTES CÊNICAS (CAC) DA UFPE –
CAMPUS RECIFE (ANEXO 1)**



Título da Pesquisa

Formação de Professores e Ensino de Teatro: Em Busca de uma Pedagogia Axiológica

Objetivo Geral

Analisar a formação em teatro no âmbito da licenciatura em Teatro e Pedagogia, na universidade pública de Pernambuco para determinar os conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro.

Linha de Pesquisa

Currículo e Sociedade com Interfaces à Formação Docente

Pesquisador: Benedito José Pereira

Orientador: Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura

Data da pesquisa: fevereiro/2020

Local: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, Pernambuco/Brasil

I. Dados Pessoais do (a) entrevistado (a)

Nome fictício: _____ Sexo: _____

Formação em nível de graduação, habilitação: _____

Formação lato sensu, habilitação: _____

Formação stricto sensu, habilitação: _____

Tempo que atua nessa função: _____

II. Dados Metodológicos

Objetivos Específicos	Entrevista Não-Estruturada

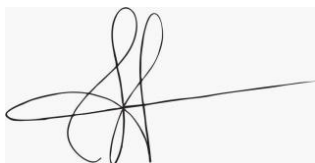
Interpretar³⁷⁷ as principais concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento na escola, nos cursos públicos de licenciatura em Teatro e Pedagogia que fazem parte do perfil curricular dessas graduações em Pernambuco e de que maneira elas estão sendo desenvolvidas.	1 – Com base em sua vivência em processos de formação de professores nesse curso de licenciatura, que percepções você poderia elencar quanto à importância do estudo sobre a arte, levando em consideração as suas quatro linguagens estudadas nas escolas? 2 – No seu entendimento, em razão de sua experiência como coordenador (a) desse curso, que inquietações você possui quanto a limitações que porventura existam na formação de professores de teatro nesse curso, levando em consideração a futura atuação deles na educação básica, sobretudo, na educação básica pública? 3 – Se você pensar a respeito da relação que pode ser estabelecida entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Teatro e a construção do programa para esse curso, que aspectos classificaria como significativos e não significativos? 4 – Que desafios você considera existir para a elaboração do perfil curricular para esse curso, considerando a habilitação prevista para os futuros professores que vivem, hoje, essa formação inicial? 5 – Que diferenças a respeito dos procedimentos de planejamento e didática, acerca da docência de teatro, nesse curso marcam a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para os anos finais? 6 – Em quais períodos os processos de formação estão voltados, especificamente, para o desenvolvimento do trabalho docente com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
Explicar³⁷⁸ as concepções de professores que atuam em nível superior, a respeito do ensino de Teatro, atrelado à Arte na licenciatura pública de Teatro e Pedagogia em Pernambuco, que correspondam a questões axiológicas.	1 – A partir de sua experiência docente, qual o seu ponto de vista a respeito da validade do ensino de arte, inerente ao teatro em escolas públicas de Educação Básica? Ele, baseia-se em alguma concepção ou conceito em especial? 2 – Existe previsão em documentos oficiais do Estado, visando nortear a construção de currículos para Educação Básica onde está prevista a necessidade do estudo do teatro. Há por isso, períodos desse curso onde o teatro é estudado. Nesse caso, são estabelecidas relações ao desenvolvimento integral de crianças, atrelando à importância do Teatro como objeto de estudo? 3 – Qual o seu ponto de vista a respeito da necessidade de construir competências e habilidades docentes para o trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? 4 – Que desafios você considera que podem estar envolvidos no trabalho de planejar a ação docente para crianças de famílias com alto poder aquisitivo, em relação àquelas cujas famílias possuem baixa renda? 5 – No seu ponto de vista, quais os valores que estão ligados à ação docente que devem ser difundidos com crianças vitimadas por fragilidade socioeconômica, em relação àquelas que não são expostas às circunstâncias comuns às zonas rurais e periferias? 6 – No processo de estágio supervisionado, que instrumentos são utilizados para observar a manifestação das competências e habilidades

³⁷⁷O verbo **interpretar** corresponde ao nível 2 da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**: Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

³⁷⁸O verbo **explicar** corresponde ao nível 2 da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**: Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

	construídas pelos “licenciados”, correspondentes aos processos formativos vividos por meio do curso, sobretudo, em relação ao trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
Discutir ³⁷⁹ como a axiologia se relaciona à formação dos professores em cursos de licenciatura em Teatro, especialmente no que diz respeito às perspectivas previstas para os anos iniciais da Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular.	1 – A singularidade da experiência humana, o valor da diversidade cultural, sua importância no âmbito regional são fatores relevantes na trajetória histórica do teatro. Com isso em mente, os estudos sobre as práticas docentes com os educandos desse curso têm sido ancorados a que concepção ou concepções? 2 – A Prática docente deve levar em consideração as diferentes percepções quanto à construção de saberes e conhecimentos sobre o mundo, a importância da oralidade, sua relação com a elaboração de sentidos e as manifestações persuasivas. Que estratégias são utilizadas na formação de professores nesse curso que poderia destacar? 3 – Qual a sua percepção entre o preceito de autonomia universitária e a soberania do Estado que são marcos legais, em relação a ações do colegiado no departamento frente ao processo de construção do Programa desse curso? 4 – Em uma perspectiva axiológica, quais os valores fazem parte da formação de professores nesse curso que podem servir de base para a docência junto aos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental, em especial àqueles que se encontram no primeiro, segundo e terceiros anos? 5 – Ao pensar nesse curso e o compromisso dele com a docência na Educação Básica, em quais disciplinas especialmente seria possível associar a presença de perspectivas axiológicas aos processos formativos e aos estudos dos Objetos de Conhecimento para a Área de Arte, definidos pela BNCC, tais como: Contextos e Práticas; Elementos da Linguagem e Processos de Criação? 6 – Apesar de a axiologia estar associada à tradição clássica, que sentido faz tê-la como perspectiva favorável à assistência de crianças em escolas públicas por meio do ensino de teatro, visto que ele é inerente ao ensino de arte?

Observação: Instrumento de Pesquisa analisado com indicações de alterações e, posterior ao atendimento, fora validado em: 26/01/2020.



Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura

<http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>

Posgrado da Universidad Del Sol – PPGE - UNADES/PY -

analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com

³⁷⁹O verbo **discutir** corresponde ao nível 2 da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**: Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

ANEXO B –ROTEIRO NORTEADOR DA ENTREVISTA NÃO-ESTRUTURADA PARA A COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UPE – CAMPUS GARANHUNS (ANEXO 2)



Título da Pesquisa

Formação de Professores e Ensino de Teatro: Em Busca de uma Pedagogia Axiológica

Objetivo Geral

Analisar a formação em teatro no âmbito da licenciatura em Teatro e Pedagogia, na universidade pública de Pernambuco para determinar os conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro.

Linha de Pesquisa

Currículo e Sociedade com Interfaces à Formação Docente

Pesquisador: Benedito José Pereira

Orientador: Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura

Data da pesquisa: fevereiro/2020

Local: Universidade de Pernambuco (UPE) – Garanhuns, Pernambuco/Brasil

I. Dados Pessoais do (a)entrevistado (a)

Nome fictício: _____ Sexo: _____

Formação em nível de graduação, habilitação: _____

Formação lato sensu, habilitação: _____

Formação stricto sensu, habilitação: _____

Tempo que atua nessa função: _____

II. Dados Metodológicos

Objetivos Específicos	Entrevista Não-Estruturada
Interpretar ³⁸⁰ as principais concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu	1 – Com base em sua vivência em processos de formação de professores nesse curso de pedagogia, que percepções você poderia elencar quanto à importância do estudo sobre a arte, levando em consideração as suas quatro linguagens estudadas nas escolas?

³⁸⁰O verbo **interpretar** corresponde ao nível 2 da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**. Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas

desenvolvimento na escola, nos cursos públicos de licenciatura em Teatro e Pedagogia que fazem parte do perfil curricular dessas graduações em Pernambuco e de que maneira elas estão sendo desenvolvidas.	2 – No seu entendimento, em razão de sua experiência como coordenador (a) desse curso, que inquietações você possui quanto a limitações que porventura existam na formação de professores de teatro nesse curso, levando em consideração a futura atuação deles na educação básica, sobretudo, na educação básica pública? 3 – Se você pensar a respeito da relação que pode ser estabelecida entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Pedagogia e a construção do programa para esse curso, que aspectos classificaria como significativos, não significativos? 4 – Que desafios você considera existir para a elaboração do perfil curricular para esse curso, considerando a habilitação prevista para os futuros professores que vivem, hoje, essa formação inicial? 5 – Que diferenças a respeito dos procedimentos de planejamento e didática, acerca da docência de teatro, nesse curso marcam a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para os anos finais? 6 – Em quais períodos os processos de formação estão voltados, especificamente, para o desenvolvimento do trabalho docente com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
Explicar ³⁸¹ as concepções de professores que atuam em nível superior, a respeito do ensino de Teatro, atrelado à Arte na licenciatura pública de Teatro e Pedagogia em Pernambuco, que correspondam a questões axiológicas.	1 – A partir de sua experiência docente, qual o seu ponto de vista a respeito da validade do ensino de arte, inerente ao teatro em escolas públicas de Educação Básica? Ele baseia-se em alguma concepção ou conceito em especial? 2 — Existe previsão em documentos oficiais do Estado, visando nortear a construção de currículos para Educação Básica onde está prevista a necessidade do estudo do teatro. Há por isso, períodos do curso onde o teatro é estudado. Nesse caso, são estabelecidas relações ao desenvolvimento integral de crianças, atrelando à importância do Teatro como objeto de estudo? 3 – Qual o seu ponto de vista a respeito da necessidade de construir competências e habilidades docentes para o trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? 4 – Que desafios você considera que podem estar envolvidos no trabalho de planejar a ação docente para crianças de famílias com alto poder aquisitivo, em relação àquelas cujas famílias possuem baixa renda? 5 – No seu ponto de vista, quais os valores que estão ligados à ação docente que devem ser difundidos com crianças vitimadas por fragilidade socioeconômica, em relação àquelas que não são expostas às circunstâncias comuns às zonas rurais e periferias? 6 – No processo de estágio supervisionado, que instrumentos são utilizados para observar a manifestação das competências e habilidades construídas pelos “licenciados”, correspondentes aos processos formativos vividos por meio do curso, sobretudo, em relação ao trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

³⁸¹O verbo **explicar** corresponde ao nível 2 da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**: Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

Discutir³⁸² como a axiologia se relaciona à formação dos professores em cursos de licenciatura em Teatro, especialmente no que diz respeito às perspectivas previstas para os anos iniciais da Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular.	1 – A singularidade da experiência humana, o valor da diversidade cultural, sua importância no âmbito regional são fatores relevantes na trajetória histórica do teatro. Com isso em mente, os estudos sobre as práticas docentes com os educandos desse curso têm sido ancorados a que concepção ou concepções? 2 – A Prática docente deve levar em consideração as diferentes percepções quanto à construção de saberes e conhecimentos sobre o mundo, a importância da oralidade, sua relação com a elaboração de sentidos e as manifestações persuasivas. Que estratégias utilizadas na formação de professores nesse curso você poderia destacar? 3 – Qual a sua percepção entre o preceito de autonomia universitária e a soberania do Estado que são marcos legais, em relação a ações do colegiado no departamento frente ao processo de construção do Programa desse curso? 4 – Em uma perspectiva axiológica, quais os valores fazem parte da formação de professores nesse curso podem servir de base para a docência junto aos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental em especial, àqueles que se encontram no primeiro, segundo e terceiros anos? 5 – Ao pensar nesse curso e o compromisso dele com a docência na Educação Básica, em quais disciplinas especialmente seria possível associar a presença de perspectivas axiológicas aos processos formativos e aos estudos dos Objetos de Conhecimento para a Área de Arte, definidos pela BNCC, tais como: Contextos e Práticas; Elementos da Linguagem e Processos de Criação? 6 – Apesar de a axiologia estar associada à tradição clássica, que sentido faz tê-la como perspectiva favorável à assistência de crianças em escolas públicas por meio do ensino de teatro, visto que ele é inerente ao ensino de arte?

Observação: Instrumento de Pesquisa analisado com indicações de alterações e, posterior ao atendimento, fora validado em: 26/01/2020.



Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura

<http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>

Posgrado da Universidad Del Sol – PPGE - UNADES/PY -

analistadodiscursu.bandeira.pe@gmail.com

³⁸²O verbo **discutir** corresponde ao nível 2 da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**: Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

**ANEXO C –ROTEIRO NORTEADOR DA ENTREVISTA NÃO-ESTRUTURADA
PARA OS (AS) PROFESSORES (AS) DO CENTRO DE ARTES CÊNICAS (CAC) DA
UFPE – CAMPUS RECIFE (ANEXO 3)**



Título da Pesquisa

Formação de Professores e Ensino de Teatro: Em Busca de uma Pedagogia Axiológica

Objetivo Geral

Analisar a formação em teatro no âmbito da licenciatura em Teatro e Pedagogia, na universidade pública de Pernambuco para determinar os conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro.

Linha de Pesquisa

Currículo e Sociedade com Interfaces à Formação Docente

Pesquisador: Benedito José Pereira

Orientador: Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura

Data da pesquisa: fevereiro/2020

Local: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, Pernambuco/Brasil

I. Dados Pessoais do (a)entrevistado (a)

Nome fictício _____ Sexo: _____

Formação em nível de graduação, habilitação: _____

Formação lato sensu, habilitação: _____

Formação stricto sensu, habilitação: _____

Tempo que atua nessa função: _____

II. Dados Metodológicos

Objetivos Específicos	Entrevista Não-Estruturada
Interpretar ³⁸³ as principais concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu	1 – Com base em sua vivência em processos de formação de professores nesse curso de licenciatura, que percepçõesvocê poderia elencar quanto à importância do estudo sobre a arte, levando em consideração as suas quatro linguagens estudadas nas escolas?

³⁸³O verbo **interpretar** corresponde ao nível 2 da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**:Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas

desenvolvimento na escola, nos cursos públicos de licenciatura em Teatro e Pedagogia que fazem parte do perfil curricular dessas graduações em Pernambuco e de que maneira elas estão sendo desenvolvidas.	2 – No seu entendimento, em razão de sua experiência como professor (a) desse curso, que inquietações você possui quanto as limitações que porventura existam na formação de professores de teatro nesse curso, levando em consideração a futura atuação deles na educação básica, sobretudo, na educação básica pública? 3 – Se você pensar a respeito da relação que pode ser estabelecida entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Teatro e a construção do programa para esse curso, que aspectos classificaria como significativos, não significativos? 4 – Que desafios você considera existir para a elaboração do perfil curricular para esse curso, considerando a habilitação prevista para os futuros professores dessa formação inicial? 5 – Que diferenças a respeito dos procedimentos de planejamento e didática você percebe, acerca da docência de teatro, nesse curso que marcam a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para os anos finais? 6 – No seu entendimento em quais períodos desse curso os processos de formação estão voltados, especificamente, para o desenvolvimento do trabalho docente com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
Explicar ³⁸⁴ as concepções de professores que atuam em nível superior, a respeito do ensino de Teatro, atrelado à Arte na licenciatura pública de Teatro e Pedagogia em Pernambuco, que correspondam a questões axiológicas.	1 – A partir de sua experiência docente, qual o seu ponto de vista a respeito da validade do ensino de arte, inerente ao teatro em escolas públicas de Educação Básica? Ele baseia-se em alguma concepção ou conceito em especial? 2 – Existe previsão em documentos oficiais do Estado, visando nortear a construção de currículos para Educação Básica onde está prevista a necessidade do estudo do teatro. Há por isso, períodos do curso onde o teatro é estudado. Nesse caso, são estabelecidas relações ao desenvolvimento integral de crianças, atrelando à importância do Teatro como objeto de estudo? 3 – Qual o seu ponto de vista a respeito da necessidade de construir competências e habilidades docentes para o trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? 4 – Que desafios você considera que podem estar envolvidos no trabalho de planejar a ação docente para crianças de famílias com alto poder aquisitivo, em relação àquelas cujas famílias possuem baixa renda? Seus alunos ao final desse curso estarão preparados para enfrentá-los? Por quê? 5 – No seu ponto de vista, quais os valores que estão ligados à ação docente que devem ser difundidos por seus alunos junto às crianças vitimadas por fragilidade socioeconômica, em relação àquelas que não são expostas às circunstâncias comuns às zonas rurais e periféricas? 6 – No processo de estágio supervisionado, que instrumentos você utiliza para observar a manifestação das competências e habilidades construídas pelos “licenciados”, correspondentes aos processos formativos vividos por meio do curso, sobretudo, em relação ao trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

³⁸⁴O verbo **explicar** corresponde ao nível 2 da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**: Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

Discutir³⁸⁵ como a axiologia se relaciona à formação dos professores em cursos de licenciatura em Teatro, especialmente no que diz respeito às perspectivas previstas para os anos iniciais da Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular.	1 – A singularidade da experiência humana, o valor da diversidade cultural, sua importância no âmbito regional são fatores relevantes na trajetória histórica do teatro. Com isso em mente, os estudos sobre as práticas docentes com os estudantes desse curso têm sido ancorados a que concepção ou concepções? 2 – A Prática docente deve levar em consideração as diferentes percepções quanto à construção de saberes e conhecimentos sobre o mundo, a importância da oralidade, sua relação com a elaboração de sentidos e as manifestações persuasivas. Que estratégias são utilizadas na formação de professores nesse curso que você poderia destacar? 3 – Qual a sua percepção entre o preceito de autonomia universitária e a soberania do Estado que são marcos legais, em relação a ações do colegiado no departamento frente ao processo de construção do Programa desse curso? 4 – Em uma perspectiva axiológica, quais os valores fazem parte da formação de professores nesse curso que podem servir de base para a docência junto aos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental em especial, àqueles que se encontram no primeiro, segundo e terceiros anos? 5 – Ao pensar nesse curso e o compromisso dele com a docência na Educação Básica, em quais disciplinas especialmente seria possível associar a presença de perspectivas axiológicas aos processos formativos e aos estudos dos Objetos de Conhecimento para a Área de Arte, definidos pela BNCC, tais como: Contextos e Práticas; Elementos da Linguagem e Processos de Criação? 6 – Apesar de a axiologia estar associada à tradição clássica, que sentido faz tê-la como perspectiva favorável à assistência de crianças em escolas públicas por meio do ensino de teatro, visto que ele é inerente ao ensino de arte?

Observação: Instrumento de Pesquisa analisado com indicações de alterações e, posterior ao atendimento, fora validado em: 26/01/2020.



Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura

<http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>

Posgrado da Universidad Del Sol – PPGE - UNADES/PY -

analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com

³⁸⁵O verbo **discutir** corresponde ao nível 2 da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**: Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

ANEXO D-ROTEIRO NORTEADOR DA ENTREVISTA NÃO-ESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UPE – CAMPUS GARANHUNS (ANEXO 4)



Título da Pesquisa

Formação de Professores e Ensino de Teatro: Em Busca de uma Pedagogia Axiológica

Objetivo Geral

Analisar a formação em teatro no âmbito da licenciatura em Teatro e Pedagogia, na universidade pública de Pernambuco para determinar os conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro.

Linha de Pesquisa

Currículo e Sociedade com Interfaces à Formação Docente

Pesquisador: Benedito José Pereira

Orientador: Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura

Data da pesquisa: fevereiro/2020

Local: Universidade de Pernambuco (UPE) – Garanhuns, Pernambuco/Brasil

I. Dados Pessoais do (a) Entrevistado (a)

Nome fictício: _____ Sexo: _____

Formação em nível de graduação, habilitação: _____

Formação lato sensu, habilitação: _____

Formação stricto sensu, habilitação: _____

Tempo que atua nessa função: _____

II. Dados Metodológicos

Objetivos Específicos	Entrevista Não-Estruturada
Interpretar ³⁸⁶ as principais concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento na escola, nos cursos públicos de	1 – Com base em sua vivência em processos de formação de professores nesse curso de pedagogia, que percepções você poderia elencar quanto à importância do estudo sobre a arte, levando em consideração as suas quatro linguagens estudadas nas escolas? 2 – No seu entendimento, em razão de sua experiência como

³⁸⁶O verbo **interpretar** corresponde ao nível 2 da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**: Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

licenciatura em Teatro e Pedagogia que fazem parte do perfil curricular dessas graduações em Pernambuco e de que maneira elas estão sendo desenvolvidas.	professor (a) desse curso, que inquietações você possui quanto as limitações que porventura existam na formação de professores de arte (teatro) nesse curso, levando em consideração a futura atuação deles na educação básica, sobretudo, na educação básica pública? 3 – Se você pensar a respeito da relação que pode ser estabelecida entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Pedagogia e a construção do programa para esse curso, que aspectos classificaria como significativos, não significativos? 4 – Que desafios você considera existir para a elaboração do perfil curricular para esse curso, considerando a habilitação prevista para os futuros professores dessa formação inicial? 5 – Que diferenças a respeito dos procedimentos de planejamento e didática, acerca da docência de arte (teatro), nesse curso marcam a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para os anos finais? 6 – Em quais períodos os processos de formação estão voltados, especificamente, para o desenvolvimento do trabalho docente com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
Explicar³⁸⁷ as concepções de professores que atuam em nível superior, a respeito do ensino de Teatro, atrelado à Arte na licenciatura pública de Teatro e Pedagogia em Pernambuco, que correspondam a questões axiológicas.	1 –A partir de sua experiência docente, qual o seu ponto de vista a respeito da validade do ensino de arte, inerente ao teatro em escolas públicas de Educação Básica? Ele baseia-se a alguma concepções ou conceito em especial? 2 – Existe previsão em documentos oficiais do Estado, visando nortear a construção de currículos para Educação Básica onde está prevista a necessidade do estudo do teatro. Há por isso, períodos do curso onde o teatro é estudado. Nesse caso, são estabelecidas relações ao desenvolvimento integral de crianças, atrelando à importância do Teatro como objeto de estudo? 3 – Qual o seu ponto de vista a respeito da necessidade de construir competências e habilidades docentes para o trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? 4 – Que desafios você considera que podem estar envolvidos no trabalho de planejar a ação docente para crianças de famílias com alto poder aquisitivo, em relação àquelas cujas famílias possuem baixa renda? Seus educandos ao final desse curso estarão preparados para enfrentá-los? Por quê? 5 – No seu ponto de vista, quais os valores que estão ligados à ação docente que devem ser difundidos por seus educandos junto às crianças vitimadas por fragilidade socioeconômica, em relação àquelas que não são expostas às circunstâncias comuns às zonas rurais e periferias? 6 – No processo de estágio supervisionado, que instrumentos Você utiliza para observar a manifestação das competências e habilidades construídas pelos “licenciados”, correspondentes aos processos formativos vividos por meio do curso, sobretudo, em relação ao trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

³⁸⁷O verbo **explicar** corresponde ao **nível 2** da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**:Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

Discutir³⁸⁸ como a axiologia se relaciona à formação dos professores em cursos de licenciatura em Teatro, especialmente no que diz respeito às perspectivas previstas para os anos iniciais da Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular.	1 – A singularidade da experiência humana, o valor da diversidade cultural, sua importância no âmbito regional são fatores relevantes na trajetória histórica do teatro. Com isso em mente, os estudos sobre as práticas docentes com os estudantes desse curso têm sido ancorados a que concepção ou concepções? 2 – A Prática docente deve levar em consideração as diferentes percepções quanto à construção de saberes e conhecimentos sobre o mundo, a importância da oralidade, sua relação com a elaboração de sentidos e as manifestações persuasivas. Que estratégias são utilizadas na formação de professores nesse curso que você poderia destacar? 3 – Qual a sua percepção entre o preceito de autonomia universitária e a soberania do Estado que são marcos legais, em relação a ações do colegiado no departamento frente ao processo de construção do Programa desse curso? 4 – Em uma perspectiva axiológica, quais os valores fazem parte da formação de professores nesse curso que podem servir de base para a docência junto aos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental em especial, àqueles que se encontram no primeiro, segundo e terceiros anos? 5 – Ao pensar nesse curso e o compromisso dele com a docência na Educação Básica, em quais disciplinas especialmente seria possível associar a presença de perspectivas axiológicas aos processos formativos e aos estudos dos Objetos de Conhecimento para a Área de Arte, definidos pela BNCC, tais como: Contextos e Práticas; Elementos da Linguagem e Processos de Criação? 6 — Apesar de a axiologia estar associada à tradição clássica, que sentido faz tê-la como perspectiva favorável à assistência de crianças em escolas públicas por meio do ensino de teatro, visto que ele é inerente ao ensino de arte?

Observação: Instrumento de Pesquisa analisado com indicações de alterações e, posterior ao atendimento, fora validado em: 26/01/2020.



Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura

<http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>

Posgrado da Universidad Del Sol – PPGE - UNADES/PY -
analistadodiscursu.bandeira.pe@gmail.com

³⁸⁸O verbo **discutir** corresponde ao nível 2 da Taxonomia de Normam Bloom, comprometido do com a **compreensão**: Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Ferraz & Belhot (2010, p. 426);

ANEXO E - CARTA DE ANUÊNCIA DA UPE (ANEXO 5)



ARACATUBA | GARANHUNS | SALGUEIRO | SERRA TALHADA



CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito o doutorando **Benedito José Pereira** do curso de Ciências da Educação acadêmico, da *Universidad Del Sol* (UNADES), para desenvolver sua pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE TEATRO: EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA AXIOLÓGICA**, sob a orientação do Professor Doutor Dayvison Bandeira de Moura.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para o seu desenvolvimento, desde que, seja assegurado o que segue abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 da CNS/MS;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- Anexar relatórios parcial e final na Plataforma Brasil e se comprometer com o serviço na apresentação dos achados da pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, tenho a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Garanhuns, 07 de outubro de 2020.


Profa. ROSÂNGELA ESTEVÃO ALVES FALCÃO
Diretora da UPE Multicampi Garanhuns

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – CAMPUS GARANHUNS

Rua Capitão Pedro Rodrigues, 105 – São José – Garanhuns-PE – CEP: 55.294-002 – Fone: (87) 3781-8210
C.N.P.J.: 11.022.507/0007-87

ANEXO F- CARTA DE ANUÊNCIA DA UFPE (ANEXO 6)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
GABINETE DO REITOR

Av. Prof. Moraes Rego, 1235 – Cidade Universitária – Recife - Pernambuco – CEP: 50670.901
Tel. 55 81 2126.8001/8002 – E-mail: gabinete@ufpe.br

Recife, 2 de outubro de 2020.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos o Pesquisador **Benedito José Pereira**, do Curso de Ciências da Educação, da Universidad Del Sol (UNADES), para desenvolver o seu projeto de pesquisa **Formação de Professores e Ensino de Teatro: Em Busca de uma Pedagogia Axiológica**, que está sob a orientação do Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura, cujo objetivo é analisar a formação em teatro no âmbito da licenciatura em Teatro e Pedagogia, na universidade pública de Pernambuco para determinar os conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento pela Pesquisadora dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente, para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a Pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado, devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado no Sistema CEP/CONEP.


Prof. ALFREDO MACEDO GOMES
Reitor



Prof. Alfredo Macedo Gomes
Reitor/UFPE

ANEXO G – CARTAS DE APRESENTAÇÕES DO CIA/UNADES PARA AS UNIVERSIDADES: UFPE E UPE (ANEXO 7)



UNIVERSIDAD DEL SOL - ASSUNÇÃO/PY

Programa Brasil - UNADES - PY

Centro de Inteligência Aplicada LTDA - CIA

Universidad Del Sol UNADES – PY

Criada pela Lei Nº 4263/2011

Programa de Pós Graduação *Estricto-Sensu* em Ciências da Educação PPGE –
Programa Brasil

CARTA DE APRESENTAÇÃO

À coordenação do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Apresentamos o Doutorando **BENEDITO JOSÉ PEREIRA**, portador da cédula de identidade: 983.102 SDS/PE, matriculado no PROGRAMA DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO acadêmico, conforme Resolução Nº 395/2016 CONES/MEC/PY, realizado integralmente na UNIVERSIDAD DEL SOL, UNADES cuja matrícula é DCE BR 002 junto ao *Posgrado* da referida universidade, na capital da República do Paraguai: Assunção, com a interveniência deste instituto o: CIA.

O referido doutorando encontra-se em fase de elaboração de sua tese, intitulada: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE TEATRO: EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA AXIOLÓGICA**, orientado pelo Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura, o doutorando está apto a realizar as etapas alusivas à pesquisa de campo, bem como outras que se fizerem necessárias à sua pesquisa de Doutorado.

Camaragibe, 02 de julho de 2020.

Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura

Diretoria de Administração Acadêmica –
PPGE – CIA Programa Brasil

/UNADES – PY.

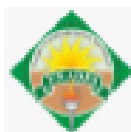
<http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>

diretoriaacademica@mestradomercosul.com.br

Centro de Inteligência Aplicada à Educação de Qualidade – CIA, CNPJ: 30.452 – 970/0001 – 99

site: www.mestradomercosul.com.br - site: <https://www.unades.edu.py/> Acessar:

NUESTRAS CARRERAS ESTÁN HABILITADAS POR EL CONES PY.



UNIVERSIDAD DEL SOL - ASSUNÇÃO/PY

Programa Brasil - UNADES - PY

Centro de Inteligência Aplicada LTDA - CIA



Universidad Del Sol UNADES – PY

Criada pela Lei Nº 4262/2011

**Programa de Pós Graduação *Estricto-Sensu* em Ciências da Educação PPGE –
Programa Brasil**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

À coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Pernambuco – UPE.

Apresentamos o Doutorando **BENEDITO JOSÉ PEREIRA**, portador da cédula de identidade: 983.102 SDS/PE, matriculado no PROGRAMA DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO acadêmico, conforme Resolução Nº 395/2016 CONES/MEC/PY, realizado integralmente na UNIVERSIDAD DEL SOL, UNADES cuja matrícula é DCE BR 002 junto ao *Posgrado* da referida universidade, na capital da República do Paraguai: Assunção, com a interveniência deste instituto o: CIA.

O referido doutorando encontra-se em fase de elaboração de sua tese, intitulada: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE TEATRO: EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA ANXIOLÓGICA**, orientado pelo Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura, o doutorando está apto a realizar as etapas alusivas à pesquisa de campo, bem como outras que se fizerem necessárias à sua pesquisa de Doutorado.

Camaragibe, 02 de julho de 2020.

Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura

Diretoria de Administração Acadêmica –
PPGE – CIA Programa Brasil

/UNADES – PY.

<http://lattes.cnpq.br/0662218330901690>

diretoriaacademica@maestradosmrcsoul.com.br

Centro de Inteligência Aplicada à Educação de Qualidade – CIA, CNPJ: 30.452 – 970/0001 – 99

site: www.maestradosmrcsoul.com.br - site: <https://www.unades.edu.py/> Acessoar:

NUESTRAS CARRERAS ESTAN HABILITADAS POR EL CONES PY.

ANEXO H – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO – TECLE (ANEXO 8)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/MS)

Para maiores de 18 anos ou emancipados

Convidamos o(a) Senhor(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE TEATRO: EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA AXIOLÓGICA**, que está sob a responsabilidade do pesquisador Benedito José Pereira e seu orientador, Professor Doutor Dayvison Bandeira de Melo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa tem como objetivo: Analisar a formação em teatro no âmbito da licenciatura em Teatro e Pedagogia, na universidade pública de Pernambuco para determinar os conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro. O que se justifica pelo fato de que, historicamente, esse caráter tem sido negado à maioria das crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Básico, face a dualidade do ensino de teatro, carecendo de estudos que compreendam essa distorção diante da legislação vigente que assegura ser a educação e o ensino de teatro um direito de todos. Para tanto será utilizada uma entrevista semi-estruturada, via questionário. A pesquisa tem início em agosto e finaliza-se em novembro do ano em curso. Nesse período o pesquisador realizará três visitas. Os riscos que as pessoas envolvidas numa pesquisa podem correr são inúmeros e podem comprometer suas integridades nas diversas dimensões. O constrangimento é a primeira questão a ser considerada, assim como será evitado, que os pontos de vista das pessoas pesquisadas sejam classificados, tomando como base juízo de valor. Portanto, nessa perspectiva, determinadas questões que possam a vir incomodar ou gerar desconforto a essas pessoas, poderão não ser respondidas. A pesquisa só será desenvolvida com a autorização da Comissão Nacional de Ética em pesquisa e Comitês de Ética em Pesquisa – CONEP/CEP, considerando a Resolução Nº466, datada de 12 de novembro de 2012, editada pelo Conselho Nacional de Saúde e com o protocolo de pesquisa da Plataforma Brasil, sendo o sistema oficial de lançamento de pesquisas para análises e monitoramento do Sistema CONEP/CEP. Como benefícios destaca-se que os resultados obtidos por essa pesquisa poderão contribuir para a realização de outras pesquisas relacionadas ao tema, uma vez que, via de regra, uma pesquisa jamais esgota todas as possibilidades do tema. Esses resultados poderão ainda contribuir para o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro, visando uma adequada formação para à docência e para o desenvolvimento pleno das crianças matriculadas no Ensino Básico.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pela pesquisa, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados ficarão armazenados em pastas de arquivo do computador do pesquisador, sob a responsabilidade do mesmo, pelo período de cinco anos. Nada lhe será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação nas pesquisas, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelo pesquisador. Em caso de dúvidas, você pode procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, por meio dos seguintes contatos: Fone (81) 994223226, e-mail didha.pereira@gmail.com ou na Rua do Campo, 120 – Centro – São Benedito do Sul/PE. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados a você concorde com a realização da pesquisa, que acontecerá no CEP. Multicampi – Garanhuns (e-mail: CEP.multicamp@upe.br). Rua Capitão Pedro Rodrigues, 105 – São José – Garanhuns. 55.294.902), pedimos que rubrique e assine as páginas ao final desse documento que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador. Você estará livre para participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade de Pernambuco (UPE) CEP HUOC/PROCAPE, localizado na Av. Agamenon Magalhães, s/n – Santo Amaro – Recife/PE CEP 50100.010, e-mail comite.etica@upe.pe.gov.br, ou pelo telefone (81) 31833775, visto que está suspenso o atendimento presencial.

Assinatura do Pesquisador

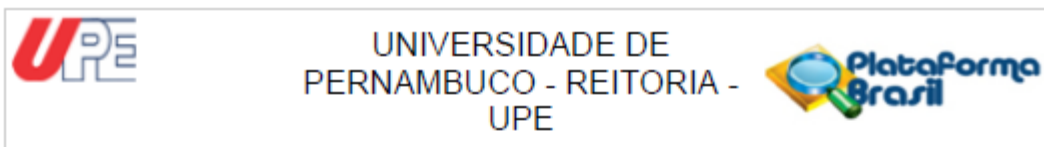
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIA

Eu, _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o pesquisador, concordo em participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE TEATRO: EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA AXIOLÓGICA** como voluntário(a) bem como autorizo o acesso as minhas informações, a divulgação e a publicação das mesmas, que por mim tenham sido transmitidas, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias, de igual teor, ficando uma via sob o meu poder e outra em poder do pesquisador.

_____/PE, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Pesquisado (a)

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA PLATAFORMA BRASIL (ANEXO 9)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação de Professores e Ensino de Teatro: Em Busca de uma Pedagogia Axiológica

Pesquisador: BENEDITO JOSE PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39068620.2.0000.5207

Instituição Proponente: Universidad Del Sol - Unades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.437.180

Apresentação do Projeto:

• **Categoria da Pesquisa:**

- Projeto de tese – Doutorado em Ciências da Educação;

• **Metodologia:**

- Tipo de pesquisa: Estudo de Caso de caráter descritivo, com abordagem qualitativa, atrelado à análise documental;

- Instrumento de pesquisa: Aplicação de questionário semiestruturado com entrevista semiestruturada;

- Locais de estudo: UFPE (Recife) e UPE (Garanhuns);

- Amostra: 13 pessoas, sendo 7 da UFPE (6 professores e 1 coordenador) e 6 da UPE (5 professores e 1 coordenador), dos cursos de Licenciatura em Teatro e em Pedagogia;

- Análise da coleta de dados: Análise de conteúdo.

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-010
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)3183-3775 Fax: (81)3183-3775 E-mail: comite.etica@upe.br



Continuação do Parecer: 4.437.180

• Critérios de Inclusão:

- Os professores que lecionam as disciplinas que formam para a docência;
- Docentes que preparam os professores em formação para trabalhar o corpo e a voz dos educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Professores que lecionam as diversas metodologias e as práticas docentes.

• Critérios de Exclusão:

- Professores que não lecionam as disciplinas que formam para a docência;
- Docentes que não preparam os professores em formação para trabalhar o corpo e a voz dos educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Professores que lecionam as disciplinas teóricas, tendo como foco os educandos do Ensino Médio.

Objetivo da Pesquisa:

• Objetivo geral:

Analisar a formação em teatro no âmbito da licenciatura em Teatro e Pedagogia, nas universidades públicas de Pernambuco para determinar os conceitos ou concepções que percebem a criança em razão de seu desenvolvimento na escola, atrelado a concepções com o caráter axiológico do teatro.

• Objetivos específicos:

- Identificar quais as concepções inerentes aos cursos de licenciatura em Teatro e Pedagogia estão vinculadas ao ensino para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação do Brasil (análise documental);

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-010

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3183-3775

Fax: (81)3183-3775

E-mail: comite.etica@upe.br



Continuação do Parecer: 4.437.180

- Interpretar as principais concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento na escola, nos cursos públicos de licenciatura em Teatro e Pedagogia que fazem parte do perfil curricular dessas graduações em Pernambuco e de que maneira elas estão sendo desenvolvidas;
- Explicar as concepções de professores que atuam em nível superior, a respeito do ensino de Teatro, atrelado à Arte na licenciatura pública de Teatro e Pedagogia em Pernambuco, que correspondam a questões axiológicas;
- Discutir como a axiologia se relaciona à formação dos professores em cursos de licenciatura em Teatro, especialmente no que diz respeito às perspectivas previstas para os anos iniciais da Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular;
- Inferir como a axiologia pode contribuir para redimensionar o ensino de teatro, em cursos de licenciaturas em universidades públicas de Pernambuco, para a promoção de uma formação pedagógica axiológica, preocupada com o desenvolvimento pleno da criança nos anos iniciais, promovendo uma formação que a perceba como sujeito de direitos (análise documental).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos (segundo o pesquisador):

- a) O constrangimento é o primeiro a ser considerado, sendo adotadas as medidas preventivas para evita-lo, conforme foi discriminado nas letras b e c da seção 4.1;
- b) A identificação é outro risco, também evitado pelo pesquisador, não identificando os participantes nos questionários com seus nomes civis, como exigem os artigos segundo, nono, décimo nono, vigésimo terceiro e vigésimo oitavo e garantindo privacidade, autonomia e liberdade durante o período de elaboração das respostas;
- c) As respostas dos participantes, no que se refere aos seus pontos de vista, não serão classificadas, tomando como base juízo de valor;
- d) Alguma questão que por ventura incomode ou gere desconforto não deverá ser respondida pelo participante. Isso será esclarecido na reunião que o pesquisador realizar antes da aplicação dos questionários.

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-010
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)3183-3775 Fax: (81)3183-3775 E-mail: comite.etica@upe.br



Continuação do Parecer: 4.437.180

- e) Não haverá coação que obrigue qualquer pessoa a participar ou responder quaisquer questões contidas no questionário, que não considerar pertinente e conveniente. Portanto, não haverá danos morais, físicos ou emocionais;
- f) O respeito a autonomia e aos valores culturais dos participantes serão garantidos, porque todas as fases de elaboração e aplicação dos questionários obedecerão essa premissa;
- g) Caso se detecte alguma possibilidade de danos físicos ou morais será respeitado o parágrafo primeiro do artigo dezenove da Resolução 510/2016.

Benefícios (segundo o pesquisador):

- a) Contribuir para a realização de outras pesquisas relacionadas ao tema, uma vez que normalmente, uma pesquisa jamais esgota todas as possibilidades do tema estudado;
- b) Lançar luz sobre o processo de aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro, no que se refere a uma adequada formação para a docência e para o desenvolvimento pleno das crianças matriculadas no ensino básico, considerando e incentivando a oralidade das mesmas;
- c) Apontar para a necessidade de se adotar de uma pedagogia axiológica, que sirva de base curricular para a formação docente, nas licenciaturas de teatro e pedagogia, considerando o desenvolvimento de um ensino baseado em valores e a importância do Teatro na humanização e formação estética dos indivíduos;
- d) Reconhecer a Arte como uma área de conhecimento, pois na maioria das escolas públicas a Arte vem sendo tratada, nos processos pedagógicos dos anos iniciais do ensino fundamental, apenas como uma ferramenta;
- e) Beneficiar as comunidades universitária e escolar, oferecendo subsídios para estudos e reflexões sobre a arte/educação, inserida no sistema do ensino brasileiro;
- f) Lançar luz sobre as malhas curriculares dos cursos públicos de pedagogia, de Teatro e de ensino básico de Teatro, definindo o lugar do componente curricular Arte no currículo propedêutico, com o objetivo de aprimorar e incrementar a formação do professor universitário e da alfabetização para as artes dos educandos das redes públicas de ensino;
- g) Ratificar os caracteres axiológico e interdisciplinar do Teatro, podendo a partir daí, promover nas universidades e escolas públicas o aprimoramento e o incremento das formas de abordagem no que se refere as concepções, planejamento e ensino de Teatro;
- h) Contribuir para a adequação dos currículos universitário e escolar que dão base ao ensino de Teatro, considerando a inteireza do ser criança, as Diretrizes Curriculares e a BNCC;

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/n°
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-010
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)3183-3775 Fax: (81)3183-3775 E-mail: comite.etica@upe.br



Continuação do Parecer: 4.437.180

- i) Oferecer condições de promover uma qualidade digna de vida, a partir do direito universal à educação, do respeito e do tratamento igualitário devidos a todas as pessoas, independente de raça, credo, nível social e econômico, possibilitando às mesmas protagonismo e formação crítica e cidadã;
- j) Contribuir para que a legislação vigente que normatiza e normaliza o ensino público brasileiro seja respeitada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador atendeu às solicitações de alterações indicadas no relatório do Comitê de ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador atendeu às solicitações de alterações indicadas no relatório do Comitê de ética.

Recomendações:

O pesquisador atendeu às solicitações de alterações indicadas no relatório do Comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador atendeu às solicitações de alterações indicadas no relatório do Comitê de ética.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado acompanha o parecer do relator

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1383218.pdf	16/11/2020 17:35:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLETermosdeAssentimentoJustificativadeAusencia.docx	16/11/2020 17:32:57	BENEDITO JOSE PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOUMassinadoDETALHADOBROCHURAINVESTIGADOR.docx	16/11/2020 17:30:51	BENEDITO JOSE PEREIRA	Aceito
Outros	CARTAJUSTIFICATIVAAOCOMITE.pdf	16/11/2020 12:10:50	BENEDITO JOSE PEREIRA	Aceito
Outros	TermodeConfidencialidade.pdf	14/11/2020 14:54:36	BENEDITO JOSE PEREIRA	Aceito
Outros	CARTAANUENCIAUPE.pdf	14/11/2020 14:53:10	BENEDITO JOSE PEREIRA	Aceito

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-010

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3183-3775

Fax: (81)3183-3775

E-mail: comite.etica@upe.br



UNIVERSIDADE DE
PERNAMBUCO - REITORIA -
UPE



Continuação do Parecer: 4.437.180

Outros	CARTAANUENCIAUFPE.pdf	14/11/2020 14:48:45	BENEDITO JOSE PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostounades.pdf	06/10/2020 06:30:45	BENEDITO JOSE PEREIRA	Aceito
Outros	CURRICULO.pdf	17/09/2020 09:59:24	BENEDITO JOSE PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodepesquisadores.pdf	12/08/2020 09:16:53	BENEDITO JOSE PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 03 de Dezembro de 2020

Assinado por:

CLAUDINALLE FARIAS QUEIROZ DE SOUZA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-010

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3183-3775

Fax: (81)3183-3775

E-mail: comite.etica@upe.br

APÊNDICE A –MAPA 1 – CONCEPÇÕES RELATIVAS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: RESPOSTAS DOS COORDENADORES

Objetivo 2: Interpretar as principais concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento na escola, nos cursos públicos de licenciatura em Teatro e Pedagogia que fazem parte do perfil curricular d essas graduações em Pernambuco e de que maneira elas estão sendo desenvolvidas.		
Questão 1: Com base em sua vivência em processos de formação de professores nesse curso de licenciatura, que percepções você poderia elencar quanto à importância do estudo sobre a arte , levando em consideração as suas quatro linguagens estudadas nas escolas?	Resposta da Coord. T1: Destacaria que o estudo e a vivência artística trazem <i>a possibilidade de ampliar a percepção sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.</i> A sensibilização provocada pela experiência artística pode propiciar uma leitura estética do mundo e estimular a vivência da própria vida como obra de arte. Especificamente <i>em relação à linguagem teatral, a leitura do discurso cênico pode contribuir para uma leitura crítica do mundo.</i>	Resposta da Coord. P1: O estudo sobre a Arte no curso de Pedagogia é de suma importância tendo em vista que <i>favorece o conhecimento dos conceitos e das diferentes linguagens que constituem esse campo de conhecimento,</i> favorecendo a formação de competências para atuação do/a futuro/a pedagogo/a.
Questão 2: No seu entendimento, em razão de sua experiência como coordenador (a) desse curso, que inquietações você possui quanto a limitações que porventura existam na formação de professores de teatro nesse curso , levando em consideração a futura atuação deles na educação básica, sobretudo, na educação básica pública?	Resposta da Coord. T1: Atualmente, considero que a principal limitação é <i>encontrar campos de estágio na educação básica pública que possuam professores específicos da área teatral,</i> já que, na nossa realidade, muitas escolas ainda abordam o ensino de arte de maneira polivalente. <i>A precariedade do ensino do teatro nas escolas públicas dificulta a observação e, consequentemente, a prática que o licenciando poderia desenvolver</i> na escola pública, com o devido acompanhamento dos professores da graduação e com supervisão de um professor da área na própria escola.	Resposta da Coord. P1: Sou recém-chegada a UPE e assumi há 12 meses a coordenação, todavia tenho observado que é preciso um <i>maior espaço no currículo que contemple as diferentes linguagens da arte</i> como a dança, a música, o teatro e as artes visuais. Apesar dessas linguagens perpassarem os diferentes componentes curriculares, creio ser necessário a <i>oferta de componentes que trabalhem de forma mais específica cada linguagem,</i> tendo em vista que caberá ao/a pedagogo/a que atuará na educação básica, trabalhar as questões desse campo do conhecimento, daí porque a <i>necessidade de uma formação mais sólida acerca dos conceitos da Arte.</i>
Questão 3: Se você pensar a respeito da relação que pode ser estabelecida entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Teatro e a construção do programa para esse curso, que aspectos classificaria como significativos e não significativos ?	Resposta da Coord. T1: A última Resolução que define <i>as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, de 2019, não foi, até o momento, implementada pelos cursos de licenciatura da UFPE.</i> A Resolução anterior (CNE 2015 / CCEPE/UFPE 2018) também não chegou a ser efetuada, uma vez que o processo de implementação do Projeto Pedagógico que atendia esta Resolução foi interrompido pelo lançamento das Novas Diretrizes. Portanto, <i>não é possível, neste momento, responder a esta questão.</i>	Resposta da Coord. P1: <i>Muitas questões precisam ser refletidas e aprofundadas acerca das diretrizes e do currículo de formação do pedagogo, principalmente no que tange a relação teoria-prática e a reflexão sobre essa relação.</i>
Questão 4: Que desafios você considera existir para a elaboração do perfil curricular para esse curso , considerando a habilitação prevista para os futuros professores que vivem,	Resposta da Coord. T1: Considero que um dos principais desafios é <i>conseguir inserir disciplinas específicas da área teatral, que propiciem uma formação consistente na área,</i> sem aumentar demasiadamente a carga horária total do Curso. Entretanto, reforço que o <i>nosso perfil curricular está atualmente em reforma.</i>	Resposta da Coord. P1: Primeiro, <i>o currículo sempre será um território de disputas e nesse sentido os diferentes campos do saber estarão nesse movimento.</i> Sendo assim, <i>os desafios surgem a partir dessa disputa,</i> que tende a favorecer umas áreas em detrimento de outras.

hoje, essa formação inicial?		
Questão5: Que diferenças a respeito dos procedimentos de planejamento e didática, acerca da docência de teatro , nesse curso marcam a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para os anos finais?	Resposta da Coord. T1: Atualmente, <i>as metodologias voltadas para o ensino do teatro para turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental se debruçam, principalmente, sobre o jogo</i> (Jogos de Improvisação, Jogos Teatrais, Jogo Dramático, Drama), enquanto aquelas voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental apoiam-se, sobretudo, nas Peças Didáticas de Brecht e no Teatro do Oprimido de Boal.	Resposta da Coord. P1: Não compreendi bem, mas creio que <i>a formação de competências para o ensino de teatro nos anos iniciais perpassa pela necessidade de práticas</i> que favoreçam ao estudante vivências diversas.
Questão6: Em quais períodos os processos de formação estão voltados , especificamente, para o desenvolvimento do trabalho docente com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?	Resposta da Coord. T1: <i>Desde o início da graduação os licenciados entram em contato com conteúdos que abordam a docência do teatro para diversas faixas etárias. Há uma disciplina obrigatória totalmente voltada para o ensino do teatro para crianças, oferecida no 4º período, e outra, eletiva, que não possui periodização fixada.</i>	Resposta da Coord. P1: <i>A partir do 2º período</i> os componentes curriculares irão contemplar a formação para essa etapa de ensino.

APÊNDICE B – MAPA 2 – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES A RESPEITO DE ENSINO DO TEATRO: RESPOSTAS DOS COORDENADORES

Objetivo 3: Explicar as concepções de professores que atuam em nível superior, a respeito do ensino de Teatro, atrelado à Arte na licenciatura pública de Teatro e Pedagogia em Pernambuco, que correspondam a questões axiológicas.		
Questão 1: A partir de sua experiência docente, qual o seu ponto de vista a respeito da validade do ensino de arte, inerente ao teatro em escolas públicas de Educação Básica? Ele, baseia-se em alguma concepção ou conceito em especial?	Resposta da Coord. T1: Como mencionado no quadro anterior, valorizo a possibilidade que o ensino-aprendizagem em teatro traz para [o indivíduo] uma leitura crítica e estética do mundo. Adoto <i>o conceito de artista-docente, inserido no campo da pedagogia do teatro.</i>	Resposta da Coord. P1: Sempre identifiquei o ensino da arte, pelo menos na realidade que tenho da educação pública municipal (atuo a 27 anos também nesse campo) é que o componente Arte, devido a carga horária na matriz curricular tende a ser mais como complementação de carga horária nos anos finais do Ensino Fundamental e <i>nos anos iniciais o teatro está mais no campo das histórias contadas e dramatizadas por docentes e estudantes.</i>
Questão 2: Existe previsão em documentos oficiais do Estado, visando nortear a construção de currículos para Educação Básica onde está prevista a necessidade do estudo do teatro. Há por isso, períodos desse curso onde o teatro é estudado. Nesse caso, são estabelecidas relações ao desenvolvimento integral de crianças, atrelando à importância do Teatro como objeto de estudo?	Resposta da Coord. T1: Como já mencionado, <i>a previsão de estudo do teatro na Educação Básica não significa a realização</i> deste estudo. <i>De todo modo, penso que a pedagogia do teatro sempre prevê o desenvolvimento integral</i> do sujeito, criança ou adulto.	Resposta da Coord. P2: <i>O organizador curricular do Estado de PE fundamentado na BNCC aborda o teatro enquanto campo temático para anos iniciais e finais do Ensino Fundamental,</i> mas não conheço de forma aprofundada a proposta.
Questão 3: Qual o seu ponto de vista a respeito da necessidade de construir competências e habilidades docentes para o trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?	Resposta da Coord. T1: O <i>Projeto Pedagógico do Curso prevê o desenvolvimento de competências e habilidades nos licenciados que os tornem aptos à docência em teatro nas diversas faixas etárias, da criança ao idoso,</i> dentro e fora da escola.	Resposta da Coord. P1: <i>A formação docente necessita de uma base sólida e fundamentada na reflexão sobre a prática,</i> como também, deve promover a formação da criatividade e da investigação.
Questão 4: Que desafios você considera que podem estar envolvidos no trabalho de planejar a ação docente para crianças de famílias com alto poder aquisitivo, em relação àquelas cujas famílias possuem baixa renda?	Resposta da Coord. 1: Em ambas penso ser necessário <i>conhecer o referencial cultural que permeia a formação da criança, investigar como é o acesso aos bens culturais,</i> como exposições, espetáculos, literatura, manifestações da cultura popular. Para o planejamento da ação docente também é preciso <i>levar em consideração as condições estruturais das escolas em que as crianças estão inseridas,</i> se há sala de aula voltada para atividades artísticas, se há materiais disponíveis (como recursos audiovisuais, figurinos, objetos etc.), se há estímulo e <i>carga horária suficiente para o desenvolvimento de aulas</i> de teatro.	Resposta da Coord. P2: <i>A disponibilidade de recursos</i> que irá exigir maior criatividade docente nos espaços com poucas condições.

Questão 5: No seu ponto de vista, quais os valores que estão ligados à ação docente que devem ser difundidos com crianças vitimadas por fragilidade socioeconômica, em relação àquelas que não são expostas às circunstâncias comuns às zonas rurais e periferias?	Resposta da Coord. T1:Penso que o professor deve procurar desenvolver um olhar sensível e atento para as necessidades de cada aluno, <i>considero difícil elencar valores específicos para uma categoria em geral</i>. Contudo, <i>a fragilidade socioeconômica pode trazer demandas que ultrapassam as questões de ensino-aprendizagem</i>, como, por exemplo, insegurança alimentar.	Resposta da Coord. P1:Qualquer atividade educacional seja para qual público ou grupo seja dirigida precisa estar fundamentada em valores básicos de <i>solidariedade, justiça social, empatia, respeito a diversidade</i>.
Questão6:No processo de estágio supervisionado, que instrumentos são utilizados para observar a manifestação das competências e habilidades construídas pelos “licenciados”, correspondentes aos processos formativos vividos por meio do curso, sobretudo, em relação ao trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?	Resposta da Coord. T1: Atualmente, <i>o estágio supervisionado ocorre por meio de quatro disciplinas curriculares, divididas em estágio de observação e de regência, em campo de ensino formal e não formal</i>. Em cada etapa <i>o licenciando é acompanhado pelo professor da disciplina curricular e pelo supervisor do estágio</i>. As aulas, com o professor da disciplina, e as orientações, com o supervisor de estágio, buscam promover a socialização e a reflexão sobre as concepções teóricas e as metodologias observadas e aplicadas no campo de estágio.	Resposta da Coord. P1:<i>Diferentes instrumentos como o relato das práticas, relatórios e acompanhamento do professor de estágio.</i>

APÊNDICE C – MAPA 3 – COMO A AXIOLOGIA SE RELACIONA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONFORMIDADE COM A BNCC: RESPOSTAS DOS COORDENADORES

Objetivo 4: Discutir como a axiologia se relaciona à formação dos professores em cursos de licenciatura em Teatro, especialmente no que diz respeito às perspectivas previstas para os anos iniciais da Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular.		
Questão 1: A singularidade da experiência humana, o valor da diversidade cultural, sua importância no âmbito regional são fatores relevantes na trajetória histórica do teatro. Com isso em mente, os estudos sobre as práticas docentes com os educandos desse curso têm sido ancorados a que concepção ou concepções?	Resposta da Coord. T1: A formação proposta pelo curso possui dois eixos norteadores fundamentais: o diálogo (a troca de experiências, a partilha) e a construção de um conhecimento crítico-reflexivo (a capacidade de, por meio da experiência estética, tornar-se sujeito, capaz de escrever a sua própria história).	Resposta da Coord. P1: Assim como colocado no PPC do curso o egresso de Pedagogia terá sua formação fundamentada em competências e habilidade que o levem (dentre outras) a: Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; Respeitar as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras, próprias da consciência da diversidade.
Questão 2: A Prática docente deve levar em consideração as diferentes percepções quanto à construção de saberes e conhecimentos sobre o mundo, a importância da oralidade, sua relação com a elaboração de sentidos e as manifestações persuasivas. Que estratégias são utilizadas na formação de professores nesse curso que poderia destacar?	Coord. T1: De uma maneira geral, o curso de Licenciatura em Teatro da UFPE procura evidenciar a diversidade de saberes e conhecimentos sobre o mundo . Especificamente, podemos citar as disciplinas “Processos Culturais do Brasil” e “Teatro e Diversidade Étnico-racial”.	Resposta da Coordenação 2: Ao estudante é oportunizado diferentes práticas e vivências. Com atividades em que possam desenvolver o protagonismo e a participação ativa em seu processo de aprendizagem e formação . Além dos componentes curriculares e estágios o estudante deve participar de atividades que complementem sua formação como grupos de pesquisa, atividades extensionistas, seminários, congressos .
Questão 3: Qual a sua percepção entre o preceito de autonomia universitária e a soberania do Estado que são marcos legais, em relação a ações do colegiado no departamento frente ao processo de construção do Programa desse curso?	Resposta da Coordenação 1: Há autonomia em relação à prática docente, entretanto, o Projeto Pedagógico do Curso deve, por lei, seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais, há pouca margem de atuação na estrutura geral .	Resposta da Coordenação 2: <i>Estamos ainda num processo longo de construção democrática</i> , a autonomia universitária é condição primeira para a construção de um currículo que considere os espaços, os sujeitos e suas reais necessidades.
Questão 4: Em uma perspectiva	Resposta da Coord. T1: A metodologia ativa, em que o estudante desenvolve	Resposta da Coord. P1:

axiológica, quais os valores fazem parte da formação de professores nesse curso que podem servir de base para a docência junto aos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental, em especial àqueles que se encontram no primeiro, segundo e terceiros anos?	sua autonomia em relação à aquisição do conhecimento talvez seja uma das maiores contribuições, não só aos educandos dos anos iniciais, mas a qualquer processo pedagógico. No contexto do nosso Curso, a metodologia dos jogos, utilizada, sobretudo, para esta faixa etária, contribui para o desenvolvimento da escuta, da imaginação, da cumplicidade. O jogador experimenta modos de se relacionar, multiplicando suas possibilidades de relação com o mundo.	Os valores antes já pontuados, como também a valorização dos estudantes no início de sua formação básica e que precisam aprender na escola para além das competências cognitivas aquelas que promovam a convivência fundamentada no diálogo e no respeito, na construção de sujeitos que respeitam a forma do outro ser e que se constroem coletivamente.
Questão 5:Ao pensar nesse curso e o compromisso dele com a docência na Educação Básica, em quais disciplinas especialmente seria possível associar a presença de perspectivas axiológicas aos processos formativos e aos estudos dos Objetos de Conhecimento para a Área de Arte, definidos pela BNCC, tais como: Contextos e Práticas; Elementos da Linguagem e Processos de Criação?	Resposta da Coord. T1:Podemos destacar as disciplinas de Fundamentos (Fundamentos da Educação; Fundamentos da Pedagogia do Teatro; Fundamentos da Arte-Educação), as disciplinas de Metodologia do Ensino (Metodologia do Ensino do Teatro 1, 2, 3, 4 e 5) e as diversas disciplinas voltadas para os processos de criação, tais como: Laboratório de Encenação; Montagem Pedagógica, entre outras.	Resposta da Coord. P1:Estamos com um PPC novo implantado em 2019 após muitas discussões e reflexões acerca das demandas de formação, dentre os componentes curriculares possíveis de contemplar a área de Arte identifico o componente Arte-Educação, o de literatura infanto-juvenil e outras práticas também podem contribuir nessa construção.
Questão6:Apesar de a axiologia estar associada à tradição clássica, que sentido faz tê-la como perspectiva favorável à assistência de crianças em escolas públicas por meio do ensino de teatro, visto que ela é inerente ao ensino de arte?	Resposta da Coord. T1:Penso que as influências axiológicas no processo de ensino-aprendizagem em arte, particularmente no teatro, estão presentes no próprio modo de produção. Ao desenvolver um exercício cênico, com verdadeiro interesse investigativo na criação, os estudantes desenvolvem valores como trabalho em equipe, respeito pela opinião e pela proposta dos colegas, autocrítica, exercício da autonomia. Entendo que são valores que contribuem para a prática cidadã de todas as crianças.	Resposta da Coord. P1:Bem mais do que assistência, creio que devemos tratar de formação de valores, construção de cidadania, o bom, o belo, aquilo que traz ao ser humano a capacidade de se sentir mais humano, sensível, feliz. A arte, e no caso específico desse estudo, o teatro, podem propiciar as crianças novas perspectivas, visão de mundo, transformação de vidas e quantos exemplos temos por aí não é mesmo? Sou de uma cidade (Limoeiro) que é berço de grandes artistas que nasceram principalmente no teatro (Iranderh Santos, por exemplo). E o que falo não é de ser um ator de destaque nacional ou internacional, mas de encontrar a arte e encontrar-se na arte. O que faltam são políticas de valorização e incentivo, seja no campo cultural ou na reorganização do currículo escolar que precisa dar mais espaços a áreas do conhecimento imprescindíveis a formação integral do ser humano, mas pouco valorizadas.

APÊNDICE D – MAPA 4 – CONCEPÇÕES RELATIVAS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Objetivo 2: Interpretar as principais concepções relativas à criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento na escola, nos cursos públicos de licenciatura em Teatro e Pedagogia que fazem parte do perfil curricular dessas graduações em Pernambuco e de que maneira elas estão sendo desenvolvidas.		
Questão 1: Com base em sua vivência em processos de formação de professores nesse curso de licenciatura, que percepções você poderia elencar quanto à importância do estudo sobre a arte , levando em consideração as suas quatro linguagens estudadas nas escolas?	Resposta do Prof. T1: A importância do aluno/professor de <i>entender as quatro linguagens artísticas</i> é essencial, pois quando falamos de teatro, dificilmente falamos de uma arte “pura”, sendo o teatro um grande encontro de artes para a composição de um todo. Para ensinar teatro, você também tem que entender de história, de cultura, de artes, de física, corpo e tudo mais, isso não é novo, mas quando se é colocado a necessidade de os professores de artes dar conta de ensinar todas as artes é uma diminuição das potências individual de cada uma delas. É uma mudança que ainda tem que acontecer internamente das instituições de ensino, mas que ainda vai levar um bom tempo em acontecer.	Resposta do Prof. P1: <i>Existem muitas dificuldades com relação a execução de modificações e transformações no curso.</i>
	Resposta do Prof. T2: O estudo sobre a arte tem um aspecto fundamental <i>na formação e desenvolvimento da criança</i> . No âmbito do teatro, o jogo de regras (jogo teatral, jogo dramático) pressupõe a <i>formação do pensamento na criança, além de promover a interação social</i> . A percepção estética e a função criadora <i>promovem alterações nos modos de olhar e de se relacionar com o mundo</i> independente de noções de gosto ou das escolhas profissionais que o futuro adulto terá.	Resposta do Prof. P2: Importante <i>para formação do sujeito social e cultural</i> .
	Resposta do Prof. T3: A primeira delas é que é <i>necessária e vital uma formação, em certa medida generalista e introdutória, que desperte e sensibilize os futuros docentes para a diversidade de expressões artísticas no campo das Artes</i> da Cena, das Artes do Espetáculo, se assim as quisermos definir. Vivemos um momento em que as experiências no campo das interartes se intensificam, onde os limites entre os campos artísticos se tornaram cada vez mais permeáveis e isso deve ser posto na berlinda da formação pedagógica, seja ela voltada para qualquer que seja a faixa etária dos educandos ou nível de formação. Quando aluno do Curso de Licenciatura em Educação Artística eu vivenciei uma estrutura curricular que primava pela polivalência e que se mostrou, em parte deficitário, visto que não me capacitava a efetivamente trabalhar com pleno domínio técnico sobre todas as linguagens artísticas. No entanto, essa formação polivalente dos dois primeiros anos de percurso acadêmico foi fundamental para minha formação como educador e como artista. Tal experiência me garantiu uma visão geral da história das artes, por exemplo: do Teatro, da Dança, da Música e das Artes Visuais. Também me fez	Resposta do Prof. P3: Arte enquanto temática para a formação inicial docente ainda é bastante reduzida no curso, infelizmente arte ainda é considerada ou reduzida a habilidades manuais, quando se pensa no estudo da arte em uma perspectiva histórico-cultural é possível explorar toda a potência para o desenvolvimento psíquico e cultural da criança, que a arte em toda a sua expressão pode viabilizar. Nossos estudantes saem do curso sem <i>compreender toda a dimensão social transformadora que a arte tem para a formação humana</i> .
		Resposta do Prof. P4: <i>Há uma defasagem no curso quanto ao ensino de arte, não abordando de forma ampla as 4 linguagens.</i>

	<i>compreender melhor os caminhos da interdisciplinaridade que é inerente ao fazer teatral. Mesmo tendo me voltado especificamente para os estudos teatrais, esses conteúdos expandidos são importantíssimos para mim, seja como professor e/ou como artista.</i> Resposta do Prof. T4: O aluno vem da escola pública com uma formação deficitária. Vem da periferia e tem como referência o contato com grupos, com igrejas ou com professores que usam o teatro como uma) ferramenta. Os alunos, de uma maneira geral, chegam muito verdes. Alguns que têm cursos no SESC, ou em grupos e companhias são mais raros. Nas artes visuais, na música e na dança isso acontece com menos frequência. As relações quando são mais expositivas se dão com mais eficácia. A formação inicial é bem formativa mesmo, mas para superar as deficiências, seria necessária uma legislação, que garantisse a formação desde o ensino básico. Porque, como é sabido a legislação federal diverge das dos municípios e dos estados. Quando os alunos têm tido um contato anterior com o ensino de artes eles avançam mais nas humanidades e nas sociais, crescendo na humanização e na cidadania. A arte tem um papel estrutural <i>para pensar cooperação, sociabilidade, compromisso, disciplina, empatia.</i> A arte contribui para desenvolver diversas competências entre as crianças, adolescentes e jovens, sobretudo, quando a arte não está sendo conteudista e transferidora de conhecimento, mas uma arte baseada na troca, onde não se usa o ensino bancário, mas um ensino produtor de saberes, a partir do pensar. Resposta do Prof. T5: PERCEPÇÃO DO INDIVÍDUO COMO UM CRIADOR PASSÍVEL DE SER ATRAVESSADO POR EXPERIÊNCIAS, ACONTECIMENTOS, SENSações E, COM ELAS, TRAMAR CRIAÇÃO, SEJA DE UM OBJETO ARTÍSTICO OU NÃO. PERCEPÇÃO DE QUE O EXPERENCIAR, COM SEUS PERCALÇOS, DESORDEM, ECOS E MISTURAS, SÃO MOVIMENTOS DA VIDA, DANDO POSSIBILIDADE DESSE INDIVÍDUO SE PERCEBER NÃO APENAS COMO UM REPRODUTOR DE FORMAS DADAS, MAS CRIADOR DE OUTROS MODOS DE ARTE, DE EXISTÊNCIA, OU DE CONHECIMENTO.	
Questão 2:No seu entendimento, em razão de sua experiência como professor (a) desse curso, que inquietações você possui quanto as limitações que porventura existam na formação de professores de teatro nesse	Resposta do Prof. T1:Para mim a inquietação está muito mais ligada em mudanças de políticas do ensino público maiores do que a mudança do próprio curso. Com uma maior valorização do ensino do teatro (como das outras artes) dentro da escola, as universidades teriam mais espaços para aprimorar o ensino, sem ficar reféns das dificuldades que esses futuros professores vão sofrer com <i>falta de espaço físico adequado</i>, reconhecimento de coordenadores, e tantos outros problemas frequentes.	Resposta do Prof. P1:Acredito que <i>essa formação no curso de pedagogia é utópica</i> uma vez que é estabelecido muitas regras para a execução. Resposta do Prof. P2:Sem dúvida <i>a formação na área de arte deixa muito a desejar.</i>

curso, levando em consideração a futura atuação deles na educação básica, sobretudo, na educação básica pública?	Resposta do Professor T2:As minhas inquietações dizem respeito às diferentes (e questionáveis) compreensões acerca da arte que o jovem professor vai se deparar no ambiente escolar, que certamente limitam e dificultam seu trabalho artístico e pedagógico. Há uma limitação no que se refere à <i>carga horária, espaço de trabalho e currículo</i> que dificultam o trabalho pedagógico. A escola deve ser compreendida como uma espécie de “centro cultural” no ambiente de formação de crianças e jovens. As práticas pedagógicas mais eficientes são exatamente aquelas que não perdem a dimensão artística e criadora no processo de ensino-aprendizagem, e conseguem ainda associar esse aspecto com a mediação e recepção estética. Ensinar teatro, dança, música ou artes visuais pressupõe a experiência artística da criação, junto com a fruição e contextualização histórica. Resposta do Professor T3:Penso que nenhum Curso de Licenciatura em Teatro contempla plenamente todo o território das manifestações teatrais (em termos de categorias, gêneros, estilísticas e técnicas). Muito menos se for um curso com a denominação de Artes Cênicas. Também penso que nenhum curso dessa natureza possa preparar plenamente os estudantes para o trabalho pedagógico com todas as faixas etárias e em todos os anos do ensino fundamental, seja público ou não. Nem todos os estudantes e nem todos os egressos despertam/possuem os mesmos interesses e/ou desenvolvem as mesmas competências. Lidar com essa complexidade, contemplando a subjetividade dos sujeitos e um percurso acadêmico que equilibre os aspectos tecnicistas nos campos da arte e da pedagogia (sem perder de vista a autonomia do estudante em seu processo de formação), é um grande desafio. No entanto, creio que devam existir espaços de formação (nas esferas do ensino, da pesquisa e da extensão) que possibilitem uma maior fluidez entre os estudos teóricos e os práticos, entre os interesses pessoais dos educandos e um projeto educacional (nacional, estadual, municipal, comunitário) mais amplo, diversificado, democrático e inclusivo. Em minha percepção, deve existir, sim, um olhar mais apurado sobre as especificidades, as necessidades e a realidade do ensino público. No entanto, sem uma verve aplicacionista que venha a engessar conteúdos programáticos e planos de ensino em função, por exemplo, da <i>precariedade da estrutura escolar pública</i>. É interessante olhar para uma área de formação como medicina e ver que existe (e são garantidas as condições de manutenção) uma formação profissional a contemplar uma vasta gama de especializações e especializações dentro das especializações. Por que não encontrar modos de operar algo similar no que diz respeito aos campos de atuação pedagógica e exercício de práticas artísticas e teatrais? Ao meu ver, uma solução possível é propiciar uma formação generalista, formações específicas e efetivação de um real processo de	Resposta do Professor P3: Apesar de não ser estudiosa ou professora da área, minhas inquietações estão sobretudo no que já anunciara na questão anterior, fundamentalmente a <i>visão reducionista do trabalho com a arte</i> para o processo de ensino aprendizagem das crianças e jovens na educação básica, inclusive adultos e idosos na modalidade da EJA I. Resposta do Professor P4:<i>Não há a abordagem efetiva do teatro, nem momentos de vivência</i> dessa linguagem no curso.

	formação continuada. Mas isso vai para além do projeto pedagógico de qualquer curso e também toca em outras esferas administrativas, econômicas, políticas etc. Resposta do Professor T4:Esse curso segue as Diretrizes do MEC e todas as exigências da UFPE, mas <i>o currículo não dar conta de todas as necessidades, por conta da questão temporal</i>, ainda que atenda o período proposto pelo MEC. Assim, tudo depende do professor e do seu conhecimento, porque também são poucos professores para atender a demanda. Há ainda uma deficiência na passagem de aluno para professor, por conta do estágio, pois a maioria das escolas não possuem professores com formação de teatro e o estágio muitas vezes é supervisionado por um pedagogo ou por um professor polivalente que, às vezes, nunca teve o menor contato com arte. Assim, a gente estimula outras experiências, como estágios remunerados, mas não são curriculares, nos espaços públicos ou ONGs. Eles não são formados para atuar apenas na educação básica. O teatro que usa o palco italiano (teatro a italiana) é o preferido, mas isso limita as práticas populares e experimentais. Até porque as escolas públicas não oferecem espaços apropriados para o exercício teatral. Resposta do Professor T5:ATUALMENTE A MAIOR PREOCUPAÇÃO É A CONDIÇÃO ONLINE QUE INVIABILIZA O ENCONTRO, MATÉRIA IMPORTANTE PARA O TEATRO. OUTRA PREOCUPAÇÃO É <i>LINKAR AS DISCIPLINAS QUE TEM COMO FOCO A PRODUÇÃO DE ARTE COM O AMBIENTE DA SALA DE AULA</i>, PENSANDO NA ATUAÇÃO DESSE PROFESSOR-ARTISTA.	
Questão3:Se você pensar a respeito da relação que pode ser estabelecida entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Teatro/Pedagogia e a construção do programa para esse curso, que aspectos classificaria como significativos e não significativos?	Resposta do Professor T1:<i>Não sei responder ainda a essa pergunta.</i> Entrei em meio de um semestre já comprimido em resultado das ações públicas do distanciamento, então não tive tempo para me aprofundar na leitura das diretrizes de estruturação do curso como um todo. Resposta do Professor T2:Acredito que se há atualmente uma parcela expressiva de disciplinas e carga horária para a educação e a pedagogia do teatro. Isso é um ganho, uma conquista. Porém, o teatro é uma área complexa e de grande riqueza. E, nesse aspecto, no meu entender, <i>temos pouca carga horária destinada a disciplinas de prática artística e com ênfase na linguagem teatral.</i> Ganhamos de um lado, porém perdemos de outro. Resposta do Professor T3:Indicar que os estudantes tenham em vista a realidade escolar e os aspectos pedagógicos (sejam teóricos ou práticos) desde os momentos iniciais do curso é bastante significativo. A indissociabilidade entre teoria e prática,	Resposta do Professor P1:<i>Rever o que existe de concreto na lei e fazer exercer com praticidade.</i> Resposta do Professor P2: NÃO RESPONDEU. Resposta do Professor P3: Se você está fazendo referência a Resolução número 002/2019, não percebo nada de ganho em relação <i>aconfiguração de uma formação para a docência que humanize, que transforme consciências, que emancipe o sujeito</i>, o que percebemos é uma diretriz posta ao tecnicismo e aos interesses neoliberais e fundamentalistas. No curso estamos com o PPC do curso orientado pela Diretriz de 2015, que considero menos agravante para a formação, possível de ser flexibilizada de

	no contexto apontado também é bastante significativo, como também a aproximação das esferas de ensino público (do superior ao fundamental). A obrigatoriedade de certos conteúdos e respectivas cargas horárias, principalmente na área dos estudos pedagógicos é bastante salutar e aponta, entre outras coisas, para os benefícios de <i>uma uniformização ou, no mínimo, equivalência entre percursos formativos postos em prática nas diferentes unidades federativas do Brasil</i>. São aspectos significativos. No entanto, é necessário ter o cuidado para garantir que não haja, por exemplo, supressões drásticas de carga horária e conteúdos de linguagem artística (específicos dos estudos teatrais) em detrimento dos componentes pedagógicos. Penso que um complexo exercício de interdisciplinaridade e a flexibilização dos percursos formativos podem resolver questões como essa posta anteriormente. Resposta do Professor T4:NÃO RESPONDEU. Resposta do Professor T5:<i>NÃO TENHO COMO RESPONDER</i> POIS NÃO CONHEÇO O PROGRAMA DO CURSO EM SUA AMPLITUDE POR ESTAR APENAS DOIS MESES NO DEPARTAMENTO.	acordo com o contexto de cada região. Resposta do Professor P4:Os diferentes conhecimentos dados pela filosofia, antropologia, história, conhecimentos teóricos e práticos, avaliação de tarefas próprias do setor da Educação. <i>Aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano</i>, em diversos níveis e modalidades do processo educativo
Questão 4:Que desafios você considera existir para a elaboração do perfil curricularpara esse curso, considerando a habilitação prevista para os futuros professores dessa formação inicial?	Resposta do Professor T1:Posso ser um pouco repetitivo, mas acho que o grande desafio é <i>preparar o aluno para lidar com a realidade que existe fora dos muros da universidade</i>. Um desafio entre ensinar o que deveria ser e como lidar com o que realmente é. Pois se ficarmos só no ideal, o aluno sairá sem base para lidar com as escolas, mas se ensinar só a lidar com o que está acontecendo, essa realidade vai ser muito mais difícil de ser transformada. Resposta do Professor T2: Há ainda poucas disciplinas em nosso currículo voltadas especificamente para a criança e para a formação inicial. Além disso, ainda são poucos os alunos da licenciatura que tenham interesse de trabalhar especificamente com a formação inicial. Mas acredito que o grande desafio, de fato, seja o de se <i>ultrapassar noções e visões caducas acerca da criança</i> e da arte infantil. É preciso fazer a conexão entre a arte infantil e a criação contemporânea, para que se possa repensar e reorientar a formação dos futuros professores Resposta do Professor T3:O desafio maior de cursos de Licenciatura em Artes (não só de Teatro e nem somente esse da UFPE) é exatamente <i>equilibrar os conteúdos teóricos e práticos de linguagem artística com os conteúdos teóricos e práticas pedagógicas</i> voltadas para as diferentes fases de formação no ensino fundamental e para além dele.	Resposta do Professor P1:<i>Desmistificar as burocracias</i> e conversas paralelas. Resposta do Professor P2: NÃO RESPONDEU. Resposta do Professor P3:Pensar e pôr em prática uma formação pautada pela interdisciplinaridade, pela formação global do sujeito, rompendo com dicotomia teoria/prática e com a fragmentação do conhecimento. Sobre tudo um perfil curricular para a transformação social que resista a política socioeconômica que expropria o humano de sua própria humanidade. Resposta do Professor P4:<i>A diversidade de áreas da formação dos pares;</i> articulação mais efetiva com a escola e com seus docentes.

	Resposta do Professor T4:O desafio é <i>a descolonização do currículo, porque ele é bastante eurocentrados</i>, a partir da modernidade europeia, com o projeto de Alfredo Mesquita (Diretor e autor. Fundador do conjunto amador Grupo de Teatro Experimental (GTE), uma das raízes para a criação do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), e, posteriormente, criador da Escola de Arte Dramática (EAD), hoje integrada à USP) e dos encenadores europeus, o que irradia para a universidade inclusive os métodos. Os mestres são europeus e americanos. A História do Teatro Latino Americano não se aprofunda. O Brasil, o Nordeste, Pernambuco muito menos. Não se aprofunda nas teorias dos teóricos brasileiros e nas metodologias brasileiras, assim como nas dramaturgias. A Literatura Dramática, que vai passar a ser Dramaturgia I e II, continua centrada na literatura europeia. Não se aprofunda a oralidade e a linguagem do corpo, porque os cursos sempre valorizando a leitura e a escrita. Tem que <i>trazer os saberes do corpo, da oralidade, dos negros, dos índios, dos saberes populares</i> Saberes não formais tem que vir para a Universidades. Isso é necessário para dialogar melhor com o público, sobretudo, valorizando a cultura popular (aluno) é preciso descolonizar o currículo para cumprir a proposição Freiriana de trocar, de dialogar, não de catequisar e impor os saberes e modelos europeus. Escutar, acolher saberes do outro, para criar uma visão crítica a partir da oralidade. Resposta do Professor T5:<i>NÃO TENHO CONDIÇÕES DE RESPONDER</i> POIS AINDA DESCONHEÇO A GRADE CURRICULAR DO CURSO EM SUA AMPLITUDE.	
Questão 5:Que diferenças a respeito dos procedimentos de planejamento e didática, acerca da docência de teatro, nesse curso marcam a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para os anos finais?	Resposta do Professor T1:<i>O entendimento que o desenvolvimento do trabalho artístico dos alunos também é um caminho para entender os percursos possíveis para elaborar um ensino de artes dentro da escola.</i> Vivenciar a prática dá base para o desenvolvimento do ensino. Resposta do Professor T2:No âmbito do teatro, <i>o ensino do teatro para os anos iniciais é mais voltado para a prática dos jogos teatrais, do jogo dramático e do drama</i>; enquanto que para os anos finais há maior ênfase em Bertolt Brecht, Augusto Boal e Paulo Freire. Quanto mais próximos dos anos finais, maior a ênfase em abordagens que levem em consideração o contexto político e social. Resposta do Professor T3:O projeto pedagógico foi estruturado de modo a atender as normativas superiores do MEC e orientações institucionais da UFPE através das deliberações do seu Fórum das Licenciaturas. A diferença que vejo é que <i>buscamos nos enquadrar a tais normatizações, sem impactar sobre perda de carga horária para o que defino como conteúdos de linguagem e práticas artísticas, diminuindo</i>	Resposta do Professor P1:<i>Não existe.</i> Resposta do Professor P2: NÃO RESPONDEU. Resposta do Professor P3:<i>Não tenho domínio para responder a essa questão</i>, não sou professora da área e não temos uma disciplina de teatro no curso, o que temos é o componente curricular arte e educação. Resposta do Professor P4: <i>Não há formação para o teatro no curso.</i>

	<i>o máximo possível a dissociação entre teoria e prática.</i> Mesmo em unidades curriculares de caráter teórico (como as unidades Fundamentos da Arte Educação e Fundamentos da Pedagogia do Teatro) os professores vivenciam com autonomia, obedecendo ao que está indicado nas ementas das unidades curriculares, <i>a implementação de conteúdos programáticos e práticas artísticas que se voltam para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.</i> Isso ocorre numa dinâmica bastante livre e que se ajusta aos interesses negociados entre docentes e discentes. Resposta do Professor T4:<i>Existem cinco disciplinas de metodologia do ensino de teatro. A I e a II são voltadas para o ensino fundamental</i>, a III para o ensino médio, EJA e ensino não formal, a IV para o ensino social e comunitário e V para o contexto de saúde em geral. <i>As duas primeiras estão baseadas nos jogos teatrais de Viola Spolin e Ingrid Koudela.</i> Alguns professores trabalham Fabian de Carvalho (Quem é?), antecipam Augusto Boal, que é da III, e Ringer (Mark Ringer, historiador, ator e encenador americano de teatro e ópera) e Brecht que são da III, direcionada ao ensino médio. A IV voltada para o teatro comunitário e social, trabalha o clown. Nessas disciplinas a abordagem é teórico-prática com workshop e oficinas experimentais que propomos com os colegas nos primeiros períodos do curso. Propomos ainda Fundamentos da arte-educação e do ensino de teatro, ensino prático, didática etc. (teorizam e debatem) avaliação. A V trabalha a questão da saúde. Abordagem teórica antecipando o que vai se estudar, depois temos oficinas, exercícios, workshop. Fundamentos da Arte educação e fundamentos do ensino de teatro são tratados no início o que é ensino de arte educação. Outras disciplinam de ensino e prática de ensino, didática e avaliação que acontecem no Centro de Educação. Basicamente é assim que se dá a formação dos professores. Resposta do Professor T5:COMO DOU AULAS APENAS NAS DISCIPLINAS QUE TRATAM DO TEATRO ENQUANTO LINGUAGEM, AINDA NÃO CORRELACIONANDO-O AO ENSINO FORMAL, <i>NÃO TENHO CONDIÇÕES DE RESPONDER ESSA QUESTÃO.</i>	
Pergunta 6:No seu entendimento em quais períodos desse curso os processos de formação estão voltados, especificamente, para o desenvolvimento do trabalho docente com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?	Resposta do Prof. T1:<i>Não sei responder isso.</i> Resposta do Prof. T2:<i>Na disciplina Metodologia do Ensino do Teatro II, ministrada para alunos do 4º período.</i> Resposta do Prof. T3:Especificamente tal foco de atenção é potencializado no terceiro e quarto períodos, <i>nas unidades curriculares Metodologia do Ensino de Teatro 1 e 2 e no quinto período na unidade Estágio Curricular Supervisionado em Ensino do Teatro 1.</i> No entanto, desde o primeiro período, quando as unidades	Resposta do Prof. P1:<i>Desconheço.</i> Resposta do Prof. P2:<i>Todos os anos e períodos.</i> Resposta do Prof. P3:Como somos um curso de pedagogia <i>todos os períodos do curso</i> (8 no total), se ocupam em construir com o estudante seu perfil

	curriculares Fundamentos da Educação, Fundamentos da Arte Educação e Fundamentos da Pedagogia do Teatro introduzem os princípios basilares para a prática pedagógica, o aluno é levado a se aproximar e refletir sobre o trabalho docente com crianças em anos iniciais do Ensino Fundamental. Resposta do Prof. T4: NÃO RESPONDEU. Resposta do Prof. T5: <i>DESCONHEÇO</i>, POIS MINHAS DISCIPLINAS, ATÉ O MOMENTO, NÃO ESTÃO VOLTADAS A ESFERA DA PEDAGOGIA TEATRAL.	profissional de um docente que atuará fundamentalmente com o ensino na educação infantil e fundamental I. Resposta do Prof. P4:6º.

APÊNDICE E – MAPA 5 – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES A RESPEITO DE ENSINO DO TEATRO: RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Objetivo 3: Explicar as concepções de professores que atuam em nível superior, a respeito do ensino de Teatro, atrelado à Arte na licenciatura pública de Teatro e Pedagogia em Pernambuco, que correspondam a questões axiológicas.		
Pergunta 1: A partir de sua experiência docente, qual o seu ponto de vista a respeito da validade do ensino de arte, inerente ao teatro em escolas públicas de Educação Básica? Ele baseia-se em alguma concepção ou conceito em especial?	Resposta do Prof.T1: A arte abre <i>apossibilidade de as pessoas questionarem a realidade em que estão inseridas</i> , criar uma voz ativa para os alunos é essencial para as mudanças sociais. A arte nos tira do equilíbrio, nos mostra novos caminhos, novas possibilidades, só existe autonomia quando realmente entender qual é a realidade da sociedade em que está inserido e todas os caminhos possíveis que você pode escolher seguir. Se você conhece só uma opção, não é uma escolha sua seguir ele, e sim uma falta de opção.	Resposta do Prof.P1: Acredito que o ensino de arte em qualquer modalidade de ensino <i>reintegra as pessoas traz interação</i> , apresentação de si.
	Resposta do Prof.T2: Acredito que a arte, e o teatro em especial, tem fundamental importância para o desenvolvimento da criança e para a sociedade em geral. No âmbito brasileiro, a introdução e sistematização dos jogos teatrais no ensino do teatro por Ingrid Dormien Koudela tem enorme valor entre nós. Do ponto de vista teórico, houve uma <i>fundamentação baseada nos estudos de Jean Piaget sobre a formação da criança. Do ponto de vista metodológico, os jogos teatrais permitiram a sistematização do ensino do teatro, que se opõe à didática tradicional</i> . Apesar de ser uma metodologia voltada para públicos e contextos diversos, o ensino do teatro para os anos iniciais (e também para a escola pública) teve expressivo desenvolvimento a partir da introdução dos jogos teatrais. Para mim, a base para o ensino do teatro na escola pública, e em especial para a criança e os anos iniciais, tem sua fundamentação nas teorias do jogo.	Resposta do Prof.P2: NÃO RESPONDEU.
	Resposta do Prof.T3: Mais do que “ensino de arte” (numa visão conteudista) essa validade deve ser posta numa dimensão de experiência de vida diante do sensível. Considero imprescindível a alfabetização estética, como ocorre com a alfabetização e letramento ou com a aquisição de outras competências, como os cálculos e o raciocínio matemático. <i>Tudo o que se pensou e se propagou sobre a Educação Artística, o que liga o pensamento de John Dewey (sobre a experiência, a teoria e a prática e a expressão artística) às proposições metodológicas e estudos feitos por Ana Mae Barbosa (metodologia triangular), por exemplo, serve como base para a estruturação conceitual</i> de projetos pedagógicos que defendam essa validação do ensino da arte. Noções como jogo, jogo dramático e jogo teatral, brinquedo e brincadeira (seja visto através da ótica de filósofos, psicólogos, pedagogo, de estudiosos do teatro e da pedagogia do teatro) corroboram com essa	Resposta do Prof.P3: A arte é uma mediação para a <i>construção das estruturas psicológicas superiores, vai muito além que expressão das emoções, potencializa o desenvolvimento das mais diversas áreas do conhecimento</i> , por isso, é tão importante o trabalho com arte na educação básica e em todas as outras etapas da educação brasileira. Em relação à concepção, repito o que disse na primeira questão, o pouco que percebo do trabalho com arte, ainda é muito técnico e limitado.
		Resposta do Prof.P4: Sim, o ensino de arte é válido para a <i>formação humana, para novos conhecimentos e formação cultural</i> dos indivíduos.

	validação. Uma visão expandida sobre os conceitos de drama e performance também merece ser posta em prática. Ensino da arte não pressupõe uma preparação ou aquisição de habilidades específicas para a prática artística (no sentido de uma aplicabilidade profissional restrita a um campo de expressão – a formação de artistas). A autoexpressão, a capacidade de fabulação (num complexo jogo interativo entre razão e emoção) e a partilha do sensível são coisas essenciais para a formação holística do ser humano. Resposta do Prof.T4: NÃO RESPONDEU. Resposta do Prof.T5: MINHA PERCEPÇÃO PARTE DA MINHA EXPERIÊNCIA PRÁTICA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, NA OBSERVAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO COM OS ALUNOS, ARTICULADA COM O CONHECIMENTO TEÓRICO PRINCIPALMENTE AQUELES QUE TRATAM O CORPO COMO CAMPO DO SABER. SABER QUE NASCE NA MATERIALIDADE DAS EXPERIÊNCIAS POR QUAIS O INDIVÍDUO PASSA AO LONGO DA VIDA. E ESSA EXPERIMENTAÇÃO, DENTRO DO ENSINO BÁSICO, É MINHA PERCEPÇÃO PARTE DA MINHA EXPERIÊNCIA PRÁTICA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, NA OBSERVAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO COM OS ALUNOS, ARTICULADA COM O CONHECIMENTO TEÓRICO PRINCIPALMENTE AQUELES QUE TRATAM O CORPO COMO CAMPO DO SABER. SABER QUE NASCE NA MATERIALIDADE DAS EXPERIÊNCIAS POR QUAIS O INDIVÍDUO PASSA AO LONGO DA VIDA. E ESSA EXPERIMENTAÇÃO, DENTRO DO ENSINO BÁSICO, É DE CARÁTER FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DESSE INDIVÍDUO.	
Pergunta 2: Existe previsão em documentos oficiais do Estado, visando nortear a construção de currículos para Educação Básica onde está prevista a necessidade do estudo do teatro. Há por isso, períodos do curso onde o teatro é estudado. Nesse caso, são estabelecidas relações ao desenvolvimento integral de crianças, atrelando à importância do Teatro como objeto de estudo?	Resposta do Prof.T1: <i>Sim.</i> Resposta do Prof.T2: <i>Sim</i>, essa vinculação do teatro com o desenvolvimento da criança é enfocada <i>particularmente na disciplina Metodologia do Ensino do Teatro 2.</i> Resposta do Professor 3T: Não tenho voltado meu olhar especificamente para essa questão. Não tenho estudado os últimos documentos oficiais do estado, ou os que estão em vigência, após os últimos solavancos sofridos pelo PNE brasileiro. Não tenho condições de opinar sobre isso. Mas sei que existiram norteadores para as construções curriculares para a educação estadual e municipal anteriormente. Não entendi a formulação da questão na segunda e na terceira frase. Num curso de licenciatura como esse no qual atuo o teatro é estudado e praticado, mas nos demais	Resposta do Prof.P1: <i>Desconheço.</i> Resposta do Prof.P2: NÃO RESPONDEU. Resposta do Prof.P3: <i>Não tenho conhecimento a respeito.</i> Resposta do Prof.P4: <i>Apenas de forma pontual e conceitual.</i>

	cursos de licenciatura ou de formação pedagógica não sei como tem sido esse estudo do teatro. <i>Penso que em cursos de pedagogia, de psicologia e em licenciaturas diversas deveria existir espaço para unidades curriculares voltadas para a Educação Artística e aproximação com diferentes expressões artísticas. Não creio que isso esteja devidamente potencializado na UFPE.</i> Resposta do Professor 4T: NÃO RESPONDEU. Resposta do Professor 5T: ACREDITO QUE <i>SIM</i>, NAS CADEIRAS AFETAS A PEDAGOGIA TEATRAL QUE, NO ENTANTO, DESCONHEÇO POR NÃO MINISTRÁ-LAS E POR ESTAR A POUCO TEMPO NO DEPARTAMENTO.	
Pergunta 3: Qual o seu ponto de vista a respeito da necessidade de construir competências e habilidades docentes para o trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?	Resposta do Prof.T1: Cada público alvo é individual, por isso não são as mesmas estratégias que serão usadas no ensino dependendo da faixa etária das crianças. Entender isso vai facilitar a relação que será construída com a turma que está ensinando. <i>Não podemos embrutecer o ensino como uma reprodução de técnicas, mas um ensino que é construído junto com as capacidades e necessidades dos discentes.</i> Resposta do Prof.T2: De certo modo, esse é um campo de atuação para o professor de teatro relativamente novo. Isso porque, <i>durante muito tempo, os anos iniciais foram considerados um campo de atuação exclusivo dos professores formados nos cursos de Pedagogia. Então, acredito que essas sejam competências e habilidades que devemos construir e desenvolver de modo mais enfático em nossa licenciatura.</i> Uma subárea que seria um campo fértil para o desenvolvimento de abordagens do ensino do teatro para crianças é o Teatro de Formas Animadas. Já há em nosso curso práticas e produtos artístico-pedagógicos nesse âmbito. Porém, somos um curso de licenciatura com um corpo docente pequeno, o que nos restringe no sentido de verticalizar a pesquisa e práticas pedagógicas em diferentes campos de atuação da pedagogia do teatro. Uma ação recente da atual gestão do curso de teatro é a criação do Laboratório de Teatro de Formas Animadas, sob a coordenação da professora Izabel Concessa e vice coordenação do professor Roberto Lúcio. Esta é uma forma de se dar reconhecimento à produção artístico pedagógica da professora em nosso curso e também uma maneira de se estimular o desenvolvimento da área. Resposta do Prof.T3: <i>Acho fundamental que isso ocorra de forma introdutória em cursos de licenciatura.</i> Isso pode acontecer de forma direta, com implantação de unidade curricular específica (obrigatória ou não) e através de visão transdisciplinar, em unidades que haja pertinência. Também acredito que seja	Resposta do Prof.P1: <i>É de urgência nas escolas essa competência</i> nos anos iniciais. Resposta do Prof.P2: <i>É de suma importância e o curso de pedagogia tem o foco nesse sentido.</i> Resposta do Prof.P3: Competências e habilidades são conceitos cunhados por pedagogias tecnicistas, instrumentais. Isso provoca um automatismo das práticas, reprodução que dificulta a reflexão, a mudança e o trabalho com as diversidades. <i>É preciso construir um perfil docente a partir das possibilidades que o processo do ensinar e aprender nos apresenta, longe de reproduções e mais próximo de sistematização dos conhecimentos culturalmente produzidos.</i> Resposta do Prof.P4: <i>Acredito que isso amplia o leque de conhecimento</i> dos estudantes.

	necessário e viável que existam possibilidades para uma formação específica e mais aprofundada para aqueles estudantes e profissionais que optam por atuar profissionalmente junto a esse público e instância de formação. Resposta do Prof.T4: NÃO RESPONDEU. Resposta do Prof.T5: <i>DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA PELO CARÁTER ESPECÍFICO QUE, CADA FAIXA-ETÁRIA, APORTA E DEMANDA DO PROFESSOR DE TEATRO.</i>	
Pergunta 4: Que desafios você considera que podem estar envolvidos no trabalho de planejar a ação docente para crianças de famílias com alto poder aquisitivo, em relação àquelas cujas famílias possuem baixa renda? Seus educandos ao final desse curso estarão preparados para enfrentá-los? Por quê?	Resposta do Prof.T1: Novamente, <i>entender o público alvo vai direcionar como construir o ensino. Bourdieu vai falar sobre a herança cultural das pessoas, entender isso vai mudar o seu entendimento do ensino.</i> Por exemplo, ensinar sobre história do teatro para crianças que já estiveram em todos os teatros mais antigos da história é diferente de ensinar para uma criança que se quer já viu teatro na vida. As diferenças são várias, as atividades podem ser diferentes, mas também podem ser a mesma com estratégias diferentes para despertar o interesse dos alunos. Resposta do Prof.T2: Eu vejo duas grandes dificuldades de se trabalhar com esse tipo de aluno: <i>1) Eles e seus respectivos pais tem uma visão mercantilizada do ensino, como se os professores e a escola fossem apenas fornecedores de serviços; 2) Muito desses pais e jovens tem uma visão e gosto estético bastante orientada em direção à cultura de massa</i>, como por exemplo, os musicais da Broadway que, graças à internet, se tornaram uma verdadeira “febre” entre os jovens interessados em teatro. Resposta do Prof.T3: Penso que os maiores desafios <i>se desdobram sobre questões de infraestrutura e condições de trabalho, que impactam diretamente sobre utilização de espaços, equipamentos, custos, carga horária de trabalho e relações humanas.</i> Não acredito que aluno algum, de qualquer licenciatura, saia do curso plenamente preparado para enfrentar todos os desafios que se apresentam independente do extrato social e condições financeiras dos pais das crianças inseridas no ensino fundamental. Vejo um esforço genuíno do corpo docente do curso e do departamento de que faço parte em propiciar essa aproximação com a escola pública, experiências práticas e conteúdos teóricos que instrumentalizem os alunos para o confronto com a realidade de sala de aula. Mas sabemos que, como o exercício da prática artística é fundamental para o desenvolvimento do artista, o exercício da prática pedagógica é que norteia o desenvolvimento pleno do professor de ensino fundamental. E o curso de Licenciatura em Teatro, como não poderia deixar de ser, atua nessas duas frentes.	Resposta do Prof.P1: <i>Não estão preparados até por conta da formação.</i> Resposta do Prof.2P: <i>Nós trabalhamos numa universidade pública e nosso projeto e empenho são em torno de preparar atividades para alunos das famílias com baixa renda.</i> Resposta do Prof.P3: Os desafios são oriundos não apenas do público a ser atendido e suas respectivas condições econômicas, mas a estrutura social atual desafia em todos os aspectos possíveis, uma vez, que nossos estudantes são em grande parte vítimas da desigualdade social, das problemáticas da divisão de classe, então <i>não se trata de um elemento isolado, é toda a conjuntura que dificultava vivenciar um processo educativo inclusivo e equitativo.</i> Resposta do Professor 4P: NÃO RESPONDEU.

	Resposta do Professor 4T: NÃO RESPONDEU. Resposta do Professor 5T: NA PRIMEIRA PERGUNTA CITO COMO O MAIOR DESAFIO O DE RECONHECER E PERCEBER OS ALUNOS EM SUAS ESPECIFICIDADES TANTO INDIVIDUAIS QUANTO COLETIVAS/SOCIAIS PARA ENTÃO PODER AGIR EM DIÁLOGO COM ESSA CARTOGRAFIA, MANTENDO A CAPACIDADE DE MUDAR E TRANSFORMAR DIDÁTICAS, PLANOS E AULAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA VIVIDA, AQUELA QUE SE DÁ EM ATO, NO PRESENTE DE CADA ACONTECIMENTO EM SALA DE AULA. QUANTO A SEGUNDA E TERCEIRA PERGUNTA, NÃO TENHO CONDIÇÕES DE RESPONDER POR NÃO TER CONHECIMENTO SUFICIENTE PARA TANTO.	
Pergunta 5: No seu ponto de vista, quais os valores que estão ligados à ação docente que devem ser difundidos por seus educandos junto às crianças vitimadas por fragilidade socioeconômica, em relação àquelas que não são expostas às circunstâncias comuns às zonas rurais e periféricas?	Resposta do Prof.T1: Ao meu ver <i>os valores são os mesmos (talvez não esteja entendendo o que você como “valores”), o que muda para mim são as estratégias de ensino.</i> A arte é iminente ao ser humano, então todos conseguimos lidar com ela. Buscar caminhos mais familiares a essas crianças pode ser a porta de entrar para o desenvolvimento do ensino como um todo. Resposta do Prof.T2: Os principais valores são: <i>a solidariedade, a valorização da comunidade, o trabalho coletivo, a percepção e reflexão crítica da realidade e, sobretudo, o amor ao teatro.</i> Resposta do Prof.T3: Antes de mais nada a valorização da <i>dignidade humana, da livre expressão e fortalecimento da autoestima, o respeito à diversidade e subjetividade dos envolvidos nos processos de ensino aprendizagem, o combate ao racismo e machismo estrutural</i> (coisa que deve ser considerada desde tenra infância). Resposta do Professor 4T: NÃO RESPONDEU. Resposta do Professor 5T: A PERCEPÇÃO DE QUE HÁ UM SISTEMA CAPITALISTA CONSTRUÍDO PARA QUE ESSA DESIGUALDADE OPERE E SE MANTENHA, FAZENDO O INDIVÍDUO CRER QUE A INCAPACIDADE É SUA QUANDO É UMA QUESTÃO POLÍTICA E SOCIAL PLANEJADA COM VISTAS A MANTER UM SISTEMA. E AO MESMO TEMPO A PERCEPÇÃO DE QUE A CAPACIDADE DE CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO HOJE ESTÁ TAMBÉM NESSES ESPAÇOS QUE, CONSTANTEMENTE, BUSCAM ESTRATÉGIAS DE FAZER COM QUE A	Resposta do Prof.P1: <i>É a identidade de ser professor em qualquer espaço geográfico</i>, pois existe o pré-conceito de ensinar em escolas periféricas e nas zonas rurais. Resposta do Prof.P2: Em primeiro lugar, os docentes devem ajudar para que elas conheçam a realidade que as rodeia e entendam o modelo socioeconômico em que estão inseridas. Entendam seus mecanismos de exclusão, para que então possam lutar por uma <i>vida de melhor qualidade.</i> Resposta do Prof.P3: Todas as práticas educativas deveriam ser fundamentadas na <i>solidariedade e respeito às diferenças</i>, além da análise crítica da conjuntura social. Resposta do Prof.P4: <i>Compreensão do ambiente social, cultural em que vivem.</i>

	VIDA SEGUISSE PERSEVERANDO, OU SEJA, SÃO ESPAÇOS ONDE AINDA HÁ UM OUTRO POSSÍVEL POR ACONTECER.	
Pergunta 6:No processo de estágio supervisionado, que instrumentos você utiliza para observar a manifestação das competências e habilidades construídas pelos “licenciados”, correspondentes aos processos formativos vividos por meio do curso, sobretudo, em relação ao trabalho com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?	Resposta do Prof.T1:<i>Não supervisiono estágio.</i> Resposta do Prof.T2:Os principais instrumentos são a <i>escuta pedagógica e a discussão em sala de aula</i>, para se analisar as experiências de estágio dos alunos e sobretudo acolher suas dificuldades, medos e dúvidas quanto ao trabalho docente em teatro. Resposta do Prof.T3:Não respondo pelos componentes curriculares Estágios Supervisionados. Mas sei que estão associados à sequência de Metodologias do Ensino do Teatro. Os alunos fazem <i>estágio de observação, em diferentes anos do Ensino Fundamental</i>, antes de efetivamente experimentarem a prática docente. Também sei que os alunos se apropriam de instrumental visto em disciplinas de caráter teórico, mas que se abrem para exercícios práticos de linguagem artística. Resposta do Prof.T4: NÃO RESPONDEU. Resposta do Prof.T5:<i>NÃO ATUO NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS.</i>	Resposta do Prof.P1:<i>Não trabalho no estágio supervisionado</i> nesta modalidade. Resposta do Prof.P2:Os instrumentos são <i>depoimentos orais e escritos e relatórios parciais e finais</i>. Resposta do Profe.P3:<i>Não acompanho estágio obrigatório.</i> Resposta do Prof.P4:<i>O cuidado, o conhecimento teórico, a disponibilidade, a formação teórica e prática do que é aprendido no curso.</i>

APÊNDICE F – MAPA 6 – COMO A AXIOLOGIA SE RELACIONA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONFORMIDADE COM A BNCC: RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Objetivo 4: Discutir como a axiologia se relaciona à formação dos professores em cursos de licenciatura em Teatro, especialmente no que diz respeito às perspectivas previstas para os anos iniciais da Educação Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular.		
Pergunta 1: A singularidade da experiência humana, o valor da diversidade cultural, sua importância no âmbito regional são fatores relevantes na trajetória histórica do teatro. Com isso em mente, as práticas docentes com os estudantes desse curso têm sido ancorados a que concepção ou concepções?	Resposta do Prof.T1: Não saberia falar sobre o curso como um todo novamente, mas as cadeiras que fiquei responsável durante esse semestre foram ministradas no objetivo de navegarmos entre a individualidade de cada aluno, junto com um <i>entendimento e respeito da diversidade cultural. Entender o movimento que resultou na contemporaneidade em que vivemos para pensar novos caminhos para o futuro.</i>	Resposta do Prof.P1: <i>Não sei responder.</i>
	Resposta do Prof.T2: As concepções que norteiam nosso projeto pedagógico advêm de uma visão atual do teatro em que as antigas fronteiras que separavam teatro e pedagogia, ou processos criativos e prática pedagógica, revelam-se cada vez mais em falsas dicotomias. A Licenciatura em Teatro da UFPE defende que o educando precisa adquirir saberes e também precisa ter domínio sobre os instrumentos que levam à aquisição do conhecimento. Do início até a conclusão do percurso de qualificação do educando deve ser garantida uma formação em cultura geral, a valorização dos conteúdos específicos e transversais pertinentes ao teatro e à pedagogia do teatro, além do compromisso com a não dissociação entre conhecimento teórico e prático. <i>A formação do artista-docente em teatro parte da premissa de dois eixos norteadores: o diálogo e a construção de um conhecimento crítico-reflexivo.</i> Por diálogo, o fazer interdisciplinar entende partilha, troca de experiências, inter-relação entre pares. Por construção de um conhecimento crítico-reflexivo, compreende-se o trabalho calcado em uma ação pedagógica que busque, por meio da reflexão e da participação, uma formação que promova uma prática interdisciplinar capaz de pôr em destaque não apenas a capacidade intelectual, os conhecimentos adquiridos, a adaptabilidade ou a autoconfiança, mas também valorizar atributos interativos, tais como: capacidade de comunicação e de relacionamento, competência plurilíngue, capacidade de trabalhar em equipe, entre outras. Mais ainda, a capacidade de domínios afetivo e estético, além da capacidade de criações cênicas como práticas pedagógicas.	Resposta do Prof.P2: Trabalhamos com <i>concepções inclusivas e democráticas.</i>
	Resposta do Professor 3T: Devo ter entendido errado, mas não tenho conhecimento de estudos (pesquisas) sobre as práticas docentes com os estudantes do curso de que faço parte. O cerne da questão aqui são as práticas docentes dos	Resposta do Prof.P3: Documentalmente (no PPC do curso), <i>a concepção para a formação docente em Pedagogia se orienta para o respeito à diversidade, aos processos de transformação da realidade e apreensão dos artefatos produzidos culturalmente</i> , mas muitas das concepções pessoais dos professores formadores atravessam as vivências em sala de aula desses estudantes, futuros docentes.
		Resposta do Prof.P4: Como não há estudos sobre teatro no curso, consequentemente <i>não há uma concepção disso no currículo.</i>

	professores ou os estudos realizados pelos estudantes sobre as práticas pedagógicas? Efetivamente os docentes, em sua maioria, incorporam práticas docentes numa perspectiva construtivista e, em certa medida, norteando-se pela visão de educação paulofreireana. <i>A diversidade em diferentes instâncias (culturais, de gênero e étnica)</i> tem se mantido na pauta das discussões colegiadas e nas elaborações individuais e autônomas dos planos de ensino compostos pelos professores e que são ajustadas <i>conforme as necessidades e interesses dos alunos</i>. Com isso, tem se evidenciado o olhar sobre a nossa própria realidade, sobre nossa própria história do Teatro, sobre nossa ancestralidade e heranças culturais. O referencial teórico eurocentrista tem sido cada vez mais questionado e caminha-se para uma prática mais de colonial e descolonizadora (com valorização de bibliografia não apenas estrangeira, com equiparação de gênero na produção teórica utilizada, com valorização crescente de produção de conhecimento vindos de autores negros, por exemplo. Redimensionadas para o contexto específico de nossas práticas pedagógicas, <i>Teorias do Conhecimento como as de Paulo Freire e Michel Maffesoli, por exemplo, compõem a viga mestra conceitual do projeto pedagógico do curso</i>. O desenvolvimento de uma consciência crítica, o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da capacidade de decisão são aspectos que buscamos deslocar da dimensão utópica para o campo real. Se isso é conseguido plenamente não sei, pois, a complexidade na operacionalização de projetos pedagógicos é grande e sujeito a inúmeras variantes. <i>Resposta do Professor 4T: Alguns valores atravessam o curso como respeito à diversidade, à pluralidade, às faixas etárias, às classes, à territorialidade, harmonia, ética, boa convivência.</i> Respeito a transgênicos, não binários, lgbt se tenta ter, mas há conflitos entre alunos e professores que acusam os professores de serem homofóbicos, não respeitam a identidade, desrespeitam. Por exemplo exige-se uma língua estrangeira, mas nem todos têm, porque a formação deles é diversa, mas os valores são subliminares, a partir das práticas dos professores e atravessam todo o curso. Porém, todo o grupo, o coletivo não para com o objetivo de discutir essas questões com relação aos valores. Alunos acusam professores de práticas racistas, homofóbicas etc. Porém surge muitas contribuições, mas não existe na UFPE espaços adequados para essa discussão, porque a UFPE é muito burocrática e não existe espaço para discutir a diversidade cultural e regional, a prática pedagógica, os valores que nos atravessam. Mesmo assim, hoje a UFPE é mais diversa, mais plural, pois atende alunos das diversas regiões do Brasil, alunos oriundos do ensino público e do interior. Isso tem sido fator de geração de muitas crises no interior das práticas docentes da UFPE, por conta da heterogeneidade.	

	Resposta do Professor 5T:NÃO TENHO CONHECIMENTO SUFICIENTE PARA RESPONDER.	
Pergunta 2:A Prática docente deve levar em consideração as diferentes percepções quanto à construção de saberes e conhecimentos sobre o mundo, a importância da oralidade, sua relação com a elaboração de sentidos e as manifestações persuasivas. Que estratégias são utilizadas na formação de professores nesse curso que você poderia destacar?	Resposta do Prof.T1:Por minha parte a maior estratégia que utilizo é <i>o diálogo aberto com os estudantes</i>, deixando espaço de discussões entre eles e mostrando que existem diversas formas de olhar um mesmo assunto, fugindo um pouco da dualidade certo e errado. Resposta do Prof.T2:Acredito que a principal estratégia em um curso de teatro, voltado para a formação de professores, seja a de <i>conciliar prática e teoria</i> e, sobretudo, propiciar experiências artístico-pedagógicas, que permitam aos alunos o entendimento empírico da atividade teatral em contexto pedagógico, <i>além de promover as habilidades de autonomia e cooperação</i>, que são ambas fundamentais tanto no trabalho teatral quanto no trabalho docente. Resposta do Prof.T3:A formulação da questão me parece vaga. Tratar-se-ia de estratégias dimensionadas por um colegiado ou por professores no exercício de sua autonomia? Seriam as estratégias institucionais (como aquelas sedimentadas pelos fóruns das licenciaturas ao longo de quase uma década ou seriam as estratégias aplicadas pelo corpo docente do curso? Vejo que o corpo docente partilha uma mesma visão: o processo de ensino-aprendizagem é mais do que apenas um repassar de conhecimentos. Nisso tem se mostrado bastante interessante e significativa a <i>não dissociação entre teoria e prática</i>. Também vejo que <i>as relações dialógicas entre docentes e discentes se transformaram com o passar dos anos e ganharam robustez</i>. No campo das práticas artísticas (sem perder de vista as dimensões pedagógicas e políticas ontológicas do teatro) percebo que são valorizadas as experiências e conhecimentos que os estudantes já trazem consigo, como também seus interesses (isso fica claro se olharmos para os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs). Também vejo que <i>é dada importância à oralidade</i> e a visualidade como instâncias e mecanismos empregados na construção e redimensão de sentidos. Tomemos como exemplo unidades curriculares como Teatro de Formas Animadas e Teatro para a Infância e Juventude: nelas são discutidas questões sobre especificidades na constituição de linguagens cênicas para públicos majoritariamente infantis. Nelas os estudantes encontram subsídios para trabalhar com crianças de diferentes faixas etárias. Embora não sejam estritamente voltadas para os primeiros anos do ensino fundamental em escolas públicas, creio que os conhecimentos e experimentações ali vivenciados podem ser redimensionados e cruzados com os conteúdos de outras unidades curriculares e certamente podem ser potencializadas no universo pedagógico apontado.	Resposta do Prof.P1:Ser professor é <i>compreender o que está se ensinando e trazer o vivido e aprendido dos estudantes</i>. Resposta do Prof.P2:Os componentes curriculares são planejados de forma que permitam ao educando o <i>desenvolvimento da oralidade</i>, com sentido, ele deve estar inserido no contexto histórico em que vive. Resposta do Prof.P3:<i>Seminários temáticos; Júri simulado; Provas; Oficinas; Minicursos e Evento.</i> Resposta do Prof.P4:<i>Cursos, palestras, grupo de estudos e debates.</i>

	Resposta do Prof.T4: NÃO RESPONDEU. Resposta do Prof.T5:<i>NÃO TENHO CONHECIMENTO SUFICIENTE PARA RESPONDER.</i>	
Pergunta 3:Qual a sua percepção entre o preceito de autonomia universitária e a soberania do Estado que são marcos legais, em relação a ações do colegiado no departamento frente ao processo de construção do Programa desse curso?	Resposta do Prof.T1:<i>Não saberia responder</i> sobre o funcionamento do colegiado desse curso pois sou substituto e não faço parte do corpo de colegiado do mesmo. Resposta do Prof.T2:Sobre a autonomia universitária, acredito ser este um aspecto fundamental para o desenvolvimento do trabalho acadêmico no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e na própria gestão da Universidade. O MEC tem feito várias orientações e determinações ao longo dos últimos anos que obviamente procuram dar ênfase a necessidades da sociedade e da educação no Brasil, como por exemplo, a exigência de maior carga horária de prática de ensino e da inclusão de disciplinas ligadas a questões étnicas-raciais e ao meio ambiente. Todas elas enriquecem nosso currículo e nossa perspectiva crítica em relação às questões e temas da sociedade atual. No entanto, percebo que as licenciaturas em particular recebem um montante muito maior de exigências, com disciplinas e carga horárias específicas, que <i>limitam a margem de liberdade e autonomia das coordenações e colegiados de cursos no que se refere ao perfil e ao PPC dos cursos</i>. Como consequência, pouco espaço resta (em termos de carga horária) para o estudo teórico e prático do teatro enquanto linguagem artística. Resposta do Prof.T3:O projeto pedagógico do curso, como também os programas das unidades curriculares, seguem os preceitos de autonomia universitária, como também as diretrizes nacionais e locais quanto à educação. Nesse sentido, vejo o processo de construção e manutenção do mesmo como calcado em exercício democrático, colaborativo e solidário. Muito embora em alguns momentos ocorram esbarrões. Exemplo disso ocorre entre as dimensões de autonomia do percurso criativo, pensada para os alunos e estimulada nos mesmos (uma almejada flexibilização), e as <i>limitações impostas pelas próprias diretrizes que definem conteúdos, cargas horárias etc.</i> Resposta do Prof.T4:O colegiado é regido e determinado pelas normativas diretrizes, regimento do MEC, quanto da própria UFPE, pelo menos nesses 8 anos que atuo, no que se refere a carga horaria, currículo, avaliação. Mas <i>existe limite e se atende dentro das possibilidades</i>. Mas existem entraves como quantidade de professores, espaços físicos etc. Por exemplo: professores que conheçam a comunidade tradicional indígena, ecologia, meio ambiente, sustentabilidade que são demandas do MEC para os cursos de licenciatura a gente não possui não possui	Resposta do Prof.P1:<i>O que prevalece é o Estado.</i> Resposta do Prof.P2:Uma percepção inserida no <i>respeito institucional de forma colegiada</i>. Resposta do Prof.P3:<i>Infelizmente as decisões unilaterais e verticalizadas são uma constante na instituição</i>, sendo recorrente a necessidade de se buscar estratégias de resistência frente a decisões que semostam contraditórias aos objetivos educacionais pensados pelos cursos. Resposta do Prof.P4:<i>Garantias mínimas para a autogestão</i> dos assuntos pertinentes à atuação da Universidade no desempenho das atividades desde ensino, pesquisa e extensão

	ainda, mas está tentando adquirir, sobretudo no que se refere aos conteúdos transversais. Resposta do Professor 5T:<i>NÃO TENHO CONHECIMENTO SUFICIENTE PARA RESPONDER.</i>	
Pergunta 4:Em uma perspectiva axiológica, quais os valores fazem parte da formação de professores nesse curso que podem servir de base para a docência junto aos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental em especial, àqueles que se encontram no primeiro, segundo e terceiros anos?	Resposta do Prof.T1:<i>Não me sinto seguro em responder</i> essa pergunta pelo pouco tempo envolvido na realidade da UFPE e Recife. Resposta do Prof.T2:Infelizmente, não trabalho com a perspectiva axiológica, mas posso dizer que a formação do professor de teatro na UFPE parte da premissa de dois eixos norteadores: o <i>diálogo e a construção de um conhecimento crítico-reflexivo</i> por intermédio da ação reflexiva permanente. Resposta do Prof.T3:Reconhecer e respeitar às especificidades psicológicas, emocionais, cognitivas e físicas da criança é o ponto de partida para toda e qualquer atividade pedagógica ou artística a ela dirigida. A concepção de infância moderna, que <i>considera os indivíduos</i> que nela se enquadram <i>como seres completos em cada fase que se encontrem</i>. A <i>dimensão afetiva</i> que nunca deve ser deixada de lado nos processos pedagógicos e artísticos. A percepção da indissociabilidade entre <i>ética e estética</i> em tais processos. A noção exata do teatro e do seu caráter pedagógico e político, da potência de sua função social. Resposta do Professor 4T: NÃO RESPONDEU Resposta do Professor 5T:<i>NÃO TENHO CONHECIMENTO SUFICIENTE PARA RESPONDER.</i>	Resposta do Professor 1P:<i>Não sei responder.</i> Resposta do Professor 2P:Valores como capacidade para <i>oportunizar a aprendizagem de todos</i> e a crença de que todos são capazes de aprender. Resposta do Professor 3P:Sobretudo o <i>respeito à diversidade</i>, a valorização dos diferentes formatos de aprendizagem <i>e identidade</i>. Resposta do Professor 4P: NÃO RESPONDEU.
Pergunta 5:Ao pensar nesse curso e o compromisso dele com a docência na Educação Básica, em quais disciplinas especialmente seria possível associar a presença de perspectivas axiológicas aos processos formativos e aos estudos dos Objetos de Conhecimento para a Área de Arte, definidos pela BNCC, tais como: Contextos e Práticas; Elementos da Linguagem e Processos de Criação?	Resposta do Prof.T1:Acho que <i>todas as matérias envolvendo as práticas artísticas do curso</i> tem um olhar muito cuidadoso para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes em transposição desse saber prático que estão desenvolvendo para a aplicação do mesmo dentro da Educação Básica. Resposta do Prof.T2:Acredito que a perspectiva axiológica pode ser trabalhada em <i>disciplinas como Fundamentos da Pedagogia do Teatro, Fundamentos do Teatro, Fundamentos da Arte-Educação e as Metodologias de Ensino do Teatro 1, 2, 3, 4, 5.</i> Resposta do Prof.T3:<i>Nas unidades curriculares de Fundamentos (da Educação, da Arte Educação e da Pedagogia do Teatro), nas Metodologias do Ensino (são 4) e nos Estágios supervisionados, Em Teatro para a Infância e Juventude e</i>	Resposta do Prof.P1:O conhecimento da arte envolve <i>todas as disciplinas</i> ele é transdisciplinar. Resposta do Prof. P2: NÃO RESPONDEU. Resposta do Prof.P3: Penso que se objetivo for construir uma formação global e articulada <i>em todos os componentes curriculares</i> que a compõe, é possível esse trabalho com todas as áreas organizadas pelo currículo, obviamente em intensidades diferentes.

	Teatro de Formas Animadas, isso já ocorre de modo mais explícito. Mas como creio ter dito anteriormente, essa perspectiva axiológica, se formos olhar atentamente, é tomada como elemento transversal na grande maioria das unidades curriculares de um Curso de Licenciatura em Teatro. Eu dou aulas especificamente de Elementos Visuais e Sonoros do Espetáculo (Cenografia, Iluminação, Figurino, Maquiagem, Sonoplastia) e pontuo questões que dizem respeito ao trato com crianças, seja em aspectos referentes à linguagem (semiologia teatral e a linguagem do Teatro para a Infância e Juventude), seja em aspectos físicos bem concretos como cuidados de higiene e integridade física. Em maquiagem e figurino, por exemplo, existem questões que deixam bem claro o enlace entre aspectos éticos e estéticos, como por exemplo o cuidado no uso de produtos cosméticos partilhados e/ou fabricados com materiais não alergênicos, o cuidado para não se colocar em risco a saúde e integridade física das crianças. Isso passa pela dimensão comportamental, pelo convívio social, pela obediência a regras e estabelecimento de limites. Nas atividades práticas e corporais, certamente se fazem presentes (em equivalência) essas questões éticas e estéticas e cuidados quanto aos limites e respeito aos espaços individuais à integridade física etc. Resposta do Prof.T4: NÃO RESPONDEU. Resposta do Prof.T5:<i>NÃO TENHO CONHECIMENTO SUFICIENTE PARA RESPONDER.</i>	Resposta do Professor 4P: NÃO RESPONDEU.
Pergunta 6: Apesar de a axiologia estar associada à tradição clássica, que sentido faz tê-la como perspectiva favorável à assistência de crianças em escolas públicas por meio do ensino de teatro, visto que ele é inerente ao ensino de arte?	Resposta do Prof.T1: Acho que o <i>importante é preparar o futuro professor para conseguir se conectar com seus alunos, entender a realidade em que eles estão inseridos</i> para que a partir disso consiga desenvolver o pensamento sobre as artes. Mostra as multiplicidades de artes e a constante transformação que ela está sujeita em relação a história, a cultura e a política da sociedade em que está envolvida. Construir um pensamento crítico sobre a realidade em que estamos sujeitos com a possibilidade de encontrar soluções criativas para a transformação do meio. Resposta do Prof.T2: <i>Não sei como responder</i> sua pergunta. Resposta do Prof.T3: Não entendi a formulação do questionamento que inicia com o advérbio “apesar”. O que é inerente ao ensino da arte? A perspectiva axiológica ou o teatro? A questão dos valores morais e o juízo sobre e a partir dos mesmos, num entrelaçamento ontológico entre ética e estética deve se manter no centro das práticas pedagógicas sejam no ensino fundamental ou no ensino superior. Seja em qualquer categoria ou formato teatral, esteja no contexto pedagógico apontado ou não. Para mim não importa se a axiologia está atrelada à	Resposta do Prof.P1: <i>O ensino de teatro deveria ser uma disciplina obrigatória só a partir dela seria percebido a diminuição das violências no contexto da escola.</i> Resposta do Prof.P2: NÃO RESPONDEU. Resposta do Prof.P3: Acredito que o cuidado deve ser em não estabelecer um moralismo vazio que pouco ou nada contribui para o processo educacional, <i>trabalhar com aspectos da axiologia precisa antes de tudo, considerar o contexto micro e macro das vivências</i> daquele determinado grupo, e assim ter como balizador o respeito e a compreensão da importância das regras para a organização social

	tradição clássica. Por tudo o que disse anteriormente <i>faz todo sentido tê-la em perspectiva quando se trata de trabalhar pedagogicamente com crianças e com pedagogia do teatro.</i> Resposta do Prof.T4:NÃO RESPONDEU. Resposta do Prof.T5:SE RELACIONANDO COM A TRADIÇÃO DE FORMA NÃO APENAS CRÍTICA, MAS ANTROPOFÁGICA, NO SENTIDO DE <i>SE RELACIONAR COM ELA DE FORMA ATIVA E CRIATIVA, FAZENDO DELA MATÉRIA PASSÍVEL DE SER ESTUDADA</i>, PERCEBIDA E CANIBALIZADA COM VISTAS A PRODUZIR NOVAS FORMAS DE ESTUDAR, DE FAZER ARTE, DE CRIAR, OU DE PRODUZIR EXISTÊNCIAS OUTRAS.	Resposta do Prof.P4: <i>Estimula o autoconhecimento e a comunicação;</i> <i>Aumenta a autoestima e possibilita a interação entre os estudantes e professores;</i> estimula a criatividade consciência corporal dos que estudam, praticam teatro.